



UNIVERSITÀ DI PARMA

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE ECONOMICHE
E AZIENDALI**

Via J. F. Kennedy, 6 – 43100 Parma – Italia

ALESSANDRO ARRIGHETTI E ANDREA LASAGNI

Insegnare Economia Industriale ‘in a digital age’

Dipartimento di Scienze Economiche e Aziendali

Università di Parma

WORKING PAPER EP06/2018

Novembre 2018

JEL Codes: A20; L00

Keywords: Teaching economics; Industrial organization; Teaching methods;
Pluralism; Cooperative learning.

Abstract

Negli ultimi decenni l'insegnamento dell'economia industriale è stato sottoposto a notevoli tensioni. Le novità che si sono affermate rendono necessaria una riflessione sui contenuti sviluppati e sulle metodologie adottate. Una recente indagine, rivolta ai docenti di economia industriale e di materie 'affini' che insegnano nelle università italiane, consente di approfondire alcuni aspetti del cambiamento in corso. I risultati mostrano che a) l'insegnamento dell'economia industriale ha seguito sentieri evolutivi diversificati e con marcate connotazioni specialistiche; b) sembra ridursi il nucleo tematico condiviso nei diversi corsi; c) sono state sperimentate in modo diffuso pratiche didattiche innovative, ma rimangono aperti spazi per ulteriori miglioramenti, in particolare nella didattica con strumenti web e nei metodi di coinvolgimento attivo degli studenti.

Abstract

In the last decades, teaching of the industrial economics has been subjected to considerable tensions. The innovations that have emerged require a deepening of the contents developed and the methodologies adopted. A recent survey, focused on the lecturers of industrial economics in the Italian universities, allows to analyze some aspects of the ongoing change. Our results show that a) the teaching of the industrial economy followed diversified evolutionary paths and showed marked specialized connotations; b) the common thematic core shared in the different courses seems to be reduced; c) innovative teaching practices have been experimentally tested, but spaces are still open for further improvement, in particular for teaching with web tools and for the adoption of methods of active students engaging.

1.Introduzione¹

Gli economisti, per oltre un secolo, *‘have been wrestling with the purpose, structure and content’* dei corsi di economia, senza trovare un assetto e un equilibrio definitivo tra le diverse componenti (Schneider, 2011). E forse non poteva essere diversamente considerato che nella didattica inevitabilmente si sono riflessi i cambiamenti negli approcci, accenti e metodi che hanno investito le scienze sociali nello scorso secolo.

Qualunque sia stato l’evoluzione nel passato, comunque, l’insieme delle novità emerse negli anni più recenti è così significativo e, per alcuni aspetti, dirompente da rendere necessario interrogarsi, oggi ancora più di ieri, sul significato e le finalità dell’insegnamento dell’economia. Se è vero, infatti, che la tensione tra conservazione e sperimentazione nei metodi e tra ortodossia e pluralismo nel pensiero non si è mai stata del tutto attenuata nel corso del tempo (Colander, 2003), è un fatto indiscutibile che negli anni più recenti il terreno di conflitto si è ulteriormente allargato e il dibattito è divenuto più acceso proprio su che *cosa* insegnare e *come* farlo. Una sollecitazione ad una maggiore attenzione alla didattica dell’economia, inoltre, deriva dai risultati di ormai numerose indagini empiriche che hanno mostrato come in diversi contesti la qualità dell’istruzione economica universitaria venga giudicata insoddisfacente (Becker e Watts, 2001a) e che le preferenze nei riguardi dei modelli didattici da adottare non coincidano tra i docenti (Ongeri e Edward, 2006; Ongeri, 2017). Inoltre l’ingresso nell’insegnamento terziario di una prima coorte di *millennial* ha segnalato abitudini e modalità di apprendimento diverse rispetto alle generazioni precedenti di studenti. La principale conseguenza è stata che la domanda di interazione è risultata più marcata che nel passato, è aumentata la richiesta di accesso ad una varietà di risorse e nel contempo è diminuita la durata e la capacità di concentrazione (Carrasco-Gallego, 2017). Tutto ciò pone questioni nuove sull’insegnamento universitario e su come valorizzare le tecnologie informatiche. In aggiunta, come ha osservato Cabral in Bowmaker (2011) il contenuto dei corsi cambia sia in funzione di fattori esogeni, ma anche in relazione a variabili di natura endogena associate all’evoluzione della ricerca: nel passato i corsi di Economia industriale avevano un carattere più teorico perché era il tratto dominante della ricerca di allora. Oggi i corsi hanno, invece, un approccio maggiormente empirico perché è stato fatto un importante lavoro per valorizzare nuovi dataset e per integrare metodi numerico-statistici con quelli logico-analitici (Bowmaker, 2011). Nella stessa direzione sembra andare il dibattito sul pluralismo e sulla legittimità anche pedagogica del pensiero non-ortodosso: infatti se si registra una pressoché universale convergenza sull’obiettivo dell’insegnamento dell’economia come *“to learn to think like an economist”*, meno chiaro sembra essere divenuto il significato di questa raccomandazione e quali linee di riflessione includa e quali altre escluda. Ad erodere ulteriormente i confini dei *principles* e a minacciare il nucleo di conoscenze più o meno condivise da trasmettere nei corsi universitari è sopraggiunta la Grande Recessione che ha mostrato le difficoltà dell’economia ad anticipare e fornire spiegazione dei fenomeni in corso, anche di quelli di maggiore impatto e rilevanza (Shiller, 2010).

¹ Gli autori sono grati a G. Alzona, P. Frigero, A. Giunta, F. Landini, A. Manello, A. Ninni, E. Pierucci, F. Sforzi e G. Wolleb e ai partecipanti al Workshop SIEPI 2018 per i commenti ricevuti ad una precedente versione del lavoro.

Come si può osservare, le tematiche in discussione – alcune di carattere generale, altre più specifiche – sono tutte correlate a cambiamenti rilevanti sul piano metodologico e teorico, oltre che tecnologico², che si sono addensati sull'insegnamento universitario più o meno negli ultimi due decenni dando luogo ad una 'cascata' di innovazioni o almeno di potenziali trasformazioni che connotano la presente 'digital age' (Greenhow et al., 2009).

La sensazione di essere di fronte a notevoli cambiamenti e la percezione di avere limitati strumenti di valutazione e di comparazione per interpretare i processi in atto sono state di stimolo all'avvio del presente lavoro. È apparso utile disporre di conoscenze più aggiornate e articolate sui contenuti sviluppati nei corsi di Economia industriale (e tematiche affini), sui metodi adottati e sugli strumenti di supporto all'apprendimento forniti agli studenti in modo da migliorare l'efficacia della didattica e se necessario estendere l'innovazione. Il confronto sui temi della didattica è limitato e episodico: spesso prevale la rappresentazione dell'insegnamento come una esperienza soggettiva, quasi privata (che riguarda il docente e la propria classe) e che non può divenire oggetto di discussione collettiva. La complessità raggiunta dall'insegnamento terziario suggerisce, invece, di assumere un atteggiamento opposto e cioè di promuovere la condivisione delle informazioni e dei risultati delle sperimentazioni, da un alto, e, dall'altro, di mettere in evidenza le tendenze emergenti del cambiamento. Il presente contributo si muove in questa direzione

Considerata la vastità del tema di ricerca si è scelto un approccio molto selettivo rispetto alle questioni da indagare. Si è ritenuto opportuno focalizzare l'attenzione su alcune tematiche che sono emerse con particolare forza nella letteratura più recente, ma anche su quelle che 'soggettivamente' sono state valutate come più significate, rinviando a successivi lavori l'approfondimento e il completamento del quadro informativo. Ne consegue una lettura meno che parziale del fenomeno oggetto di studio e la consapevolezza che l'insegnamento dell'Economia industriale e applicata rimanga, anche dopo questo lavoro, un terreno in gran parte da esplorare.

Il campo di riflessione in cui si muove il presente contributo è circoscritto ai seguenti quesiti di ricerca:

- a) La letteratura empirica e il dibattito internazionale sull'insegnamento dell'economia e dell'economia industriale in particolare restituiscono un quadro univoco delle tendenze in atto sia sul piano dei contenuti che su quello dei metodi adottati?
- b) Si registra una tendenza alla specializzazione dei contenuti o all'ampliamento del *nucleo* tematico condiviso nei diversi corsi?
- c) Quale ruolo hanno le nuove tecnologie per la didattica nell'insegnamento dell'economia?
- d) Quale è il grado di diffusione delle metodologie didattiche innovative?

