

SCUOLA STICINESE

Essere bambino dai tre ai sette anni. Competenze, conoscenze e interazioni con esperienze sociali e scolastiche

A questa fascia d'età, che corrisponde all'inserimento del bambino nella scuola dell'infanzia o nel primo ciclo della scuola elementare, sono state dedicate due giornate di studio. Il sistema educativo in cui il bambino si trova inserito deve considerare le esperienze di vita, i suoi interessi, il ritmo del suo sviluppo, l'interazione con l'ambiente socioculturale.

Dal sostegno pedagogico a una vera differenziazione dell'insegnamento: evoluzione o rottura? di *Philippe Perrenoud*

Relazione presentata al convegno tenutosi a Lugano sul tema: «Il bambino è in difficoltà: che fare?».

Insero «Scuola Economia» no. 11 di *Giorgio Baranzini e Claudio Carcaterra*

Presentazione sottoforma di schede di alcuni concetti economici fondamentali: GATT e commercio internazionale, Moneta.

Immagini della scienza di *Lina Bertola-Ackermann*

Per questo studio sulla trasmissione del sapere scientifico, partendo dall'ipotesi che nell'educazione scientifica entrino in gioco aspetti legati al vissuto del docente, immagini mentali che l'individuo ha elaborato tramite la sua esperienza della realtà scientifica, sono stati realizzati una ventina di colloqui con docenti di fisica, chimica e biologia.

Si propongono i risultati scaturiti dall'indagine e alcune riflessioni sul tema dell'educazione scientifica.

Centri di competenza in microelettronica

Assegnato al progetto «Nord-Sud», presentato dalla Scuola di ingegneria di Brugg-Windisch, Muttenz e Lugano, uno dei Centri di competenza in microelettronica.

La sperimentazione dell'insegnamento a blocchi nell'ambito della formazione professionale di *Pasqualina Cavadini Bremen*
Presentazione dei primi risultati e di alcune proposte

operative riguardanti la sperimentazione basata sulla riorganizzazione della frequenza scolastica e aziendale in atto alla SPAI di Locarno.

Segnalazioni

Giuseppe Chiesi: Jean François BERGIER, «Guiglielmo Tell. L'esperienza e il mito della libertà di un popolo»

Babylonia - Una nuova rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue di *Christoph Flügel*
Presentazione del secondo numero di prova della rivista *Babylonia*.

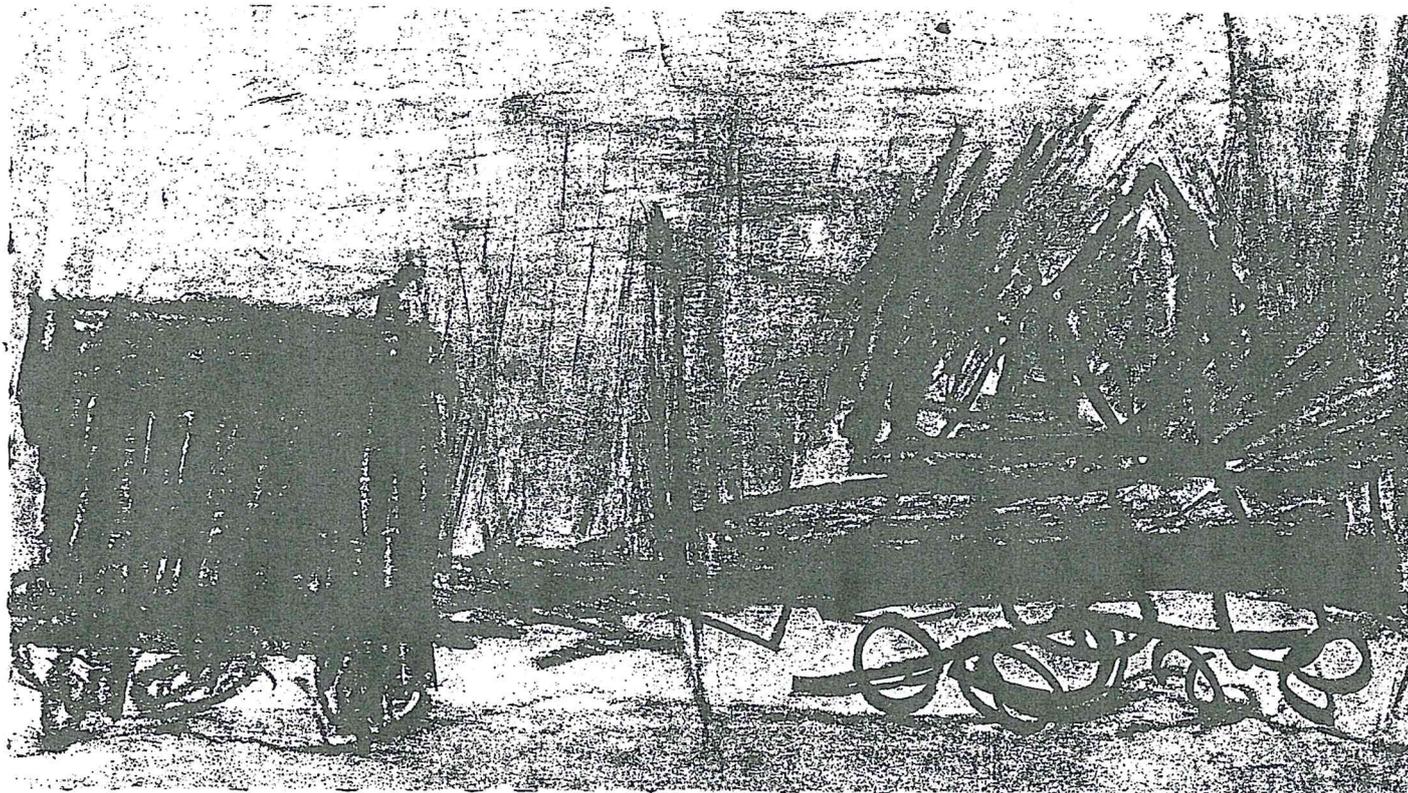
La Svizzera e l'Europa

Un quaderno per l'allievo con fogli di esercizi e un quaderno per l'insegnante con documenti e lucidi destinati a favorire l'informazione sullo Spazio economico europeo.

Scuola Media: Matematica alla lente

Alcune riflessioni emerse nel corso dell'incontro annuale dei docenti di matematica della Scuola media.

Simone, 4 anni e 6 mesi



Essere bambino dai tre ai sette anni

Competenze, conoscenze e interazione con esperienze sociali e scolastiche

Essere bambino dai tre ai sette anni, è questo il tema dibattuto nel corso di un convegno tenutosi a Lugano-Trevano in agosto. Il tema – sia che si accetti, si rifiuti o si critichi il sistema – è quello del bambino che passa dalla sfera educativa privata (la famiglia) a quella pubblica (scuola dell'infanzia/scuola elementare) e la questione tocca il passaggio, o la frattura o la continuità tra scuola dell'infanzia e scuola dell'obbligo.

La problematica ha risposte diverse a seconda di una prospettiva storica, pedagogica, psicologica, istituzionale.

Per Luigia Camaioni «uno studioso dello sviluppo... non può non trovarsi a disagio quando gli viene richiesto di parlare dello sviluppo infantile in una particolare e limitata fascia di età...». Dal suo punto di vista infatti lo sviluppo è un «continuum», in cui è possibile individuare un ordine e una sequenza soltanto se si definiscono in termini di tappe o stadi (in senso piagetiano) e non in termini di età anagrafica.¹⁾

Ornella Andreani, in funzione della scelta adeguata di strategie educative per il bambino di questa fascia di età, sottolinea l'importanza della considerazione dei diversi modelli evolutivi ed evidenzia – a tale proposito – alcuni nodi problematici:

- «I pattern dei cambiamenti evolutivi negli stessi soggetti;
- il ruolo del linguaggio nella comprensione dei compiti, nel passaggio da un livello operatorio al successivo, nelle interazioni sociali;
- il ruolo dei contenuti intesi sia come esperienza personale precedente, sia come esperienza culturale organizzata (curriculum);
- la motivazione estrinseca ed intrinseca, rinforzi sociali e interazioni con gli adulti; curiosità e conflitto cognitivo; immagine di sé e autorealizzazione».²⁾

Bianca Zazzo, nel suo testo «Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire» definisce il periodo scelto per le sue osservazioni e per le analisi come «un periodo di

evoluzione rapida – delimitato approssimativamente dall'età cerniera di cinque e sette anni – segnato da una rottura importante dello statuto scolastico, il passaggio dalla materna alla scuola dell'obbligo. Se tutta l'infanzia è un adattamento al cambiamento, al doppio cambiamento di sé e dell'ambiente, questo cambiamento effettuato verso l'età di sei anni lungo il cammino degli scolari, arrischia d'essere un buon rivelatore dei meccanismi e delle fragilità dell'adattamento. Un buon rivelatore per il ricercatore, non necessariamente una buona cosa per il bambino...».³⁾

Norberto Bottani, da un punto di vista strutturale e istituzionale, riprendendo l'esperienza Fluidité⁴⁾ di Ginevra (1978) e quelle del Belgio (1978) e dei Paesi Bassi (1979), propone la creazione di un nuovo tipo di scuola per l'infanzia dai quattro agli otto anni, nella quale si operi la fusione fra scuola materna e ciclo iniziale della scuola dell'obbligo.

A commento della presentazione dei tre progetti, osserva che «non possono essere date per scontate le probabilità di successo di questo tipo di riforma. Paradossalmente i bambini stessi sono la causa principale di queste difficoltà. Essi hanno in questa situazione lo stesso effetto dei granelli di sabbia che impediscono ad una macchina di funzionare in modo scorrevole. Naturalmente la resistenza dei bambini alla riforma è passiva e quasi subconscia: scaturisce dal loro rifiuto a sottoporsi al processo previsto di cambiare un bambino in un alunno...».¹⁾

Parafrasando un testo sui rapporti scuola-famiglia dal titolo «Mio figlio, questo scolaro», mettiamo al centro del comune progetto educativo «il mio allievo, questo bambino» e cerchiamo di dare le condizioni ottimali attraverso le quali ogni singolo bambino possa ottenere il maggior beneficio dai suoi primi anni di scuola, sia che operiamo nel sostegno, nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole elementari.

Cerchiamo di osservarlo sistematicamente questo bambino, di rispettarlo (nei suoi ritmi, al suo livello, nel suo stile personale), di conoscerlo sempre meglio per dare unità, organicità e continuità ai processi formativi della scuola di base.

Bibliografia

¹⁾ Luigia Camaioni, *Per una ristrutturazione complessiva della scuola di base*, Norberto Bottani, *Bambino o alunno?*, in *Età evolutiva* no. 11, Firenze, febbraio 1992 (nucleo monotematico «Dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare»)

²⁾ Ornella Andreani, *Il bambino dai 4 agli 8 anni: modelli evolutivi ed educativi*, Atti del Convegno italo-svizzero sui problemi dell'educazione «Rapporti tra scuola materna e scuola elementare», Campione d'Italia, ottobre 1979

³⁾ B. Zazzo, *Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*, PUF, Parigi, 1978

⁴⁾ Vedi anche esperienza RAPSODIE (Recherche-Action sur les Prérequis Scolaires, sur les Objectifs, la Différenciation et l'Individualisation de l'Enseignement)



Dal sostegno pedagogico a una vera differenziazione dell'insegnamento: evoluzione o rottura?

Il sostegno pedagogico è la forma più conosciuta di lotta contro l'insuccesso scolastico e generalmente si rivolge agli allievi con grosse difficoltà. Si impiegano persone diverse dal docente di classe, che lavorano a parte con l'allievo in difficoltà. Per questo il sostegno non dovrebbe essere considerato come una forma completa di **differenziazione dell'insegnamento**. Esiste forse oggi una pedagogia differenziata interamente integrata alla pratica pedagogica nella classe, fondata su una valutazione formativa e una regolazione continua degli apprendimenti, che permetterebbe di prevenire le difficoltà e l'insuccesso piuttosto che di porvi rimedio? Pare di no. I modelli che più vi si avvicinano vanno nel senso di una **estensione della «pédagogie de maîtrise»** (Huberman, 1988), per renderla più compatibile con le didattiche moderne, le correnti di scuola attiva, l'approccio pragmatico della valutazione formativa, le concezioni interazioniste e costruttiviste dell'apprendimento (CRESAS, 1987). Ma c'è ancora molta strada da percorrere prima che queste concezioni siano generalizzabili. Non è quindi attualmente possibile proporre un passaggio dal sostegno a una differenziazione integrata. Ma si deve comunque porre il problema della **transizione**.

E' il tema di questa riflessione*: evoluzione o rottura? Occorre sviluppare una pedagogia differenziata che prenda spunto dal sostegno, facendolo evolvere verso interventi più elastici, preventivi, continui, integrati? Oppure occorre una **rottura** esplicita, che costruisca la differenziazione partendo da altri spunti legati alla didattica delle discipline e alla conduzione della classe?

A dire il vero, gli operatori del sostegno affrontano da diversi anni questi

problemi e fanno evolvere il sostegno verso una forma più larga di differenziazione. Sarebbe dunque ingiusto cadere nella caricatura. Il sostegno è certamente una **forma** di differenziazione dell'insegnamento, offre ad una parte di allievi un aiuto personalizzato e possibilmente proporzionato alle loro difficoltà. Questa forma non è rigida, può allargarsi. Ma non è forse questo un ostacolo? Per sviluppare una più larga differenziazione, integrata nella classe e nell'azione pedagogica quotidiana, non sarebbe meglio accettare di porre in modo diverso i problemi, implicando l'insieme dei docenti?

Per porre più chiaramente il problema, vorrei proporre: dapprima definire cosa potrebbe essere una differenziazione dell'insegnamento completa e integrata e perché essa mi sembra necessaria se si vuole che affronti le disuguaglianze nella scuola e nell'insuccesso scolastico e in seguito precisare i motivi per i quali il sostegno, attualmente, dovrebbe essere soltanto un punto di forza nel quadro di una vera differenziazione.

Tratterò successivamente i punti seguenti:

- Insuccesso scolastico e differenziazione
- Vantaggi e limiti del sostegno
- Verso una vera differenziazione: i vari tipi di ostacoli
- Strategie di cambiamento
- Il posto e l'apporto del sostegno a lungo termine
- Un capitale da trasmettere
- Conclusioni: evoluzione e rottura

Insuccesso scolastico e differenziazione

Non desidero ritornare sulla spiegazione dell'insuccesso scolastico. Mi limito a ricordare che oggi non ci si può più limitare all'analisi dei fattori di rischio: gli allievi sono quello che sono, diversi per mille ragioni evidenti. Ma queste diversità e disuguaglianze d'ogni genere (individuali e culturali, cognitive, affettive, fisiche, relazionali) non spiegano ancora

l'insuccesso o la riuscita scolastica: tutto dipende da ciò che la scuola propone o impone alle successive generazioni che le sono confidate, dal modo come tratta queste differenze. Spiegare le disuguaglianze di riuscita scolastica, significa **mostrare come il funzionamento della scuola fabbrica riuscita e insuccesso** (Perrenoud, 1984, 1989). Democratizzare l'insegnamento significa trasformare questo funzionamento, bloccare i meccanismi di fabbricazione.

Una differenziazione dell'insegnamento, anche totale, non potrebbe da sola combattere l'insuccesso scolastico, poiché attacca soltanto uno dei meccanismi di fabbricazione dell'insuccesso, l'**indifferenza alle differenze**. Fino a quando un curriculum elitario porrà le famiglie e i suoi figli a distanza così diversa dalla cultura scolastica, fintanto che la diversificazione delle forme di eccellenza non resterà che una seducente idea, fintanto che il programma esigerà prematuramente delle competenze che si stanno costruendo, fin quando la valutazione drammatizzerà inutilmente o evidenzierà senza ragione le disuguaglianze reali, non si potranno attendere miracoli dalla differenziazione. Essa dovrà far parte d'una **strategia di insieme** (Perrenoud, 1991 c).

Ma è una componente essenziale. Bambini che non hanno lo stesso livello di sviluppo, lo stesso bagaglio culturale e linguistico, le stesse risorse e attitudini, gli stessi ritmi di apprendimento, **non possono trarre lo stesso beneficio da uno stesso insegnamento**. Basterebbe dunque che l'azione pedagogica si rivolga in modo uniforme a bambini diversi tra loro per fare in modo che le differenze si trasformino in disuguaglianze d'apprendimento e quindi di riuscita scolastica.

Certo, l'indifferenza alle differenze non è totale. La scuola primaria non ignora totalmente che gli allievi non hanno tutti gli stessi mezzi:

1. Raggruppa i bambini per età, ciò limita la diversità degli stadi di sviluppo.
2. Con il meccanismo delle dispense per età e soprattutto con le bocciature, pone allievi avanzati con quelli di età maggiore e quelli che hanno difficoltà, con i più giovani.
3. Nel primario, una frazione di allievi viene posta in strutture specializzate, riconoscendo che necessitano di un intervento medico-pedagogico specifico.

* Testo rivisto e completato della conferenza tenuta nel quadro delle giornate di studio per gli operatori del sostegno pedagogico «Il bambino è in difficoltà: che fare?», Lugano-Trevano, 28-29 agosto 1991.

Si ringraziano Monica Gather Thurler e Aurelio Crivelli per le loro molteplici suggestioni.

4. In alcuni sistemi, si propongono progressioni differenziate nel ciclo di studio o gruppi a livello.
5. In tutte le classi, anche nelle più tradizionali, l'insegnamento non è mai totalmente frontale, certe interazioni didattiche vengono comunque differenziate.
6. Esistono misure di sostegno individualizzato (per certi insegnanti, tramite allievi con età maggiore, grazie ai genitori o a lezioni private, attraverso l'uso dell'informatica, a volte con uno psicologo o logopedista, infine, recentemente, grazie anche a docenti di sostegno o operatori specializzati).

Queste molteplici misure di differenziazione non sono tutte della stessa natura: alcune mirano a formare gruppi il più possibile omogenei, sperando così di poter dispensare un insegnamento standardizzato senza creare forti disuguaglianze. Altre cercano di intervenire in modo differenziato con allievi appartenenti allo stesso gruppo.

L'indifferenza alle differenze non è dunque mai totale, anche nei sistemi scolastici più tradizionali. In quelli più avanzati, si mettono in atto forme diverse di differenziazione, tra cui il sostegno. E' il caso per il Ticino o per il Canton Ginevra. Ma anche così, **ciò non basta**, perché la presa in carica delle differenze in classe, giorno dopo giorno, resta il **parente povero** della pedagogia. Il sistema scolastico, anche laddove la lotta contro l'insuccesso è attiva, resta fondamentalmente legato al trattamento di gruppi, piuttosto che di persone. Contrariamente a tutte le altre professioni che si occupano di persone (medicina, giustizia, psicologia, lavoro sociale) la scuola crede ancora che sia possibile raggruppare gli utenti, limitando così il trattamento individualizzato. Ora questo raggruppamento è sempre approssimativo:

- l'età non è che un fattore approssimativo dello sviluppo fisico, psico-affettivo e intellettuale; e lo è ancora meno per le attitudini, il bagaglio culturale, la personalità;
- la bocciatura è un correttivo poco sfumato, i cui effetti sono poco efficaci e a volte negativi;
- l'introduzione di diversi livelli di scolarizzazione creano gerarchie invece di combatterle.

Al di là di questi raggruppamenti elementari, l'omogeneizzazione del livello globale degli allievi è un'illusione. Se si adotta una concezione co-

struttivista e interazionista dell'apprendimento, non si può allora sperare di proporre lo stesso insegnamento ad un medesimo gruppo. Ognuno deve poter seguire il proprio cammino. La sola vera alternativa deve dunque permettere che una parte importante delle interazioni didattiche non si svolga più tra il maestro e un grande gruppo omogeneo, ma tra due o poche persone. Non saranno così più necessarie le bocciature o le divisioni in livelli e si potrà integrare la presa a carico delle differenze in una organizzazione dove ciò sia la regola.

Vantaggi e limiti del sostegno

Altrove ho tentato di mostrare che, per lottare contro l'insuccesso scolastico senza far sorgere troppe opposizioni, non si poteva, almeno inizialmente, che inventare il sostegno (Perrenoud, 1991 a):

- è un'idea semplice che tutti possono comprendere intuitivamente;
- si resta nell'ambito dell'aiuto sociale agli sfavoriti e ciò nella tradizione delle frange illuminate delle classi privilegiate;
- non si critica l'ordinamento sociale, ma soltanto alcune disparità, permettendo un consenso centrista.

