



Essere insegnanti di economia aziendale nella scuola secondaria di secondo grado: uno studio qualitativo

To be teacher of “economia aziendale” in upper secondary school: a qualitative study

Giorgio Mion

Università degli Studi di Verona • giorgio.mion@univr.it

Claudio Girelli

Università degli Studi di Verona • claudio.girelli@univr.it

Luisa Capparotto

Università degli Studi di Verona • luisa.capparotto@univr.it

ABSTRACT*

Paper faces didactics of “Economia Aziendale” (Business Administration) in Upper Secondary School; the theme is substantially new in the scientific debates on didactics.

The research aims to identify didactical choices and practices of teachers of Economia Aziendale, to enhance a practical knowledge that remain often implicit. We have adopted qualitative research methodologies and we have involved 33 teachers operating in 10 schools placed in provinces of Verona and Vicenza. The interdisciplinary composition of research team allows to recognize, into teachers' narrations, the complex twine between didactical practice and disciplinary knowledge that constitutes the content of daily teaching.

The research aims to contribute to build a shared knowledge that can be significant to both initial and continuous training of teachers of Economia Aziendale.

Among the reach evidences emerged from interviews, observations in classroom and focus group, this paper focuses on the professional profile of teacher of Economia Aziendale and on the specific didactical characteristics of this discipline. Even if this focus is precise, the paper offers some significant starks useful also for teachers of other subjects.

L'articolo affronta il tema della didattica dell'Economia Aziendale nella Scuola Secondaria di Secondo Grado (SSSG), argomento sul quale si rileva una sostanziale assenza di letteratura.

La ricerca ha interpellato gli insegnanti di Economia Aziendale per individuare le scelte che li guidano nel loro agire e le pratiche che le concretizzano, al fine di valorizzare un sapere che spesso rimane implicito. Sono state impiegate metodologie di ricerca qualitativa, coinvolgendo 33 docenti di 10 istituti scolastici collocati nelle province di Verona e Vicenza. La composizione interdisciplinare del gruppo di ricerca ha permesso di cogliere nelle narrazioni dei docenti il complesso intreccio tra il sapere didattico-pedagogico e quello specifico della disciplina che costituisce la viva realtà di quanto accade in aula. Obiettivo della ricerca è contribuire alla costruzione di un sapere che risulti significativo per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di questa disciplina.

Dalla ricchezza delle evidenze emerse, si focalizza l'attenzione sul profilo del docente di Economia Aziendale nella SSSG e le caratteristiche che assume la disciplina nel contesto scolastico. Sebbene il focus della ricerca sia specifico in termini disciplinari, le tematiche trattate offrono spunti significativi di riflessione anche per docenti di altre discipline.

KEYWORDS

Economia Aziendale (Business Administration), Didactics, Upper Secondary School, Teaching, Qualitative Research.

Economia Aziendale, Didattica, Scuola Secondaria di Secondo Grado, Insegnamento, Ricerca Qualitativa.

* Pur essendo il presente articolo frutto di una ricerca che ha coinvolto unitariamente il gruppo degli Autori, nella stesura del testo i paragrafi 1, 2, 5.3, 5.4 e 6 sono da attribuire a Giorgio Mion, i paragrafi 4, 5.5, 5.6 e 5.7 a Claudio Girelli ed i paragrafi 3, 5.1 e 5.2 a Luisa Capparotto.

1. Introduzione

Il presente contributo è frutto di una sinergia interdisciplinare, nata grazie alle esperienze di formazione dei futuri insegnanti di discipline economico-aziendali, svoltesi nell'Università di Verona durante gli scorsi anni accademici. Tale collaborazione ha consentito di rispondere alla necessità di approcciare le didattiche disciplinari da diversi punti di vista, in particolare sposando le competenze pedagogico-didattiche con quelle direttamente correlate all'ambito scientifico di riferimento (in questo caso, quello economico-aziendale).

Lo sviluppo della ricerca parte quindi da una duplice contestualizzazione scientifica: da un lato, nell'ambito dell'Economia Aziendale, scienza di riferimento per la disciplina d'insegnamento indagata, e, dall'altro lato, nell'alveo della ricerca pedagogica in tema di didattica generale nella Scuola Secondaria di Secondo Grado (SSSG). Questo doppio "sguardo" ha consentito di mettere in luce – grazie all'applicazione di un coerente processo di analisi – diverse peculiarità dell'essere insegnanti nella SSSG e, in particolare, dell'essere insegnanti di Economia Aziendale, cogliendo la professionalità del docente nella sua poliedricità: egli è, infatti, in ogni momento educatore e didatta disciplinare, portatore di competenze variegata, ma tra loro sinergiche.

La ricerca si colloca in un panorama della letteratura scientifica piuttosto scarso sul tema, vista l'assenza di studi sistematici sulla didattica dell'Economia Aziendale nella SSSG.

Inserendosi in questo territorio inesplorato, la presente ricerca si è proposta di far emergere e valorizzare il sapere didattico che nasce e si sviluppa nella pratica d'aula.

Con l'intenzione di ampliare il dibattito scientifico, il presente lavoro di ricerca affronta quindi il tema della didattica disciplinare assumendo la prospettiva dei docenti raccolta mediante interviste semi-strutturate, osservazioni in aula e focus group.

