

SCUOLA **97** TICINENSE

periodico della sezione pedagogica

anno XI (serie III)

Marzo 1982

SOMMARIO

1982, un anno intenso per la scuola media — Il «male oscuro» della professione insegnante — «Gli insegnanti del settore medio di fronte all'innovazione scolastica» — Scuola Economia n. 2 (inserto) — L'introduzione del doppio docente nelle scuole elementari — Laboratorio di fisica terrestre — Segnalazioni — Comunicati, informazioni e cronaca.

1982, un anno intenso per la scuola media

Il piano d'attuazione della scuola media (approvato dal Consiglio di Stato nel 1977) giunge, nel 1982, alla quarta e ultima tappa. Alle 27 scuole medie esistenti, si aggiungeranno, nel prossimo settembre, le ultime 8 del Luganese: Agno, Breganzona, Canobbio, Lugano V. Cattaneo, Lugano S. Giuseppe, Savaosa (con la sottosede di Massagno), Tesserete e Viganello.

Si completa così la rete delle sedi di scuola media, iniziata una decina d'anni fa con la costruzione di nuovi ginnasi per i quali si tenne conto, per l'ubicazione e il programma di spazio, della futura riforma.

Non è, e non poteva essere, una rete disegnata con puri criteri ingegneristici. Prospettata in tempi di sviluppo demografico accentuato, essa ha dovuto essere via via adattata e corretta per l'inversione di tendenza nello sviluppo della popolazione scolastica, per le difficoltà finanziarie e per l'opportunità di utilizzare convenientemente gli spazi cantonali e comunali già esistenti. In questo processo di adattamento si è cercato anche di diminuire la grandezza delle sedi e si è accentuata ulteriormente la tendenza alla decentralizzazione.

Sergio Morello, Colorazione 2 «Le Bateau ivre», intervento ambientale sulla collina dell'Istituto agrario cantonale di Mezzana, 5-21 marzo 1982 (vedi servizio a pag. 17).





Sergio Morello, di cui in prima pagina pubblichiamo una foto dell'opera più recente, è nato a Mendrisio il 23 febbraio 1937.

Dopo essersi diplomato alla Scuola d'Arti applicate di Ginevra, ha frequentato il Liceo artistico e l'Accademia di Belle Arti di Brera, diplomandosi nel 1970 con una tesi su Otto Dix e la Neue Sachlichkeit in Germania, discussa con il prof. Guido Ballo.

Dal 1970 in poi si è presentato pubblicamente con mostre personali, con la partecipazione a rassegne, interventi e mostre collettive a Lugano, Milano, Riva del Garda, Chiasso, Campione d'Italia, Morbio Inferiore.

Le 35 sedi si ripartiscono sul territorio cantonale richiamando le caratteristiche della distribuzione della popolazione. Le sedi propriamente di città sono relativamente ridotte; la maggior parte delle sedi si situa nelle zone semiurbane e suburbane di forte sviluppo residenziale; le valli principali hanno tutte una loro sede. Il Luganese costituisce la regione più ricca di sedi, e anche di difficoltà per la scelta della loro ubicazione. Alle due sedi di città (Palazzo degli Studi e S. Giuseppe), fanno corona Viganello, Canobbio, Savosa, Breganzona e Barbengo. Le valli sono poi 'servite' dalle rispettive sedi di Tesserete, Gravesano e Camignolo, Agno e Bedigliora.

Nel 1982-83 vi saranno solo prime medie in tutto il Cantone; in 11 sedi vi sarà il ciclo quadriennale completo; in 16 sedi il ciclo ancora parziale I-III media. Il periodo intermedio, iniziato nel 1976, avrà termine nel 1985-86, quando tutte le sedi avranno l'assetto quadriennale.

Per diversi aspetti il 1982 è, sull'arco dei 10 anni della riforma, l'anno più difficile e denso di cambiamenti. Oltre all'estensione finale della scuola media si sono posti altri problemi.