Una breve rassegna della letteratura è sintetizzata nel paragrafo che segue (§2). Nel paragrafo 3 verrà illustrata la metodologia utilizzata nell'indagine empirica che ha riguardato un numero ampio di corsi di Economia industriale e applicata (oltre 150) insegnati nelle università

² E in Italia anche istituzionale, considerato il processo di riforma che prende avvio con la fine degli anni Novanta. Su questi temi si vedano fra gli altri Checchi e Donzelli, (2000) e Dongili (2004). La riforma determina un complesso di effetti che non può essere approfondito in questa sede. È opportuno, comunque, mettere in evidenza che i cambiamenti istituzionali introducono una struttura di incentivi profondamente diversa dal passato, affidando la qualità della didattica soltanto alla deontologia professionale e non ad una valutazione rigorosa dei metodi e dell'efficacia dell'insegnamento impartito.

italiane nel 2017. I principali risultati della rilevazione vengono discussi nel paragrafo 4. Il paragrafo 5 è dedicato alle conclusioni.

2.Contenuti e metodi nell'insegnamento dell'economia: il dibattito recente.

2.1. I contenuti

Da quando è stata formulata., l'espressione '*enabling the students to "think like an economist"*' (Siegfried et al. 1991) ha raccolto un vasto consenso quale rappresentazione sintetica del significato e delle finalità dell'insegnamento dell'economia. Soprattutto in riferimento a insegnamenti di livello *undergraduate*, ma non solo. In tale approccio è sotteso l'obiettivo di privilegiare il ragionamento logico deduttivo associato a contesti di scarsità e di ricorrere a modelli semplificati di interpretazione dei fenomeni economici (analisi costi-benefici; domanda e offerta, ecc.). Viene sollecitata, inoltre, l'acquisizione della capacità di differenziare l'analisi positiva da quella normativa e di identificare *trade off* in contesti vincolati. Implica competenze nella raccolta e nella valutazione dei dati empirici e nell'impiego di tecniche quantitative allo scopo di perfezionare la conoscenza dei fatti economici e di sviluppare ragionevoli congetture sugli eventi economici futuri, "*without the luxury of controlled experiments*" che l'economia, diversamente da altre scienze, non ha a disposizione (Siegfried et al., 1991). La capacità previsiva poggia su un ulteriore pilastro dell'insegnamento dell'economia e cioè che i principi dell'economia sono pensati come *universali* (Siegfried et al., 1991), validi in ogni circostanza e quindi sostanzialmente indipendenti dalla storia e dalla geografia. La conseguenza che ne deriva è l'emergere di un esteso complesso di conoscenze convergenti e unitarie che rappresenta il riferimento immediato e in gran parte indiscusso dell'insegnamento delle diverse discipline economiche. Esistono ovviamente opzioni di differenziazione dei saperi, ma i singoli ambiti di specializzazione si legittimano essenzialmente in quanto affondano le proprie radici – diversamente da quanto accade in altre scienze sociali - in un terreno comune rappresentato dall'analisi marginale, dalla condivisione del principio di scarsità e dall'adozione nell'individualismo metodologico come criterio di riferimento per le scelte.

Al di là delle dichiarazioni di adesione a questo approccio, l'esistenza di un *core* di conoscenze condivise in grado di strutturare in modo univoco l'insegnamento dell'economia ha conferme solo parziali dall'analisi dei programmi e del contenuto dei corsi di studio. In questo senso Gartner (2001) osserva che nelle università europee la differenziazione nelle tematiche trattate è molto elevata. All'interno dei corsi introduttivi, inoltre, emerge quella che viene definita una *micro/macro divide*: la microeconomia negli anni recenti si è evoluta verso il consolidamento di un nucleo di conoscenze compatto e unitario. All'opposto la macroeconomia ha sviluppato un percorso di marcata differenziazione e di limitata sovrapposizione dei contenuti degli insegnamenti.

Proprio un evento non previsto come la Grande Recessione ha contribuito non solo ad incrinare la rappresentazione dell'economia come scienza in grado di comprendere e anticipare almeno le più rilevanti dinamiche congiunturali, ma anche a mettere in evidenza che quello che viene insegnato è fortemente carente in termini di realismo tanto da condurre gli economisti a escludere dall'analisi "*all the things that can go wrong*" (Krugman, 2009). Il dibattito sulla recessione, poi, ha mostrato una vasta area di non-consenso sui limiti effettivi della macroeconomia così come si è sviluppata fino ad adesso. Infine, dal momento che è

meno rischioso insegnare idee sulle quali esiste un ampio consenso che quelle per le quali il consenso è minore (Shiller 2010), all'aumento della differenziazione negli approcci interpretativi, il *core* condiviso della macroeconomia (ma il discorso è vale anche per altre discipline) si è ulteriormente ridotto.

Gartner et al., (2011) notano che dopo la Grande Recessione il contenuto degli insegnamenti di macroeconomia in Europa e Stati Uniti ha subito cambiamenti ma non sempre nella stessa direzione. Una quota ampia dei curricula ha introdotto temi collegati all'analisi dei mercati finanziari, alle bolle speculative e alla trappola della liquidità; altri invece hanno conservato un impianto più tradizionale. Non sembra quindi che il dibattito sulla recessione abbia favorito una convergenza nelle tematiche di insegnamento quanto una ulteriore differenziazione e riduzione del nucleo tematico condiviso. In generale, osservano Gartner et al. (2011), i programmi tendono ad incorporare più estesi riferimenti al mondo reale e aumenta l'interesse per la storia economica, la storia del pensiero economico e lo studio di casi empirici rilevanti: in sostanza tende ad ampliarsi il contenuto multidisciplinare dell'insegnamento.

Una ulteriore sollecitazione alla diversificazione dei contenuti dell'insegnamento è correlata all'esigenza di rafforzare il pensiero critico e di sviluppare la capacità di riflessione autonoma sulla realtà da parte degli studenti. Sebbene l'obiettivo di promuovere un '*independent and critical thought*' sia una componente centrale del "pensare come economisti" (Siegfried et al, 1991), poco nel passato è stato fatto per sviluppare tale attitudine (Colander e McGoldrick, 2009). Le ragioni di tale limitazione sono molteplici: in parte chi insegna economia non dispone delle conoscenze necessarie per indirizzare gli studenti verso un processo di apprendimento in questo campo; in parte perché gli economisti (o almeno una quota significativa di essi) ritiene, senza avere consapevolezza dell'insufficienza del ragionamento, che la natura analitica dei corsi di economia di per sé insegna agli studenti a pensare criticamente (Borg e Borg, 2001). Per superare questo limite, negli anni più recenti viene rivendicata l'esigenza di abbandonare la "*single coherent view*" dell'ortodossia *mainstream* per incorporare nella pratica didattica una visione pluralista che assuma che i problemi economici hanno spesso più di una soluzione e sono spiegati da più di un paradigma interpretativo (Garnett e Reardon., 2011; McGoldrick e Garnett, 2013). In questa direzione viene suggerito di presentare agli studenti prospettive teoriche e argomenti che vanno oltre quelli sviluppati nei curricula ordinari e nei libri di testo più diffusi con l'obiettivo di accrescere le capacità degli studenti di comprendere e valutare l'analisi economica e i fatti reali da diverse angolazioni (Knoedler e Underwood, 2003; O'Donnell, 2009). Oppure di introdurre problemi economici e non teorie interpretative allo scopo di lasciare agli studenti la possibilità di elaborare ipotesi autonome e accrescere in tal modo l'attitudine critica alla lettura della realtà (McDonough 2012; Garnett e Reardon., 2011)³. Una ulteriore sollecitazione alla revisione e integrazione dei curricula proviene da Colander (2003) che sottolinea come l'insegnamento della microeconomia, diversamente dalla macroeconomia, sia focalizzato su temi sui quali si registra la più estesa convergenza, mentre si tende a tralasciare gli ambiti, pur di grande rilevanza, verso i quali si può esercitare il pensiero critico e sui quali le posizioni tra gli economisti sono più controverse. Tra quest'ultimi di particolare rilevanza sono l'interazione tra efficienza e etica, il tema della sovranità del consumatore e la relazione tra misure di efficienza e distribuzione