La ricerca si propone perciò come un contributo per approfondire la tematica della didattica disciplinare dell'Economia Aziendale nel contesto della SSSG e si rivolge contestualmente alle comunità scientifiche economico-aziendale e pedagogico-didattica, ma anche agli insegnanti, sia in ingresso sia in servizio, come utile base di partenza nei processi di formazione e di autoformazione.

2. L'insegnamento dell'Economia Aziendale nella scuola italiana

La riforma degli ordinamenti della SSSG ("Riforma Gelmini" in vigore dall'a.s. 2010/2011) nonostante alcune novità, non ha modificato la posizione dell'insegnamento dell'Economia Aziendale, che rimane contestualizzata in alcuni specifici indirizzi, seguendo una tradizione che, di fatto, deriva già dall'impianto gentiliano.

In particolare i contenuti economico-aziendali sono inseriti negli impianti didattici degli Istituti Tecnici Economici in tutte le sue articolazioni: AFM (Amministrazione Finanza Marketing), RIM (Relazioni Internazionali per il Marketing), SIA (Sistemi Informativi Aziendali) e nell'indirizzo Turismo. In tali istituti la disciplina è fortemente presente nel profilo dei percorsi didattici, dove le competenze attese dal percorso di studi quinquennale sono improntate alla conoscenza di «... tematiche relative ai macrofenomeni economico-aziendali, nazionali ed internazionali, alla normativa civilistica e fiscale, ai sistemi aziendali, anche con riferimento alla previsione, organizzazione, conduzione e controllo della gestione,

agli strumenti di marketing, ai prodotti/servizi turistici» (D.P.R. 88/2010 Allegato A).

Le linee guida ministeriali, dunque, attribuiscono un ruolo forte all'Economia Aziendale nella formazione offerta dagli Istituti Tecnici Economici, anche se esistono rilevanti differenze rispetto al numero di ore previste per la didattica nei diversi indirizzi: infatti, mentre nel triennio dell'indirizzo Amministrazione Finanza Marketing (AFM), il numero minimo di ore va dalle 165 alle 198 all'anno, negli stessi anni di corso dell'indirizzo Turismo – laddove la disciplina è denominata “Discipline turistiche e aziendali” – si scende a 132 ore. Tale disparità oraria appare in contrasto con la sostanziale uniformità di molte delle competenze richieste in uscita, per cui ben 6 su 8 delle competenze richieste al termine dell'indirizzo Turistico, corrispondono a quelle previste in uscita dall'AFM (11 in totale). In particolare si tratta di:

- interpretare i sistemi aziendali nei loro modelli, processi e flussi informativi;
- riconoscere i diversi modelli organizzativi aziendali;
- individuare le caratteristiche del mercato del lavoro e collaborare alla gestione delle risorse umane;
- gestire il sistema delle rilevazioni aziendali con l'ausilio di programmi di contabilità integrata;
- inquadrare l'attività di marketing;
- utilizzare i sistemi informativi aziendali e gli strumenti di comunicazione integrata d'impresa.

Una sottolineatura va inoltre fatta sulla denominazione scelta per la materia nell'indirizzo “Turismo”: come accennato, infatti, mentre nel biennio permane la denominazione “Economia Aziendale”, nel triennio il MIUR ha scelto di modificare la denominazione, determinando una frattura semantica tra disciplina di insegnamento ed alveo scientifico di riferimento. Tale scelta si conferma purtroppo anche per gli altri – peraltro poco numerosi – indirizzi di SSSG dove compare la disciplina in oggetto.

Per quanto riguarda l'ambito dell'istruzione tecnica, l'Economia Aziendale si ritrova – come “Economia e marketing delle aziende della moda” – nell'indirizzo Tecnologico, articolazione “Settore Moda”.

Per quanto riguarda, invece, l'istruzione professionale, l'Economia Aziendale ha un ruolo importante nel Settore servizi, articolazione dei Servizi commerciali, dove compare con la denominazione “Tecniche professionali dei servizi commerciali”, ma con un monte-ore decisamente elevato, soprattutto per la presenza di una forte componente laboratoriale.

Negli istituti professionali del Settore servizi, inoltre, si ritrova nell'articolazione Servizi socio-sanitari come “Tecnica amministrativa ed economia sociale” e nell'articolazione Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera: “Diritto e tecniche amministrative della struttura ricettiva”, contraddistinguendo discipline sostanzialmente “di contorno” rispetto al profilo formativo dell'indirizzo.

Un'ultima collocazione curricolare riguarda gli Istituti Professionali del Settore industria ed artigianato, nell'articolazione “Artigianato” dove l'insegnamento assume l'etichetta di “Tecniche di distribuzione e marketing”.

Va notato che in tutti gli istituti professionali l'Economia Aziendale riprende quell'accezione di “tecnica” che pareva definitivamente superata dal punto di vista dell'evoluzione scientifica, ma anche dell'approccio didattico alla materia; d'altra parte, gli obiettivi dei percorsi di studio sono fortemente improntati alla diretta spendibilità delle competenze nel mondo del lavoro, piuttosto che al disegno di un particolare profilo culturale.