Il sostegno pedagogico è dunque facilmente comprensibile, intelligente, generoso e poco pericoloso. E' utile? Sì. E' sufficiente? Evidentemente no! Il sostegno non neutralizza l'insuccesso scolastico, non attacca le cause principali delle disuguaglianze.

Prima ancora che il sostegno si sviluppasse, se ne potevano anticipare i limiti **sistemici**, cioè il ruolo stesso del sostegno nell'organizzazione scolastica:

1. Si interviene quando l'allievo ha già grosse difficoltà; si tende a rimediare piuttosto che prevenire, in situazioni già compromesse quando l'allievo ha già costruito una sua cattiva identità accompagnata da rifiuto e conflitto.
2. Il sostegno utilizza operatori diversi dal docente titolare e ciò può significare rottura della relazione, cambiamento del contratto pedagogico, mancanza di continuità didattica.
3. Si toglie spesso l'allievo dal gruppo classe con il rischio di una discriminazione e creando problemi d'organizzazione nella classe.

Certo, si può anche agire su questi tre

punti per evitare le conseguenze peggiori. In diversi sistemi, ad esempio in Ticino, gli operatori del sostegno sembrano aver fatto questa analisi e tendono a superare certi limiti:

- anticipando alcune difficoltà e praticando una forma di prevenzione, collaborando con i titolari nel momento in cui si profilano le difficoltà, sostenendoli nella loro azione piuttosto che prendendo a carico l'allievo. Vogliamo far notare che è possibile resistere alla tentazione di considerare l'insuccesso come una patologia della persona e riconoscere che la storia dell'apprendimento non è mai scritta anticipatamente: prevenzione non è dunque fatalmente sinonimo del ricercare allievi «ad alto rischio», sulla base di previsioni più o meno deboli;
- collaborando in modo continuato con i titolari, partecipando ad una cultura comune, vivendo nello stesso luogo, con contatti regolari e quotidiani, variando le possibilità d'intervento che vanno dal semplice consiglio ad una presa a carico pesante;
- creando condizioni di scambio e di presenza continue nella sede scolastica. Gli operatori del sostegno possono assumere l'immagine di educatore come gli altri, gli allievi si abitano così a lavorare con équipe di adulti;
- infine, con una presenza in classe, evitando di creare stigmatizzazioni. Variando i luoghi, gli orari e le procedure, adattandosi al ritmo e alle modalità di lavoro di ogni classe, si possono aggirare le trappole più grossolane.

Queste positive estensioni non sono acquisite ovunque e per sempre. Si scontrano inevitabilmente con le strutture scolastiche e la divisione del lavoro.

Anche così esteso, il sostegno può veramente tener conto delle modalità di costruzione delle conoscenze? Ne dubito, per tre ragioni legate al tempo disponibile:

- apprendere è un processo **continuo e irregolare**, che difficilmente può essere racchiuso in momenti isolati, anche se privilegiati; un aiuto puntuale non sempre affronta il problema;
- apprendere significa costruire competenze che sono trasferibili in nuove situazioni: da solo il sostegno non risolve questo problema;

– apprendere richiede interazioni con il reale e auto-regolazioni; la didattica dovrebbe basarsi su situazioni d'apprendimento; ora l'operatore del sostegno dispone di poco tempo e tende ad accentuare il ruolo correttivo dell'adulto.

Sarebbe ingiusto pretendere che il sostegno risolva i problemi didattici della scuola. Voglio solo sottolineare che la lotta contro l'insuccesso richiede la costruzione del contratto pedagogico e di forme d'intervento che esigono tempo e continuità. In un certo senso, il sostegno può essere solo una faccia di un'azione pedagogica diversificata. Ciò non significa che il sostegno sia inutile. A volte un intervento breve è sufficiente per migliorare la situazione. Ma non si potrà mai raggiungere l'efficacia che ci si potrebbe attendere da una **differenziazione sistematica** dell'insegnamento, **integrata** alla pratica pedagogica dei titolari di classe, fondata su una valutazione formativa e una **regolazione continua** degli apprendimenti, che possa **prevenire** l'insuccesso e l'aggravamento delle disuguaglianze piuttosto che ripararle. Il principale vantaggio del sostegno, ancora oggi, è quello di essere una pratica possibile. Invece, una vera

differenziazione dell'insegnamento è ancora un'utopia...

Verso una vera differenziazione: i vari tipi di ostacoli

Non esistono modelli prefabbricati di pedagogia differenziata. L'idea generale è quella di praticare un dispositivo pianificato e di regolazione individualizzata e continua degli apprendimenti, fondata su teorie costruttiviste e interazioniste dell'apprendimento, una trasposizione didattica realista, obiettivi di padronanza chiaramente definiti, raggiungibili, ridotti all'essenziale, pedagogie attive, didattiche aperte, valutazione formativa, organizzazione elastica (orari e locali variabili, smembramento o soppressione pura e semplice delle classi, raggruppamenti mobili, équipes pedagogiche). Partendo da questi principi generali si possono cominciare a costruire i contenuti, le strutture e i mezzi. Ho sostenuto altrove un approccio **pragmatico** della valutazione formativa (Perrenoud, 1991 f.). Questa analisi può essere estesa alla pedagogia differenziata: ciò che conta, in ultima istanza, sono la continuità e la pertinenza, l'efficacia delle regolazioni. Il

resto è un problema organizzativo e si possono concepire diversi sistemi di funzionamento.

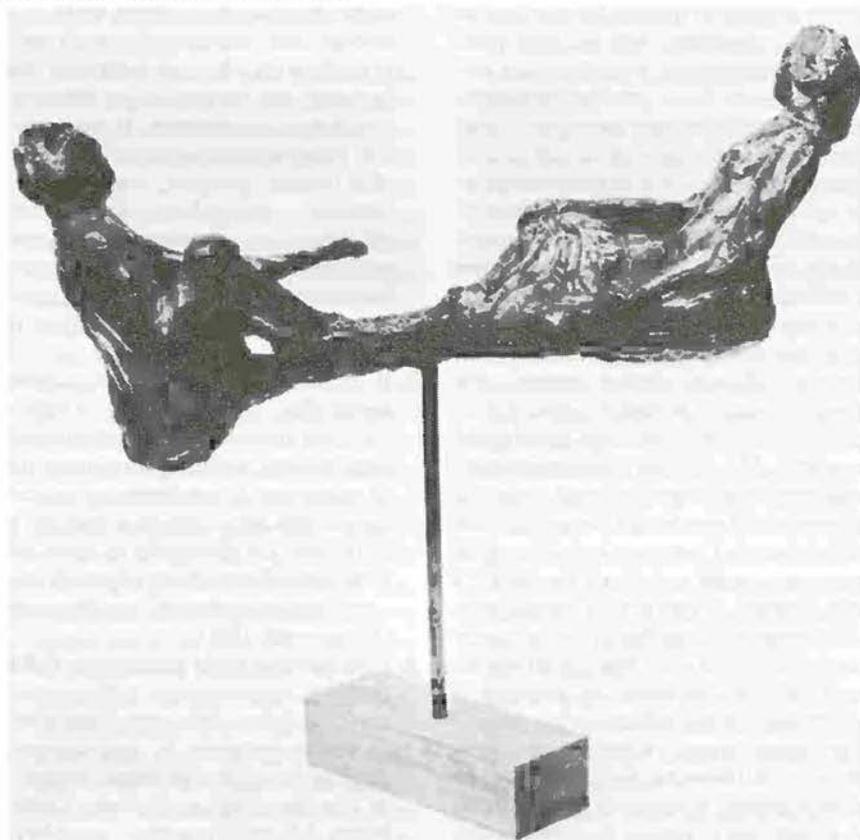
Gli ostacoli da superare sono numerosi. Ci sono quelli più evidenti, gli ostacoli **politici**: differenziare vuol dire volontà di democratizzazione, affermando che è possibile e necessario lottare contro l'insuccesso scolastico e che questa priorità giustifica la trasformazione della scuola. Sappiamo bene che a questo proposito i sistemi scolastici sono esitanti e a volte conservatori. Il sostegno è un indice di questa volontà politica. Ma, pur manifestando l'intenzione di lottare contro l'insuccesso scolastico, non mette in causa fundamentalmente i contenuti dell'insegnamento e le pedagogie.

Quando esiste la volontà politica, ci si scontra con gli ostacoli **materiali e istituzionali**: effettivi, locali, mezzi di insegnamento, programmi. Dentro e fuori il sistema scolastico, numerosi gruppi di pressione si oppongono alla politica di democratizzazione e difendono interessi particolari. La lotta contro l'insuccesso, fosse anche prioritaria, non è che uno dei numerosi problemi delle società moderne, e le capacità finanziarie non sono illimitate, anche nelle collettività avanzate. Infine, il sistema scolastico è un pachiderma difficile da muovere: si è sempre limitati dall'eredità, sia per le infrastrutture, che per i testi, i metodi, le abitudini di pensiero. La cultura professionale degli insegnanti e dei quadri dispone di ben poche capacità adatte per pensare e realizzare il cambiamento (Gather Thurler, 1991).

Ci sono poi ancora altri ostacoli che vorrei evocare. Non per disilludere definitivamente quei coraggiosi che volessero affrontare gli ostacoli politici, materiali e istituzionali. Ma perché, in una strategia di cambiamento, non bisogna aspettare di picchiare la testa contro il muro prima di aggirarlo. Bisogna anticipare e agire a diversi livelli.

Dapprima insisterò sui limiti derivanti dall'assenza di modelli semplici e dall'insufficiente formazione dei docenti. Più di ogni altra, la differenziazione dell'insegnamento è una **pratica complessa**, che richiede una continua ricostruzione partendo da principi generali, in funzione della realtà degli allievi, della classe, della relazione, delle risorse. Per diffondere su larga scala pratiche ben codificate e attuabili, è necessario com-

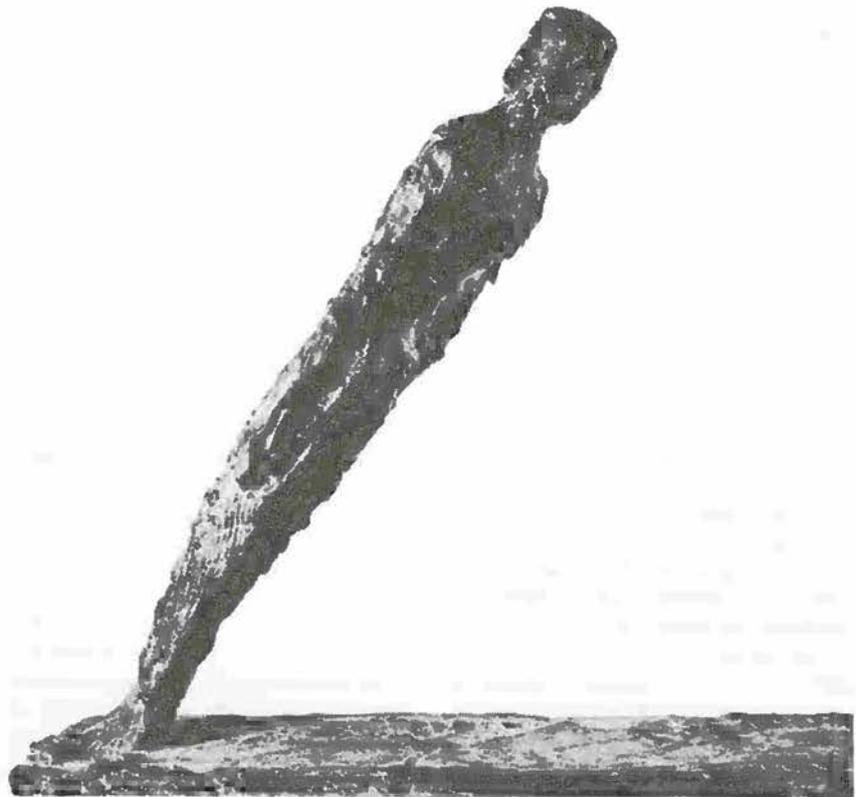
Ivo Soldini - Due figure in equilibrio



prenderne veramente il perché e il come. Nell'ambito dell'educazione ciò è assai raro. Non ci sarà dunque differenziazione sistematica senza insegnamento **qualificato** per appropriarsi dei concetti fondamentali che permettano di creare e poi far evolve- re il proprio modello. Attualmente, la formazione dei docenti non è ancora all'altezza di questa ambizione; è uno dei traguardi per i prossimi decenni. Occorre anche ricordare le strategie contraddittorie degli allievi e dei loro genitori, che non sempre cooperano con la scuola, sia perché giudicano che le pedagogie differenziate non servono ai loro interessi, sia perché esse esigono una maggior trasparenza e una maggior adesione al progetto culturale e ai metodi di lavoro scolastico.

Infine, la progressione verso una pedagogia differenziata impone agli insegnanti un certo numero di **lutti**. Per differenziare occorre accettare di **rinunciare** ad alcune rappresentazioni e pratiche confortevoli. Non è abbastanza affermare che ciò è nell'interesse degli allievi. Dobbiamo avere il coraggio di ricordare che gli interessi degli allievi possono urtarsi contro gli interessi degli insegnanti. Si potrà capirlo meglio sottolineando che per differenziare occorre fare il proprio lutto:

1. del fatalismo dell'insuccesso, ciò che obbliga ad assumersi una parte di responsabilità e anche di colpa;
2. nel cercare un capro espiatorio, ciò che porta a mettere in causa il proprio funzionamento;
3. del piacere di farsi piacere, rinunciando a fare ciò che ci piace anche se sappiamo che non serve;
4. della libertà nella relazione pedagogica, accettando il confronto con la diversità culturale, con il conflitto, con il rifiuto;
5. delle tranquille «routines» accettando l'idea che nulla è acquisito per sempre e che occorre reinventare la pedagogia ogni giorno;
6. delle certezze didattiche, perché gli allievi deboli resistono al sapere e obbligano a cercare altre modalità d'apprendimento e d'insegnamento;
7. dello splendido isolamento del maestro solo nella sua classe confrontato con l'insuccesso scolastico;
8. del potere magistrale, rinunciando al ruolo di direttore d'orchestra per diventare una persona-risorsa lavorando dietro le quinte.



Ivo Soldini - Piccolo inclinato

Ho sviluppato altrove questo argomento (Perrenoud, 1991 c). Mi limiterò solo a precisare che questi lutti possono trovare una loro giustificazione senza per questo far perdere di senso al mestiere. Ma occorre però che gli insegnanti accettino un aumento della loro professionalizzazione, scambiare per esempio il piacere di fare ciò che si ama con i bambini contro il piacere di padroneggiare dei processi d'apprendimento; quindi scambiare un piacere immediato, concreto, della sfera relazione e affettiva, contro un piacere differito e più astratto. Ben inteso non voglio per questo suggerire che una scuola efficace debba essere una scuola triste. E nemmeno che il piacere degli allievi escluda quello del maestro. Ma una più forte professionalizzazione è legata al modo con cui si passa o si perde del tempo giorno dopo giorno. Certo non si può sempre imparare, sono necessari i respiri e i tempi morti. E non si va a scuola solo per imparare, è anche un importante momento della vita. Ma questi valori non devono impedire la lucidità e contribuire a giustificare ogni cosa! Per finire, vorrei ricordare tre paradossi. A differenza dei lutti non si fa riferimento a resistenze degli attori, ma piuttosto ai fattori di complessità

dei processi di insegnamento e di apprendimento.

1. Il paradosso delle **nuove pedagogie**: differenziare significa introdurre un maggior rigore nella gestione individualizzata degli apprendimenti, dunque proporre ad ognuno un curriculum su misura; contemporaneamente è necessario, per produrre apprendimenti di alto livello (pensare, comunicare, decidere, prevedere) impegnare gli allievi in situazioni didattiche complesse, ricche, aperte, fortemente interattive. Ma in tali situazioni, come riuscire a controllare il curriculum di ognuno?
2. Il paradosso della **scolarizzazione senza fine**: ogni pedagogia differenziata aumenta l'inquadramento degli allievi, riduce il loro margine di manovra, li confronta spietatamente alla necessità di imparare e al lavoro. Le difficoltà di certi allievi arrischierebbero allora di essere maggiormente evidenziate (Perrenoud, 1991).
3. Il paradosso delle **pedagogie della riuscita**: la pedagogia differenziata richiede lucidità; come fare allora per accentuare la regolazione degli apprendimenti senza prendere coscienza ed esplicitare i problemi? E così facendo, come evi-

tare di mettere delle etichette, evitare la svalorizzazione, evitare le competizioni?

Strategie di cambiamento

Come si vede, non ci si può illudere di sostituire semplicemente una pedagogia differenziata al sostegno, come si potrebbe cambiar di cavallo. Dapprima, perché il sostegno resterà una componente di una pedagogia differenziata e poi anche perché quest'ultima potrà svilupparsi soltanto gradualmente, grazie ad una strategia di cambiamento.

Monica Gather Thurler (1991) propone cinque aspetti:

1. Non ignorare le pratiche, i bisogni, gli interessi, i problemi e i sogni degli insegnanti.
2. Fare in modo che gli insegnanti utilizzino soluzioni già esistenti.
3. Preoccuparsi del metodo.
4. Definire il campo del rinnovamento in modo più esteso possibile.
5. Prevedere condizioni di lavoro (finanze, tempi, forme di lavoro, ecc.) necessarie per permettere la realizzazione dei quattro punti precedenti.

Analizzando la situazione ginevrina, nel primario, nel settore «Differenziazione e valutazione formativa», ho tentato di tradurre quei principi generali nel seguente modo (Perrenoud, 1991 g):

- a. Dare importanza alla differenziazione e alla osservazione formativa senza mai dissociare questi due poli. Ciò potrebbe sembrare riferito alla pedagogia generale, poiché si toccano i programmi, le note, la formazione dei maestri, le attese contraddittorie dei genitori, la gestione della classe, le didattiche delle discipline. Ma se si generalizza troppo il problema si annega. Occorre mettersi al lavoro partendo da diversi spunti complementari e discuterne.
- b. Smetterla di mistificare i discorsi e i modelli di valutazione formativa dando maggior peso alla valorizzazione di ciò che è già acquisito, alle strategie di diffusione, di formazione, di animazione. Ciò non impedirà ai ricercatori di continuare a riflettere, ma non si ha nessun guadagno a voler imporre i più recenti paradigmi alla moda.
- c. Dire, dire e ancora dire: il contributo dell'istituzione (direzione, quadri, formatori) deve essere chiaro, costante, esplicito, confer-

mare che differenziazione e valutazione formativa sono delle priorità per la scuola. Questo discorso deve essere concordato evidentemente con le associazioni professionali.

- d. I maestri devono essere incoraggiati ad arrischiare e provare a sperimentare nuovi strumenti e dispositivi. Da qui l'importanza d'un atteggiamento aperto e fiducioso dei quadri che stimoleranno pratiche di collaborazione nelle sedi.
- e. Lavorando sul clima e sulla cultura delle scuole, si creano le condizioni necessarie per rinnovamenti duraturi (Gather Thurler, 1991). Bisogna creare un terreno favorevole e un accordo sugli obiettivi prima di chiedere ai maestri di impegnarsi in nuovi progetti, consapevoli che il cambiamento richiede una coerenza tra idee e pratica, nel quadro di un funzionamento collettivo.
- f. Fare un bilancio preciso di quello che si è già fatto. Interrogare i servizi, gli istituti di formazione, gli ispettori perché descrivano le realizzazioni e i progetti che riguardano la differenziazione e l'osservazione formativa.
- g. Fare esplicita richiesta ai servizi di didattica e alle commissioni che si occupano dei mezzi di insegnamento o d'altri problemi pedagogici di prendere in considerazione la prospettiva «differenziazione e osservazione formativa» in tutti i loro lavori.
- h. Evidenziare l'importanza dell'esempio, sviluppando l'osservazione formativa nella formazione dei docenti (iniziale e continua): «fate come dico e non come faccio» mina la credibilità delle migliori idee!
- i. Non mirare a una generalizzazione imposta, anche se ben preparata; creare invece più strutture che possano stimolare e favorire progetti di équipes e di scuole nel senso della differenziazione, autorizzare nuove proposte di funzionamento scolastico (classi, aule, valutazione, programmi). Ma occorrerà restare esigenti, non contentarsi dei buoni propositi, ma avere il coraggio di valutare con lucidità i progetti e negoziare per migliorarli. A questo proposito, potrebbe funzionare un servizio che si occupi di questi aspetti assicurandone un coordinamento.
1. Accentuare l'offerta di formazione iniziale e continua sui temi del-

la differenziazione e dell'osservazione formativa. Creare o rinforzare le collaborazioni attive tra le diverse risorse di cui già disponiamo (servizi dell'insegnamento primario, servizi di ricerca, università).