³ Un esempio di grande rilevanza in questo senso è rappresentato dal progetto CORE (<https://www.core-econ.org/project/core-the-economy/>) che adotta un approccio nel quale l'insegnamento di "*economics is student-centred and motivated by real-world problems and real-world data*".

del reddito (vedi anche Peterson e McGoldrick, 2009). Infine, come sottolinea Barone (2001) presentare differenti e contrastanti prospettive interpretative può dar luogo ad un positivo dibattito intellettuale: gli studenti, discutendo degli elementi di forza e di debolezza delle diverse teorie, hanno l'opportunità di sviluppare abilità comparative che accrescono la comprensione dei fenomeni economici e rafforzano il senso critico individuale. La crescente pressione per un approccio di *'liberal pluralism'* nell'insegnamento dell'economia ha come postulato la differenziazione degli approcci teorici, implicitamente una maggiore varietà nei temi trattati e una minore base comune nei curricula all'interno della stessa disciplina (Schneider, 2011; Negru, 2010)

Con riferimento in particolare all'insegnamento dell'economia industriale, un ulteriore elemento di riflessione deriva dal contributo di Jensen (2011) che segnala un *problema di bilanciamento* all'interno del *'mix of topics'* su cui impostare il percorso didattico dei singoli corsi di economia. La dilatazione del campo di indagine e lo sviluppo di nuove ipotesi teoriche hanno creato in alcune discipline, e in particolare nell'economia industriale, un effetto di sovraccarico sul piano didattico. Il campo di indagine dell'economia industriale, osserva Jensen (2011), si è arricchito negli ultimi decenni dell'applicazione di nuovi e più sofisticati modelli teorici all'analisi delle imprese e dei settori. Inoltre, le politiche di regolazione e l'antitrust si sono sempre più intrecciate con argomenti di economia industriale e nello stesso tempo la revisione del modello struttura-condotta-performance ha comportato l'introduzione di nuovi argomenti e una più estesa trattazione dei risultati dei lavori statistico-quantitativi. Il problema del bilanciamento tra i diversi temi e l'interazione tra teoria e evidenza empirica ha aperto la strada a diverse opzioni di strutturazione dei corsi di economia industriale e, come vedremo in riferimento all'Italia, ad una marcata tendenza alla specializzazione dei contenuti. L'assenza di *'one best structure for an industrial organization course'* (Jensen, 2011) ha come effetto inevitabile quello di diversificare i contenuti dell'offerta didattica e di ridurre il *core* tematico comune ai diversi corsi della stessa disciplina.

2.2 I metodi

La letteratura più recente mette in evidenza come l'insegnamento della economia nelle università statunitensi e europee si fondi su un impianto pedagogico molto tradizionale, imperniato essenzialmente sulla didattica frontale (*"chalk and talk"*) (Watts e Schaur 2011). Da più parti sono stati messi in evidenza i limiti di questo approccio e la disaffezione crescente degli studenti. Le carenze della lezione tradizionale come unica forma di insegnamento deriva dalla constatazione che a) l'informazione trasferita viene più facilmente dimenticata se allo studente è attribuito un ruolo esclusivamente passivo; b) viene assunto che gli studenti apprendano allo stesso ritmo; c) il livello di attenzione diminuisce rapidamente durante la lezione frontale; d) il docente ha pochi elementi per valutare durante il corso il livello di apprendimento conseguito dagli studenti (Schwerdt e Wuppermann, 2011; Ray, 2018)

Il ricorso ad un approccio *chalk and talk* non è un limite esclusivo dell'insegnamento dell'economia (Goffe e Kauper, 2014). Laws et al. (1999) mettono in risalto la diffusione e nello stesso tempo la scarsa efficacia della lezione frontale anche in fisica (soprattutto in riferimento ai corsi introduttivi). Allgoog et al. (2004) mostrano, sulla base delle risposte fornite da un campione di ex-studenti (statunitensi) laureati in diverse discipline e che hanno frequentato almeno un corso introduttivo di economia, che la didattica dell'economia viene,

comunque, valutata come più tradizionale rispetto alle altre discipline e meno basata sulla discussione e sul coinvolgimento degli studenti.

Con la finalità di superare i limiti sottolineati, da tempo sono stati discussi e sperimentati metodi di insegnamento diversi dalla lezione frontale. L'obiettivo perseguito è rendere più attivo il ruolo dello studente, aumentare il suo coinvolgimento nella discussione dei temi proposti, rafforzare l'apprendimento direttamente in aula e aumentare il senso critico e le capacità di argomentazione (Sheridan et al., 2014; Algood et al., 2015). Rientrano in queste proposte le iniziative di *cooperative learning* che si basano sull'assegnazione a gruppi di lavoro (durante e fuori il tempo di aula) di un insieme di temi o quesiti che devono essere approfonditi o risolti collettivamente e illustrati alla classe. L'apprendimento attraverso la soluzione di problemi incentiva la conoscenza sia teorica che empirica del tema oggetto di approfondimento (Mark e Rukstad, 1996; Holt, 1999; Miller e Rebelein, 2011). Le verifiche effettuate indicano un impatto significativamente positivo sulle performance in termini di profitto degli studenti coinvolti, superiore di 3-4 punti percentuali rispetto agli studenti che hanno partecipato a corsi più tradizionali della stessa materia, controllando per le variabili demografiche e di carriera accademica (vedi Yamarik, 2007; Marburger 2005 per gli Stati Uniti). Il ricorso a esperimenti o simulazioni in aula o la discussione collettiva di studi di caso rappresentano ulteriori percorsi di didattica innovativa che danno luogo a una intensa interazione nella classe e consentono agli studenti di applicare i concetti teorici appresi a scelte economiche complesse e (almeno in parte) di verificarne gli effetti (Emerson e Hazlett, 2011; Miller e Rebelein, 2011; Ray, 2018). Gli studi che hanno cercato di misurare l'effetto di tali metodologie hanno dimostrato in generale un rilevante miglioramento nei punteggi delle prove finali, ma non sempre (vedi Brooks e Khandker, 2002 per gli Stati Uniti). Anche quando l'incremento è risultato modesto (non statisticamente significativo), è stato accertato, comunque, un considerevole aumento dell'interesse degli studenti nei confronti delle tematiche discusse nei corsi (Yandell, 1999). Oltre a quelle appena ricordate sono state sperimentate numerose altre *active-learning pedagogy* (molte associate all'uso di internet in aula) con risultati simili a quelli descritti e tendenzialmente positivi. Il dato, comunque, di maggiore interesse è rappresentato dal fatto che la migliore e più efficace strategia pedagogica è rappresentata non tanto dal ricorso a una singola soluzione di didattica innovativa, quanto dall'uso combinato di diverse metodologie e della loro integrazione con la lezione tradizionale (Bailey et al., 1997; Pollock, 2006; Onger, 2017). Infine, seguendo Peterson e McGoldrick (2009), può essere messa in evidenza una correlazione spontanea e con molti elementi di complementarità tra strategie di *cooperative learning*, l'emergere di una molteplicità di prospettive interpretative durante la discussione in aula e un approccio pluralistico all'analisi dei fenomeni economici.

2.3 Gli strumenti

Negli anni più recenti la didattica è stata attraversata da significative innovazioni tecnologiche e dall'impiego di tecnologie informatiche che hanno ampliato e arricchito le modalità e gli strumenti della formazione universitaria e non solo (Fontainha, 2007). La creazione di web site a livello di dipartimento dedicati alla didattica rappresentano opportunità di accesso ad una grande varietà di fonti informative e di conoscenza (Sheridan et al., 2014). L'introduzione di internet nell'insegnamento di economia ha generato effetti tendenzialmente positivi, migliorando la comunicazione tra docenti e studenti e ha aumentato la motivazione degli

studenti, mentre più incerti sembrano essere gli effetti in termini di profitto e di presenza in aula (Fontainha, 2007). Agarwal e Day (1998) esaminano l'impiego di internet come strumento per la diffusione dell'informazione all'interno della classe, la creazione di forum di discussione e per lo sviluppo di progetti di ricerca, mentre Olczak (2014) analizza la reazione degli studenti alla messa a disposizione di materiale e esercizi supplementari via web: in ambedue i casi l'impatto sulle performance degli studenti risulta essere significativamente positivo. Più articolati sono i risultati discussi in altri contributi. Sosin et al. (2004) trovano che l'impiego di nuova tecnologia, misurata attraverso una variabile dicotomica che distingue tra classi che usano la tecnologia in modo intensivo e classi che impiegano la tecnologia in modo limitato, ha un modesto, ma positivo impatto sulle performance degli studenti. Distinguendo però tra differenti tecnologie (powerpoint, invio di materiali per e-mail al docente, creazione di materiale didattico in formato digitale; uso di internet per ricerche e esercitazioni) l'impatto risulta controverso e non omogeneo tra le tipologie di corso (micro vs macroeconomia, per esempio).