Il primo riguarda la soppressione della quinta ginnasio, concomitante con la ristrutturazione delle scuole medie superiori. I problemi di natura pedagogica relativi a questo cambiamento non sono secondari, ma certamente la conse-

guenza più importante concerne il trasferimento di un certo numero di docenti dal settore medio a quello medio superiore. Il primo perde 70-80 posti d'insegnamento, il secondo ne guadagna un centinaio. L'equilibrio dei posti d'insegnamento potrà essere assicurato se i nuovi posti del medio superiore saranno occupati da un congruo numero di docenti del medio. I provvedimenti presi in favore dei concorrenti alle scuole medie superiori già in carica nel settore medio (anticipazione del concorso, possibilità di assistere a lezioni nelle scuole medie superiori, priorità nella scelta rispetto a altri concorrenti) dovrebbero agevolare tale trasferimento, i cui termini quantitativi saranno noti solo nel mese di luglio. È certo che la prossima estate sarà tutta presa da delicati problemi di composizione e ricomposizione del corpo insegnante nelle varie sedi. La diminuzione degli allievi provenienti dalle quinte elementari è minima rispetto agli anni precedenti, per cui il riequilibrio della situazione occupazionale dipenderà in massima parte dell'operazione di trasferimento in questione.

Sempre in questo 1982 sono in corso di ristestura i programmi della scuola media e la messa a punto definitiva dell'orario settimanale. Per i programmi, già nel numero 27 di «Scuola ticinese» (1973) si avvertiva che dopo i primi anni d'esperienza vi sarebbe stata una ristestura che tenesse conto dei risultati ottenuti e delle difficoltà incontrate. Le bozze dei testi definitivi verranno pubblicate nei prossimi mesi per essere discusse dal corpo insegnante prima di dar luogo alla stesura definitiva.

L'orario settimanale ha dovuto essere modificato in alcuni punti, sotto la spinta di diverse considerazioni:

- la necessità manifestata dall'autorità politica di contenere le spese per la scuola; l'intenzione è di limitare le spese nei settori che, pur presentando caratteri di utilità e interesse educativo, non sono essenziali e indispensabili;
- la necessità ormai improrogabile di evitare l'avvio contemporaneo di tedesco, latino e inglese in III media, sottolineata anche dalla Commissione federale di maturità;
- l'opportunità di tener conto dell'esperienza fatta e quindi di apportare alcuni correttivi, specialmente al piano orario delle sedi con un tronco comune e corsi a livelli differenziati al posto delle sezioni A e B.

Il nuovo piano orario settimanale — non ancora approvato nel momento in cui scriviamo — mantiene le 34 ore-lezioni settimanali per tutte le classi; le attività complementari di I e II sono soppresse e al loro posto sono state aumentate le ore di italiano e matematica in I (senza aumentare i rispettivi contenuti programmatici); l'aumento orario deve favorire la messa a punto della

preparazione elementare e consentire agli allievi di ripartire nella scuola media con basi più sicure ed è stato introdotto il tedesco in II con 2 ore settimanali; nel ciclo d'orientamento (III-IV) sono state mantenute e perfezionate le fasce opzionali di carattere orientativo (per le scuole con tronco comune e corsi a livello esse sono state ampliate). La scomparsa delle attività complementari e l'introduzione del tedesco in II sono state decise dopo molti ripensamenti e con la consapevolezza di perdere qualcosa di valido sul piano educativo (attività complementari) e di aggiungere una richiesta supplementare d'impegno ai ragazzi di II media (tedesco). D'altra parte, un'ora di attività complementari costa il 50% in più di un'altra ora d'insegnamento, ciò che l'autorità politica non intende ammettere in questo particolare periodo di difficoltà finanziarie.