- m. Continuare con una partecipazione attiva nel coordinamento romano, per solidarietà e interesse, ma anche perché ciò ci obbliga ad un confronto stimolante e critico.
- n. Promuovere un gruppo pilota con obiettivi a lungo termine, incaricato non di sostituirsi agli altri attori, ma di animare, stimolare, costruire e diffondere strategie di cambiamento: gruppo ristretto e attivo che lavorerà in stretto legame con i responsabili scolastici.

Alcune di queste considerazioni sono specifiche della situazione ginevrina (esistenza dell'università e di servizi di ricerca). Nelle grandi linee, comunque, queste idee potrebbero essere prese in considerazione anche in altri contesti cantonali e nazionali.

Il posto e l'apporto del sostegno a lungo termine

Supponiamo che una differenziazione continua e integrata si realizzi nelle classi: il sostegno diventerà allora inutile? Non lo credo. Per diverse ragioni:

1. **Casi ribelli alla differenziazione ordinaria** esisteranno sempre. Nei sistemi scolastici come in ogni altra organizzazione c'è una netta distanza tra le intenzioni e le pratiche. Se una pedagogia differenziata è messa in atto non si dovrebbero più vedere, come oggi, bambini di otto o dieci anni con difficoltà che sembrano irreversibili. Non si dovrebbero più incontrare aberranti incoerenze tra un grado di scuola e l'altro, diagnosi che nessuno verifica o prende sul serio. Ma chi potrà garantire che, nell'esperienza umana, ciò non capiterà più? Il sostegno non è al riparo dagli stessi errori o perversioni, ma, rispetto alle classi ordinarie, resta pure sempre come una specie di ruota di scorta, di soluzione, di rimpiazzo.
2. Occorre prevedere che anche un dispositivo di pedagogia differenziata potrà fallire con allievi che manifestano forti o sottili strategie di resistenza o che incontrano difficoltà cognitive o relazionali che sfidano ogni intervento pedagogico.

co. Il sostegno potrà allora restare un **anello intermedio tra la differenziazione integrata e un intervento medico-pedagogico pesante**. L'ideale sarebbe poter prevenire in tempo le difficoltà riuscendo ad affrontarle nel quadro di un funzionamento normale. Ma la scuola resterà un'organizzazione di massa, impotente davanti a casi particolarmente complessi.

3. Pensiamo al moltiplicarsi dei movimenti migratori, agli arrivi regolari di bambini nelle nostre scuole che non parlano la nostra lingua e provengono da culture molto diverse. I sistemi scolastici dei paesi sviluppati sono sempre più confrontati con le differenze culturali, ma anche con ragazzi di otto o dodici anni che non sono mai stati scolarizzati. Meglio sarebbe prevedere strutture di accoglienza indipendenti dal sostegno pedagogico, ma gli operatori del sostegno potrebbero contribuire alla riflessione dal punto di vista psico-pedagogico e sulla base della loro esperienza migliorare le modalità d'integrazione di questi allievi.
4. In una prospettiva sistemica bisogna pur ammettere che certi insuccessi sono da accreditare ad un circolo vizioso nelle interazioni tra bambino, famiglia, gruppo-classe. Si rende allora indispensabile un **intervento esterno** che permetta di sbrogliare la matassa e rompere il cerchio.
5. Un sostegno discreto, integrato, può dar l'esempio per una **forma di lavoro d'équipe**: confrontare diversi modi di vedere un bambino, usare diverse modalità relazionali e didattiche, raggruppare risorse di analisi e di soluzione di problemi, permettere una supervisione, un aiuto e una reciproca formazione.
6. Infine, su un piano simbolico e pratico, il sostegno può funzionare come **sostegno agli insegnanti**, come risorsa deontologica e psico-pedagogica quando i titolari devono prendere una decisione difficile, come incitamento alla professionalizzazione. In Ticino, viene data molta importanza a questo ruolo. Ma lo si riesce a realizzare in pratica?

Un capitale da trasmettere

Nei sistemi scolastici dove esiste, il sostegno potrebbe diventare un **fattore essenziale** di una strategia di cam-

biamento verso una differenziazione integrata. E ciò, per il fatto che gli operatori del sostegno possiedono una **cultura professionale**, rappresentazioni, attitudini, conoscenze, capacità pratiche che se fossero diffuse all'insieme del corpo insegnante potrebbero favorire la lotta contro l'insuccesso scolastico.

Di cosa si compone questo **capitale**? Ecco un inventario provvisorio:

- saper osservare un bambino in situazione, con o senza strumenti;
- padroneggiare una modalità clinica, saper trarre beneficio dalle prove e dagli errori, essere formati ad una pratica metodica e sistematica;
- saper costruire situazioni didattiche su misura, partendo dall'allievo singolo e non dal programma;
- capacità di negoziare/esplicitare un contratto didattico personalizzato (sul modello del contratto terapeutico);
- praticare un approccio sistemico, non cercando capri espiatori; avere esperienza nel campo della comunicazione, del conflitto, del paradosso, non sentirsi attaccati o minacciati personalmente al minimo disfunzionamento;
- essere abituati all'idea di supervisione, essere coscienti dei rischi che si corrono nelle relazioni di rieducazione;
- rispettare un codice deontologico esplicito piuttosto che riferirsi all'amore per i bambini e al senso comune;
- familiarità con un approccio largo della persona, della comunicazione, dell'osservazione, dell'intervento, della regolazione;
- padroneggiare teorie e pratiche delle componenti affettive e relazioni dell'apprendimento;
- consapevolezza che occorre ogni tanto uscire dal contesto pedagogico per meglio comprendere e intervenire;
- saper tener conto dei ritmi degli individui piuttosto che delle pianificazioni istituzionali;
- essere convinti che gli individui sono tutti diversi: ciò che funziona con uno non funzionerà necessariamente con l'altro;
- svolgere una riflessione specifica sull'insuccesso scolastico, sulle differenze personali e culturali;
- disporre di basi teoriche forti nel campo della psicologia sociale, dello sviluppo e dell'apprendimento;

- partecipare ad una cultura (lavoro di équipe, formazione continua, animazione, autonomia) che va in direzione di una forte professionalizzazione e di una disponibilità al cambiamento;
- abitudine nel considerare le dinamiche e le resistenze famigliari e interagire con i genitori considerando la complessità del loro punto di vista.

Come si vede, l'eredità è impressionante. Questo non vuol dire che ogni operatore del sostegno è in grado di padroneggiare tutte queste competenze, e nemmeno che gli altri insegnanti non ne padroneggino alcuna. Voglio semplicemente sottolineare l'arricchimento che il sostegno può portare alla formazione e alle competenze didattiche degli insegnanti, già a partire da adesso e soprattutto se ci si orienterà in modo più attivo verso la differenziazione dell'insegnamento.

Conclusioni: evoluzione e rottura

Bisognerà un giorno avere il coraggio intellettuale, professionale e politico di dire che il sostegno non è l'unica risposta all'insuccesso scolastico. Se si vuole maggiore uguaglianza nella scuola, minore insuccesso, non si potrà rinunciare ad una differenziazione più estesa, quotidiana, integrata all'azione pedagogica.

E' dunque necessaria almeno una **rottura** sul piano delle **rappresentazioni**. Si capirà allora che non si possono aspettare miracoli soltanto dal sostegno. Rottura forse sul piano del funzionamento: gli operatori del sostegno non sono i soli attori: in una strategia di cambiamento rappresentano un vantaggio, possiedono un bagaglio notevole, ma non potranno agire da soli o di propria iniziativa. Ma dobbiamo considerare anche l'**evoluzione** perché bisogna partire da ciò che esiste, non svaloriare il sostegno accusandolo di non regolare magicamente i problemi, non disperdere l'immenso bagaglio di competenze, di pluralismo e di impegno che esso rappresenta. Non provocare assurde competizioni quando abbiamo bisogno di tutte le forze e di tutti i contributi.

Questa sintesi tra evoluzione e rottura non è così evidente. Ogni ambito professionale presenta una tendenza a:

- chiudersi;
- pretendere il monopolio delle conoscenze specialistiche;

- proteggere il proprio territorio e coltivare il proprio orto.
- Per questo c'è il rischio di essere percepiti come arroganti, protezionisti, elitaristi, conservatori ...

Da qui l'importanza di una politica favorevole alla differenziazione che sia:

- affermata dall'autorità scolastica al suo più alto livello (e non soltanto dai responsabili del sostegno);
- sostenuta efficacemente in tutte le scuole e nelle équipe di sostegno da tutti i quadri;
- sufficientemente aperta perché i docenti possano usarla e adattarla alle condizioni locali;
- capace di appoggiarsi sulle risorse e le pratiche esistenti, creando i collegamenti e le relazioni necessarie.

Philippe Perrenoud

Referenze

Allal L., Cardinet J. & Perrenoud Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (1979) Berne, Lang.

Andrews B., Buonomo N. & Borzykowski R. (1986), *Au file de l'appui. Jalons pour une micro-histoire*, Genève, Service de la recherche pédagogique, Cahier n° 32.

Bourdieu P. (1966), L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, n° 3, pp. 325-347.

Bourdieu P. & Passeron J.C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.

Cresas (1976), *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, Ed. ESF.

Cresas (1981), *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, Ed. ESF.

Cresas (1987), *On n'apprend pas tout seul! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, Ed. ESF.

Favre B. & Perrenoud Ph. (1985), Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement, in Plaisance E. (éd.), *«L'échec scolaire»*: Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Paris, Ed. du CNRS, pp. 55-73.

Gather Thurler M. (1991), *Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Gather Thurler M. & Perrenoud Ph. (1991), L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens!, in Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp. 75-92.

Gillieron P. (1988), *Réforme scolaire et prise en charge des élèves en difficulté: les cas du*

canton de Vaud 1976-1984, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, mémoire de licence.

Groupe français d'éducation nouvelle (1974), *Pédagogie de soutien? Les contenus de l'enseignement et l'échec scolaire*, Paris, GFEN, Cahier n°5.

Groupe français d'éducation nouvelle (1977), *Réussir à l'école. «Pédagogie de soutien» ou soutien de la pédagogie?*, Paris, Ed. Sociales.

Groupe Rapsodie (1979), Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée: à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois, in Allal L., Cardinet J. & Perrenoud Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 68-108.



Ivo Soldini - Bronzo

Haramain A., Hutmacher W. & Perrenoud Ph. (1979), *Vers une action pédagogique égalitaire: pluralisme des contenus et différenciation des interventions*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 13, (publié d'abord sous le même titre in *Revue des sciences de l'éducation* (Québec), n° 2, 1979, pp. 227-270).

Hubermann M. (éd.) (1988), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé.

Isambert-Jamati V. (1973), Les «handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques», *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, pp. 303-318.

Meirieu Ph. (1988), *L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 3e éd.

Meirieu Ph. (1989), *Apprendre... oui, mais comment?*, Paris, Ed. ESF, 4e éd.

Perrenoud Ph. (1970), *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire. Les défaillances de l'explication causale*, Genève, Droz.

Perrenoud Ph. (1979), Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié, in Allal L., Cardinet J. & Perrenoud Ph. (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 20-55.

Perrenoud Ph. (1982), L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence, *Revue européenne des sciences sociales*, n° 63, pp. 87-142.

Perrenoud Ph. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.

Perrenoud Ph. (1985), *Comment combattre l'échec scolaire en dix leçons...*, Genève, Service de la recherche sociologique, 20 p.

Perrenoud Ph. (1988 a), La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste?, in Huberman M. (éd.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 198-233.

Perrenoud Ph. (1988 b), Echec scolaire: recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement, *Revue suisse de sociologie*, n° 3, pp. 471-493.

Perrenoud Ph. (1989), La triple fabrication de l'échec scolaire, *Psychologie française*, n° 34-4, pp. 237-245.

Perrenoud Ph. (1991 a), *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire?*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 38 p.

Perrenoud Ph. (1991 b), *Diversifier le curriculum et les formes d'excellence à l'école primaire, une stratégie de démocratisation?*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 15 p. (à paraître dans les actes du colloque de l'UNESCO sur *Les stratégies significatives pour assurer la réussite de tous à l'école fondamentale*, Lisbonne (Portugal), 20-24 mai 1991).

Perrenoud Ph. (1991 c), *Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 14 p. (à paraître dans les Cahiers pédagogiques).

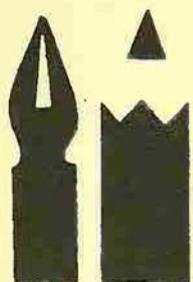
Perrenoud Ph. (1991 d), *L'échec scolaire vous dérange? Il y a peut-être quelque chose à faire*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 15 p.

Perrenoud Ph. (1991 e), Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages, in Weiss J. (éd.), *L'évaluation: problème de communication*, Cousselet, DelVal-IRDP, pp. 9-33.

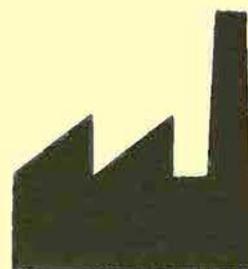
Perrenoud Ph. (1991 f), Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, *Mesure et Evaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, pp. 49-81.

Perrenoud Ph. (1991 g), Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée, *Journal de l'enseignement primaire*, n° 34, pp. 14-17.

Plaisance E. (éd.) (1985), *«L'échec scolaire»*: Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Paris, Ed. du CNRS.



SCUOLA ECONOMIA



Supplemento di «Scuola ticinese» a cura della Società Gioventù ed Economia

Segretariato centrale: Bahnhofstrasse 12, 8800 Thalwil, tel. 01/721 21 11

Gruppo di lavoro Ticino: presso Scuola cantonale di commercio, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona

Settembre 1992

N.11

Introduzione alla vita economica GATT e commercio internazionale, Moneta

di Giorgio Baranzini, Scuola cantonale di commercio, Bellinzona e
Claudio Carcaterra, Società di Banca Svizzera, Lugano*

Gatt e commercio internazionale

Fra le organizzazioni economiche internazionali il GATT (General Agreement on Tariffs and Trade [Accordo generale sulle tariffe e il commercio]) è una di quelle che hanno avuto un ruolo importante nel favorire il commercio internazionale e lo sviluppo economico generale.

Che cos'è il GATT? Come opera? Qual è il suo ruolo?

Quale andamento ha avuto il commercio internazionale dopo la seconda guerra mondiale?

Il commercio internazionale favorisce lo sviluppo economico?

Che cos'è il liberismo? Che cos'è il protezionismo?

Lo sviluppo del commercio internazionale

Il commercio internazionale è formato dall'insieme degli scambi di beni e servizi fra soggetti che appartengono a paesi diversi.

Il commercio internazionale si differenzia dal commercio interno: se all'interno di uno Stato esiste una no-

tevole mobilità del lavoro e del capitale, a livello internazionale la mobilità è più bassa. Per quanto riguarda il lavoro, le abitudini, la lingua, l'attaccamento al paese di origine frenano lo spostamento dei lavoratori nonostante le differenze salariali; per quanto riguarda il capitale, le diverse leggi e i sistemi fiscali, come pure l'incertezza maggiore connessa con gli investimenti in paesi stranieri ostacolano spesso il movimento dei capitali tra un paese e l'altro.

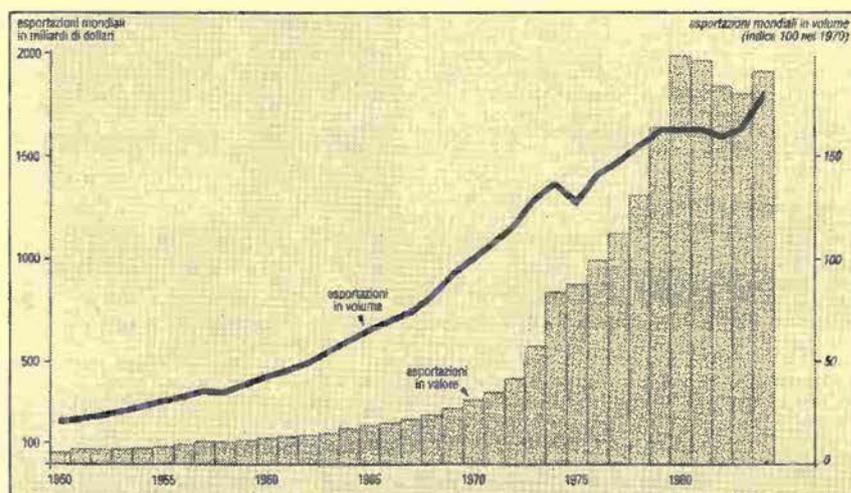
Le risorse naturali (clima, disponibilità di materie prime, fertilità della terra) sono molto diverse da un paese all'altro, come pure diverso è l'insieme delle dotazioni produttive dei vari paesi.

L'esistenza di queste differenze spiega il manifestarsi del commercio internazionale.

Nelle epoche passate molte società erano essenzialmente autarchiche e effettuavano scambi ridotti con gli altri paesi. Nondimeno vi furono

Documento 1

L'EVOLUZIONE DEL COMMERCIO INTERNAZIONALE



* Giorgio Baranzini è autore dell'articolo GATT e commercio internazionale, Claudio Carcaterra della voce Moneta

Fonte: Gregh, *La geografia economica del nostro tempo*, Zanichelli, Milano 1990, pag. 352

Il grado di apertura agli scambi internazionali di beni, 1990
(Importazioni e esportazioni come quota parte del PIL)

Stati	Import./	Esport./
	PIL	PIL
Germania	22,72	26,52
Francia	19,78	18,26
Italia	16,84	15,75
USA	9,52	7,26
Gran Bretagna	23,18	19,09
Giappone	7,93	9,70
Austria	30,92	25,89
Olanda	45,54	47,46
Belgio	61,47	60,54
Svezia	23,71	24,97
Svizzera	30,48	27,85

Fonte: UBS, *La Svizzera in cifre*, 1991

epoche e popoli che effettuavano scambi intensi anche con regioni lontane. Però l'ampiezza attuale del commercio internazionale è un fenomeno recente.

Nel mondo attuale, in particolare, ogni paese acquista e vende beni all'estero e gli scambi internazionali rappresentano una parte importante nella maggior parte delle economie: diversi prodotti alimentari, molte materie prime ma anche molti prodotti fabbricati - che oggi rappresentano l'essenziale degli scambi - provengono dall'estero.

Quando un'azienda nazionale vende beni all'estero si parla di esportazione e l'insieme dei beni esportati dà luogo a un flusso di divise verso il paese; nel caso di acquisti all'estero (importazioni) il flusso di divise si dirigerà verso l'estero. Tuttavia le importazioni e le esportazioni di beni non sono le uniche operazioni a determinare scambi monetari con l'estero: il movimento turistico da un paese all'altro, gli investimenti diretti di un'azienda in un altro paese, ecc. si traducono in scambi monetari tra un paese e l'altro. Per registrare le operazioni che danno luogo a entrate o a uscite di divise i vari stati allestiscono la **bilancia dei pagamenti**.

Il volume del commercio internazionale è notevolmente aumentato dopo la seconda guerra mondiale e in particolare fra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta (v. **Documento 1**) soprattutto fra i paesi industrializzati come emerge dalla seguente tabella.

Crescita del commercio estero mondiale (in volume)

Paesi industrializzati:

1950-60	1961-80	1981-90
7,9	13,9	6,3

Paesi in via di sviluppo:

1950-60	1961-80	1981-90
4,8	12,1	-0,1

Fonte: International Monetary Fund, 1991

Il commercio internazionale è aumentato a un ritmo maggiore rispetto alla produzione: dopo il 1948 il tasso di crescita delle esportazioni mondiali in volume ha praticamente sempre rappresentato una volta e mezzo quello della produzione mondiale. Di conseguenza il rapporto tra gli scambi mondiali di beni (importazioni e esportazioni) e il Prodotto interno lordo mondiale è fortemente aumentato: da più del 9% nel 1967 è passato al 15% nel 1985.

Diversi fattori spiegano questo sviluppo.

Le favorevoli condizioni economiche

Le condizioni economiche del dopoguerra hanno favorito lo sviluppo degli scambi internazionali.

I paesi industrializzati hanno conosciuto un lungo periodo di crescita economica favorita dai prezzi bassi del petrolio e delle materie prime che hanno massicciamente importato. Alcuni paesi in via di sviluppo hanno puntato su uno sviluppo industriale che ha richiesto l'importazione di una grande quantità di beni.