2.4 Evidenze sulla diffusione delle innovazioni didattiche

Nonostante l'intenso dibattito sulla opportunità di una revisione dei contenuti, di più diffusi riferimenti alla realtà e di maggiore pluralismo nell'insegnamento dell'economia, le conoscenze dell'effettivo impatto di tali riflessioni sui programmi dei corsi sono molto limitate. Rimane incerto quale sia la tendenza in atto in riferimento al grado di uniformità dei programmi delle singole discipline ed è anche oggetto di discussione quanto sia auspicabile che insegnamenti impartiti in contesti diversi condividano la stessa struttura e base tematica (Salemi and Siegfried 1999). Due sono gli indirizzi che sembrano emergere: il primo sostiene che il *core* teorico degli insegnamenti di base sia sufficientemente ampio e condiviso e che risulti sostanzialmente immutato nel corso del tempo (Reimann, 2004). Il secondo indirizzo ritiene, invece, che l'uniformità interna alle discipline sia molto variabile e in alcuni casi la base comune condivisa risulti da tempo pericolosamente ridotta tanto da limitare la capacità di comunicazione tra gli stessi economisti che verrebbero formati su programmi e linguaggi tra loro molto diversi (Gärtner, 2001).

Se per quanto riguarda i contenuti la valutazione della diffusione dell'innovazione didattica risulta incerta, le evidenze disponibili sulla diffusione dei nuovi metodi di insegnamento mostrano una indicazione chiara: *chalk and talk* rimane la formula didattica dominante (Becker e Watts 1996; Watts e Schaur, 2011). Una survey, ripetuta in vari anni, che ha interessato alcune centinaia di docenti di economia negli Stati Uniti, mostra che 83% del tempo della lezione è dedicato all'insegnamento frontale tradizionale (Ongeri, 2017): evidentemente gli economisti sono condizionati da forti elementi inerziali che limitano nei fatti il cambiamento (Watts e Becker, 2008). Infatti, nonostante la recente attenzione rivolta ai metodi di apprendimento attivo (Yamarik 2007; Marburger 2005) e alle tecniche di valutazione alternative (Durden 2008; Walstad 2006), il ricorso a queste pratiche è estremamente ridotto almeno nei corsi di base (Watts e Schaur 2011). Forme strutturate di *cooperative learning* e di lavoro di gruppo sono raramente sviluppate in tutte le tipologie dei corsi. Solo una modesta percentuale dei docenti fa ricorso agli esperimenti e a simulazioni, nonostante la crescente popolarità riscontrata dai metodi di ricerca di approccio sperimentale (Watts e Schaur, 2011; Ongeri e Edward, 2006). A conferma di ciò, da una indagine condotta nel 1994 tra i docenti di economia negli Stati Uniti è risultato che solo il 7% organizzava

regolarmente attività di gruppo (Benzing e Christ 1997). Questo dato è stato confermato da una indagine portata a termine nel 2000 dalla quale si ricava che la mediana del tempo dedicato alla discussione in classe con gli studenti era appena superiore al 5% del tempo complessivo. (Becker e Watts 2001a; 2001b).

Una limitata diffusione sembrano aver ricevuto anche le innovazioni associate all'informatica e ad Internet. PowerPoint e altre soluzioni di presentazione digitale hanno avuto una accoglienza ridotta. In riferimento a tali strumenti sempre Watts e Schaur (2011) evidenziano come la risposta mediana nelle survey più recenti oscilla tra “*rarely used*” nei corsi intermedi a “*occasionally used*” negli altri corsi. L'uso di Internet per ricerche di database online durante le lezioni è aumentato nella maggior parte dei corsi agli inizi degli anni Duemila, per stabilizzarsi poi su un ricorso con una frequenza limitata, poco più che occasionale (Watts e Schaur 2011).

In conclusione, sulla base delle informazioni disponibili, emerge un quadro fortemente conservativo nel quale i metodi e i contenuti dell'insegnamento di economia evolvono molto lentamente e le innovazioni hanno una diffusione limitata.

3. Metodologia e campo d'indagine

La discussione che precede è finalizzata a fornire alcune chiavi di lettura, per quanto possibile sul piano comparativo, delle evidenze raccolte nell'indagine condotta presso i docenti di economia industriale nelle università italiane durante il 2017. L'indagine ha un antecedente che è importante ricordare. Il presente contributo si ispira, infatti, al lavoro di Alzona, Frigero e Ninni (2003), che a suo tempo restituì un quadro sintetico della didattica dell'economia industriale nei primi anni del Duemila. L'indagine venne realizzata in una fase di avvio della riforma universitaria e coglieva una realtà in un momento di transizione (non erano ancora stati formalizzati i corsi di studio magistrali, per esempio). Questo dato purtroppo limita in modo rilevante la confrontabilità delle informazioni raccolte con la presente indagine. Nonostante ciò, come vedremo più avanti, emergono alcuni interessanti spunti. Ambedue le indagini sono state promosse da SIEPI- Società Italiana di Economia e Politica Industriale.

L'universo di riferimento della presente analisi è stato ottenuto mediante la sovrapposizione di due sottoinsiemi: gli iscritti alla Siepi (al 31 dicembre 2016) e i titolari di corsi ufficiali del settore SECS P06 presso le università italiane con contenuto riconducibile all'Economia industriale (nell'a.a. 2016-2017)⁴. I docenti inclusi nell'indagine sono titolari di insegnamenti presenti all'interno dell'offerta formativa dei corsi di laurea triennali e magistrali. Per questa indagine, non sono stati considerati gli insegnamenti in ambito master e dottorato.

L'indagine è stata avviata con la richiesta di compilazione di un questionario strutturato (con un messaggio di presentazione in posta elettronica e completamento attraverso Google Forms) per i 263 docenti che rappresentano l'universo del presente studio. Dopo aver proceduto con alcuni solleciti, la raccolta delle risposte è stata chiusa con un tasso di risposta pari al 54%. Dopo aver eseguito una serie di controlli di coerenza e di qualità, si è giunti al numero complessivo di 151 insegnamenti oggetto di analisi. Vale la pena di sottolineare che

⁴ Si ringrazia Cesare Pozzi e il suo gruppo di lavoro per il contributo fornito in questa prima fase dell'indagine

l'unità di indagine adottata in questa sede non è il docente, ma il singolo insegnamento. Di conseguenza per alcuni docenti sono state raccolte risposte relative a due insegnamenti, mentre per altri il questionario fa riferimento ad uno solo. Complessivamente, il 74% dei docenti è titolare di un solo insegnamento, mentre la restante percentuale insegna in due corsi. Il valore medio dei CFU erogati è 7,6, mentre la mediana risulta pari a 8 CFU⁵.

4. Risultati

4.1. I contenuti

Come è stato sottolineato da Gartner (2001 e 2011) (vedi anche § 2), il nucleo tematico condiviso degli insegnamenti di economia tende, nella maggioranza dei casi, a restringersi, mentre si consolida una tendenza alla diversificazione dei contenuti nei corsi all'interno della stessa disciplina. Le evidenze raccolte sembrano segnalare un orientamento simile anche nei corsi di economia industriale. Infatti, la denominazione degli insegnamenti è caratterizzata da una ampia varietà (Tab.1) e solo poco più della metà dei corsi riprende la denominazione convenzionale di 'Economia industriale'. Ancora più contenuta è la quota relativa nei corsi di studio magistrali: solo il 42,7% del totale. Ad eccezione di Economia dell'innovazione che raggiunge una incidenza percentuale elevata (13,2), la denominazione degli altri insegnamenti risulta ampiamente differenziata. Si tratta, probabilmente, di un primo segnale della riduzione del *core* tematico comune a favore di una maggiore varietà e specializzazione dei contenuti.