Nonostante la diffusione, il panorama si presenta comunque frastagliato: se, infatti, negli istituti tecnici si può parlare di un insegnamento sistematico dell'Economia Aziendale, negli altri indirizzi la didattica è ricalibrata su singoli contenuti e competenze, piuttosto che sull'unitaria visione aziendale. D'altra parte, non va dimenticato come alle singole scuole sia stata riconosciuta una libertà nell'organizzazione della propria offerta formativa, sicché la didattica della disciplina può variare non solo in forza dell'indirizzo, ma anche del PTOF dell'Istituto.

3. Lo stato della ricerca rispetto all'insegnamento dell'Economia Aziendale

La presente ricerca prende avvio dalla constatazione che la didattica propria di ciascuna disciplina comporta delle specificità che influenzano la professione docente, pur in presenza di consistenti caratteristiche comuni trasversali ai docenti delle diverse discipline. La dialettica tra didattica generale e didattica specifica della singola disciplina bene rappresenta questa ineliminabile tensione che ogni docente vive nella propria professione. D'altra parte, anche il percorso formativo precedente all'ingresso nella funzione condiziona inevitabilmente i caratteri specifici dell'insegnamento.

Data questa premessa, nel presente lavoro si è inteso far emergere dall'analisi delle pratiche la specificità dell'insegnamento dell'Economia Aziendale nella SSSG, per renderlo disponibile alla riflessione dei docenti in formazione e in servizio. Infatti, nella letteratura di settore si riscontra una mancanza di contributi scientifici spendibili in tal senso, come invece accade per altre discipline più diffuse nell'ordine scolastico superiore, ad esempio, per le lingue straniere (Bonvino & Serra Borneto, 2002) o per la matematica (Tacconi, 2011; Pepe, 2016; Lloyd G., 2014). Anche per quanto riguarda la letteratura internazionale, la quasi totalità degli articoli attinenti alla didattica dell'Economia Aziendale riguarda il contesto didattico accademico: pochissimi studi trattano l'insegnamento della disciplina nel grado scolastico precedente (Seifried, 2012). A livello accademico, la maggior parte dei contributi indaga l'impiego di determinate strategie didattiche che possono favorire l'apprendimento della disciplina da parte degli studenti (Adler, Milne & Stringer, 2000; Bay & Felton, 2012; De Araujo & Slomski, 2013), per il difficile approccio soprattutto per gli studenti in ingresso (Mladenovic, 2002; Jajiraim, 2012). Ulteriore aspetto riscontrabile è una maggioranza di studi sperimentali che coinvolgono gli studenti, quali soggetti chiamati a dar conto dell'efficacia di determinate strategie didattiche, in termini di grado di soddisfazione (Hoque, 2002; Beverley & Robertson, 2006; Mcvay, Murphy & Wook Yoon, 2008). Meno frequentemente i protagonisti sono i docenti (Seifried 2012; Leveson 2004; Adler et al., 2000), quasi sempre in ingresso ed in fase formativa. Nei pochi contributi nei quali si interpellano docenti esperti, gli stessi sono soggetti di ricerche il cui obiettivo è indagare modelli pedagogici impliciti ed espliciti o il loro posizionamento in relazione a peculiari tematiche (Seifried, 2012; James, 2008) e non le loro pratiche in relazione alla didattica disciplinare specifica.

Infine, per quanto attiene all'insegnamento dell'Economia Aziendale, si ritrovano soltanto contributi aventi il carattere di riflessione dottrinale da parte di Autori "classici" (Amodeo, 1971) o testi di taglio manualistico sugli strumenti didattici applicabili (Ranalli, 1992).

La presente ricerca, dunque, si pone in continuità con la letteratura esistente in ordine all'approccio qualitativo di fondo, ma assume un ruolo esplorativo e pionieristico data l'assenza di studi relativi all'ambito disciplinare indagato.

4. L'impianto metodologico della ricerca

Preso atto di tale scarsità di contributi, la ricerca ha inteso interpellare chi nella scuola elabora quotidianamente strategie didattiche utili all'insegnamento in aula della disciplina, ovverosia gli insegnanti, veri esperti dell'oggetto in questione (Shulman, 1987; Mortari, 2010). Coerentemente con la complessità dell'oggetto da indagare, si è costituito un gruppo di ricerca interdisciplinare, mediante la collaborazione sia di esperti nella specifica disciplina sia di studiosi in campo didattico-pedagogico, che ha condiviso un paradigma di ricerca ecologico (Mortari, 2007) teso a cogliere le significatività diffuse nelle prospettive didattiche presenti nel campione di insegnanti coinvolto.

I partecipanti alla ricerca sono stati individuati nei docenti di Economia Aziendale degli Istituti Tecnici Economici, dove la disciplina assume una maggior rilevanza; in alcuni istituti di istruzione superiore sono, tuttavia, attivi sia percorsi ITE che percorsi professionali, per cui i docenti sono attivi in entrambi gli indirizzi. I docenti coinvolti sono stati selezionati secondo un criterio territoriale ed hanno partecipato alla ricerca su base volontaria, testimoniando l'interesse per la partecipazione ad una riflessione condivisa sulla loro professione. A tale riguardo, i docenti sono stati interpellati con invito (formalizzato via mail) alla dirigenza di 14 Istituti della Provincia di Vicenza e 11 Istituti della Provincia di Verona: i docenti che hanno raccolto l'invito a partecipare alla ricerca sono stati complessivamente 33, afferenti a 10 diverse istituzioni scolastiche.