I progressi nei trasporti, per mare e per terra, hanno agevolato gli scambi. La circolazione aerea e stradale si è intensificata, i trasporti ferroviari sono diventati più rapidi. Le moderne attrezzature hanno reso possibile la vendita su mercati lontani. La capacità delle petroliere si è moltiplicata per 50 dopo la seconda guerra mondiale. Tutte queste innovazioni hanno fatto diminuire i costi di trasporto.

Il commercio internazionale ha poi tratto vantaggio dalla stabilità monetaria mondiale fondata sul primato della valuta americana e sul Fondo monetario internazionale.

L'apertura delle frontiere

Un notevole contributo allo sviluppo del commercio internazionale è stato dato da organizzazioni internazionali quali il GATT che hanno portato a una riduzione delle barriere doganali. Anche organismi regionali come la CE (Comunità europea) e l'AELS (Associazione europea di libero scambio), che al loro interno hanno attuato la liberalizzazione degli scambi, hanno favorito l'espansione del commercio tra i vari paesi.

La struttura degli scambi è cambiata. La parte relativa dei prodotti di base, prodotti alimentari e minerali ad eccezione dei combustibili, si è ridotta della metà negli ultimi 25 anni e non rappresenta più che 1/6 degli scambi mondiali di beni. La parte dei prodotti fabbricati, al contrario, non ha cessato di aumentare: nel 1989 era del 70% contro solo il 50% all'inizio degli anni '50.

Nell'ultimo periodo la crisi petrolifera, la crisi economica e i problemi monetari internazionali determinati dalla svalutazione del dollaro e dalla soppressione della sua convertibilità in oro (1971) hanno rallentato la domanda di beni e favorito la ricomparsa di misure protezionistiche che hanno rallentato la crescita degli scambi.

Il grado di apertura di un paese nei confronti dell'estero può essere misurato con il rapporto tra il commercio internazionale e il Prodotto interno lordo (PIL) (v. **Documento 2**).

Le relazioni economiche internazionali hanno un'importanza particolarmente grande nel caso della Svizzera. Il suo peso nel commercio internazionale è notevole: piccolo paese, essa figura nondimeno all'undicesimo posto fra i paesi che commerciano maggiormente a livello mondiale. La sua partecipazione al commercio internazionale è 10 volte superiore al peso della sua popolazione e 50 volte più importante rispetto alla sua superficie. Non solo, ma considerando anche gli scambi di servizi e di capitali il nostro paese è fra quelli maggiormente integrati nell'economia mondiale.

Commercio internazionale e sviluppo economico

Tutti gli studiosi concordano nell'affermare che il commercio internazionale esercita effetti positivi sullo sviluppo economico.

Da molto tempo gli economisti cercano di spiegare il commercio internazionale.

Nel 1776 Adam Smith scriveva: «E' massima di ogni prudente capo famiglia di non mai cercare di fare in casa ciò che gli costerà di più fare che comprare. Il sarto non cerca di farsi le scarpe, ma le compra dal calzolaio. Il calzolaio non cerca di farsi i vestiti, ma si serve da un sarto. L'agricoltore non cerca di fare né l'una né l'altra cosa, ma si serve da quei due diversi artigiani. Ognuno ha interesse a impiegare tutta la propria attività in modo che gli dia qualche vantaggio sui vicini, e ad acquistare con una parte del suo prodotto o, ciò che è lo stesso, con il prezzo di una sua parte, qualunque altra cosa di cui abbia bisogno.

Ciò che è prudenza nella condotta di ogni famiglia privata, difficilmente può essere stoltezza in quella di un grande regno. Se un paese straniero ci può fornire una merce a minor prezzo di quanto ci costerebbe il fabbricarla, è meglio acquistarvela con una parte del prodotto della nostra industria, impiegata in un modo che ci dia qualche vantaggio». (Adam Smith, *La ricchezza delle nazioni*, a cura di Anna e Tullio Biagiotti, UTET, Torino 1975, pp. 584 e 585).

Questo è il principio alla base della teoria del commercio internazionale. Diversi studiosi, fino ai nostri giorni, hanno contribuito a esplicitare, precisare e circoscrivere le condizioni dello scambio internazionale, ma la logica generale alla quale ci si riferisce ancora oggi per giustificare la divisione internazionale del lavoro è proprio quella enunciata da Smith. Il commercio internazionale permette un impiego più razionale delle risorse scarse per ottenere il massimo risultato possibile: attraverso la specializzazione e la divisione del lavoro ogni paese può specializzarsi nelle produzioni in cui ottiene i migliori risultati; grazie poi alla disponibilità di un vasto mercato la produzione può essere effettuata su grandi dimensioni così da beneficiare delle economie di scala. Tutto questo permette un aumento della produttività, una riduzione dei costi di produzione e un aumento del benessere; se non potessimo scambiare i nostri prodotti dovremmo essere autosufficienti e il nostro livello di benessere sarebbe più basso.

Il commercio internazionale costituisce anche un mezzo di integrazione economica e sociale tra i popoli poiché permette di trasferire il processo di sviluppo economico dai paesi industrializzati ai paesi sottosviluppati. Dalla constatazione che dal secolo scorso le esportazioni dei paesi industrializzati sono aumentate molto più rapidamente del prodotto nazionale si può affermare che il commercio internazionale ha dato un notevole contributo allo sviluppo economico di tali paesi.

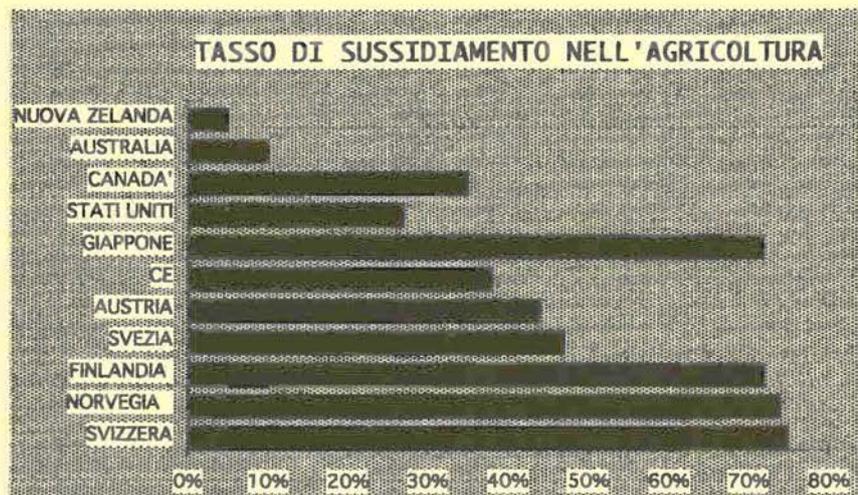
Se è incontestabile che l'intensificazione del commercio internazionale è stato uno dei fattori essenziali della prosperità del dopoguerra, occorre però sottolineare che non tutti i paesi ne hanno beneficiato in egual misura. Salvo alcune eccezioni (i nuovi paesi industriali del Sudest asiatico e alcuni paesi esportatori di petrolio) l'apertura verso l'esterno non ha permesso ai paesi del Terzo mondo di progredire sulla via dello sviluppo. La maggior parte dei paesi poveri si sentono sempre vittime dello «scambio diseguale» con i paesi del Nord. E' il caso dei paesi meno avanzati dell'Africa nera o del subcontinente indiano le cui esportazioni consistono, per l'essenziale, in prodotti agricoli e minerari. Mentre le loro importazioni di macchine, materiale di trasporto, combustibili sono andate aumentando, essi hanno registrato fluttuazioni importanti nei prezzi delle loro esportazioni.

Documento 3

Gli stati membri del GATT

Africa del sud, Antigua e Barbuda, Argentina, Australia, Austria, Bangladesh, Barbados, Belgio, Belize, Benin, Birmania, Bolivia, Botswana, Brasile, Burkina Faso, Burundi, Camerun, Canada, Ciad, Cecoslovacchia, Cile, Cipro, Colombia, Congo, Costa Rica, Costa d'Avorio, Cuba, Danimarca, Egitto, Filippine, Finlandia, Francia, Gabon, Gambia, Germania, Ghana, Grecia, Guyana, Haiti, Hong Kong, India, Indonesia, Irlanda, Jugoslavia, Islanda, Israele, Italia, Giamaica, Giappone, Kenya, Kuwait, Lesotho, Lussemburgo, Madagascar, Malaysia, Malawi, Maldive, Malta, Marocco, Maurizio, Mauritania, Messico, Nicaragua, Niger, Nigeria, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Pakistan, Perù, Polonia, Portogallo, Repubblica Centrafricana, Repubblica Dominicana, Repubblica di Corea, Regno Unito, Romania, Ruanda, Senegal, Sierra Leone, Singapore, Spagna, Stati Uniti, Sri Lanka, Svezia, Svizzera, Suriname, Tanzania, Tailandia, Togo, Trinidad e Tobago, Tunisia, Turchia, Uganda, Ungheria, Uruguay, Venezuela, Zaire, Zambia, Zimbabwe.

Fonte: GATT, 1990



Fonte: *La via svizzera verso l'avvenire europeo*, DFAE/DFEP, Berna, 1991

Liberismo e protezionismo

In generale, per le ragioni che abbiamo visto, le teorie del commercio internazionale sostengono la libertà di commercio internazionale sulla base della convinzione che la libertà di commercio assicurerebbe un guadagno a tutti i paesi che partecipano agli scambi, anche, alla lunga, ai paesi sottosviluppati.

Tuttavia, già da tempo, si ritiene che, in certe circostanze, lo Stato debba intervenire ricorrendo a misure che proteggono l'industria nazionale (protezionismo). I casi in cui il protezionismo può essere necessario sono i seguenti.

Protezione dell'industria nascente

Se, in principio, la protezione della produzione nazionale può apparire condannabile, nel caso in cui la produzione domestica sia solo «temporaneamente» meno conveniente di quella estera e, dopo un certo tempo diventa competitiva perché migliora i suoi costi e la sua organizzazione, allora il costo iniziale della protezione si rivela conveniente a lungo termine. E' il caso dell'industria giovane che il paese meno sviluppato deve proteggere per metterla in grado, una volta rafforzata, di far fronte alla concorrenza internazionale. A quel momento le misure protezionistiche dovrebbero essere tolte.

Difesa della piena occupazione

L'apertura al commercio internazionale da parte dei paesi meno sviluppati potrebbe mettere in pericolo un

gran numero di posti di lavoro. E' allora necessario l'intervento dello Stato per difendere l'industria nazionale e assicurarle un adeguato sviluppo con effetti benefici sull'occupazione.

Tutela dell'indipendenza nei confronti dell'estero

La specializzazione eccessiva può comportare gravi rischi per il paese. In caso di crisi internazionale il paese dipenderebbe dall'estero e comprometterebbe la propria indipendenza. Con simili argomentazioni si giustifica, per esempio, il protezionismo della Svizzera in campo agricolo.

La storia economica è caratterizzata dall'alternanza di fasi di liberalizzazione e di fasi protezionistiche. L'opinione pubblica percepisce con difficoltà i benefici del libero scambio ed è invece più sensibile alle richieste di protezione dell'industria nazionale come fonte di sicurezza e di indipendenza nazionale.

In che modo un paese protegge le sue attività dalla concorrenza internazionale?

La protezione può essere ottenuta aumentando i prezzi dei prodotti importati per scoraggiarne l'entrata e abbassando i prezzi dei propri prodotti all'estero.

Diversi sono gli strumenti a disposizione:

- i dazi doganali sui prodotti importati dall'estero: essi fanno aumentare il prezzo di quei beni riducendo la quantità domandata e favoriscono perciò i produttori nazionali;

- la tassazione dei prodotti importati;
- i contingenti di importazione mediante i quali le autorità fissano le quantità massime di beni da importare;
- le formalità amministrative e le norme di produzione;
- i sussidi all'esportazione che lo Stato versa a favore dell'industria nazionale per consentirle di abbassare i prezzi;
- la svalutazione della moneta: la perdita di valore della moneta nazionale rispetto alle monete estere favorisce le esportazioni perché i prodotti nazionali saranno meno cari all'estero.

Il protezionismo comporta diversi inconvenienti: costi e prezzi elevati, disponibilità più ridotta di beni, rischio di misure di rappresaglia da parte di altri stati.

Il rallentamento del commercio internazionale che ha accompagnato la grande depressione del 1929 ha aggravato la crisi economica. Misure protezionistiche possono invece essere giustificate per stimolare lo sviluppo di nuove attività ma a condizione che siano limitate a pochi settori e che siano temporanee.

IL GATT

Per favorire gli scambi e mettere fine al protezionismo devastante di prima della guerra il mondo occidentale si orienta, dopo la seconda guerra mondiale, verso la liberalizzazione progressiva e organizzata degli scambi. Il 30 ottobre 1947 23 stati firmano a Ginevra l'accordo sulle tariffe e sul commercio (GATT). Oggi gli stati membri sono un centinaio, tra questi vi è la Svizzera (v. Documento 3).

Il GATT è l'organismo principale in cui si negozia la riduzione degli ostacoli agli scambi. E' un insieme di regole e nello stesso tempo è anche un foro internazionale nel quale i vari stati possono discutere e risolvere eventuali controversie in materia commerciale e negoziare ulteriori liberalizzazioni degli scambi.

Il suo scopo è quello di:

1. ridurre l'utilizzazione di politiche restrittive non tariffarie (contingenti e premi all'esportazione);
2. armonizzare le politiche tariffarie dei paesi aderenti;
3. diminuire i dazi doganali.

Diversi organi assicurano il funzionamento dell'Accordo e sorvegliano

l'applicazione delle sue regole. Il segretario del GATT ha la sua sede a Ginevra.

Per raggiungere queste finalità il GATT ha promosso diversi grandi negoziati multilaterali internazionali (Round).

L'Accordo generale: insieme di regole sul commercio internazionale

L'Accordo generale si basa sui seguenti principi:

1. la non discriminazione tra le parti contraenti: la clausola della nazione più favorita (in forza della quale ogni stato contraente si impegna a riservare alle merci dell'altro il trattamento doganale più favorevole accordato a un paese terzo) costituisce la base del sistema commerciale del GATT; eccezioni a questa regola fondamentale sono autorizzate solo in casi particolari.
2. Un altro principio fondamentale esclude forme di protezione non tariffarie come i contingenti, salvo in presenza di seri squilibri di bilancia dei pagamenti o di problemi concernenti lo sviluppo.
3. Il ricorso alla consultazione e al compromesso per dirimere le dispute commerciali in modo reciprocamente soddisfacente.
4. L'impegno a fare progredire il libero commercio attraverso negoziati fondati sulla reciprocità e sulla multilateralità.

Il GATT tende inoltre a scoraggiare l'introduzione di misure restrittive al commercio da parte di un paese membro.

Il GATT, tribuna di discussione e di negoziati commerciali: l'Uruguay Round

Le riduzioni tariffarie costituiscono l'obiettivo principale dei grandi negoziati internazionali che sono stati organizzati nell'ambito del GATT. Rivestono particolare importanza il Kennedy Round (1962-1968) e il Tokyo Round (1973-1980) che hanno permesso importanti riduzioni tariffarie sulle importazioni di prodotti fabbricati: i dazi medi sono passati dal 40% del 1947 per la maggior parte dei paesi industrializzati al 5-8% attuali.

Attualmente l'accordo riguarda beni che rappresentano il 10% del commercio mondiale (3000 miliardi di \$ all'anno).

Dal settembre 1986 è in corso il negoziato commerciale più completo e più vasto mai organizzato: l'Uruguay Round. Lanciata a Punta del Este in Uruguay nel settembre 1986, l'ottava serie di negoziati è tuttora in corso. Vi partecipano 107 stati.

Numerose divergenze fra le parti hanno rinviato la conclusione dell'accordo che era prevista per il 1991.

L'agricoltura è al centro dei negoziati. Gli Stati Uniti, primo esportatore mondiale di prodotti agricoli propugnano lo smantellamento del protezionismo e del sostegno all'agricoltura assai diffusi nei paesi industrializzati e particolarmente forti per la Svizzera (v. Documento 4). La CE è disponibile per un obiettivo più modesto: la riduzione del 30% del sostegno su dieci anni con il mantenimento dei meccanismi fondamentali della politica agricola comune: prelievi all'importazione e restituzione all'esportazione che sono il complemento indispensabile al sostegno dei prezzi interni. Attorno a questi protagonisti diversi gruppi di paesi sono schierati con interessi contrastanti. Per i paesi europei, in particolare, le proposte americane, oltre a importanti conseguenze economiche, metterebbero in discussione equilibri marcati dall'impronta delle tradizioni rurali.

Ma anche sugli altri capitoli del negoziato (regole e funzionamento del GATT, ulteriore riduzione dei dazi,

allargamento dell'accordo a nuovi settori: i tessili, i servizi, la proprietà intellettuale) la ricerca di un accordo non è facile.

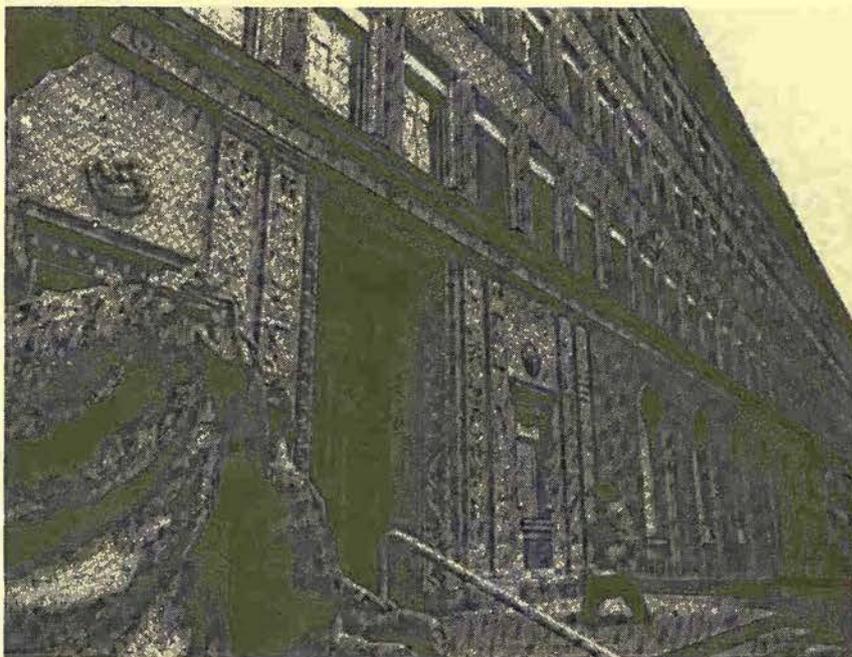
In occasione del recente incontro di Monaco (luglio 1992) i capi di governo delle sette maggiori potenze economiche si sono impegnati per concludere il negoziato commerciale entro fine anno. «Il successo dell'Uruguay Round darà un contributo significativo al futuro dell'economia – recita il comunicato finale –; una veloce conclusione rafforzerà le nostre economie, promuoverà il processo di riforma nell'Europa orientale e creerà nuove opportunità per gli altri paesi».

Per la Svizzera, così dipendente dal commercio internazionale, questi negoziati rivestono un'enorme importanza e le decisioni che scaturiranno potranno avere conseguenze di vasta portata (v. Documento 5).

GATT-sottosviluppo-ambiente

Due terzi dei paesi membri del GATT sono paesi sottosviluppati e, come organizzazione che tende a promuovere e a organizzare il commercio mondiale, il GATT riconosce la necessità di favorire il loro sviluppo economico. La promozione degli interessi commerciali dei paesi sottosviluppati è indicata come un obiettivo prioritario nei negoziati del Kennedy Round e dell'Uruguay Round; non solo ma da parecchio tempo disposizioni particolari vengono appli-

La sede del GATT a Ginevra.



Le conseguenze per la Svizzera dell'Uruguay Round

dall'articolo «Le conseguenze per la Svizzera. L'Uruguay Round del GATT» di Luzius Wasescha, SBS «Il Mese» 10/91

I negoziati in dettaglio

I negoziati si svolgono a Ginevra dal 1986 sulla base della dichiarazione dei ministri rilasciata a Punta del Este (Uruguay) il 20 settembre 1986. Dal febbraio 1991, i 15 settori parziali sono negoziati in sette gruppi di trattative.