Uno sguardo alla Tab. 2 che riporta le frequenze delle singole tematiche sviluppate nei singoli insegnamenti, permette di qualificare meglio l'"eterogeneità" degli argomenti affrontati. In questa direzione, si può osservare, da un lato, come la frequenza delle tematiche che hanno in passato rappresentato il corpo centrale dell'Economia industriale (Forme di mercato, Richiami di microeconomia e Comportamento strategico) sia abbastanza elevata, ma dall'altro, nessuno di questi argomenti è insegnato nella totalità dei corsi. In altre parole, non si registra la presenza un nucleo di argomenti comune a tutti i corsi.

Comunque, non poche tematiche (Innovazione e cambiamento tecnologico, Analisi dei mercati/settori, Politiche di prezzo e non di prezzo, Struttura industriale e risultati economici, Politiche pubbliche dirette verso le imprese e i mercati, Teoria dell'impresa e Integrazione verticale) sono incluse nei programmi didattici di oltre metà degli insegnamenti considerati.

⁵ In base ad un test ANOVA, è possibile affermare che il valor medio dei CFU erogati non è differente in modo significativo fra gli insegnamenti inclusi nei corsi di laurea triennale e quelli nei corsi di laurea magistrale.

Tabella 1. Denominazione (riclassificata) degli insegnamenti coperti dai docenti partecipanti.

Denominazione	Totale insegnamenti		Insegnamenti in C.di Laurea Magistrali	
	Freq.	%	Freq.	%
Economia industriale	78	51,7	41	42,7
Economia dell'innovazione	20	13,2	17	17,7
Economia industriale, economia di impresa e strategie	8	5,3	5	5,2
Economia delle reti e dei servizi	4	2,6	2	2,1
Industria e sviluppo locale	5	3,3	3	3,1
Politica industriale e regolazione	5	3,3	5	5,2
Analisi dei mercati	6	4,0	4	4,2
Economia applicata	6	4,0	4	4,2
Economia industriale e sostenibilità	4	2,6	2	2,1
Teoria dell'impresa, teoria dei contratti e teoria dei giochi	4	2,6	3	3,1
Economia industriale internazionale	6	4,0	5	5,2
Altro	5	3,3	5	5,2
TOTALE	151	100,0	96	100,0

Allo stesso tempo un numero elevato di temi (alcuni del tutto nuovi per la disciplina) vengono discussi in una quota minoritaria, ma non trascurabile, dei corsi e l'*item* residuale ('Altre tematiche), nonostante l'estesa gamma delle opzioni disponibili, ha ricevuto risposta positiva in ben il 49,7% dei casi. Una prima indicazione che si ricava da queste evidenze è che l'urgenza di contribuire alle scelte di specializzazione dei corsi di laurea abbia attivato processi di marcata differenziazione dei contenuti e di allontanamento dal nucleo concettuale primario della disciplina. Si ha l'impressione, inoltre, che l'economia industriale tenda sempre più ad assumere il carattere di '*disciplina ponte*', orientata a rendere complementare e a collegare *economics* con altre materie specialistiche, come *a* e organizzazione di impresa, economia della regolazione, finanza di impresa, economia internazionale, sviluppo locale e economia regionale.

Il confronto delle informazioni raccolte nella presente indagine con le evidenze fornite da Alzona, Frigero e Ninni (2003) sembra confermare l'intensità dell'erosione del *core* tematico condiviso e la maggiore dispersione degli argomenti illustrati nei corsi. Agli inizi degli anni Duemila, infatti, Alzona, Frigero e Ninni potevano sottolineare l'esistenza di «una ampia convergenza, a livello di programmi, verso un nucleo di tematiche comuni» negli insegnamenti di Economia Industriale.

Tabella 2. Frequenze delle tematiche presenti negli insegnamenti coperti dai docenti partecipanti.

Tematica	Frequenze (percentuale)
Forme di mercato	78,8%
Richiami di microeconomia	74,2%
Comportamento strategico	72,8%
Innovazione e cambiamento tecnologico	68,2%
Analisi dei mercati/settori	64,2%
Politiche di prezzo e non di prezzo	64,2%
Struttura industriale e risultati economici	60,9%
Politiche pubbliche dirette verso le imprese e i mercati	60,3%
Teoria dell'impresa	59,6%
Integrazione verticale	55,6%
Altre tematiche	49,7%
Reti/Alleanze strategiche/Filiere/ Catene globali del valore	46,4%
Dinamica industriale	43,0%
Economia dell'Informazione	39,1%
Internazionalizzazione delle imprese	30,5%
Territorio, distretti e sistemi locali	28,5%
Cambiamento organizzativo e capitale umano	25,2%
Decisioni di investimento e di finanziamento di impresa	23,2%
Demografia industriale e imprenditorialità	19,2%

Nota: risposte multiple ammesse per ciascun insegnamento.

Questa constatazione è parzialmente confermata con riferimento agli anni più recenti. Come si può notare in Tabella 3, la discrepanza dei dati dell'ultima indagine rispetto ai risultati di Alzona, Frigero e Ninni (2003) appare significativa: ad esempio, nei dati dell'attuale *survey* l'importanza relativa dei Richiami di microeconomia è scesa dall'85% a meno il 75%, mentre per la tematica "Strutture di mercato e risultati" la contrazione è ancora maggiore: dal 92% si è giunti al 60%.

Tabella 3 Un confronto: le tematiche più trattate nei corsi: AFN 2003 vs. SIEPI 2018 (percentuali)

	Indagine AFN 2003	Indagine docenti SIEPI 2018
Richiami di microeconomia	85	74,2
Strutture di mercato e risultati	92	60,9
Comportamento strategico	74	72,8
Politiche di prezzo e non di prezzo	73	64,2

Il ricorso all'analisi delle componenti principali per dati categoriali (in sintesi, metodo CATPCA) ci consente di fornire elementi aggiuntivi di valutazione sul tema delle specializzazione/differenziazione degli insegnamenti considerati in questa indagine. I risultati sono illustrati nella Tabella 4. La metodologia proposta appare utile su due piani. Il primo riguarda il numero dei componenti estratti: un elevato livello di comunanza dei temi sviluppati negli insegnamenti corrisponde ad un numero ridotto di componenti individuate e quindi ad una bassa differenziazione tra gli insegnamenti (e viceversa). Il secondo piano riguarda le caratteristiche delle combinazioni di argomenti che emergono all'interno delle

single componenti principali. A conferma dell'elevata varietà delle combinazioni tematiche sperimentate, si osserva che il numero delle componenti generate attraverso la tecnica CATPCA⁶ (le componenti significative, cioè quelle con autovalore superiore a 1) è ben sette. Le combinazioni tematiche individuate mettono in evidenza una marcata selettività dei programmi non intorno ad un unico, ma ad una pluralità di nuclei tematici⁷. Si segnala inoltre nella maggioranza dei casi un *mix*, per certi versi inatteso, di approfondimenti analitici e di indicazioni di taglio operativo/manageriale (vedi componenti 1 e 3) oppure di teoria e riflessioni sulle politiche pubbliche (vedi componente 6). In altre parole, sembra consolidarsi una didattica impegnata decisamente a tentare di combinare l'approccio teorico con quello empirico-gestionale⁸.

Complessivamente si registra una diffusa ricerca di collegamenti non convenzionali con discipline contigue all'economia industriale o all'economia applicata (internazionalizzazione, imprenditorialità, organizzazione aziendale, reti di imprese, economia territoriale, policy making, ecc.) che segnalano, sì un allontanamento da un nucleo tematico condiviso, ma anche lo sforzo di travalicare e di estendere i confini tradizionali della materia.

Sulla base di questo primo insieme di risultati, è possibile formulare le seguenti proposizioni:

Prop. 1a: L'insegnamento dell'Economia industriale appare fortemente differenziato e composito sul piano dei contenuti e delle tematiche sviluppate.

Prop. 1b: L'insegnamento dell'Economia industriale evidenzia un nucleo tematico condiviso relativamente ridotto.

Prop. 1c: L'insegnamento dell'Economia industriale ha seguito sentieri di evolutivi diversificati e con marcate connotazioni specialistiche.

⁶ In questo caso la procedura CATPCA fornita da (Meulman, et al. 2004) permette di ottenere per le 7 componenti un valore complessivo dell'Alpha di Cronbach pari a 0,968 e una varianza spiegata totale pari al 63,6%.