La ricerca è stata condotta adottando l'orientamento metodologico proposto dalla Grounded Theory (Glaser, Strauss, 1967; Strauss, Corbin, 1990) per avvicinare il fatto educativo senza incorrere nel rischio di semplificarne la natura o anticiparne una definizione (Mortari, 2007), rispettandone così la complessità. A seguito dell'analisi della letteratura, sono state quindi effettuate 63 interviste semi-strutturate agli insegnanti coinvolti (33 iniziali e 30 ricorsive di ripresa e approfondimento), 16 sedute di osservazione in aula con i docenti che l'hanno permesso (per un totale di 23 ore) e un focus group, a fine percorso. La ricorsività delle interviste e il focus group, oltre a costituire ulteriori occasioni di raccolta dati, hanno svolto anche l'importante funzione di member check per assicurare la fedeltà di quanto i ricercatori stavano elaborando rispetto alla pratica dei docenti. I protocolli delle osservazioni in classe sono invece stati utilizzati per approfondire alcuni aspetti didattici raccontati dai docenti.

Nel presente contributo si è inteso selezionare dai dati emersi dall'intero lavoro di ricerca, quanto sembra caratterizzare la figura dell'insegnante di Economia Aziendale, intesa come disciplina dotata di alcune specificità che si ripercuotono sulla didattica; d'altra parte, non si può trascurare che, accanto alle peculiarità, molti sono i tratti comuni con insegnanti di altre discipline.

L'analisi dei dati emersi è stata condotta seguendo un approccio fenomenologico-eidetico (Mortari, 2007 e 2010). Nel dettaglio le interviste sono state sottoposte ad un'attenta lettura, atta ad individuare in ciascuna le unità significative (Giorgi, 1985) rispetto al fine della ricerca. Ciascuna unità di testo così individuata è stata tradotta in una o più etichette (labels) (Mortari, 2010). La rilettura delle singole etichette ha portato poi a rilevare delle comuni unità di senso e a raggruppare le singole etichette in categorie capaci di nominare il fenomeno nei suoi molteplici aspetti (Hsieh, Shannon, 2005). La struttura emersa è il frutto di molteplici revisioni e riflessioni in sede di gruppo di ricerca, volte da un lato a non tradire quanto detto dagli insegnanti interpellati e dall'altro, dalla volontà di far emergere pratiche significative, spesso implicite. L'impiego del software NVivo10 ha consentito di creare una concettualizzazione grafica per ciascuna categoria, sulla quale il gruppo ha maturato la definizione delle categorie

5. Dalle narrazioni...

Dalle narrazioni dei docenti coinvolti è possibile rintracciare in modo chiaro alcune caratteristiche peculiari dell'essere insegnanti di Economia Aziendale nella SSSG e da esse trarre alcune indicazioni che assumono una validità generale.¹

5.1. ... diventare insegnanti di Economia Aziendale

I docenti hanno fatto emergere come la loro professionalità si sia sviluppata progressivamente, in primo luogo ispirandosi a insegnanti-modello incontrati durante la propria esperienza scolastica. Spesso, raccontano i docenti, entrando per la prima volta in aula, hanno infatti cercato nella propria esperienza di studenti, un modello a cui ispirarsi:

Se posso dirle quale è stato il mio punto di riferimento, è stato un mio insegnante di matematica del liceo, con il quale si aveva un rapporto molto amichevole; però, nel momento in cui lui metteva il piede dentro nella classe, noi eravamo gli studenti e lui era il docente (33.80).

Nello specifico della disciplina, in riferimento al personale percorso scolastico, emerge inoltre come chi abbia affrontato gli studi di settore solo a livello universitario, concepisca la propria professionalità in modo peculiare. Se vissuto come una difficoltà nella fase iniziale, questo fattore si è rivelato altresì un'opportunità per guardare alla didattica con occhi diversi, generando stili di insegnamento personalizzati:

... all'inizio ho fatto fatica anche perché io non sono ragioniere, di base, mentre gli altri miei due colleghi sono ragionieri; io ho fatto lo scientifico, per cui ho avuto difficoltà all'inizio perché non avevo la mentalità e ancora adesso son convinto di avere un taglio diverso... (25.68)

Altra strada attraverso cui si è costruito il diventare insegnanti è la costante pratica in aula: volendo sintetizzare quanto emerso dalle interviste, pare che l'avventura dell'insegnamento possa essere reale solo se sperimentata e che l'ingresso nella professione segni non un traguardo, quanto un inizio:

«l'esperienza te la fai sul campo, perché la formazione mi è servita, (...) però devi fartela, anno dopo anno, giorno dopo giorno, qui, in classe, sul campo» (21.12).

Da ultima, come via di formazione, si ritrova la strada dei corsi di formazione iniziali. Seppur presenti in minima parte nell'esperienza dei docenti coinvolti nella ricerca, coloro che ne hanno beneficiato ne sottolineano l'utilità in termini di confronto con saperi didattici altri e di esperienza di affiancamento a modelli di insegnamento maturi, grazie ai tirocini:

1 Alla fine delle frasi dei docenti riportate nel testo, i numeri posti tra parentesi indicano rispettivamente l'intervista e il turno di parola all'interno della stessa.