Per il tedesco, il mantenimento dell'inizio in III significava necessariamente lo spostamento dell'inglese alla IV media (per un solo anno!) o alle scuole post-obbligatorie. Conseguenze: perdita di un'offerta d'apprendimento (seppure opzionale) di grande importanza nel mondo attuale (e proprio nel momento in cui il Consiglio di Stato ha deciso l'introduzione del francese a partire dalla III elementare) e inevitabile perdita di tutti o di buona parte dei 25 posti d'insegnamento dell'inglese (non a tempo pieno) presenti oggi nei ginnasi e nelle scuole medie.

Il Consiglio di Stato (si veda la Risoluzione governativa pubblicata nei Comunicati) ha preferito, nell'obbligo di dover scaglionare nel tempo l'inizio del tedesco e dell'inglese, anticipare il tedesco in II, anche se con una dotazione oraria e un programma ridotti (per non sovraccaricare il lavoro dei ragazzi di 12-13 anni), in modo da dare una durata triennale all'insegnamento della principale lingua svizzera.

È anche opportuno ricordare che nei programmi originali del 1974 (vedi «Scuola ticinese» n. 27) il tedesco era previsto per le quattro classi della scuola media con un programma di tre ore settimanali, senza che ciò sollevasse particolari opposizioni. La decisione attuale tiene perciò conto, certamente in una misura non da tutti gradita, delle resistenze emerse negli ultimi anni all'idea di introdurre il tedesco nel primo biennio.

Resta da ricordare lo sviluppo, già deciso dal Consiglio di Stato, dell'esperienza di scuola media integrata. A partire dal 1982-83, in occasione dell'istituzione delle terze classi nelle 16 scuole medie apertesi nel 1980, 6 sedi (Balerna, Biasca, Cadenazzo, Giornico, Giubiasco e Gravesano) si aggiungeranno alle tre già esistenti (Camignolo, Chiasso, Minusio) con un tipo di organizza-

(continua a pagina 20)

Il «male oscuro» della professione insegnante

In un documento internazionale sulle condizioni di impiego e di lavoro del personale insegnante nei vari Paesi del mondo

di Giovanni Gozzer

Non è certo che manchi una ricca o ricchissima letteratura sul tema «insegnanti»: sia a livello nazionale (università, istituti di pedagogia, sindacati, associazioni varie) sia a livello internazionale (da parte di organismi che si occupano di educazione, come l'Unesco, il Consiglio per la cooperazione culturale del Consiglio d'Europa, la Comunità economica europea, il Parlamento di Strasburgo, gli organismi sindacali internazionali, le grandi federazioni internazionali di scuole libere, laiche e religiose) il tema «insegnanti» fa da anni oggetto di studi, ricerche, dibattiti, con contrasti spesso appassionati. Lo stesso organismo della cooperazione economica dei Paesi occidentali, l'OCSE (OCDE) ha fissato la sua attenzione sul tema pubblicando dati e statistiche, confrontando situazioni e tentando estrapolazioni e previsioni a fini di programmazione delle risorse.

Dal volume di Philip Coombs sulla «Crisi mondiale dell'educazione» (1967) al famoso rapporto Joxe sulla «Fonction enseignante» in Francia (1972) e giù giù fino ai documenti più recenti degli organismi internazionali, attraverso una quasi sterminata serie di pubblicazioni il discorso, diciamo così pedagogico è stato sviscerato in tutte le sue dimensioni e illuminato in tutti i suoi risvolti. Per cui un nuovo tentativo di mettere a fuoco questo tema avrebbe potuto dare risulta-

ti abbastanza scontati. Ed invece il cappio del nuovo tipo di discorso che oggi ci viene presentato dal Bureau International du Travail, di Ginevra sembra aver ancora notevoli possibilità di dirci qualcosa di diverso, di aprire spiragli e gettare fasci di luce forse scarsamente sospettati quando si seguiva soltanto la via pedagogica. In effetti il BIT, presentandoci questo «*Emploi et conditions de travail des enseignants*», uno studio preparato in vista della riunione paritaria sulle condizioni di lavoro degli insegnanti (1981) non intendeva certo addentrarsi nelle già largamente dissodate regioni in cui operano la pedagogia e la ricerca educativa: intendeva solo offrire un altro tipo di approccio, quello specifico del «lavoro» nella scuola e delle sue condizioni.