Nel *negoziato per gli accessi ai mercati* (abbattimento delle tariffe doganali, misure non tariffarie, prodotti tropicali, risorse naturali) si discutono i problemi di politica commerciale della prima e della seconda generazione. Per la Svizzera è particolarmente importante che in questi negoziati vengano eliminati alcuni dazi eccessivamente elevati in paesi (USA, Giappone) e mercati importanti (tessili) e che i paesi in via di sviluppo si impegnino a ridurre sempre più le loro barriere doganali come hanno fatto il Messico, il Marocco e la Tunisia, paesi che hanno aderito negli ultimi anni al GATT. Inoltre, i paesi produttori ed esportatori di prodotti farmaceutici hanno accettato di non applicare alcuna tariffa su tali prodotti. La Svizzera dovrà fare a sua volta alcune concessioni doganali che ridurranno il prezzo dei prodotti importati.

Nel *negoziato sulle normative* si tratta in generale del rafforzamento delle già esistenti norme del GATT. Al centro delle trattative vi sono il miglioramento della disciplina delle sovvenzioni dell'industria, il rafforzamento del codice antidumping e una più incisiva clausola sul protezionismo, la quale in futuro dovrebbe evitare che fra singoli parti contrattuali siano concordate misure di protezione al di fuori del GATT. Regole più severe e più chiare aiuteranno a realizzare il postulato di armi pari per le nostre esportazioni industriali. Di conseguenza, in questo settore non possiamo che trarre vantaggi. Anche le trattative concernenti le misure d'investimento commercialmente rilevanti sono portate avanti da questo gruppo.

Nel *negoziato sul tessile* si deve definire un regime transitorio per la reintegrazione di questo settore nel GATT. Il commercio dei tessili è situato oggi al di fuori della normativa GATT ed è per l'appunto limitato dall'accordo multifase che è stato prolungato di 17 mesi e scadrà alla fine del 1992. La Svizzera, che non ha mai applicato tale accordo, è interessata al passaggio di questo importante settore nel GATT, il che rappresenterebbe altresì un decisivo passo per l'integrazione dei paesi in via di sviluppo nel GATT.

Più mercato nell'agricoltura

Nel *negoziato sull'agricoltura* sono inclusi quattro settori in cui le parti contrattuali dovrebbero assumersi precisi obblighi per favorire l'affermazione del libero mercato anche nel commercio dei prodotti agricoli:

- Innanzitutto si tratta di sottoporre a maggiore disciplina le *sovvenzioni nazionali all'agricoltura*: quelle misure che non sono espressamente classificate nella cosiddetta categoria verde dovranno essere progressivamente eliminate. E' ovvio che al momento gli sforzi si concentrano su quali siano le misure da classificare in questa categoria verde (=sovvenzioni che non saranno eliminate).

Per la Svizzera è di particolare importanza che venga conservato un complesso sufficiente di misure nella categoria verde per poter assicurare il raggiungimento degli obiettivi polifunzionali della sua politica agraria. Fino a quando le sovvenzioni saranno legate alla fornitura di prestazioni da parte del beneficiario, sussiste la possibilità che i pagamenti diretti possano rientrare nella categoria verde.

- Oltre a ciò si tratta di migliorare l'*accesso ai singoli mercati*. Ciò avverrà soprattutto trasformando le attuali barriere non tariffarie (come le limitazioni quantitative) in dazi (tariffazione) e riducendo le tariffe doganali. La Svizzera nella sua offerta del 24 ottobre 1990, ha proposto la tariffazione di otto prodotti (vino, fiori da taglio, oli e grassi, ecc.) che, tuttavia, risulterà probabilmente insufficiente.

- In terzo luogo si tratta di eliminare le *sovvenzioni all'esportazione*. I paesi esportatori di derrate agricole vorrebbero un abbattimento diretto delle sovvenzioni mentre la CE preferirebbe avvicinare i propri prezzi a quelli del mercato mondiale mediante una riduzione delle sovvenzioni interne, per poter giungere indirettamente a una riduzione delle sovvenzioni all'esportazione. Essa, tuttavia sembra oggi disposta ad accettare un compromesso nel senso di un impegno diretto a ridurre le sovvenzioni all'esportazione. Per la Svizzera questo argomento non presenta eccessivi problemi, ad eccezione del settore delle esportazioni di formaggi e ferma restando la necessità di una chiarificazione concernente i prodotti lavorati.

- Il quarto punto riguarda la standardizzazione su scala mondiale delle *disposizioni sanitarie e fitosanitarie*. A seguito delle misure di difesa introdotte da singoli paesi importatori contro l'epidemia bovina («vacche pazze») questo argomento è diventato importante anche per la Svizzera (esportazione di specialità come la carne secca grigionese).

Nella prossima fase dei negoziati si dovranno fissare gli importi delle riduzioni, ma ciò potrà avvenire soltanto quando si saprà esattamente quali sono le misure in vigore che non dovranno essere ridotte o eliminate. Una cosa tuttavia è certa: senza riforme della politica agraria comunitaria non ci si può attendere alcun progresso nell'Uruguay Round. In verità, la Comunità Europea fa il possibile per portare avanti il processo interno di riforma, ma

per fare ciò ha bisogno di tempo. Anche i piccoli passi già intrapresi, come la recente riduzione del prezzo dei cereali, indicano in quale direzione vuole muoversi la CE.

Uno degli obiettivi principali della politica agricola svizzera è quello di portare i propri prezzi al livello della CE. Se si considera che la differenza è attualmente in media del 100%, si comprende quali sforzi si renderanno necessari. Il GATT tuttavia non risolverà i nostri problemi. Esso può tutt'al più spronarci a risolvere i problemi di casa nostra, di cui soltanto noi siamo la causa. Il modo di risolverli dipende tuttavia dalle nostre decisioni di politica interna: pagamenti diretti, produzione maggiormente rispettosa della natura, adattamenti strutturali, deregolamentazione delle fasi di commercio fra il produttore agricolo e il consumatore (o l'industria accessoria dell'agricoltura), incremento della produzione per le nicchie di mercato, miglioramento del marketing per i prodotti agricoli svizzeri in Svizzera e all'estero (senza sovvenzioni all'esportazione), tutto ciò dovrà fare da supporto a una rinnovata politica agricola nazionale.

In campo istituzionale si vuole migliorare la composizione dei contrasti all'interno del GATT e rafforzare la coesione fra politica commerciale e politica finanziaria ed economica. In questo senso la Svizzera non può che trarre benefici.

Protezione dei diritti d'autore

I negoziati sulla proprietà intellettuale hanno per oggetto la fusione dei principi di politica commerciale con quelli di diritto immateriale (nazione più favorita, trattamento dei residenti, trasparenza), la creazione di regole in tutti i campi della proprietà intellettuale (diritti d'autore e diritto dei rapporti di vicinato, marche, tutela dei modelli, indicazione di provenienza geografica, brevetti, protezione del know-how, protezione degli schemi dei semiconduttori) e l'istituzione di standard minimi per l'applicazione a livello nazionale di questi diritti nei settori del diritto amministrativo, di quello civile e di quello penale. Con l'introduzione di condizioni di diritto immateriale nella politica commerciale sono poste le premesse per impedire od ostacolare efficacemente le falsificazioni di prodotti e l'appropriazione indebita di diritti d'autore.

Settore dei servizi: un terreno inesplorato della politica commerciale

Nel settore dei servizi i negoziatori si trovano a dover affrontare contemporaneamente tre problemi: il progetto di un accordo globale a fronte del GATT; la redazione di condizioni particolari in appendici settoriali per singole branche di servizi (servizi finanziari, telecomunicazioni, libero passaggio di determinati fornitori di servizi, ecc.), nonché la pattuizione di un primo pacchetto di misure di liberalizzazione nel settore dei servizi per fare in modo che gli accordi possano trovare applicazione pratica fin dal primo giorno.

Nel negoziato sui servizi non si tratta solamente di esplorare e definire nuovi territori, bensì di trovare un comune denominatore agli interessi particolari di singoli settori, di singoli paesi e di singole autorità che in precedenza hanno avuto solo scarsi contatti con le questioni di politica commerciale.

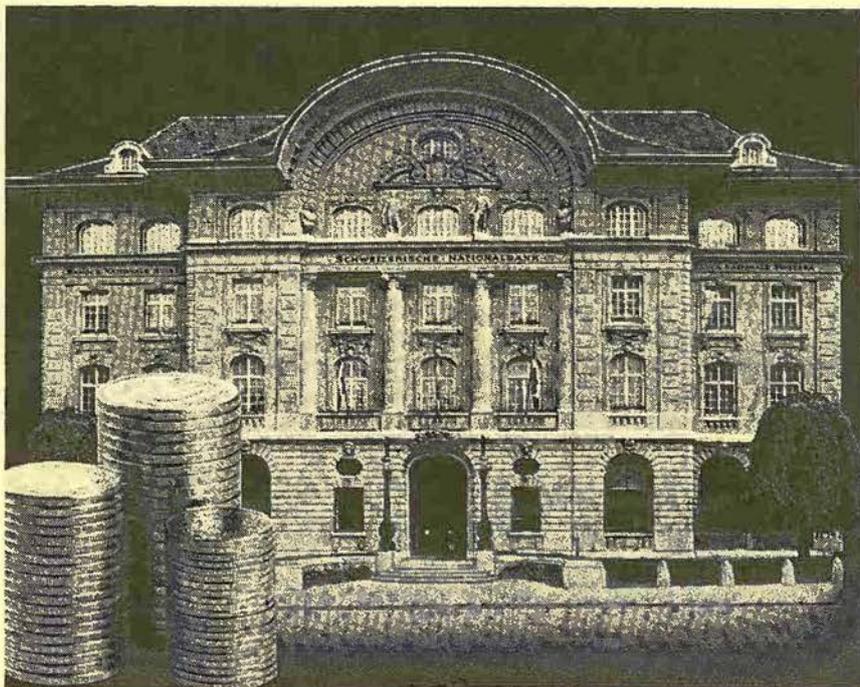
Per la Svizzera riveste un grande interesse la preparazione di un accordo sui servizi che sia giuridicamente inequivocabile e che, oltre agli obblighi generali per tutti i settori (trasparenza, requisiti minimi da tener presenti nella redazione delle disposizioni per il settore dei servizi, composizione dei contrasti), indichi chiaramente anche i meccanismi da seguire nel caso in cui si assumano con obbligo vincolante i principi dell'accesso al mercato e del trattamento dei residenti in singoli settori.

Pari interesse ha la Svizzera anche a una buona appendice sui servizi finanziari che, nel senso degli accordi, conduca ad una progressiva liberalizzazione del settore. Si deve inoltre evitare che questa attività sfoci in intese parallele, al di fuori del quadro degli accordi. Ciò presuppone, tuttavia, una sempre maggiore comprensione delle reciproche necessità da parte sia degli esperti finanziari, sia degli incaricati della politica commerciale.

Ricapitolazione

La descrizione delle sfide da affrontare nel campo della politica commerciale e il breve panorama delle trattative dovrebbero aver reso evidente l'importanza che riveste l'Uruguay Round per la Svizzera, importanza dimostrata anche dalle seguenti tre constatazioni:

- In primo luogo, con l'Uruguay Round si devono fissare le condizioni generali di politica commerciale che consentano ulteriori passi verso un'apertura su scala mondiale del mercato. I movimenti in tal senso nel Terzo Mondo e in Europa Orientale vengono così consolidati.
- In secondo luogo, si prospetta uno stretto intreccio di settori molto importanti per la Svizzera, come la tradizionale politica commerciale, la proprietà intellettuale, i servizi, gli investimenti, l'agricoltura, la politica economica e finanziaria. In tal modo può essere fortemente incentivato un modo di pensare che tenga maggiormente conto della globalità dei problemi.
- Infine, queste condizioni generali non valgono unicamente per la Svizzera ma anche per la Comunità Europea. Indirettamente vengono dunque posti i parametri che saranno alla base dell'apertura internazionale del mercato comunitario e dell'«acquis» politico-commerciale del futuro. Proprio nel momento in cui i rapporti fra la Svizzera e la Comunità Europea vanno incontro ad una revisione, il sistema multilaterale del GATT acquista dunque ancor più importanza per noi.



Da: *L'information*, no. 79, Banque Populaire Suisse

cate in favore dei paesi sottosviluppati (preferenze e facilitazioni per i paesi in via di sviluppo, assistenza in materia commerciale, accordi tra paesi in via di sviluppo); ciò nonostante la liberalizzazione degli scambi promossa dal GATT ha in primo luogo favorito la prosperità dei paesi industrializzati.

Se quello del sottosviluppo appare come uno dei gravi problemi del mondo di oggi sempre più ci si accorge che la questione dello sviluppo è sempre più collegata con la crisi ambientale. «Molti problemi cruciali relativi alla sopravvivenza sono correlati allo sviluppo ineguale, alla povertà e all'incremento demografico. Tutte realtà che impongono uno sfruttamento senza precedenti delle terre, delle acque, delle foreste e delle altre risorse naturali del pianeta, non minore nei paesi in via di sviluppo. La spirale di povertà e degrado ambientale equivale a uno spreco di opportunità e risorse, in particolare umane» (Il futuro di noi tutti, Rapporto della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo, Bompiani, Milano, 1988, pag. 18).

E ancora: «Governi nazionali e istituzioni multilaterali si sono sempre più chiaramente resi conto dell'impossibilità di scindere le problematiche relative allo sviluppo economico da quelle ambientali: molte forme di sviluppo erodono le risorse sulle

quali pur devono fondarsi, e il degrado dell'ambiente può minare lo sviluppo economico. La povertà è insieme importante causa ed effetto dei problemi ambientali globali, ed è vano pertanto tentare di affrontare questi ultimi senza inserirli in una prospettiva più ampia, comprensiva dei fattori sottesi alla povertà e all'ineguaglianza internazionali» (ibidem, pag. 25).

E per quanto riguarda i nessi tra commercio e ambiente la Commissione mondiale per l'ambiente rileva che le preoccupazioni ambientali «non sono state sistematicamente fatte proprie dalle organizzazioni intergovernative – e soprattutto dal GATT e dall'UNCTAD (Conferenza delle Nazioni Unite per il commercio e lo sviluppo) –, i cui mandati dovrebbero includere lo sviluppo sostenibile», uno sviluppo «che soddisfi i bisogni dell'attuale generazione senza compromettere la capacità di quelle future di rispondere ai loro» (ibidem, pag. 118).

Le difficoltà nelle relazioni internazionali

Dalla crisi degli anni Settanta si assiste a una recrudescenza del protezionismo. Si tratta però di nuove forme di protezionismo che si basano su barriere non tariffarie (norme igieniche o di sicurezza, mercati pubblici protetti) o su accordi per limitare vo-

lontariamente l'esportazione (automobili giapponesi in Europa). La protezione indiretta si è moltiplicata sottoforma di sovvenzioni, esenzioni fiscali, ecc.. Così gli ostacoli alla concorrenza si situano oggi piuttosto dalla parte delle condizioni di produzione.

Le attività agricole poi rappresentano il terreno privilegiato delle pratiche protezionistiche dei paesi industrializzati.

Lo sviluppo di accordi bilaterali (tessili, automobili, alta tecnologia) rappresenta un altro aspetto delle difficoltà nelle relazioni commerciali internazionali.

Anche la tendenza all'integrazione economica (CE) ha conseguenze ambigue sul commercio mondiale: se all'interno gli scambi vengono favoriti, verso l'esterno vengono spesso penalizzate le esportazioni dei paesi che non fanno parte dell'associazione.

Molto colpite dal protezionismo sono le esportazioni dei paesi sottosviluppati (prodotti dell'agricoltura, tessili, prodotti tropicali) che faticano a inserirsi nel mercato mondiale. Questi fenomeni sollevano il problema del rispetto delle regole del GATT; non solo, ma le difficoltà attuali a trovare un accordo nell'ambito dei negoziati dell'Uruguay Round sono una spia delle difficoltà attuali nelle relazioni commerciali internazionali.

Moneta

La moneta è al centro della vita economica e ha un ruolo essenziale nel funzionamento dell'economia moderna. Come è nata e si è sviluppata? Quali forme assume? Chi la emette? Quali sono le sue funzioni e il suo valore? Come è organizzato il sistema monetario?

Definizione

La moneta è definita come un mezzo di pagamento caratteristico della compravendita, rappresentato da una o più serie di pezzi di titolo o valore stabilito e convenzionalmente riconosciuto, simbolo di rapporti fondati sulla piena fiducia o sulla necessità di una reciproca analogia di trattamento.

Lo sviluppo storico della moneta

Una delle caratteristiche principali di una economia primordiale è quella

che vede l'uomo produttore isolato nel senso che produce da sé tutto quanto gli necessita. Ad una economia individuale, in grado di adempiere soltanto alle necessità più semplici, fa seguito, ben presto, l'economia associata, fondata sulla divisione del lavoro, dove ogni individuo si dedica, in base alle proprie attitudini, a una determinata produzione. Con i propri prodotti vengono acquistati i prodotti altrui dei quali ha bisogno. Nasce così lo scambio: la cessione reciproca di beni diversi liberamente concordata tra due soggetti economici.

Si narra di un esploratore che in Africa aveva bisogno di una barca. Il barcaiolo voleva essere pagato in avorio: egli non ne aveva, seppero però che un certo Maometto ne aveva, ma lo dava solo in cambio di stoffa. L'esploratore non aveva neanche la stoffa, ma trovò uno che aveva stoffa e voleva in cambio metallo. Egli aveva filo di ferro e glielo dette ricevendo in cambio la stoffa; dette la stoffa a Maometto e n'ebbe l'avorio; dette avorio al barcaiolo e n'ebbe, finalmente, la barca. Quelle appena descritte erano le peripezie a cui erano soggetti gli individui che, nei tempi antichi, dovevano ricorrere al baratto per procurarsi beni prodotti o detenuti da altri. Di fronte alle difficoltà che il baratto creava e alla mancanza di un metro per poter determinare il valore dei beni fu creata dapprima la *moneta merce* e poi la *moneta metallica*. Nel primo caso si trattava di merci che potevano essere facilmente utilizzate per effettuare dei pagamenti e con il tempo presero l'importanza di un bene di scambio comune e nel contempo essere considerate una primitiva forma di misurazione del valore (p. es. una mucca contro cinque pecore).

La *moneta metallica* fu adottata in seguito alla progressiva suddivisione del lavoro e il susseguente sviluppo dello scambio delle merci. In effetti fu evidente la necessità di avere merce di scambio più maneggevole e meno deperibile, ma poi anche facilmente divisibile. Queste caratteristiche si ritrovarono tutte nel metallo (oro, argento e altri) e da qui la moneta metallica. Tuttavia il fiorente commercio del Medio Evo rese necessaria l'adozione di qualcosa di più comodo e facilmente trasportabile. Nacquero così le ricevute che rappresentavano il denaro contante che i commercianti di allora consegnavano in custodia ai primi banchieri del-

la storia. Nacque così una nuova forma di pagamento (*moneta cartacea*), che prese corpo in una specie di certificati di deposito e che possiamo definire come i predecessori delle banconote odierne.

Dalla moneta cartacea alla *moneta di conto* il passo fu breve. I banchieri, soprattutto in Italia, iniziarono a contabilizzare gli averi o i debiti dei loro clienti. Venne poi data la possibilità ai clienti di dare ordine alla banca di diminuire il proprio avere di un determinato importo e di versarlo in conto ad un altro cliente. Nacque così una nuova forma di moneta: la *moneta di conto o scritturale*.

Tipi di moneta

– La *moneta contante* costituita da:
 a) *moneta cartacea*, sono banconote che rappresentano il valore corrispondente all'importo impresso;
 b) *moneta metallica*, sono monete appunto di lega metallica. Es. monete da fr. 5.– 2.– 1.– ecc.

– La *moneta di conto o scritturale*
 E' una moneta astratta. Si forma tramite versamenti presso banche o uffici postali (depositi a vista). La moneta metallica, quella cartacea e quella scritturale formano la *massa monetaria*.

Le funzioni della moneta

Da quanto finora visto appare chiaro che la moneta ha un ruolo essenziale nel corretto funzionamento della moderna economia, caratterizzata da un continuo intensificarsi degli scambi, sempre più liberalizzati, e da un continuo miglioramento dei mezzi di trasporto. Principalmente la moneta assolve le seguenti funzioni:

- a) *mezzo di scambio*, in quanto funge da «terza merce» che facilita il passaggio di due merci dalle mani dei loro possessori;
- b) *unità di misura del valore*, in quanto dà la possibilità di confrontare il valore dei beni, a ciascuno dei quali viene attribuito un prezzo;
- c) *mezzo per la conservazione del valore* e quindi di accumulazione del potere d'acquisto e, in ultima analisi, mezzo di risparmio. La stabilità del valore della moneta è indispensabile affinché la moneta assolva alla sua funzione di conservazione, ossia di mantenimento del potere d'acquisto, inteso come quantità di un determinato bene acquistabile con una determinata quantità di moneta. Elemento di turbolenza di questa stabilità è l'aumento dei prezzi (inflazione). (vedi supplemento di «Scuola Ticinese» del settembre 1991, a cura della Società Gioventù ed Economia).