«[ho imparato] tanto quando ho fatto il tirocinio della SSIS, per cui ho girato vari docenti, varie scuole e mettendo insieme il tutto, mi sono creata io questa tecnica qui, con il buono di ognuno, di tanti» (7.31).

Ciò che emerge trasversalmente rispetto alle diverse esperienze di ingresso nella funzione è la necessità di guardare all'insegnamento come una dinamica di continuo mutamento, tanto che "diventare" ed "essere" insegnanti non sono momenti disgiunti, ma un tutt'uno di crescita continua. Così, non esistono "formule magiche" apprese una volta per tutte, ma la professionalità si costruisce giorno per giorno, lezione per lezione:

«io ho capito che i ragazzi capiscono se l'insegnante ha capito quello che deve spiegare; per cui, non mi vergogno neanche di dirlo, io le lezioni le preparo ogni giorno, cioè io non entro in classe non sapendo cosa devo fare, quindi ci tengo perché, se io ho capito quello che devo spiegare, secondo me a loro risulta più chiaro cosa viene spiegato ... sì, questo è il modo di insegnare» (11.14).

5.2. ...oltre lo specifico della disciplina

A stimolare il continuo divenire dell'insegnante, è anche il contesto e i mutamenti che lo caratterizzano. Mutamenti che investono la scuola in quanto istituzione e che chiedono alla professionalità docente di assumere competenze che vanno oltre lo stare in aula, misurandosi con le esigenze organizzative e progettuali della scuola odierna:

«l'insegnante non deve più semplicemente spiegare, fare la lezione, correggere i compiti; è molto coinvolto anche in tutta l'organizzazione e la progettualità [...] del progetto alternanza scuola-lavoro, quindi tutto rivolto all'esterno; è un lavoro impegnativo ma gratificante» (29.60).

I mutamenti poi riguardano gli studenti, nel gruppo classe e individualmente: anche qui, l'insegnante si sente investito di un ruolo rispetto al quale non sempre si sente all'altezza. Le difficoltà legate all'apprendimento, alle condizioni psicosociali costituiscono uno dei nodi più pressanti e diffusi nelle interviste raccolte.

Si evince come il docente non sia solo colui che conosce la propria materia e la sa trasferire agli studenti, ma anche un educatore a tutto tondo, al quale giungono istanze che richiamano interventi educativi speciali e una struttura didattica attenta ai processi cognitivi ed emotivi degli studenti. Di conseguenza, queste nuove situazioni impongono al docente di riformulare le proprie strategie didattiche per venire incontro ad esigenze differenziate, lamentando in alcuni la carenza di un percorso formativo che vada oltre la didattica disciplinare per apprendere competenze altrettanto indispensabili nel lavoro di insegnante:

«bisogna anche misurarsi con questa realtà che non è semplice, bisogna tarare la didattica anche su questi casi» (21.80).

Al di là del ruolo centrale che si è consci di possedere, i docenti sottolineano come loro principale scopo sia comunque quello di favorire la partecipazione degli studenti stimolando in loro l'interesse per una materia che spesso si rivela di difficile approccio. Si propongono quindi modalità partecipative quali ad

esempio il lavoro di gruppo, particolarmente funzionale allo svolgimento in aula delle esercitazioni, o l'affidare agli studenti stessi, in autonomia, la trattazione di alcuni argomenti che possono prestarsi a tale scopo (sfruttando gli argomenti più discorsivi, come il marketing) in modo occasionale o maggiormente strutturato lungo l'anno scolastico.

5.3. ...sentirsi in "dovere verso i fatti"

La principale peculiarità che emerge dalle interviste rispetto alla disciplina, è quella di essere caratterizzata da un "dovere verso i fatti", propria dello statuto epistemologico della scienza economico-aziendale (Zappa, 1950, p. 3). Dal punto di vista dell'insegnamento ciò si ripercuote sulla necessità di legare costantemente la didattica d'aula con l'esperienza, diretta o indiretta, che lo studente può fare dei fenomeni aziendali studiati. Non si tratta di un vincolo per il docente, quanto di una vera e propria opportunità per strutturare una didattica che trova alimento nell'attualità e, di conseguenza, stimola l'interesse degli studenti che possono essere concretamente avvicinati al contenuto disciplinare nel suo dispiegarsi nella realtà quotidiana; i docenti affermano:

«Noi insegnanti di questa materia siamo fortunatissimi, perché tutto quello che spieghiamo possiamo "aprire la finestra" e guardarlo fuori, possiamo metterlo in pratica» (7.7).

«... la mia materia, ovviamente, è in continuo movimento per cui noi siamo aggiornati costantemente leggendo i giornali, andando a conferenze; quindi [la materia] non è ferma, per cui già, insegnando Economia Aziendale, tu sai che continui a cambiare...» (16.44).

Dai racconti dei docenti emerge, dunque, la consapevolezza che insegnare Economia Aziendale significa padroneggiare una materia in continuo equilibrio tra radicamento dottrinale ed aggiornamento dei contenuti, al fine di costruire una didattica solida, capace di formare studenti preparati ad uno sguardo critico verso la realtà aziendale ed economica in generale.