⁷ Il più elevato autovalore è quello associato alla componente 1, identificabile come "Forme di mercato e politiche di prezzo", nella quale sono presenti con punteggi di caricamento abbastanza elevati tematiche quali Forme di mercati, concorrenza, politiche di prezzo e non di prezzo, condotte strategiche, una associazione che sembra legare elementi di microeconomia (l'analisi dei regimi concorrenziali) agli studi di management (strategie di impresa). La seconda componente cattura il tema dei network di imprese e delle GVC in collegamento con il territorio, i distretti e l'integrazione (disintegrazione verticale), ma anche con l'internazionalizzazione delle imprese. economia internazionale. La combinazione-componente 3 riprende le precedenti tematiche ma questa volta con maggiore enfasi dell'imprenditorialità e delle risorse umane. La quarta componente "Innovazione", nella quale sono presenti Dinamica settoriale e innovazione, mentre per la quinta componente "Informazione", i punteggi di caricamento sono alti per temi quali Teoria dell'impresa e dei contratti, Economia dell'informazione; Cambiamento organizzativo, Capitale umano. Nella sesta componente si osserva una concentrazione di tematiche connesse alle "Politiche industriali e regolazione": in particolare, Analisi dei mercati/settori; politiche della concorrenza e regolazione. Infine, si può osservare come per la componente 7 "Decisioni di investimento": i punteggi che risultano più elevati corrispondono alle tematiche Decisioni di investimento e di finanziamento di impresa; politiche della concorrenza e regolazione.

⁸ Queste tendenze potrebbero essere associate anche alla diffusione dell'insegnamento di economia industriale nei corsi di laurea di ingegneria gestionale (in particolare nei Politecnici di Milano e Torino e nella Università Politecnica delle Marche) e al ruolo acquisito dai docenti di ing-ind/35.

Tabella 4. Analisi CATPCA dei temi trattati nei corsi di Economia industriale (componenti estratte e *rotated component loadings*)

	Componenti						
	1	2	3	4	5	6	7
Richiami di microeconomia	0,518				0,381		
Teoria dell'impresa					0,670		
Forme di mercato	0,736						
Analisi dei mercati/settori						0,656	
Dinamica industriale			0,327	0,736			
Demografia industriale e imprenditorialità			0,824				
Struttura industriale e risultati economici	0,674						
Politiche di prezzo e non di prezzo	0,794						
Internazionalizzazione delle imprese		0,450	0,495				
Integrazione verticale	0,514	0,547					
Comportamento strategico	0,624						
Economia dell'Informazione					0,676		
Innovazione e cambiamento tecnologico				0,620			
Cambiamento organizzativo e capitale umano			0,430		0,369		0,372
Reti/Alleanze strategiche/Filiere/Catene globali del valore		0,839					
Territorio, distretti e sistemi locali		0,569	0,443				
Politiche pubbliche dirette verso le imprese e i mercati						0,619	0,354
Decisioni di investimento e di finanziamento di impresa							0,880
Altre tematiche						0,628	

Nota: per facilitare la lettura sono stati omessi i punteggi di caricamento (*rotated component loadings*) di valore basso o negativo.

4.2 Metodi didattici

Allgoog et al. (2004) hanno messo in evidenza che, anche nel confronto con altre discipline, l'insegnamento dell'economia è associato ad un approccio didattico molto tradizionale. Diversi contributi hanno segnalato l'assoluta prevalenza della didattica frontale ("*chalk and talk*") (Becker e Watts 1996; Watts e Schaur 2011) e la limitata permeabilità dell'economia all'adozione di metodi e strumenti di carattere innovativo (vedi anche § 2.2 e 2.3). Se inizialmente le resistenze al cambiamento erano motivate dalle scarse e, in alcuni casi, contrastanti evidenze relative all'efficacia dei metodi alternativi, più recentemente tale giustificazione è venuta meno quando l'attenzione è stata estesa ad un insieme più ampio di metodi e sono stati impiegati approcci statistici più rigorosi. Sono infatti significative le evidenze che indicano come una progettazione dei corsi finalizzata alla valorizzazione della tecnologia informatica e del web, da un alto e, dall'altro, a introdurre forme di *cooperative learning*, di partecipazione attiva degli studenti alla discussione di studi di caso e di tesi contrastanti, sia in grado di consolidare l'apprendimento e sia praticabile anche in classi medio grandi (Marburger, 2005; Walstad, 2006; Yamarik, 2007; Durden, 2008; Watts e

Becker, 2008; Miller e Rebelein, 2011). Nonostante ciò, le evidenze disponibili mostrano una limitata diffusione e interesse per le forme di didattica innovativa, anche per quelle di più facile e meno costosa adozione.

La realtà dell'insegnamento di Economia industriale in Italia sembra almeno in parte diversa. Infatti, se nei contesti nazionali di cui abbiamo riscontri empirici, il modello tradizionale di insegnamento frontale (*chalk and talk* con o senza PPT) appare preponderante, in Italia risulta invece fortemente minoritario: è adottato infatti solo nel 7,3% degli insegnamenti Economia industriale (vedi Tab. 5.)

Tabella 5. Didattica 'convenzionale' (solo Chalk&Talk con o senza PPT)

Risposta	Frequenza	Percentuale
No	140	92,7
Si	11	7,3
Totale	151	100,0

Il quesito successivo, associato all'apparente elevata propensione ad abbandonare le forme più tradizionali della didattica, riguarda la quantificazione dell'effettiva sperimentazione di forme innovative di insegnamento. Per semplicità espositiva, proponiamo di distinguere tre tipologie di didattica innovativa: a) *partecipata* (nella quale è previsto e sollecitato un contributo attivo degli studenti durante il corso o al di fuori del corso stesso: discussione collettiva di materiali precedentemente assegnati; analisi di casi; lavoro di gruppo in aula, ecc); b) *condivisa* (nella quale il docente è affiancato in alcuni momenti del corso da esperti, testimoni o esercitatori) e c) *assistita da strumenti web* (nella quale si fa ricorso a soluzioni di e-learning, a collegamenti a siti internet, ecc.)(vedi Tabella 6)⁹.

Tabella 6. Tipologie di didattica non tradizionale (in % sul totale)

Tipologie	Si	No	Totale
Didattica 'partecipata'	84,8	15,2	100,0
Didattica 'condivisa'	49,0	51,0	100,0
Didattica con strumenti web	22,5	77,5	100,0

La diffusione dei modelli descritti appare marcatamente disforme. La sperimentazione di forme di didattica 'partecipata' interessa l'84,8% degli insegnamenti, scende al 49% per quanto riguarda la didattica 'condivisa' ed è limitata al 22,5% in relazione all'utilizzo di strumenti collegati a internet.

Più in dettaglio si nota che oltre un terzo degli insegnamenti prevede una discussione collettiva di materiali e la presentazione in aula di *project work*. In un corso su quattro è presente il lavoro di gruppo in aula oppure la risoluzione collettiva di casi (vedi Tabella 7). Frequentemente sono previste soluzioni di 'co-docenza': in oltre la metà degli insegnamenti

⁹ Le tipologie di didattica proposte sono state elaborate ex post e non erano indicate in quanto tali nel questionario alla base della survey.

sono programmate esercitazioni e numerosi sono i casi in cui vengono contemplati testimonianze e seminari con esperti (vedi Tabella 8). All'opposto, le sperimentazioni nel campo dell'e-learning e l'impiego di soluzioni multimediali nei corsi sono ancora molto limitate (vedi Tabella 9).

Tabella 7. Didattica 'partecipata'

Metodologia	Freq. (%)
Discussione collettiva di materiali precedentemente assegnati	35,8%
Presentazione in aula di project work da parte degli studenti	35,1%
Lavoro di gruppo in aula	25,2%
Risoluzione collettiva di casi/problemi	25,2%
Simulazioni operativa in aula	12,6%
Visite aziendali	6,0%
Role playing	0,7%

Tabella 8. Didattica 'condivisa' (docenza plurima).

Metodologia	Freq. (%)
Esercitazioni	52,3%
Testimonianze di esperti all'interno del corso	39,1%
Seminari esterni al corso	21,2%

Tabella 9. Didattica con strumenti web

Metodologia	Freq (%)
E-learning	15,2%
Video clip presentati nel corso delle lezioni	9,9%
Webinar	0,7%

Per valutare la propensione innovativa dei docenti intervistati è stata elaborato un indicatore quantitativo, pari al numero di iniziative adottate fra quelle possibili nelle tre tipologie sopra descritte. Il valore medio di tale indicatore è pari a 2,8, ed è significativo che oltre metà degli intervistati (circa il 51%) abbia dichiarato di aver inserito nel proprio insegnamento 3 o più interventi collegati a forme innovative di didattica¹⁰.