I problemi sono anche qui interessanti e largamente inesplorati: certamente i sindacati insegnanti li conoscono, Paese per Paese; ma forse manca a loro stessi quella visione d'insieme che esce da questo nuovo rapporto dell'organismo internazionale, da cui è facile cogliere una prima constatazione: che la professione soffre di un «male oscuro» in tutti i Paesi: incertezza del ruolo, insicurezza dello stesso posto di lavoro (per le questioni e ragioni più diverse), profonda difformità della configurazione professionale, una insistente e sempre più aggressiva domanda, da parte del gruppo familiare-

sociale, di capacità e attività diverse da quelle proprie del ruolo (si pensi al tremendo impatto dell'inserimento degli handicappati; o alla richiesta di «educazione sessuale»; o all'irrompere nelle aule della «questione droga»); una continua, e spesso avanzante sull'onda di mode e di emozioni, richiesta di nuovi atteggiamenti (nella valutazione, nella disciplina, nella programmazione del lavoro); una talvolta aperta, ma non di rado sorda, ostilità dovuta alla differenza enorme tra le richieste che si avanzano al personale insegnante e la reale possibilità di soddisfarle; le sconvolgenti mutazioni antropologiche e culturali dovute all'influsso dei grandi mezzi di telecomunicazione e informazione; il precipitare dell'ondata di richieste partecipative, quasi che gli insegnanti fossero titolari di patrimoni occulti, di potere o di conoscenza, da «socializzare»; e si potrebbe andare all'infinito in questa catalogazione.

Alla base di tutto, peraltro, c'è una constatazione assai semplice: siamo ormai di fronte ad una specie di ora della verità; il più o meno condiviso ottimismo degli anni sessanta e settanta sta ormai facendo luogo, se non a un riflusso pessimistico e scorato, certamente a una pressante e dura necessità di misurarsi con fatti e situazioni nuove. Sono queste e quelli che tenteremo brevemente di esaminare, seguendo liberamente le indicazioni del rapporto del BIT e arricchendole di qualche spunto tratto dalla più vicina esperienza dei Paesi della Comunità economica europea.

Perché «male oscuro»

Commentando lo studio del BIT sulla rivista francese «L'Education» dice Jean Pierre Vélis: «Etnocentrismo e persistenza delle idee diffuse hanno spesso facile successo: una di tali idee è quella secondo cui quella degli insegnanti sarebbe una professione privilegiata, sottratta alle preoccupazioni proprie delle altre categorie di lavoratori». Il recente documento del BIT batte in breccia

Ginnasio di Morbio Inferiore, arch. Mario Botta, interno.



questo accomodamento lievemente pigro ai clichés dominanti: con tutte le pezze d'appoggio esso mostra che gli insegnanti non sono affatto, né in Francia né altrove, dei privilegiati. L'ombra protettiva dell'impiego pubblico maschera appena la profondità di un malessere reale del corpo insegnante di fronte ai malanni della nostra attuale società (disoccupazione, insicurezza, contestazione, condizioni di lavoro improbe); per cui questa professione, sottoposta per di più a sempre nuove responsabilità, esercita sui suoi membri «crescenti pressioni che rischiano di far perdere alla professione stessa la sua capacità di attrazione».