Da: Il mercato svizzero dei metalli preziosi



Il flusso circolare della moneta

All'interno dell'economia, la moneta si trova in un continuo flusso circolare.

Il documento 6 illustra una rappresentazione grafica semplificata.

L'elemento basilare di un'economia pubblica è dato dalla produzione e dal consumo di beni e di servizi: il lavoro viene prestato e remunerato, i beni vengono prodotti e venduti, le imposte vengono pagate e utilizzate, il denaro viene risparmiato per far fruttare interessi e per essere dato in prestito alle aziende (con l'intermediazione delle banche) che, a loro volta, lo investono nella produzione per ottenere nuovi beni. Come si può vedere i numerosi rapporti tra i diversi soggetti economici si schematizzano e si esprimono come il flusso materiale formato da beni e servizi da un lato, e flusso monetario formato dal denaro in forma contante e scritturale dall'altro.

Un'economia rimane in equilibrio, quando il flusso materiale e quello monetario corrispondono. Scompensi a una situazione di equilibrio determinano fenomeni inflazionistici o deflazionistici.

La sovranità monetaria

La sovranità monetaria, cioè il diritto di emanare disposizioni legali relative alla moneta, è attribuita alla Confederazione e si estrinseca principalmente, da un lato, nel diritto esclusivo di coniare monete attraverso la Zecca Federale e di metterle in circolazione attraverso la Banca Nazionale Svizzera e, dall'altro, nel diritto esclusivo di emettere banconote. Questo diritto fu attribuito nel 1907 dalla Confederazione alla Banca Nazionale Svizzera, anche denominata Banca di Emissione, che ha tre compiti principali:

- regolare la circolazione monetaria,
- facilitare il servizio dei pagamenti,
- condurre una politica monetaria e di credito.

Il denaro come merce

Abbiamo visto che, in un'economia, il denaro rappresenta il complesso dei beni e dei servizi, figurando nello stesso tempo come il loro controvalore.

Tuttavia, in un mercato particolare, come quello dei capitali, il denaro assume esso stesso la funzione di bene con un suo valore ed un suo prezzo. In effetti nel mercato dei capitali la merce trattata è proprio il denaro. Denaro

che viene richiesto, per esempio, dagli imprenditori che non disponendo del necessario capitale di rischio lo prendono in prestito proprio al mercato dei capitali, con l'impegno di restituirlo ad una determinata scadenza. Alla scadenza l'imprenditore rimborserà non soltanto la cifra ricevuta originariamente, ma anche un importo aggiuntivo rappresentato dagli interessi maturati.

In questo caso il denaro figura come un bene richiesto sul mercato e per averlo si è disposti a pagare un certo prezzo. Il prezzo del denaro è il tasso d'interesse.

In ogni economia nazionale il prezzo del denaro (tasso d'interesse) varia, subendo influenze da diversi fattori come: la mancanza o l'abbondanza di denaro in circolazione, le politiche intraprese dalle autorità monetarie, la domanda proveniente dall'estero, ecc.

Il valore della moneta

Di valore della moneta si può parlare in diversi modi:

- *valore legale o nominale*. E' il valore che lo Stato attribuisce a una moneta e che questa porta impresso (o scritto) sopra una delle sue superfici;

- *valore intrinseco o effettivo o reale o metallico*. E' il valore del metallo fino contenuto nella moneta. E' evidente che la carta-moneta non ha valore intrinseco;

- *valore di scambio o potere d'acquisto*. E' dato dalla quantità di beni che si possono acquistare con una unità di moneta. E' questa, senza ombra di dubbio, la nozione più importante di valore della moneta proprio perché la moneta è essenzialmente uno strumento di scambio, un mezzo per procurarsi i beni che necessitiamo. Sono state formulate diverse teorie che spiegano i fattori che determinano il potere d'acquisto della moneta, la più esauriente è sicuramente la teoria quantitativa. Secondo questa teoria il valore di scambio della moneta dipende dalla domanda e dalla offerta di moneta. Per domanda di moneta si intende la massa delle merci poste in vendita, non comprese, cioè, quelle immagazzinate. Per offerta di moneta si intende, in primo luogo, la quantità di moneta che viene posta effettivamente sul mercato. Elemento importante da non dimenticare perché contribuisce ad accrescere

l'offerta di moneta è la velocità di circolazione, cioè il numero medio degli scambi che si fanno con una data quantità di moneta, in una unità di tempo. E' infatti evidente che una massa monetaria di 100 monete scambiate, in media, 5 volte in un dato periodo di tempo, rappresenta un'offerta di moneta pari a quella di 500 monete che fossero state scambiate una sola volta. Quindi l'offerta di moneta è data dalla quantità di moneta moltiplicata per la sua velocità di circolazione.

Tre forze fondamentali agiscono, pertanto, sul potere d'acquisto della moneta (A):

- 1) il volume totale dei beni che si scambiano contro moneta (Q)
- 2) la quantità di moneta in circolazione (M)
- 3) la velocità di circolazione della moneta (V)

il tutto riassumibile in una formula

$$A = \frac{Q}{M \times V}$$

Questa formula sta ad indicare che il potere d'acquisto della moneta varia in ragione diretta della quantità dei beni scambiati con moneta e in ragione inversa della quantità di moneta esistente e della sua velocità di circolazione.

Sapendo che i prezzi altro non sono che il reciproco del potere d'acquisto della moneta (in effetti più elevato è il prezzo di un bene, tanto minore è la quantità di quel bene che si può acquistare con una unità di moneta; e, viceversa, quanto più basso è il prezzo, tanto più elevato è il potere d'acquisto), si ottiene un'altra formula

$$P = \frac{M \times V}{Q}$$

dalla quale ne risulta chiaro come il livello dei prezzi (e quindi come processi inflazionistici o deflazionistici) dipenda da disequilibri nei fattori come la quantità di moneta in circolazione, la velocità di circolazione della moneta e il volume totale delle merci che si scambiano.

- *valore esterno* o, più comunemente, *cambio estero*. Esso si riferisce alla quantità di moneta di un paese che occorre per acquistare una unità di moneta di un altro paese. Alla base delle operazioni di cambio stanno il commercio interna-

zionale e, in misura ancora più vasta, i movimenti internazionali del denaro e dei capitali.

Facciamo un esempio: un fabbricante svizzero vende una macchina a un industriale giapponese. Per concludere l'affare occorrerà che gli yen di cui dispone l'acquirente nipponico siano convertiti nell'importo in franchi svizzeri richiesto dal venditore elvetico. L'economista francese Gaétan

Pirou ha definito in modo assai azzeccato il motivo primario che ha dato vita alle operazioni di cambio, esse nascono «dalla coesistenza dell'internazionalismo commerciale e dal nazionalismo monetario».

Divise e convertibilità

A questo punto giova accennare al significato di divise e convertibilità.

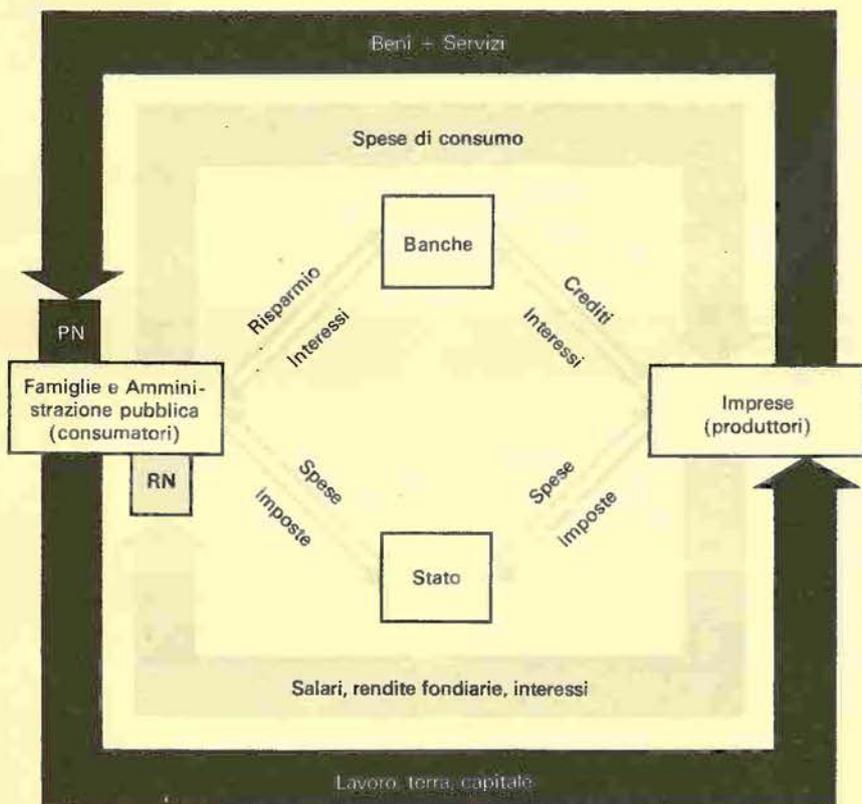
Le *divise* sono tutti i crediti stilati in

moneta estera e pagabili all'estero, i quali possono essere costituiti sia da averi (in moneta estera) presso banche estere, sia da cambiali o assegni (pure in moneta estera e pagabili all'estero).

Una moneta (divise o banconote) è ritenuta *convertibile* quando il detentore può cambiare liberamente i mezzi di pagamento stilati in tale moneta in qualsiasi altra. La convertibilità di una moneta può essere illimitata o limitata.

Documento 6

IL FLUSSO CIRCOLARE DELL'ATTIVITÀ ECONOMICA



PN = Prodotto nazionale
RN = Reddito nazionale

■ Flusso di merci
□ Flusso di denaro

Famiglie e Amministrazione pubblica (consumatori)

Sotto questa voce sono compresi tutti gli operatori economici che, da un lato offrono lavoro, terra e capitale, dall'altro consumano beni e servizi. Non si tratta quindi soltanto di comunità familiari o di singole persone, ma anche degli enti pubblici:

1. Famiglie: comunità familiari, singoli consumatori.
2. Amministrazione pubblica: Confederazione, Cantoni, Comuni ecc.

Prodotto nazionale
Reddito nazionale

L'insieme dei beni prodotti in un'economia durante un anno. Rimunerazione dei fattori di produzione durante un anno: lavoro (salario), capitale (interesse), terra (rendita fondiaria).

L'evoluzione dei sistemi monetari

A livello internazionale fino alla prima guerra mondiale, il mondo viveva in un sistema rigido di "Gold specific standard" in cui le monete nazionali erano tutte definite rispetto all'oro e convertibili in questo metallo.

A partire dagli Anni Venti, l'impossibilità di una copertura totale in oro della moneta cartacea, favoriva l'istituzione di un nuovo sistema che aveva quale punto di riferimento una moneta «forte», inizialmente la sterlina. La sterlina era convertibile in oro e il valore delle altre monete era riferito ad essa.

Gli Anni Trenta vedevano un periodo di crisi monetaria internazionale. Durante questo periodo la convertibilità in oro delle principali monete di riserva cessa. Il mondo si scinde in zone monetarie e in blocchi monetari.

Nel luglio 1944 a Bretton Woods, negli Stati Uniti, nasceva un nuovo sistema monetario stabile, il «Gold exchange standard», che aveva il dollaro come moneta di riferimento. E' in questa occasione che viene creato il Fondo monetario internazionale (FMI) con lo scopo precipuo di ridurre gli squilibri delle bilance di pagamento dei vari paesi. Grazie all'introduzione dei corsi di cambio fissi seguirono quasi trent'anni di stabilità monetaria.

Dopo aver affrontato diversi problemi economici e monetari, nel 1971, gli Stati Uniti decideranno di sopprimere la convertibilità del dollaro in oro. La svalutazione del dollaro nel 1973 metterà definitivamente fine al sistema monetario di Bretton Woods. I corsi di cambio fluttuanti sostituiscono definitivamente le parità fisse. Alla Conferenza della Jamaica (gennaio 1976) si giunse finalmente ad un accordo: l'oro è definitivamente smonetizzato e viene creato il Diritto speciale di prelievo (DSP) che, definito da un «paniere monetario»,



Banconota americana sulla quale appare ancora la menzione esplicita che essa può essere convertita in qualsiasi momento in monete d'oro di valore nominale equivalente.

Benché la convertibilità sia stata abrogata sin dal 1934, ancor oggi è possibile trovare in circolazione simili «certificati d'oro».

Da: Oro, da sempre una luce magica, Società di Banca Svizzera.

composto dalle monete più importanti, dovrebbe fungere da moneta internazionale. I singoli paesi saranno liberi di adottare il sistema di cambio preferito: oscillazione libera in funzione dell'andamento del mercato o mantenimento della parità con una o più monete.

Prospettive di una Europa monetaria

Già verso la fine degli Anni Sessanta, dopo la prima fase del processo di integrazione economica europea, fu lanciata l'idea di una «Europa monetaria», da attuarsi per tappe successive e che aveva come obiettivo ultimo la creazione di una moneta europea unica.

E' opportuno segnalare che la creazione di un «nuovo ordinamento monetario europeo» risponde a due tipi di problemi:

- quello di accentuare il processo integrativo, per facilitare la crescita delle economie europee;
- quello di dare un contributo europeo alla soluzione della crisi monetaria internazionale, apertasi con il crollo del «dollar standard».

Il «Serpente Monetario Europeo»

Il 10 aprile 1972, a Basilea, la Germania, la Francia, l'Italia, l'Olanda, il Belgio e il Lussemburgo (cioè i sei paesi allora membri CEE) ai quali si aggiunsero la Gran Bretagna, l'Irlanda, la Danimarca, la Svezia e la Norvegia, si accordarono per mantenere le rispettive monete entro variazioni di cambio più strette: al massimo del 2,25% in più o in meno. Raggiunto questo limite la banca centrale della moneta più debole era tenuta ad in-

tervenire, per riportare la parità della moneta entro i confini previsti. Questa fascia più ristretta di oscillazione venne denominata «il Serpente Monetario Europeo».

Il «Sistema Monetario Europeo»

Il Serpente Monetario Europeo resse per alcuni anni, anche se con un numero di partecipanti ridotti. Dapprima ne uscì la Gran Bretagna, poi la Francia e l'Italia, quindi anche la Svezia.

All'inizio del 1979, dalle ceneri del «serpente», diventato una «zona del marco tedesco» nasce il Sistema Monetario Europeo.

Finalità precipua dello SME è quella di dar vita ad una più stretta cooperazione monetaria e, quindi, ad una zona di stabilità monetaria nell'Europa. Elemento fondamentale dello SME è l'ECU (European currency unit).

L'ECU è un «paniere» contenente predeterminate quantità delle diverse monete calcolate in funzione dell'importanza economica relativa di ogni paese membro. Ogni moneta nazionale viene ad avere una parità centrale rispetto all'ECU, con facoltà di oscillazione del 2,25%, ed una griglia di parità rispetto alle altre monete nazionali. E' obbligo di ciascun Stato di intervenire sul mercato dei cambi con manovre stabilizzatrici, tramite le rispettive banche centrali, nel caso in cui la sua moneta non rispetti i limiti di oscillazione fissati.

L'ECU è emesso dal FECOM (Fondo Europeo di Cooperazione Monetaria) in cambio dell'apporto delle banche centrali della Comunità del 20% dei loro averi in oro e delle loro

riserve in dollari americani. Per i depositi presso questo fondo, le banche centrali sono accreditate in ECU. L'ECU perciò non può essere visto come una moneta vera e propria, ma come un certificato di deposito delle riserve nazionali che funge anche da mezzo di pagamento per saldare i conti tra le diverse banche membre del Fondo.

Sul mercato finanziario internazionale l'ECU assume sempre più importanza, diventando anche la moneta di emissione di prestiti obbligazionari.

Le istituzioni monetarie internazionali

Creati dalla cooperazione internazionale tra le economie nazionali il Fondo Monetario Internazionale e la Banca Mondiale hanno obiettivi tra loro diversi, ma in qualche modo complementari.

Gli scopi del Fondo Monetario Internazionale sono:

- incentivare e assicurare una collaborazione monetaria tra le nazioni;
- stimolare il commercio internazionale facilitando il traffico dei pagamenti internazionali;
- sostenere il sistema degli scambi e la stabilità monetaria di ogni nazione;
- abbandono delle limitazioni monetarie ancora esistenti, così da favorire gli scambi internazionali.

Il Fondo Monetario Internazionale inoltre partecipa attivamente al finanziamento dei vari progetti internazionali, in particolare quelli rivolti a favorire i paesi in via di sviluppo.

La Banca Mondiale si occupa principalmente degli aiuti finanziari tendenti a stimolare l'evoluzione economica e industriale dei paesi in via di sviluppo.

Questo istituto sostiene gli investimenti sul piano internazionale tramite i finanziamenti diretti, le partecipazioni e le garanzie.

Bibliografia:

- Mario Marsili Libelli, *Principi di Economia Politica*, Tramontana Editore
- *Il Cambismo e le operazioni sul mercato Monetario*, Società di Banca Svizzera, 1987
- Karl Angehrn, *Tecnica Bancaria*, Edizione a cura della Associazione Bancaria Ticinese, 1989

Si ringrazia Vesna Ronchetti, Società di Banca Svizzera, per la preziosa collaborazione.

Immagini della scienza

L'indagine* è nata dall'intreccio tra questioni epistemologiche e questioni pedagogiche legate alla trasmissione del sapere scientifico nell'attuale contesto culturale. Questa relazione tra epistemologia e educazione non costituisce solo un nostro interesse particolare ma è oggi un campo aperto di studi, ricco di implicazioni di rilievo.

Il quadro problematico

In termini generali si tratta della questione della trasmissione del sapere scientifico nell'attuale civiltà dell'informazione. Oggi le idee di «sapere», «cultura», «educazione», che sono idee attorno a cui assume senso la trasmissione generazionale intesa come *progetto*, sembrano subire una profonda metamorfosi rispetto alla tradizione in cui è stato elaborato il loro significato originario. Questa metamorfosi dei significati culturali avviene spesso in modo implicito o addirittura ambiguo, rendendo particolarmente complessa la lettura della realtà.

Secondo il nostro punto di vista – e in sintesi – oggi l'educazione costituisce un problema anche perché si avverte una specie di disarmonia, o di incompatibilità, o addirittura una contraddizione tra ciò che è storicamente implicato nel concetto di *educazione* e di *cultura* (intesa anche come trasmissione di sapere) e ciò che viceversa è dominante nell'idea attuale di *sapere*, e di sapere scientifico in particolare. Vediamo un po' più da vicino.

Dentro il significato di *educazione*, così come è venuto elaborandosi in epoca moderna, è forte l'idea del *divenire* dell'uomo, della sua *storicità*. Il *sapere*, la *conoscenza* sono recepiti – in primis – come *esperienza umana*, come il *divenire* di soggetti, attraverso la relazione conoscitiva con il mondo esterno. A questa visione della conoscenza che mette in rilievo *pensiero*, *invenzione*, *immaginazione* dell'uomo, corrisponde, come è noto, anche una certa impostazione

dell'epistemologia contemporanea che tende appunto a ricostruire lo statuto e il significato del sapere scientifico nella sua prospettiva storica.

Rispetto a questo quadro di riferimento culturale assistiamo però oggi a tutta una serie di metamorfosi, più o meno sotterranee, che riguardano innanzitutto l'idea stessa di conoscenza. Se infatti volessimo dare un'occhiata, anche solo di sfuggita, alla nostra realtà culturale non potremmo non vedere un'altra immagine dominante del sapere, che corrisponde alla tipica *comunicazione* delle conoscenze, sempre più immediata e frammentaria e che si realizza nella immediata fruibilità dell'*informazione*. E per quanto riguarda in particolare la conoscenza scientifica, nell'attuale contesto comunicativo sembra prevalere sempre più un'immagine sociale del sapere che ne sottolinea il valore pratico, strumentale (per esaltarlo o demonizzarlo, secondo i gusti e le ideologie). Si tratta – è evidente – di un'immagine molto riduttiva, povera, rispetto al significato storico di *educazione* e di *conoscenza* richiamato sopra.