¹⁰L'analisi di correlazione fra l'indice di propensione innovativa (numero di iniziative adottate) dei docenti e il numero di CFU previsti per l'insegnamento non produce un coefficiente statisticamente significativo. L'ipotesi che l'innovatività degli insegnamenti sia associata alla loro durata non trova quindi conferma.

Le evidenze raccolte portano a sottolineare che:

Prop. 2a: L'insegnamento dell'Economia Industriale in Italia ha sperimentato in modo diffuso pratiche di didattica innovativa.

Prop. 2b: Diversamente da quanto accade in altri contesti, non emerge un modello didattico dominante.

Prop. 2c: Sono presenti spazi per ulteriori miglioramenti, in particolare nella didattica con strumenti Web

4.3 Strumenti dell'apprendimento

L'esplosione delle opportunità tecnologiche nell'ambito della didattica, ma anche la specializzazione tematica dei corsi, portano ad immaginare una modificazione sostanziale degli strumenti di supporto all'apprendimento. La tecnologia consente, infatti, di moltiplicare i supporti e in generale di incrementare i *media* a cui fare affidamento per l'interazione docente-studente. La specializzazione tematica si traduce nella riconfigurazione dei materiali di studio in formati e contenuti molto specifici o comunque più circoscritti che nel passato. Una conferma di queste ipotesi può avere come riferimento l'evoluzione dei contenuti e della diffusione dello strumento più tradizionale di apprendimento: il manuale. Le informazioni raccolte sono in gran parte coerenti con questa riflessione. Infatti, il manuale come unico strumento di apprendimento è utilizzato soltanto nel 37,1% dei casi. In più del 60% degli insegnamenti viene fatto ricorso ad una *reading list*. In particolare: nel 25,8% degli insegnamenti viene utilizzato solo una *reading list*; nel 34,4% degli insegnamenti vengono utilizzati sia una *reading list* che un manuale.

I manuali adottati sono numerosi, con impianti concettuali diversificati, ma con frequenza di adozione molto contenuta (vedi Tabella 10). La dispersione delle scelte tra una ampia varietà di proposte editoriali e la diffusione delle *reading list* sembra confermare la tendenza alla focalizzazione dei corsi intorno a tematiche circoscritte e alla personalizzazione dei contenuti dei corsi.

In questo senso, ulteriori evidenze indicano un cambiamento significativo nelle 'quote di adozione' dei manuali più diffusi. In riferimento alla didattica della Microeconomia, Gartner (2001) segnalava un rapporto di concentrazione dei primi cinque manuali pari al 61%. Lo stesso indicatore, con riferimento all'insegnamento di Economia industriale, nel lavoro di Alzona, Frigero e Ninni (2003) risultava essere 74,7%. In base ai dati della Tabella 10, il rapporto di concentrazione dei primi cinque manuali adottati è sceso a solo 37,2%.

In sintesi, sembra si possa affermare che:

Prop. 3: Lo strumento di apprendimento più tradizionale, il manuale, risulta importante ma meno che nel passato

Tabella 10. Manuali e testi adottati

Manuale	Freq.	Perc.
Cabral (2002)	15	9,9
Pepall <i>et al.</i> (2009)	15	9,9
Lipczynski <i>et al.</i> (2017)	11	7,3
Carlton e Perloff (2013)	7	4,6
Curch e Ware (2000)	6	4,0
Tirole (1991)	5	3,3
Besanko <i>et al.</i> (2005)	4	2,6
Motta e Polo (2005)	4	2,6
Malerba (2000)	3	2,0
Scoppa e Nicita (2005)	3	2,0
Reading list	43	28,6
Altri	29	19,2
Nessuna risposta	6	4,0
Totale	151	100,0

5. Conclusioni

Dalla letteratura sulla didattica dell'economia emerge un quadro fortemente conservativo nel quale i metodi e i contenuti evolvono molto lentamente e il pluralismo delle idee e le innovazioni hanno una diffusione limitata.

Alcuni indizi emersi nella presente indagine sulla didattica dell'economia industriale (e delle materie affini) in Italia identificano un quadro più articolato nel quale contenuti, metodi e strumenti della didattica appaiono esposti a non marginali trasformazioni.

In particolare, sembra si possa sottolineare la marcata diversificazione/specializzazione dei contenuti dei corsi e nel contempo la riduzione del nucleo concettuale condiviso tra gli insegnamenti. Contemporaneamente sono state realizzate esperienze di innovazione nei metodi e negli strumenti della didattica e l'introduzione di soluzioni alternative alla lezione tradizionale. Non abbiamo elementi per misurare l'effettiva intensità del cambiamento e ulteriori approfondimenti sono necessario in questo ambito. È indubbio però che la diffusione di queste pratiche è risultata estesa e ha interessato una quota elevata degli insegnamenti. Il cambiamento ha generato la 'decadenza' del principale e più tradizionale strumento di apprendimento, il manuale, parzialmente sostituito o integrato da *reading list* specifiche.

È difficile dire se all'origine dei processi descritti ci siano elementi di carattere esogeno (l'introduzione delle lauree di secondo livello con una marcata enfasi sulla specializzazione dei percorsi formativi) oppure di natura endogena (l'evoluzione della ricerca, una risposta spontanea, dei docenti alla riduzione di efficacia delle pratiche didattiche tradizionali, ecc.). Probabilmente si tratta di fenomeni simultanei e correlati, rafforzati dalla tendenza ad

attribuire all'economia industriale una connotazione 'ibrida' nella quale le componenti teoriche si intrecciano con quelle empiriche e la riflessione astratta trova il suo complemento nella ricerca applicata. E questo sguardo alla teoria, ma anche all'analisi e all'interpretazione dell'economia reale è sicuramente un punto di forza della disciplina.

Non può essere, comunque, trascurato il fatto che la varietà e ricchezza dei percorsi sperimentati nascondono un limite non di poco conto. Non si è tentato, infatti, almeno in termini collettivi, di verificare l'opportunità di elaborare un nuovo *core* condiviso che precisi (se valutato necessario) le radici comuni e una identità riconosciuta in termini di contenuti, che possa rappresentare una premessa nell'insegnamento dell'economia industriale a cui molti (se non tutti) si richiamano e a cui possono essere agganciare le linee di specializzazione che successivamente si ritiene utile sviluppare.

In termini più ipotetici e con la necessità di ulteriori esplorazioni, sembra utile sottolineare un ulteriore elemento di notevole importanza e cioè la capacità dell'economia industriale e applicata di parlare diverse linguaggi e di alimentare il dialogo con le altre discipline economiche/aziendali (*management, accounting*; econometria, ecc.), nei corsi di studi con una forte connotazione specialistica, ma anche nel dibattito scientifico. In questo senso, non solo viene legittimato il ruolo dell'economia industriale nel dibattito scientifico, ma si consolida anche l'interesse per la materia da parte degli studenti.

Bibliografia

Agarwal, R., e Day, A. E. (1998). The impact of the Internet on economic education. *The Journal of Economic Education*, 29(2), 99-110.

Allgood, S., Bosshardt, W., Van Der Klaauw, W., e Watts, M. (2004). What students remember and say about college economics years later. *American Economic Review*, 94(2), 259-265.

Allgood, S., Walstad, W. B., e Siegfried, J. J. (2015). Research on teaching economics to undergraduates. *Journal of Economic Literature*, 53(2), 285-325.

Alzona, G. Frigero, P. e Ninni, A. (2003), L'insegnamento dell'economia industriale nelle università italiane", *L'Industria*, XXIV, 3, luglio-settembre, 561-586.

Barone, C. A. (1991). Contending perspectives: curricular reform in economics. *The Journal of Economic Education*, 22(1), 15-26.

Bailey, J. R., Langdana, F. K., Rotonda, P. D., e Ryan, J. C. (1997). A factor analytic study of teaching methods that influence retention among MBA alumni. *Journal of Education for Business*, 72(5), 297-302.

Becker, W. E., e Watts, M. (1996). Chalk and talk: A national survey on teaching undergraduate economics. *The American Economic Review*, 86(2), 448-453.

Becker, W. E., e Watts, M. (1999). How departments of economics evaluate teaching. *American Economic Review*, 89(2), 344-349.