Gli insegnanti nel mondo sono calcolati nella cifra globale di 26 milioni di unità; probabilmente, aggiungendo anche i *part-time* e le situazioni precarie, sono molti di più. Di questi quasi trenta milioni di docenti il 90% insegna nelle scuole primarie e secondarie. Probabilmente nessuna professione specificamente riconosciuta e qualificata conta un tale numero di persone ad essa appartenenti. C'è anche un più o meno lontano pericolo che essa si disgreghi, o, pur sopravvivendo funzionalmente, perda gran parte della sua significatività e della sua capacità di contribuire costruttivamente a risolvere i problemi immani che le società di domani dovranno affrontare? Se questo è il problema di fondo, se il senso di malessere si sta diffondendo, se le sempre più numerose ritirate, rinunce, abdicazioni allontanano i migliori insegnanti, per usura o per stanchezza; e se la sola domanda di posti di lavoro (pur presente massicciamente in una società devastata dal demone della disoccupazione) non basta a riempire crescenti vuoti intellettuali e mancanza di capacità culturali collaudate da esperienza e tirocinio, oltre che da passione professionale; ebbene se tutto questo è vero occorre fare una diagnosi seria e non baloccarsi nel costruire miraggi artificiali.

E sono senza dubbio miraggi artificiali quelli per cui, nel momento in cui la professione deperisce, si propongono alla professione stessa traguardi sempre più ambiziosi, si introducono nella scuola programmi sempre più utopistici, si confonde ciò che è legittimo desiderio o aspirazione all'*optimum* con le possibilità reali di raggiungerlo. Uno dei motivi del malessere non è proprio questo divario tra ciò che le cosiddette «politiche scolastiche» si prefiggono di raggiungere come traguardo assegnato alla scuola e la reale possibilità di raggiungerlo? Ed ora vediamo brevemente i grandi temi trattati nel rapporto.

Una realtà che cambia in modi travolgenti

Nessuna professione è probabilmente sottoposta ad un logorio di rapido cambiamento come quella dell'insegnante: un cambiamento che costringe a modifiche continue (di argomento o materia, di cattedra, di programmi, di modi valutativi, di rapporti interni ed esterni) ed a più riprese nel corso di una «vita professionale». Cambia la domanda sociale, cambia l'ordinamento didattico, cambiano le modalità suggerite per la sua attuazione, cambiano gli atteggiamenti degli allievi e delle famiglie. La regola fondamentale dell'apprendimento sistematizzato esigeva anzitutto l'ordine preciso delle operazioni e la relativa tranquillità del loro svolgimento; ora la regola è quella del disordine, dell'entropia, dell'occasionalità. Inter-

vengono fattori continui di disturbo; regola e ordine appaiono quasi sopraffazione e imposizione autoritaria.

Depressione e sconforto

Benché molti insegnanti, soprattutto se giovani e motivati, riescano, in qualche modo, a realizzare una specie di dosaggio equilibrato tra le varie pressioni e suggestioni che precipitano sulla scuola e si adattino al cambiamento in modi relativamente rapidi e soddisfacenti, molti insegnanti già in servizio e la gran maggioranza di quelli che entrano come nuove leve nella professione riescono difficilmente ad adattarsi.

Sintomi di questo disagio e di questa difficoltà di adattamento sono i frequenti atteggiamenti depressivi, l'idea di non riuscire ad espletare il proprio compito; in qualche caso un senso vero e proprio di frustrazione; non di rado la tacita rinuncia a «produrre» risultati e una specie di complicità inconfessata con gli allievi nel mascherare la propria impotenza dietro la facciata di risultati formalmente dichiarati soddisfacenti.

Condizioni di impiego

La realtà mondiale è contraddittoria; vi sono Paesi, per lo più ad avanzato tipo di sviluppo che soffrono di penuria di personale docente (e al punto opposto della scala soffrono di penuria di insegnanti i Paesi a livello bassissimo di reddito: esempio Stati Uniti e Bangladesh); altri Paesi, e anche questi numerosissimi, soffrono invece di eccesso di personale insegnante e conseguente alto tasso di disoccupazione.