5.4. ...mantenere unitario lo sguardo della disciplina oltre le singole parti

Altra caratteristica riportata dagli insegnanti rispetto al proprio insegnamento è quella di avere natura unitaria, così come, nella visione dottrinale "classica", unitari sono il fenomeno aziendale (Giannessi, 1961) il suo studio (Zappa, 1927). Ciò, se deriva dallo statuto epistemologico della scienza di riferimento, ha un riflesso evidente anche nell'applicazione didattica. Tale unitarietà si rende manifesta in particolare nel momento terminale del percorso di studi quinquennali, quando l'esame di stato mette in gioco le competenze economico-aziendali che non si limitano alle sole apprese nell'ultimo anno, ma si compongono di quanto maturato lungo tutto il percorso:

«La maturità alla fine è un momento in cui devi cercare di mettere insieme quello che sai, non per compartimenti stagni; cioè, non ti chiedono solo le ultime cose, ti chiedono cose che possono riguardare anche il quarto anno, il terzo, e anche la prima e seconda!» (19.34).

Vi è poi una differente visione della didattica tra il primo biennio di studi ed in triennio, come emerge con vigore nelle narrazioni.

Il tratto più significativo della didattica disciplinare nel biennio riguarda la scelta dell'approccio alla materia: è più opportuno partire da concetti strumentali semplici – come il calcolo percentuale – seguendo un'impostazione tradizionale o dare un primo quadro generale delle conoscenze – ad esempio lo stesso concetto di azienda – come suggeriscono le nuove linee guida? Una delle docenti racconta la sua esperienza in merito, sottolineando come la scelta vada presa considerando innanzitutto quella che può essere la risposta degli studenti:

«Quest'anno avevamo un po' cambiato l'approccio all'Economia Aziendale nelle prime; una volta si faceva calcolo percentuale e dopo la fatturazione. Quest'anno, invece, abbiamo cambiato un po', perché siamo partiti dal concetto di azienda, che precedentemente non si dava in prima ... è chiaro che, nella prima, cosa ti trovi? Ragazzini che, poverini, non sanno neanche loro perché si trovano in questa scuola! Quindi i primi giorni sono proprio spaesati; allora, provi un poco di calcolo percentuale; però poi ti rendi conto che la matematica è sempre un problema e la paura è quella di associare questa materia alla matematica, che purtroppo è una delle cose con cui loro fanno fatica...» (33.62).

Nel triennio invece, l'Economia Aziendale diventa davvero qualificante per gli studi del “ragioniere” e, dunque, fa emergere l'effettiva attitudine dello studente verso tale tipo di studi. A partire dalla terza, qualificata come l'anno strategico da molti dei docenti, il bagaglio di conoscenze acquisito consentirebbe una didattica stimolata dalla motivazione dei ragazzi e dalle loro abilità di ragionamento:

«In quarta il problema di avere l'attenzione e la loro partecipazione costruttiva non c'è già più, perché c'è maggiore consapevolezza, c'è un bagaglio che permette di apprendere nella logica abbandonando l'aiuto della memoria [...] in quinta arrivano a quella – io la chiamo così – scioltezza relazionale che poi permette il vero dialogo che gli fa capire bene le cose» (26.30).

5.5. ...far maturare un atteggiamento di *problem solving*

Una delle questioni che i docenti si sentono spesso di dover affrontare è la tendenza allo studio mnemonico che sembra abitudine consolidata negli studenti ma che viene a scontrarsi con l'approccio che richiede invece lo studio dell'Economia Aziendale, ispirato ad un atteggiamento di *problem solving*. Tale sottolineatura ha, per gli intervistati, un riscontro didattico evidente, perché vuole spingere gli studenti a maturare abilità logiche e capacità critiche verso la realtà economica, piuttosto che apprendere conoscenze puntuali:

«Bisogna continuamente lavorare per smontare il lavoro di memorizzazione, cioè il problema con la partita doppia è quello di costringerli a ragionare e, quando loro imparano a memoria, fare in modo che non ne sentano il beneficio, ma sentano invece di aver fallito, quindi continuamente riportarli ... a ragionare, con le domande, con il perché, cambiando l'esercizio, voltandolo, mettendoli sempre in difficoltà in modo che loro capiscano che la memoria non regge» (22/2.12).

In molte narrazioni, emerge proprio come il “cuore ragionieristico” dell'Economia Aziendale sia fondamentale per reggere, anche dal punto di vista metodologico,

la didattica disciplinare; la natura logica e non assiomatica dei metodi e dei sistemi scritturistici è il punto focale per orientare il metodo di studio dei discenti e per consentire loro di cogliere in profondità l'utilità ed il senso della disciplina; in una delle interviste, su questo tema si ritrova l'enfasi di un caldo invito agli studenti:

«Questa materia deve essere ragionata, deve essere capita, perché ci ragiona-te sopra, se incominciate a imparare tutto a memoria, quando c'è la verifica o l'interrogazione, avrete mille pensieri, quello che è a memoria non sempre viene fuori, e se lo recitate come un rosario, non ha la stessa valenza!» (7.7).