- Becker, W. E., e Watts, M. (2001a). Teaching methods in US undergraduate economics courses. *The Journal of Economic Education*, 32(3), 269-279.
- Becker, W. E., e Watts, M. (2001b). Teaching economics at the start of the 21st century: Still chalk-and-talk. *American Economic Review*, 91(2), 446-451.
- Benzing, C., e Christ, P. (1997). A survey of teaching methods among economics faculty. *The Journal of Economic Education*, 28(2), 182-188.
- Borg, J. R., and M. O. Borg. 2001. Teaching critical thinking in interdisciplinary economics courses. *College Teaching*, 49(1): 20–29.
- Bowmaker, S., W. 2011. *The heart of teaching economics: Lessons from leading minds*. Cheltenham, UK and Northampton, MA: Edward Elgar Press.
- Brooks, T. J., e Khandker, A. W. (2002). A collaborative learning lab: Does the form matter? *Contemporary Economic Policy*, 20(3), 330-338.
- Carrasco-Gallego, J. A. (2017). Introducing economics to millennials. *International Review of Economics Education*, 26, 19-29.
- Checchi, D., e Donzelli, F. (2000). L'insegnamento dell'economia nelle università italiane: problemi e prospettive. *Rivista italiana degli economisti*, 5(1), 127-161.
- Colander, D. (2003). Integrating sex and drugs into the principles course: Market-failures versus failures-of-market outcomes. *The Journal of Economic Education*, 34(1), 82-91.
- Colander, D. and K. McGoldrick (2009) 'The Teagle Foundation Report: The Economics Major as Part of a Liberal Education', in Colander, D. and McGoldrick, K. (eds) *Educating Economists: The Teagle Discussion*, Northampton, MA: Edward Elgar, pp. 3–39.
- Dongili, P. (2004). I problemi della didattica dell'economia. *Rivista italiana degli economisti*, IX, (3), dicembre, pp.503-516.
- Durden, G. 2008. Assessment objectives: Are they really at the heart of GSCE business studies? *Teaching Business and Economics* 12:16–19.
- Emerson, T., e Hazlett, D. (2012). Classroom experiments. In Hoyt, G.M. and McGoldrick, K.M. (eds) *International Handbook on Teaching and Learning Economics*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, pp.285–295. *International handbook on teaching and learning economics*, 90-98.
- Fontainha, E. (2007). Economic Education and Internet evidence from one university survey, IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, (CELDA), mimeo.
- Garnett, R.F. e Reardon, J. (2011), Plurarism in economics education, in Hoyt, G. M. and McGoldrick, K.M. (eds) *International Handbook on Teaching and Learning Economics*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, pp.242–249.
- Gärtner, M. (2001). Teaching economics to undergraduates in Europe: volume, structure, and contents. *The Journal of Economic Education*, 32(3), 219-230.

- Gärtner, M., Griesbach, B., e Jung, F. (2011). Teaching macroeconomics after the crisis: a survey among undergraduate instructors in Europe and the US. School of Economics and Political Science, Department of Economics, University of St. Gallen.
- Goffe, W. L., e Kauper, D. (2014). A survey of principles instructors: Why lecture prevails. *The Journal of Economic Education*, 45(4), 360-375.
- Greenhow, C., Robelia, B., e Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational researcher*, 38(4), 246-259.
- Holt, C. A. 1999. Teaching economics with classroom experiments. *Southern Economic Journal* 65 (3): 603-10
- Jensen, E. J. (2011). Teaching Undergraduate Industrial Organization Economics. in Hoyt, G. M. and McGoldrick, K.M. (eds) *International Handbook on Teaching and Learning Economics*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, pp.565–574.
- Knoedler, J. T., e Underwood, D. A. (2003). Teaching the principles of economics: A proposal for a multi-paradigmatic approach. *Journal of Economic Issues*, 37(3), 697-725.
- Krugman, P. (2009), How did economists get it so wrong? *New York Time Magazine*, 6 settembre.
- Laws, P., Sokoloff, D., e Thornton, R. (1999). Promoting active learning using the results of physics education research. *UniServe Science News*, 13, 14-19.
- Marburger, D. R. (2005). Comparing student performance using cooperative learning. *International Review of Economics Education*, 4(1), 46-57.
- Marks, S. G., e Rukstad, M. G. (1996). Teaching macroeconomics by the case method. *The Journal of Economic Education*, 27(2), 139-147.
- McDonough, T. (2012). Integrating heterodox economics into the orthodox introductory course. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 3(4), 437-449.
- McGoldrick, K., e Garnett, R. (2013). Big think: a model for critical inquiry in economics courses. *The Journal of Economic Education*, 44(4), 389-398.
- Meulman, J.J., Van Der Kooij, A.J., e Heiser, W.J. (2004). Principal components analysis with nonlinear optimal scaling transformations for ordinal and nominal data. In D. Kaplan (Ed.) "The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences". Thousand Oaks CA: Sage. (Chap. 3, pp 49-70)]
- Miller, J.D. and Rebelein, R.P. (2011), Research on the effectiveness of non-traditional pedagogies. In Hoyt, G.M. and McGoldrick, K.M. (eds) *International Handbook on Teaching and Learning Economics*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, pp.285–295.
- Negru, I. (2010). Plurality to pluralism in economics pedagogy: the role of critical thinking. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 1(3), 185-193.

- O'Donnell, R. (2010) Economic Pluralism and Skill Formation: Adding Value to Students, Economies, and Societies. In R. Garnett, E. K. Olsen and M. Starr, (eds.). *Economic Pluralism* Routledge: New York: 262-277.
- Olczak, M. (2014). Evaluating the impact of a web-based resource on student learning. *International Review of Economics Education*, 16, may, 156-169.
- Ongeri, J. D. (2017). Instruction of economics at higher education: A literature review of the unchanging method of “talk and chalk”. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 30-35.
- Ongeri, J. D. and Edward, T.W., (2006) Teaching Economics: A Critical Review of the Literature (September 6,). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=932086>
- Peterson, J., e McGoldrick, K. (2009). Pluralism and economic education: a learning theory approach. *International Review of Economics Education*, 8(2), 72-90.
- Pollock, S. J. (2006, February). Transferring transformations: learning gains, student attitudes, and the impacts of multiple instructors in large lecture courses. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 818, No. 1, pp. 141-144). AIP.
- Ray, M. (2018), Teaching economics using “Cases” – Going beyond the ‘Chalk-and- Talk’ method, *International Review Economics Education*, 27, 1-9.
- Reimann, Nicola (2004) First-year teaching-learning environments in Economics. *International Review of Economics Education*, 3 (1). pp. 9-38.
- Salemi, M. K., e Siegfried, J. J. (1999). The state of economic education. *American Economic Review*, 89(2), 355-361.
- Schneider G (2012) The purpose, structure and content of the principles of economics course. In: Hoyt, G.M. and McGoldrick, K.M. (eds) *International Handbook on Teaching and Learning Economics*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing, pp.285–295.
- Schwerdt, G., e Wuppermann, A. C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30(2), 365-379.
- Sheridan, B. J., Hoyt, G., e Imazeki, J. (2014). A primer for new teachers of economics. *Southern Economic Journal*, 80(3), 839-854.
- Shiller, R. J. (2010). How should the financial crisis change how we teach economics? *The Journal of Economic Education*, 41(4), 403-409.
- Sosin, K., Lecha, B. J., Agarwal, R., Bartlett, R. L., e Daniel, J. I. (2004). Efficiency in the use of technology in economic education: Some preliminary results. *American Economic Review*, 94 (2), 253-258.
- Walstad, W. B. 2006. Assessment of student learning in economics. In *Teaching economics: More alternatives to chalk and talk*, ed. W. E. Becker, M. Watts, and S. R. Becker, 193–212. Cheltenham, UK, and Northampton, MA: Edward Elgar
- Watts, M., e Becker, W. E. (2008). A little more than chalk and talk: Results from a third national survey of teaching methods in undergraduate economics courses. *The Journal of Economic Education*, 39(3), 273-286.

Watts, M. and Schaur, G. (2011). "Teaching and Assessment Methods in Undergraduate Economics: A Fourth National Quinquennial Survey." *Journal of Economic Education* 42 (3): 294–309.

Yamarick, S. (2007). "Does cooperative learning improve student learning outcomes?", *Journal of Economic Education*, 38 (3), 259–277.

Yandell, D. (1999, March). Effects of integration and classroom experiments on student learning and satisfaction. In *Proceedings, Economics and the Classroom Conference*, Idaho State University.