La quantificazione reale dei livelli di disoccupazione è tuttavia difficile; ci sono infatti livelli reali, e corrispondono ai Paesi nei quali il numero degli iscritti alle scuole normali o agli istituti universitari è pianificato secondo il probabile fabbisogno; e ci sono Paesi (ad esempio l'Italia) in cui non esiste alcun principio né di controllo né di programmazione (e nemmeno di dissuasione suggerita).

Dallo studio del BIT appaiono tuttavia evidenti i due motivi per cui la disoccupazione del personale insegnante probabilmente avrà ulteriori accentuazioni nei prossimi anni: la riduzione demografica che già da vari anni, almeno in Europa, ha colpito le classi di età che frequentavano le scuole primarie ed ora già si proietta anche sulle classi medio-secondarie. Al deficit di natalità e alle conseguenti contrazioni di classi si aggiungono i tagli (*cuts*) al bilancio; la scure riduttiva della spesa pubblica non risparmia la scuola. Alle situazioni di larga disponibilità degli anni dell'espansione scolastica selvaggia fa riscontro ora una situazione di offerta progressivamente recessiva.

Politiche dell'occupazione nel settore

A questa situazione i Paesi danno risposte differenziate e talvolta opposte: la scure scende implacabile sulla spesa educativa in Inghilterra, Paese in cui la politica di contenimento della spesa pubblica e sociale da parte della signora Thatcher è in pieno svolgimento. Nella Francia del presidente neoeletto Mitterrand una delle prime misure prese è stata quella dell'aumento di alcune migliaia di posti, sia nel settore primario che in quello secondario, per venire incontro ad una domanda di occupazione piuttosto pressante. In Italia è il caso di dire che, accanto ad una legislazione sempre più disponibile a fare della scuola una delle leve di

manovra nell'azione antidisoccupazionale, c'è una certa tendenza a creare nuove disponibilità di occupazione con vari congegni (attività integrative, supporti, tempo pieno, riduzione del numero di allievi ecc.).

Sviluppi settoriali

Considerando i vari settori del sistema scolastico, nel quadro mondiale, si nota una certa flessione nelle possibilità di occupazione dell'area prescolastica, fino agli anni recenti considerata in generale come sottoalimentata di personale disponibile all'occupazione. A livello mondiale la disoccupazione nel settore primario e in quello secondario non è, allo stato attuale, né grave né diffusa (eccetto casi macroscopici come l'Italia); il rapporto peraltro prevede come imminente una fase di crisi dell'occupazione in questi due settori.

Lavoro a tempo determinato e a part-time

In particolare nei Paesi più ricchi si nota una certa tendenza a staccarsi dal vecchio schema del rapporto a vita, nell'assunzione del personale scolastico, con caratterizzazione di servizio pubblico o statale; diventa sempre più frequente il lavoro con assunzioni a tempo determinato; in molti casi il *part-time* viene introdotto largamente; esso consente allo stesso tempo la dilatazione dell'area di occupabilità e, specialmente per il personale femminile (o per personale che svolge attività personali soprattutto artistiche) offre la possibilità di orari di lavoro relativamente compatibili con l'attività familiare o d'altra natura.

Le prestazioni professionali

È un capitolo delicato: agli insegnanti, sia ai livelli dell'obbligo, sia a quelli secondari si richiedono prestazioni sempre più complesse rispetto al tradizionale quadro di comportamenti professionali. Il carico di lavoro aumenta progressivamente non solo in rapporto alle continue innovazioni (pedagogiche, didattiche, aggiornamenti culturali, nuove conoscenze) ma anche in relazione alle molteplici esigenze di lavoro «integrativo» di quello effettuato puramente in aula: consigli e comitati di vario genere, contatti con le famiglie attraverso le strutture «partecipative», riunioni collegiali di analisi dell'andamento della classe, programmazione concordata, rapporti interdisciplinari coordinati: all'insegnante «monodialogante» con i suoi allievi si sostituisce l'insegnante «polydialogante»; ma questo esige tempi supplementari di presenza e di «lavoro di concertazione», non certo fatti per rendere sempre più appetibile la scelta professionale dell'insegnamento.