Esasperando un po' il discorso si può anche dire, provocatoriamente, che con questo «sapere-informazione», dall'utilità «usa e getta», non sembra proprio possibile stabilire una relazione in grado di evocare una qualche esperienza di costruzione di sé e del proprio divenire, o anche una qualsiasi emozione. Questo «sapere-informazione», questo patrimonio di conoscenze, recepito come *mezzo*, *strumento*, non può che assumere la forma dell'*esteriorità*. Se tutto ciò è vero, allora l'esperienza conoscitiva, intesa come esperienza educativa progettuale che la scuola assume come suo compito, deve far fronte ad una minaccia, o almeno ad una sfida da non sottovalutare.

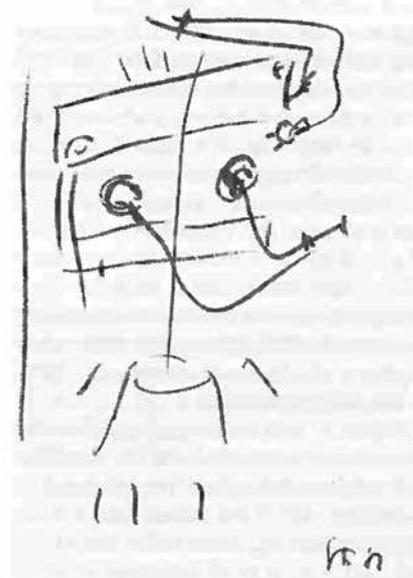
Questa è stata, in sintesi, la premessa interpretativa, il quadro problematico dentro cui collocare lo studio delle immagini della scienza dei professori. Si trattava di capire, proprio in relazione a questa sfida culturale,

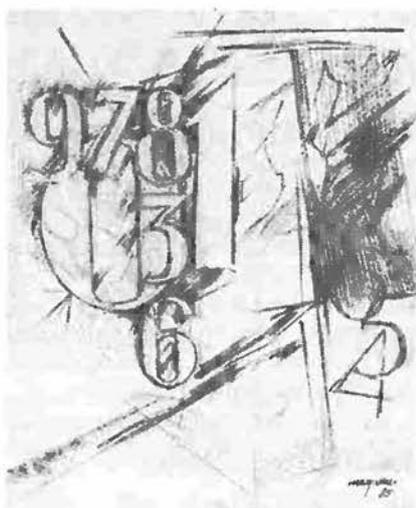
come i professori di materie scientifiche vivessero l'esperienza scientifica, quali fossero le loro rappresentazioni mentali, le loro visioni della scienza. L'altra premessa, ovviamente, era che queste immagini fossero una variabile significativa nel processo di trasmissione del sapere che si attua nelle aule scolastiche: queste immagini forse costituiscono un linguaggio sommerso difficile da decifrare, che attraversa le dimensioni più esplicite, e perciò controllabili, della comunicazione educativa.

Risultati dello studio

Siamo dunque partiti dalla polarità descritta sopra: da un lato la scienza come *cultura*, come costruzione, divenire, storia, esperienza, centralità del soggetto, globalità dell'esperienza e quindi, anche, la scienza come vita, passioni, ideali, errori, ecc.; dall'altro, invece, la scienza, nell'immagine oggi dominante, come *sapere*, informazione, dato, strumento, significato dell'oggetto, risultato presente e attuale. Durante i colloqui abbiamo cercato di far emergere le epistemologie, più o meno inconscie, delle persone con cui abbiamo discusso. In prevalenza si è notata una certa adesione all'immagine oggi dominante; o comunque se non proprio una esplicita adesione, perlomeno

Sergio Emery - Corrente





Vittorio Magnani - Stanza con numeri

sono state individuate scelte epistemologiche che potevano facilmente ricondurre a quell'idea.

In generale, infatti, anche la maggior parte dei professori contattati sembra portatrice di una visione della scienza in cui *non* pare particolarmente evidenziato il suo significato storico e culturale. Nello studio ci siamo espressi in termini di «dominanza ricorrente dell'oggetto», ossia della logica dei *fatti* (conosciuti e conoscibili) rispetto alla possibilità, molto spesso invece trascurata, di descrivere la scienza dal punto di vista del soggetto, ossia come vicenda umana, cultura e storia. Senza addentrarci in una presentazione analitica dei risultati, ecco un paio di esempi significativi: innanzitutto, nel descrivere la genesi della conoscenza, è stata spesso sottolineata l'importanza del momento osservativo, *senza presupposti*, senza idee a priori in testa, totalmente neutrale (che riconduce a una visione del sapere come rappresentazione-riflesso di una realtà data). Più in generale, nel rapporto tra teoria e fatti, è emersa chiara la dominanza dei «puri fatti», degli oggetti che si presentano alla nostra osservazione; le teorie sono spesso ritenute «riassunto» o organizzazione di questi dati dell'esperienza.

Tutto ciò non è che un implicito misconoscimento del ruolo creativo, immaginativo, ideativo del soggetto che *costruisce* la conoscenza. Questa visione lascia infatti sullo sfondo tutta l'attività di produzione di ipotesi e

idee, nonché tutto l'aspetto dell'affettività che radica profondamente la scienza nella vita e nell'intreccio di esperienze in cui la vita scorre. Anche la descrizione delle caratteristiche del sapere scientifico o di ciò che lo distinguerebbe da altre forme di conoscenza o esperienza ha confermato questa tendenza: la scienza coincide con l'eliminazione dei fattori soggettivi, il che implica una identificazione del termine «soggetto» con «sentimento, gusto, interpretazione personale» e, rispettivamente, l'assenza dell'idea di un soggetto-protagonista della scienza, di un soggetto-protagonista di avventure intellettuali. Ci fermiamo qui, rinviando per ulteriori e meglio argomentati dati alla lettura dello studio.

Questa visione della scienza non pare particolarmente sorprendente, poiché è facilmente riconducibile al clima culturale in cui tutti viviamo e probabilmente anche all'impostazione degli studi universitari. Incoraggiante invece è stato osservare come l'immagine del proprio ruolo di insegnanti (una domanda conclusiva verteva appunto sugli scopi dell'insegnamento scientifico) abbia spesso proposto un'altra, diversa visione della scienza, molto più in sintonia con l'idea di scienza come cultura. Ciò che è rimasto latente nel discorso sulla scienza è emerso invece spesso nel discorso sull'insegnamento: *l'idea del soggetto*, del sapere come divenire e come esperienza; l'idea di una profonda connessione tra sapere e essere, esistere, vivere. Questa connessione, come detto, è stata invece spesso quasi del tutto dimenticata nell'epistemologia «inconscia» dei docenti, in cui, come visto, il soggetto risulta quasi sempre assente, o semmai presente a posteriori, solo nella misura in cui si riconosce che un determinato sapere ci permette di «essere» (ma ciò è evidente, non fa che rinforzare l'idea di strumentalità del sapere: il sapere è una *cosa*, un *oggetto* da usare per il meglio).

In altri termini, nei discorsi sull'insegnamento scientifico è emerso spesso un legame profondo tra il sapere, l'essere dell'allievo e i valori esistenziali ed educativi. Per questa via si è dunque spesso compiuto un certo avvicinamento all'idea di scienza come esperienza umana. In molti docenti sembrano dunque convivere *due immagini conflittuali*: una, più profonda e sommersa, ma non per questo meno attiva, che esalta l'oggetto

come fonte del sapere scientifico e «dimentica» un po' l'uomo; l'altra, più esplicita e consapevole, legata alla propria immagine professionale, che riconosce la vita e le sue valenze morali *dentro* l'esperienza scientifica. Questa conflittualità di immagini, questa ambivalenza del docente, ci è parsa un dato interessante su cui lavorare.

Considerazioni conclusive

Nella nostra ipotesi interpretativa abbiamo sostenuto che per un'educazione scientifica reale ed efficace è necessario mettere in primo piano la dimensione della scienza come esperienza, come vicenda umana, in tutte le sue valenze, anche affettive. E' dunque necessario pensare alla scienza nella sua prospettiva storica, nel suo significato culturale. Questo approccio consentirebbe all'allievo di riconoscere nella scienza anche la propria personale esperienza (e non solo dati estranei o estraniati), e dunque faciliterebbe anche l'impegno educativo che è comunque «costruzione di sé». Questo approccio al sapere scientifico nella sua dimensione storica e esistenziale consentirebbe d'altra parte al docente di capire un po' più di ciò che accade nel processo di apprendimento dei suoi allievi, con evidenti benefici sul piano didattico. Che fare, allora, concretamente per andare in questa direzione, per «far vivere» la scienza nella sua valenza culturale, visto che pure i docenti condividono spesso un'immagine del sapere scientifico, che non va in questa direzione?

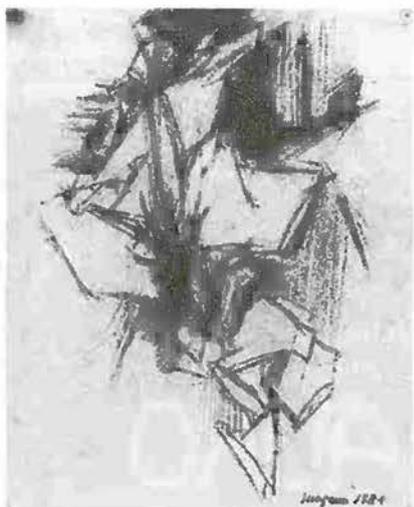
Crediamo che sia possibile appoggiarsi a quelle forme di consapevolezza descritte nei discorsi sull'insegnamento scientifico per sviluppare, a partire da qui, la sensibilità verso una coscienza storica e culturale in grado di contrastare quell'altra immagine – non sbagliata, poiché corrispondente certo ad un livello della realtà – ma tutto sommato povera, riduttiva, e soprattutto *antieducativa*, in cui il nostro tempo sembra identificare in modo prevalente la scienza. Come si vede il nostro discorso non va nella direzione di un inserimento *tout court* di contenuti di storia della scienza nell'insegnamento, ma indica un lavoro più in profondità, di ripensamento e problematizzazione personale da parte di coloro che si assumono il compito difficile di educare.

E' evidente che qui è anche in gioco una scelta epistemologica, ed è chiaro che privilegiare l'aspetto costruttivo, creativo, immaginativo del sapere umano può condurre anche molto lontano sul piano delle concezioni della realtà, dei fatti scientifici e della validità delle conoscenze, come di fatto avviene in certe derive epistemologiche (relativismo, anarchismo, ecc.). Si è comunque voluto consciamente assumere nel lavoro questa impostazione perché pare proprio resa irrinunciabile dall'esigenza di mantener viva – di fronte alle sfide del nostro tempo – la possibilità stessa di educare.

Vorremmo proporre, in conclusione, un'idea che ha influito senza dubbio sull'impostazione del lavoro e vorremmo farlo richiamando le parole illuminanti dello scienziato Heinz Von Förster, già citate nel testo: «E' la mia esperienza la fonte primaria della conoscenza e il mondo ne è la conseguenza, oppure è il mondo ad essere la fonte primaria e l'esperienza a esserne la conseguenza? Sostengo che non si può rispondere a questa domanda. Non esistono esperimenti che dimostrino la correttezza di una di queste due posizioni. Perciò dipende da noi decidere. Io ho scelto la prima posizione, quella secondo cui siamo noi a costruire il mondo, e mi prendo tutte le responsabilità che ne derivano. A mio parere la base dell'etica è questa convinzione di essere i costruttori del mondo».

Lina Bertola Ackermann

Vittorio Magnani - Breve storia



***Nota:**

Immagini della scienza, Dipartimento della pubblica educazione, USR 91.07

Per svolgere il lavoro sono stati realizzati 20 colloqui con docenti di scienze sperimentali (chimica, fisica, biologia). La scelta del campione è avvenuta sulla base di una ripartizione proporzionale che ha tenuto conto delle seguenti variabili: materia insegnata, età, luogo di formazione, esperienze di ricerca, sesso. Temi essenziali dei colloqui sono stati: il metodo scientifico, il valore della conoscenza cosiddetta scientifica, la relazione con altre forme di sapere, il progresso scientifico, l'educazione scientifica.

A tutti gli altri docenti di fisica, chimica e biologia dei licei e ai docenti di scienze della scuola cantonale di commercio è stato proposto un questionario con domande aperte sugli obiettivi della disciplina insegnata e sul significato dell'educazione scientifica. 28 colleghi su 48 hanno risposto: 10 di chimica,

7 di fisica, 11 di biologia (per i docenti della SCC si è tenuto conto della materia di formazione).

Il lavoro è costruito fondamentalmente sull'analisi dei colloqui, che per la ricchezza dei dati, raccolti spesso in più di un'ora di registrazione, costituiscono la fonte essenziale dello studio. Un capitolo in appendice è comunque dedicato all'analisi dei questionari.

La ricerca è partita dopo una serie di incontri nelle sedi atti a verificare l'interesse dei docenti a collaborare al progetto. In generale abbiamo trovato da parte dei colleghi la massima disponibilità.

Il lavoro è stato poi presentato e discusso nelle diverse sedi con i docenti interessati e in un pomeriggio di studio, tenutosi presso il liceo cantonale di Bellinzona il 15 aprile. Il testo pubblicato qui costituisce una rielaborazione sintetica della presentazione avvenuta in quella occasione.

Centri di competenza in microelettronica

Venerdì 26 giugno 1992 il Consigliere Federale Jean Pascal Delamuraz, Capo del Dipartimento federale dell'economia pubblica, ha reso noto la sua decisione concernente i Centri di competenza di microelettronica. Uno di essi è stato assegnato al progetto «Nord-Sud» presentato dalle Scuole di ingegneria di Brugg-Windisch, Muttenz e Lugano. Un secondo Centro è stato assegnato al progetto elaborato dalle Scuole di ingegneria romande con sede a Yverdon-Bains. La decisione del Dipartimento federale dell'economia pubblica, firmata dall'on. Jean Pascal Delamuraz, è stata presa sulla base del Decreto federale che istituisce misure speciali in favore della promozione di nuove tecnologie nel campo della microelettronica, del 4.10.1991, e sulla base del Decreto federale relativo al finanziamento della promozione di nuove tecnologie nel campo della microelettronica del 30.9.1991. Il Centro a cui partecipa la Scuola tecnica superiore di Lugano fa parte del progetto «Nord-Sud» elaborato assieme alle Scuole tecniche superiori di Brugg-Windisch e Muttenz. Il Dipartimento federale dell'economia pubblica ha preso la sua decisione seguendo le raccomandazioni della Commissione indipendente di valutazione «Centri Microswiss». La scuola di Brugg-Windisch

è stata designata capoprogetto. Il contributo della Scuola tecnica superiore di Lugano è subordinato all'apertura, presso l'istituto, di una nuova sezione di elettrotecnica. Una proposta in questo senso è già stata sottoposta dalla scuola al Consiglio di Stato ed è attualmente all'esame delle Autorità competenti. Non è ancora entrata nella fase operativa a causa di difficoltà logistiche. Secondo la decisione dell'Autorità federale il Centro di competenza curerà, nella fase iniziale, le conoscenze di base e le tecnologie standard secondo i principali bisogni dell'industria. Ricordiamo che il programma federale d'azione «Microelettronica svizzera» ha l'obiettivo di promuovere la competenza in microelettronica, attraverso la formazione, a favore delle piccole e medie aziende. Le Camere federali hanno votato il credito di 150 milioni di franchi di cui 40 per la creazione di Centri di competenza presso le Scuole tecniche superiori. Il progetto avrà la durata di 6 anni e permetterà la formazione di ingegneri con conoscenze in microelettronica all'altezza della concorrenza nazionale e internazionale. Tra i compiti dei Centri di competenza ricordiamo la formazione, l'aggiornamento, la consulenza neutrale, l'elaborazione di progetti in comune con aziende e la ricerca applicata.

La sperimentazione dell'insegnamento a blocchi nell'ambito della formazione professionale

Nel settembre 1991 è stata avviata alla SPAI di Locarno la sperimentazione della scuola a blocchi. Quest'ultima consiste in una riorganizzazione della frequenza scolastica e aziendale. Si passa dal giorno di scuola settimanale ad una settimana di scuola alternata a tre settimane in azienda, rispettivamente da un giorno e mezzo di scuola a due settimane scolastiche inframmezzate da quattro settimane di insegnamento professionale. Tra le varie strutture di accompagnamento si è prevista anche una valutazione della nuova esperienza organizzativa e pedagogica. Questa valutazione, assegnata all'Ufficio studi e ricerche, dovrebbe fornire gli strumenti di verifica sia a livello di formazione scolastica che a livello di formazione pratica.

Alla conclusione del primo anno di sperimentazione abbiamo sottoposto a tutte le componenti coinvolte nella sperimentazione un breve testo (Informazione generale 1) che riassume le attività svolte nell'ambito della valutazione. Lo scopo era quello di informare e favorire un dibattito su alcuni aspetti che hanno caratterizzato la fase di avvio dell'esperienza. Riprendiamo in quest'articolo i punti salienti della comunicazione trasmessa nel corso del mese di giugno.

Sommario delle attività svolte nel primo anno di sperimentazione

Dopo una fase dedicata alla presa di contatto con tutte le componenti scolastiche coinvolte nella sperimentazione, abbiamo definito il programma di lavoro per l'anno scolastico 1991-92. Oltre a predisporre la raccolta di numerosi dati relativi agli apprendisti e ai docenti, abbiamo ritenuto importante, in questa fase iniziale, conoscere le percezioni e gli obiettivi che i partecipanti associano a questa esperienza. Per raccogliere queste informazioni abbiamo intervistato un campione rappresentativo delle diverse componenti interessate

alla sperimentazione (apprendisti, docenti, datori di lavoro e Consiglio di direzione).

Il paragrafo seguente riassume i risultati delle interviste almeno per quanto riguarda la problematica degli obiettivi della scuola a blocchi. L'ampio materiale raccolto ha però fornito altre indicazioni particolarmente significative nell'ottica di questa innovazione che analizzeremo in un secondo tempo. Inoltre, negli ultimi mesi abbiamo proceduto alla somministrazione di un questionario a tutti gli apprendisti iscritti alla SPAI di Locarno. Il questionario contemplava una serie di domande sui vissuti scolastici e lavorativi degli apprendisti. Questo strumento dovrebbe consentirci di tracciare il profilo e l'ampiezza delle difficoltà organizzative riscontrate dagli apprendisti in questo primo anno di sperimentazione. Durante i quattro anni della sperimentazione rileveremo a scadenze regolari questi indicatori. Naturalmente, per disporre di tutte le informazioni necessarie, abbiamo raccolto le valutazioni scolastiche degli apprendisti e altri elementi di carattere più specificatamente organizzativo.

Riassunto degli obiettivi emersi dalle interviste di inizio anno

Un campione delle 4 componenti è stato selezionato ed intervistato tra ottobre e dicembre 1991. Come già accennato, intendevamo rilevare le aspettative e gli obiettivi che sono parte delle rappresentazioni iniziali associate all'esperienza della scuola a blocchi. Una volta identificato e reso esplicito, questo insieme di aspettative potrebbe fungere da base per un bilancio dell'anno trascorso.

Gli obiettivi associati alla sperimentazione:

– **migliorare la formazione professionale.**

Questo obiettivo è solo apparentemente comune; infatti ciascuna delle componenti vi associa un significato diverso. Per il Consiglio di direzione e i docenti l'aumento della scolarizzazione dell'apprendista è una delle tappe inevitabili per il raggiungimento di tale obiettivo. D'altro canto, i datori di lavoro associano il miglioramento della formazione professionale principalmente ad un altro obiettivo comune e cioè:

– **programmare la formazione professionale e razionalizzare l'insegnamento sia aziendale che scolastico.**

In effetti praticamente tutti i datori di lavoro interpellati, unitamente agli apprendisti, citano quest'obiettivo come il principale, se non l'unico, della scuola a blocchi. A loro modo di vedere, la possibilità di programmare maggiormente la formazione dovrebbe avere come conseguenza un maggior rendimento degli apprendi-



sti, sia in termini economici che formativi. Gli apprendisti esplicitano quest'idea con la seguente frase: «imparare di più e più in fretta», quindi l'acquisizione di un massimo di conoscenze nel minor tempo possibile.

– rivalutare l'immagine dell'apprendistato incrementando la formazione scolastica sia in durata che in qualità.

La crescente perdita di prestigio dell'apprendistato è spesso imputata ad una carenza di formazione scolastica. Quindi una delle soluzioni più immediate per rendere di nuovo attrattivo questo curriculum formativo sembra essere quella di potenziare le conoscenze scolastiche o comunque il tempo passato sui banchi di scuola. Anche se da parte nostra non crediamo che una risposta di questo tipo sia atta a risolvere il problema dell'abbandono progressivo delle formazioni di tipo artigianale ed industriale, gli apprendisti vedono nella scuola a blocchi un «modo di dimostrare ai genitori che l'apprendistato è una formazione seria».