5.6. ...misurarsi con la specificità del linguaggio disciplinare

Come altre discipline, la materia dispone e richiede uno specifico linguaggio tecnico che non va sottovalutato, proprio perché spesso, in questa materia, sottolinea un docente: *«la forma coincide con la sostanza»* (13.27). Molti degli insegnanti interpellati, tuttavia, ritengono che sempre più gli studenti mostrino difficoltà a misurarsi e quindi ad utilizzare, tale linguaggio. Lo sforzo, quindi, soprattutto nel biennio, in qualità di fase di avvio, è quello di investire tempo nell'assimilazione di termini specifici. In tal proposito una delle insegnanti illustra una delle strategie impiegate a tal fine, ereditata a sua volta da un insegnante incontrato lungo il proprio percorso formativo.

Si tratta della predisposizione di un glossario personale che lo studente è invitato ad aggiornare ogni qualvolta la docente introduce un nuovo termine. Lo stesso accompagna dunque lo studente per l'intera durata del ciclo di studi andandosi ad arricchire e fornendo allo studente un valido strumento di studio e apprendimento:

«faccio sempre tenere una specie di quadernetto, o meglio una ex rubrica telefonica, con le letterine che ogni volta che si finisce una spiegazione, o si affronta un argomento nuovo, essendo importante la terminologia in questa materia, le parole che hanno un significato difficile o che loro non conoscono, le mettono nella rubrica, per cui si trovano una specie di dizionario fatto ad hoc per loro» (7/2.8).

5.7. ...sentire il paradosso tra richieste e limiti

Un ultimo elemento relativo allo specifico della materia, riguarda un momento evolutivo dell'insegnamento dell'Economia Aziendale, ovvero l'introduzione di strumenti informatici, soprattutto per quanto riguarda la tenuta della contabilità, ma anche per far maturare agli studenti la capacità di affrontare criticamente un insieme molto variegato di fonti dalle quali trarre informazioni utili. Tuttavia, tale utilizzo del web si scontra con l'annoso problema che da più parti emerge, ovvero il rischio di sottrarre tempo alla lezione, rischiando spesso divagazioni che interessano gli studenti, ma che poco rispondono all'esigenza di fornire loro le conoscenze che si prevede debbano avere a percorso ultimato. In questo affiora, sottolinea uno dei docenti interpellati, un paradosso per cui mai come in questo periodo storico la scuola mette a disposizione una strumentazione avanzata a fronte di condizioni strutturali che ne limitano di fatto le possibilità di utilizzo:

«È paradossale (...) Abbiamo una strumentazione (...) però ti manca il tempo per poter approfondire! Questo perché appunto, i ragazzi sono di un certo tipo, le ore sono state tagliate, il programma però è rimasto lo stesso e all'esame, specialmente seconda prova, tu non sai cosa arriva, quindi io non voglio (...) avere la responsabilità di portare gli studenti all'esame senza aver fatto delle parti, perché credo che questo sia un compito dell'insegnante» (13.24).

6. Conclusioni

Il percorso di ricerca qualitativa intrapreso ha permesso di giungere ad alcuni interessanti risultati, che – pur essendo propriamente focalizzati sull'insegnamento dell'Economia Aziendale – talvolta eccedono i confini disciplinari, presentano una significatività più generale, relativa all'essere insegnanti *tout court*.

Concentrandosi sulla domanda di ricerca posta inizialmente, ovvero cosa qualifica l'essere insegnanti di Economia Aziendale, dalla lettura delle evidenze, sono emerse alcune uniformità di comportamento tra i docenti, pur nello sforzo di ciascuno di *"trovare la propria strada"*, fatta sia di qualità intrinseche sia di esperienze peculiari.

Diventare insegnanti, di fatto, si configura come un processo continuo, non identificabile puntualmente nell'assunzione di un ruolo professionale. Complessivamente, risulta l'immagine del "buon" docente come un professionista che adotta una postura "aperta" verso il cambiamento, sui correlati piani disciplinare, educativo e "tecnico", nell'uso dei diversi mediatori didattici. Una prima, importante conclusione della ricerca, dunque, potrebbe essere che non esiste "IL" docente, perché il buon insegnante si costruisce un percorso di crescita continuo e dinamico, come dimostrato dalla voglia di perfezionarsi professionalmente che traspare dalle interviste.

La professione dell'insegnante è dinamica, non può essere appresa "definitivamente", ma necessita di un continuo riposizionamento; vi è una necessità sempre nuova di leggere ed interpretare contesti didattici mutevoli sotto diversi profili: composizione e caratteristiche dei gruppi-classe, fabbisogni educativi degli studenti, organizzazione scolastica, ecc. D'altra parte, è emerso come il docente di Economia Aziendale sia costantemente impegnato su un territorio fluido: quello di una disciplina – per sua natura legata al concreto dipanarsi dei circuiti gestionali – che necessita un continuo aggiornamento dei contenuti e degli strumenti didattici proposti.