I compiti di trascrizione

Altra spesso defaticante corvée cui gli insegnanti si trovano a dover sottostare è quella delle continue trascrizioni; consigli di classe e relative verbalizzazioni; riunioni collegiali idem; in molte scuole sono stati introdotti schemi e modelli valutativi periodici che esigono la trascrizione di giudizi analitici e motivati su voci spesso tutt'altro che modeste di numero; per di più anche queste nuove modalità esigono un minimo di preparazione; altro è dare un punteggio, sia pur su basi empiriche, ad un saggio o un'interrogazione, altro motivare attraverso analisi processuali un certo risultato di apprendimento. Accanto a questi impegni crescenti di tipo para-amministrativo, quando si passi

dalla formulazione alla trascrizione sui registri, sulle pagelle periodiche e certificati, c'è anche un crescente impegno nell'attività scolastica ordinaria; l'introduzione di schemi nuovi, la contemporaneità di più insegnanti nella stessa classe, il coordinamento costante su piani di interdisciplinarietà creano anche situazioni obiettive di difficoltà e conseguenti resistenze.

Modalità disciplinari

Altro capitolo delle modalità disciplinari. I vecchi regolamenti erano basati su un codice proceduralmente semplice che partiva dalle ammonizioni e dalle brevi sospensioni dalle lezioni per arrivare alla esclusione dall'istituto. La messa in causa dei vecchi sistemi disciplinari ha fatto sopprimere (o più spesso cadere in disuso) i regolamenti tradizionali, ma spesso non ha sostituito loro alcuno strumento valido per assicurare sanzioni contro forme di comportamento riprovevoli. L'insegnante, quindi, si trova assai spesso a dover risolvere da sé, non avendo alle spalle un codice di comportamenti di cui venga garantito il rispetto, situazioni talvolta anche delicate, eccedenti le semplici infrazioni di correttezza. Anche questo diventa un compito supplementare che rende ancor più pesante l'assolvimento dei già gravosi compiti didattici.

La droga nella scuola

Da quando anche la scuola, e non solo quella secondaria, ha cominciato ad essere afflitta da questa piaga sociale che è la diffusione della droga, nuovi problemi si sono posti al ruolo professionale dell'insegnante. Attraverso un'attività di aggiornamento e di informazione, realizzata con corsi, seminari, opuscoli vari, gli insegnanti vengono informati su un problema che essi quasi sempre ignorano, oltre a tutto non essendone stati coinvolti, sia pure in termini problematici, in anni in cui questo flagello era ristretto, come fenomeno, a gruppi modesti ed aveva ancora scarsa rilevanza sociale. Anche questo comporta nuove responsabilità (già l'introduzione dell'educazione sessuale in molti Paesi aveva determinato situazioni di *choc* e non di rado aperti o coperti rifiuti); si tratta di individuare situazioni, magari di denunciarle; compiti che l'insegnante può e deve accettare come impegno professionale aggiuntivo, ma che senza dubbio sconvolgono un certo modello di professionalità su cui egli aveva fondato la sua scelta professionale.

Dalla psicologia agli handicap

Abituato a muoversi in un certo contesto pedagogico o culturale, spesso, come nel caso del professore secondario, lungo specializzazioni disciplinari, l'insegnante ha una certa difficoltà a introdurre nei suoi comportamenti didattici quelle conoscenze e quelle applicazioni psicologiche che esigono un minimo di preparazione o addirittura di specializzazione; invece la «psicologizzazione dell'insegnamento» è stata contraddistinta da un processo di introduzione così rapido e sconvolgente che molti insegnanti non hanno avuto né il tempo né la possibilità di interiorizzarlo. Quando poi si è presentato il problema dell'inserimento degli handicappati nelle scuole e nelle classi normali, spesso per semplici disposizioni amministrative e senza alcuna seria preparazione e disponibilità di strumenti e personale idoneo, molti insegnanti si sono sentiti compressi in situazioni divaricanti, presi tra



Bellinzona 1918, il maestro Angelo Cassina, V classe elementare.

il riconoscimento della validità del principio e l'assurdità dei suoi procedimenti applicativi. Ulteriore elemento di frustrazione e di crisi professionale.