Un altro modo per rivalutare l'apprendistato è suggerito appunto dall'obiettivo seguente:

– creare le condizioni di un eventuale proseguimento della formazione.

E' in quest'ambito che la scuola può avere un impatto sull'immagine e la realtà dell'apprendistato allargando le prospettive offerte da questo curriculum. Bisogna fare in modo che la fine dell'apprendistato non sia più sinonimo di fine della formazione.

L'ultimo degli obiettivi largamente menzionato ci riporta a delle preoccupazioni più pedagogiche:

– approfondire la conoscenza reciproca e il rapporto umano.

Ci si aspetta che la scuola a blocchi introduca un rapporto pedagogico di-



verso, che rivaluti la scuola come luogo di crescita intellettuale, ma soprattutto sociale. Le implicazioni di tale aspettativa variano a seconda del gruppo di appartenenza dell'intervistato. Per i docenti, il nuovo rapporto pedagogico si indirizza esplicitamente verso uno sviluppo dell'autonomia dell'apprendista. Mentre gli apprendisti vi associano la possibilità di aiutare i compagni in difficoltà.

Entrambi i gruppi sono concordi sulla necessità di promuovere di pari passo un nuovo metodo di valutazione.

– il cambiamento fine a se stesso.

Quest'obiettivo si presta a molteplici interpretazioni. Da una parte si potrebbe associare tale affermazione ad un'assenza di chiarezza degli scopi della sperimentazione. D'altra parte, la stessa affermazione rende esplicita una delle strategie volte a fornire nuovi stimoli sia agli insegnanti che agli apprendisti. Infine, un'interpretazione di tipo polemico non è da escludere.

Va rilevato inoltre che una parte importante degli intervistati, tra i quali una netta maggioranza di apprendisti, afferma di non riuscire ad individuare alcun obiettivo. Questo tipo di dichiarazione può essere interpretato in almeno due modi:

– i promotori della scuola a blocchi non hanno saputo coinvolgere sufficientemente i partecipanti all'esperienza;

e/o

– l'opportunità di tale cambiamento non è condivisa da tutti.

La prima interpretazione ci sembra comunque più plausibile siccome una forte maggioranza degli intervistati si dichiara favorevole alla scuola a blocchi.

Alcune proposte per il secondo anno di sperimentazione

Come già accennato, ci sembra interessante abbozzare alcune proposte concernenti il lavoro di valutazione, seguendo il quadro delineatosi grazie alle interviste. E' pure legittimo interrogarsi sulla compatibilità tra le attese emerse nelle interviste e le reali possibilità di azione di ognuno. Questa riflessione ci permetterà di modulare gli interventi soprattutto allorché si tratterà di definire per un prossimo futuro le direzioni prioritarie dell'azione di ciascuna delle componenti.

Quindi, per chiarire le nostre intenzioni, cercheremo di delineare alcu-



ne aree tematiche sulle quali concentrare la nostra attenzione durante il secondo anno di sperimentazione.

Una di queste aree è il contesto pedagogico. Per una migliore conoscenza, riteniamo necessario osservare ciò che avviene nella realtà della classe. L'osservazione sarà diretta alle dinamiche relazionali all'interno di questo contesto educativo ed avrà un carattere essenzialmente descrittivo. Un tale approccio ci permetterà di scegliere, previa discussione con gli interessati, i criteri di osservazione che ci sembrano atti a render conto delle interazioni pedagogiche costitutive della sperimentazione. Non si tratta di emettere un giudizio sulle pratiche degli attori, quanto piuttosto di renderle esplicite.

Il clima dell'istituto SPAI potrebbe costituire un'altra area tematica. È in quest'ambito che si situano le relazioni tra le varie componenti, il quadro logistico della sperimentazione e le attività «extra» organizzate dalla scuola.

Queste aree sono parte del piano complessivo della valutazione che si articola secondo due assi principali di ricerca:

– l'impatto della scuola a blocchi sull'apprendistato e l'insegnamento;

e/o

– l'efficienza (e l'efficacia) del nuovo sistema organizzativo.

Il nostro obiettivo è di poter disporre, alla conclusione della sperimentazione, di un quadro abbastanza dettagliato e operativo dell'esperienza che ci auguriamo possa contribuire a ponderare ulteriori scelte concernenti gli iter formativi nell'ambito della formazione professionale.

Pasqualina Cavadini Bremen

Il mito di Tell alle origini della Svizzera

Chi non si è trovato, raccogliendo legna per qualche falò in montagna, a spiegare ai bambini la storia del cacciatore di Bürglen, della mela sulla testa di Gualtierino, del perfido Gessler, della tempesta sul lago, dell'agguato nei fitti boschi di Küssnacht? E quali difficoltà, quale imbarazzo, poi, di fronte alla curiosità inappagata degli ascoltatori emozionati dal dramma, a far capire che su quella scena comparivano sì personaggi con nomi e cognomi, paesi e località esistenti, si citavano persino gli anni, ma si trattava pur sempre di una leggenda: un episodio nebuloso, un fatto insomma dai contorni indefiniti. Una leggenda, tuttavia, che tutti hanno preso per buona, e che in certo modo aveva avuto libero accesso al tempio dei fatti storicamente assodati. E' vero che qualche pedante erudito aveva cercato di abbattere quel castello di notizie, ma poco importa: la storia di Tell è oggi ancora la scoria ideale per spiegare alla prole il laborioso parto della Confederazione. Esaltato in passato, ridimensionato se non beffeggiato in tempi recenti, quel personaggio che alcuni si osti-

nano a considerare storico e altri solamente il frutto di ingenue favole, quale posto avrebbe nella coscienza attuale? Ci vorrebbe un sondaggio. Nei cortei delle celebrazioni per il settecentesimo qualche cantone avrebbe chiamato l'eroe della balestra in prima fila, qualche altro l'avrebbe pudicamente intruppato tra le comparse di coda. Di fronte al recentissimo crollo dei muri ideologici e all'urgenza dei problemi attuali, vorremmo forse inalberare un mito e aggrapparci al passato?

Che fare di questo ingombrante personaggio, paradossalmente preso di mira da strali letterari e storiografici? La ricerca sembra essersi tenuta alla larga, per l'occasione ghiotta offerta dalla ricorrenza, dalla «via cava», imboccando invece l'arduo sentiero della minuziosa ricostruzione dell'ambiente sociale, delle strutture politiche ed ecclesiastiche, delle condizioni di vita. E' quanto hanno fatto, ad esempio, sei studiosi nei due volumi di *Innerschweiz und frühe Eidgenossenschaft* (Walter, Olten 1990), ponendo a disposizione degli addetti ai lavori una miniera di dati certamente gradita ed esauriente. Ma per l'eroe urano, il campione della lotta per la libertà e della democrazia, per il simbolo dell'unità nazionale più profondamente radicato nella coscienza della gente nonostante i fendenti ricevuti, chi sarebbe stato disposto a uscire allo scoperto?

Ci ha pensato, per nostra fortuna, uno studioso svizzero di fama internazionale, Jean-François Bergier, docente di storia al Politecnico di Zurigo, che ha raccolto questa singolare sfida, e la sua opera, uscita in lingua francese nel 1988, è stata tradotta in italiano per iniziativa dell'editore Giampiero Casagrande di Lugano (*Guglielmo Tell. L'esperienza e il mito della libertà di un popolo*, Lugano 1991).

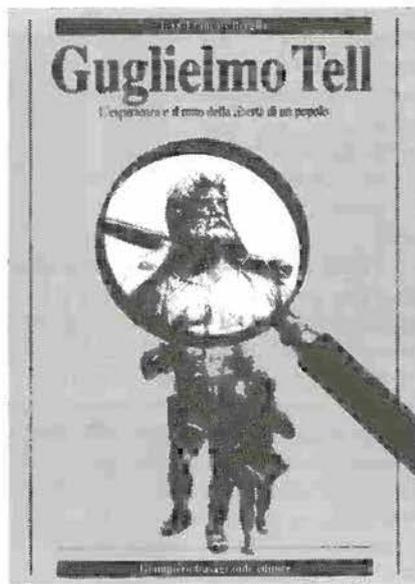
Non si illuda il lettore di acquistare un libriccino che riassume una tematica già intuita nelle sue linee di fondo, convinto solo della necessità di sentire l'ultima sentenza pronunciata da uno scrittore rinomato. Quello di Bergier è, ci si passi il termine, un

«trattato» su Guglielmo Tell, che condensa in circa 380 pagine una tematica ricca e complessa che deborda oltre i confini geografici e cronologici della leggenda. Né deve spaventare la mole del libro, perché la trattazione, pur contenuta nei termini rigorosi di una ricerca storica, è di lettura agevole e riesce a captare l'attenzione.

Proprio perché l'autore non si è lasciato imbrigliare dalla sterile polemica sulla storicità del personaggio, preferendo scorgere nel mito la trasposizione (inconsapevole e sedimentatasi lentamente, tortuosamente nel corso dei secoli) delle «imprese di un gruppo di uomini» sicché sotto la figura di Guglielmo Tell si dovrebbe celare «una specie di nome collettivo» (p. 92), il compito dell'opera si fa da una parte più semplice, evitando inutili polemiche o dimostrazioni accidentate, e dall'altra più arduo, dovendo spiegare, combinare, accostare tessere di un mosaico assai variegato. Coloro che - come chi recensisce, diciamo a scanso di equivoci - avranno la pazienza di leggere interamente il *Guglielmo Tell* di Bergier giungeranno alla fine tirando un sospiro di sollievo.

Ci si convincerà infatti che l'opera, lungi dal voler dimostrare una tesi, strappa il mito dalle inutili diatribe e lo inquadra nel contesto storico generale in modo così convincente e documentato che al termine si deve ammettere che la domanda fondamentale non è più quella, inconsapevole, di partenza. La questione della presunta storicità passa in secondo piano, mentre ne emerge un'altra, scontata ma inevitabile: anche se Tell non è mai esistito, anche se umanisti, cancellieri, autori di testi poetici o di ballate hanno davvero costruito un castello di leggende senza alcun nesso con la realtà; anche se ciò fosse inequivocabilmente dimostrato, esistevano condizioni oggettive, nei territori della Svizzera centrale nel secolo XIII, perché scoppiasse una sommossa contro coloro che tenevano le redini del potere?

Questo sembra a Bergier il punto centrale del problema. Questa è pure la ragione per la quale l'autore ci costringe a ripercorrere, passo dopo passo, le tappe di un lungo cammino. E infatti, dopo aver chiarito criticamente i termini della questione chiamando in causa tutte le fonti e gli scrittori che hanno dato vita al dramma della mela, Bergier accosta la sua





tagna, pp. 241-256). Alla sottoscrizione del celebre patto del 1291, al significato di quella alleanza e agli avvenimenti successivi fino alla battaglia del Morgarten sono riservate le pagine conclusive di questa parte. Il capitolo finale è riservato alla figura dell'eroe nelle vicende politiche tardomedievali, alle varie e sorprendenti immagini di Tell che emergono nella tradizione orale e scritta, alle appropriazioni che del mito si ebbero in epoche recenti fino ai nostri giorni, con tutto il corredo di polemiche storiografiche, di interpretazioni di par-

te, di equivoci, non esclusa una nota finale sull'uso della leggenda nazionale nel cinema.

La fama accumulata da Tell in patria e all'estero sin dal secolo XV, anche se appesantita da interessi particolari e screditata dall'inevitabile corona oleografica, giunge insomma fino ai nostri giorni intatta, e, ciò che maggiormente conta, ancora in grado di suscitare un autentico interesse per le radici storiche della Svizzera.

Giuseppe Chiesi

Babylonia - Una nuova rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue

lente al paese di Tell (la montagna, «il vero eroe di questa storia», p. 35). Nelle duecento pagine che costituiscono l'ossatura centrale del libro, l'autore costruisce un percorso inteso a spiegare il «mondo chiuso e particolare» in cui è nata la leggenda, facendo appello a tutto l'ampio spettro di possibili tematiche, dalla politica all'economia, dall'analisi sociale allo studio della mentalità e delle condizioni di vita.

Così, partendo dalle epoche più lontane segnate dalle migrazioni dei popoli, ci si addentra agilmente nei secoli centrali del Medioevo, allorché quel lembo di territorio, dimenticato dalla storia e abitato da piccole comunità forgiate dalla durissima lotta per la sopravvivenza, si trova suo malgrado innalzato al rango di protagonista. E' l'età del San Gottardo che dischiude gli orizzonti e procura nuova ricchezza ai ceti rurali, dei convogli di mercanti che percorrono le strade dei valichi, ma pure dei progetti imperiali sulla regione alpina, è l'età in cui si afferma, minaccioso, il casato degli Asburgo che per lungo tempo contrasterà le comunità di valle della futura Confederazione.

Molto opportunamente Bergier intercala alla rassegna dei principali momenti di storia politica alcuni brevi capitoli che illustrano efficacemente l'ambiente in cui prese corpo quel mito (*Il piccolo mondo di Guglielmo Tell*, pp. 221-240) o che delineano i caratteri originari delle comunità dell'arco alpino (*Il potere nella mon-*

E' recente la pubblicazione del secondo numero di prova della rivista *Babylonia*.

Forse non tutti sono a conoscenza di una realtà che non fa molto onore alla Svizzera plurilingue: non esiste in Svizzera una rivista specializzata dedicata all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue. *Babylonia*, che è un'iniziativa di esperti e docenti di lingue del Canton Ticino, intende colmare questa lacuna.

La rivista s'indirizza agli insegnanti di lingue di tutta la Svizzera e a tutti coloro che si occupano, professionalmente o nel privato, dell'organizzazione e dell'apprendimento/insegnamento delle lingue.

Sono state incoraggianti le reazioni del pubblico al primo numero di prova uscito l'anno scorso. A rafforzare il progetto *Babylonia* sono giunti anche i dati di un'indagine di mercato svolta fra gli insegnanti di lingue nella Svizzera tedesca: tutti i settori scolastici hanno segnalato il bisogno di una rivista multilingue e multiculturale come *Babylonia*. Infatti, non solo si rivolge agli insegnanti di lingue diverse in tutta la Svizzera, è anche essa stessa redatta in lingue diverse, in italiano, tedesco, francese e inglese.

Tematica centrale del numero appena uscito è la domanda «Quali lingue nella scuola dell'obbligo?». Inutile sottolineare l'estrema importanza del problema posto. Molti i contributi che su oltre 100 pagine illustrano la tematica e la affrontano secondo otti-

che diverse. La rubrica «Interviste» ha avuto il piacere di ospitare il Consigliere federale Flavio Cotti, sempre molto attento a tutti i problemi del plurilinguismo in Svizzera, e Jean Cavadini, Consigliere agli Stati del Canton Neuchâtel e presidente della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione. Del progetto fa parte anche la Creazione di una Fondazione che ha lo scopo di promuovere l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue e di favorire la salvaguardia e la diffusione delle culture che esse rappresentano e per perseguire tale scopo la Fondazione si costituisce quale editore della rivista *Babylonia*.

Al secondo numero di prova è perciò allegata una cartolina con la quale gli interessati possono sottoscrivere un abbonamento annuale (al prezzo speciale di fr. 30.- per 3-4 numeri) o dare la loro adesione alla Fondazione (con diritto ad un abbonamento).

Nonostante le attuali difficoltà finanziarie che hanno colpito le finanze dei cantoni e della Confederazione e, in generale, l'economia dell'intero paese, i promotori di *Babylonia* sono fiduciosi che alla loro iniziativa non verrà a mancare il sostegno da parte di tutti gli interessati.

Chi è interessato ad un'adesione alla fondazione può ottenere la relativa documentazione rivolgendosi alla redazione di *Babylonia*, c/o Scuola media, Via Seminario, 6900 Lugano-Besso.

Christoph Flügel

La Svizzera e l'Europa

La Svizzera sarà chiamata a prendere entro tempi brevi alcune decisioni fondamentali. In particolare, dovremo prossimamente pronunciarci sull'adesione allo Spazio economico europeo (SEE). Si tratta di una decisione di portata storica che impone a ogni cittadino una profonda riflessione su una problematica vasta e complessa.

Solo un'informazione ampia e imparziale permetterà a ciascuno di farsi un'idea e di valutare le diverse posizioni.

La decisione impegna il futuro del paese; i giovani sono particolarmente interessati perché ne vivranno le conseguenze. Occorre quindi che possano formarsi un'opinione.

L'Ufficio federale dell'integrazione (Dipartimento federale degli affari esteri/Dipartimento federale dell'economia pubblica) intende promuovere l'informazione e mette a disposizione degli insegnanti un Dossier SEE preparato da un gruppo di lavoro comprendente insegnanti ed esperti della materia. Il progetto è realizzato in collaborazione con la Società *Gioventù e Economia*. Il materiale è in primo luogo pensato per i giovani della fascia di età con diritto di voto; essenziale e con l'ambizione di coinvolgere, è organizzato per essere sviluppato in 6-10 lezioni di 45 minuti.

G.A.B. 6500 Bellinzona 1

Mutazioni:

Divisione scuola - 6501 Bellinzona

Il fascicolo completo comprende:

- un quaderno per l'allievo con i fogli per gli esercizi;
- un quaderno per l'insegnante con documenti e lucidi.

Tutte le scuole interessate riceveranno un esemplare; potranno poi, gratuitamente, ricevere il numero desiderato di dossier ordinandoli a: Ufficio centrale federale degli stampati e del materiale, 3000 Berna, allegando un'etichetta autocollante con il proprio indirizzo.

Richieste di informazione possono essere indirizzate a: *Gioventù e Economia*, Scuola cantonale di commercio, 6501 Bellinzona.

Scuola media: Matematica alla lente

Nei giorni 27 e 28 agosto si è svolto, presso il Centro sportivo di Campra, l'annuale incontro dei docenti di matematica della scuola media. Il tema di quest'anno si inseriva nell'operazione valutazione della scuola media e aveva come obiettivo centrale l'analisi approfondita dell'intero programma di insegnamento della matematica.

All'invito degli esperti, che hanno curato l'intera organizzazione, hanno risposto una sessantina di docenti. Si è lavorato per gruppi sulla base di un materiale appositamente predisposto. L'ambiente montano particolarmente suggestivo e gli ultimi giorni di bel tempo estivo hanno permesso di lavorare nel migliore dei modi. Durante la seduta conclusiva, dedicata ad una prima messa in comune dei risultati, i presenti hanno avuto modo di constatare l'alta qualità del lavoro prodotto.

In particolare, le riflessioni dei gruppi hanno messo in risalto alcuni aspetti delicati dell'insegnamento della matematica. Per quel che attiene alla struttura del secondo biennio di scuola media, si è giunti a disegnare un progetto alternativo all'attuale organizzazione in due livelli, con lo scopo di migliorare le condizioni di apprendimento degli allievi delle fasce estreme (da un lato quelli dei livelli due, dall'altro quello dei migliori allievi di livello uno). Sui contenuti del programma di matematica si è discusso molto. Vi sono parecchie esigenze, non tutte e non sempre fra loro conciliabili. Innanzitutto quelle essenzialmente educative proprie della scuola. Poi quelle più spe-

culative indotte dalla società attraverso le famiglie, i mezzi di informazione, le associazioni, ecc. Infine quelle poste dal settore della formazione professionale che si manifestano per esempio attraverso i vari esami di ammissione che i ragazzi sono chiamati a superare al termine della quarta media. Ne esce un quadro molto complesso che deve essere ben conosciuto dagli insegnanti e inoltre studiato ed approfondito dagli esperti. Finora si è riusciti ad offrire ai giovani ticinesi un programma sicuramente valido, che ha permesso di ben figurare anche in occasione di test intercantionali e internazionali. Ma, come si sa, non ci si deve mai sedere sugli allori, per cui si cerca di lavorare in proiezione futura. Un'evoluzione possibile del programma potrebbe concretizzarsi nella definizione più precisa di un nucleo centrale ed essenziale di conoscenze, completato da una serie di possibili attività di approfondimento che mirino maggiormente alla formazione del pensiero logico-matematico.

I rapporti preparati dai relatori dei vari gruppi saranno assemblati in un unico documento che costituirà la base per la continuazione della riflessione nelle diverse sedi del cantone e che, per quanto attiene ai problemi più delicati, fornirà materia da elaborare all'interno di seminari organizzati dagli esperti e del Laboratorio di didattica della matematica.

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Vittorio Fè
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada

SEGRETERIA:

Paola Mäusli-Pellegatta
Dipartimento dell'istruzione
e della cultura, Divisione scuola,
6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 093 33 46 41 - c.c.p. 65-3074-9

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & Co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 15.-
fr. 2.-