Ecco che la componente disciplinare viene vissuta come fondamentale nella professionalità sia dal punto di vista del radicamento nei concetti cardine sia per quanto attiene all'aderenza dell'insegnamento con la reale pratica aziendale. Si tratta, dunque, di un duplice lavoro: da un lato, il consolidamento delle proprie competenze disciplinari di base e, dall'altro, un lavoro di aggiornamento continuo. Solo così è possibile dimostrare agli studenti la propria credibilità sul piano dei contenuti, credibilità che diventa, dunque, anche autorevolezza spendibile nella relazione didattica docente/studenti. Proprio la padronanza della disciplina è vista, dunque, come una chiave di volta per porsi in modo positivo e costruttivo nella suddetta relazione, nella quale gli studenti sono – anche inconsapevolmente ed al di fuori di ogni procedura formalizzata – i valutatori del lavoro del docente.

Un punto comune fondamentale riguarda quello che, nello statuto epistemologico dell'Economia Aziendale, viene identificato come il "dovere della scienza verso i fatti": come il ricercatore non può ragionare sui sistemi aziendali senza un continuo confronto con la realtà fattuale, così il buon docente di Economia

Aziendale deve costantemente legare l'attività d'aula con l'esperienza. Solo così gli studenti saranno in grado di maturare quelle competenze-chiave che permetteranno loro di affrontare con successo i futuri percorsi professionali o di studio.

Un ulteriore tema emerso riguarda l'esigenza di bilanciare le esigenze di rigore metodologico con le istanze di innovazione nella formazione: se, da un lato, i docenti sottolineano la necessità di mantenere viva l'attenzione su aspetti disciplinari cardine, come il corretto linguaggio economico-aziendale, dall'altra parte sentono tutta la tensione derivante dalla necessità di guardare con apertura verso le nuove tecnologie a supporto della didattica.

Come accennato in premessa, la ricchezza del sapere diffuso nella prassi dei docenti intervistati rafforza l'opportunità della scelta metodologica operata e spalca le porte ad ulteriori, successivi percorsi di ricerca in questa direzione in vista di un progressivo arricchimento del sapere disponibile ai docenti di Economia Aziendale, attuali e futuri.

Riferimenti bibliografici

- Amodeo, D. (1971). La didattica della ragioneria negli istituti tecnici commerciali. In Amodeo D., *Argomenti di varia ragioneria*, Napoli: Giannini.
- Adler, R. W., Milne, M. J., & Stringer, C. (2002). Identifying and overcoming obstacles to learner-centred approaches in tertiary accounting education: a field study and survey of accounting educators' perceptions. *Accounting Education*, 9(2), 113-134.
- Bay, D., & Felton, S. (2012). Using Popular Film as a Teaching Resource in Accounting Classes. *American Journal of Business Education*, 5(2), 159-172.
- Beverley, L., & Robertson, J. (2006). Students' experiences of learning in a third year management accounting class: Evidence from New Zealand. *Accounting Education*, 15(1), 41-59.
- Bonvino, E., & Serra Borneto, C. (2002). *C'era una volta il metodo: tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- DE ARAUJO, A. M. P., & SLOMSKI, V. G. (2013). Active Learning Methods. An Analysis of Applications and Experiences in Brazilian Accounting Teaching. *Creative Education*, 4(12), 20-27.
- Giannessi, E. (1961). *Interpretazione del concetto di azienda pubblica*. Pisa: Corsi.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PE: Duquesne University Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hoque, Z. (2002). Using journal articles to teach public sector accounting in higher education. *Journal of Accounting Education*, 20(3), 139-161.
- Jaijairam, P. (2012). Engaging Accounting Students: How to Teach Principles of Accounting in Creative and Exciting Ways. *American Journal of Business Education*, 5(1), 75-78.
- James, K. (2008). A Critical Theory and Postmodernist approach to the teaching of accounting theory. *Critical Perspectives on Accounting*, 19(5), 643-676.
- Leveson, L. (2004). Encouraging better learning through better teaching: a study of approaches to teaching in accounting. *Accounting Education*, 13(4), 529-548.
- Lloyd, G. (2014). Research into teachers' knowledge and the development of mathematics classroom practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(5), 393-395.
- Mcvay, G. J., Murphy, P. R., & Wook Yoon, S. (2008). Good Practices in Accounting Education: Classroom Configuration and Technological Tools for Enhancing the Learning Environment. *Accounting Education*, 17(1), 41-63.
- Mladenovic, R. (2000). An investigation into ways of challenging introductory accounting students' negative perceptions of accounting. *Accounting Education*, 9(2), 135-155.

- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (a cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Pepe, L. (2016). *Insegnare matematica: storia degli insegnamenti matematici in Italia*. Bologna: Clueb.
- Ranalli, F. (1992), *I metodi didattici nell'insegnamento delle discipline economico-aziendali negli istituti tecnici commerciali*, Roma: Aracne.
- Seifried, J. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs at Commercial Schools An Empirical Study in Germany *Accounting Education: an international journal*, 21(5), 489–514.
- Shulman, L. S. (1897). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park (CA): Sage.
- Tacconi, G., & Mortari, L. (2011). *In pratica: la didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'istruzione e formazione professionale*, Roma: CNOS-FAP.
- Zappa, G. (1927). *Tendenze nuove negli studi di ragioneria*, Milano: Istituto Editoriale Scientifico.
- Zappa, G. (1950). *Il reddito di impresa: scritture doppie, conti e bilanci di aziende commerciali*, Milano: Giuffrè.