La violenza nella scuola

I dati che il rapporto riferisce a proposito della violenza nella scuola sono impressionanti. Se è attendibile un dato trasmesso dalla NEA (*National Education Association*) americana, non meno di 100.000 ogni anno sono gli insegnanti che subiscono violenza da parte degli allievi: dalla semplice escoriazione alle percosse, alla distruzione di oggetti (soprattutto automobili) fino, in casi rarissimi ma pur rilevati, alla violenza sessuale. I Paesi industrialmente avanzati sono, nella lista delle priorità, i più colpiti da queste preoccupanti forme di comportamento: USA, Gran Bretagna, Svezia, Francia, Italia (anche se, in quest'ultimo caso, la recrudescenza degli anni scorsi sembra essersi ridotta).

Partecipazioni e gestioni sociali

Nel decennio trascorso è esplosa quasi ovunque la richiesta di «partecipazione»; essa poi si è espressa in leggi e regolamenti che istituzionalizzavano comitati, consigli, organismi di mediazione fra insegnanti, famiglie, studenti, forze sociali esterne alla scuola. Anche questa innovazione, che in alcuni casi è stata giustificata come «introduzione della democrazia nella scuola» ha avuto ripercussioni in parte favorevoli in parte negative. Gli aspetti positivi sono certamente quelli di rendere sempre più percepibile e vissuto in chiave di accettazione quel concetto di «scuola di massa» che corrisponde alle dimensioni reali di una moderna struttura scolastico-sociale; gli aspetti negativi consistono nel confondere responsabilità e competenze di tipo professionale con le modalità delle assemblee deliberative maggioritarie, per cui gli aspetti di opinione hanno il sopravvento su quelli della conoscenza e della competenza.

Ed è anche negativo il fatto che, mentre agli insegnanti si chiede questa disponibilità all'apertura partecipativa, nei loro confronti si usi molto spesso il metodo opposto, quello cioè delle decisioni che li riguardano assunte sopra le loro teste o con dispositivi

amministrativi o per contrattazioni sindacali alle quali essi sono spesso sostanzialmente estranei.

L'insegnante in tribunale

Sempre più frequente un fenomeno fino a pochi anni or sono del tutto sconosciuto nella professione: l'intervento degli organi giudiziari su denuncia delle famiglie o di altre istanze. È soprattutto negli Stati Uniti che questo nuovo tipo di contenzioso si è largamente diffuso; imputazioni come quelle di «cattivo trattamento didattico» sono sempre meno infrequenti; la denuncia di insegnanti come responsabili di «risultati insoddisfacenti» nel profitto è stata ormai rubricata con una certa frequenza. In altri Paesi, Italia ad esempio, il contenzioso che investe di preferenza i tribunali amministrativi (ma in qualche caso anche la giustizia ordinaria) ha per oggetto soprattutto risultati di esami o valutazioni di scrutinio; quasi sempre i ricorsi hanno come punto di riferimento irregolarità procedurali. Anche la Corte Costituzionale, in Italia, si è espressa talvolta (come nel caso della sentenza sull'inserimento degli handicappati nelle classi normali), su materia specificamente didattica.

Conclusioni

Professione in crisi, dunque quella dell'insegnante? Vi sono possibilità e prospettive di ricupero? O fatalmente c'è una progressiva degradazione che accompagna il contemporaneo deteriorarsi, per altre ma non profondamente dissimili ragioni, delle istituzioni scolastiche?

Non c'è dubbio che, per uscire dalle contraddizioni e dagli sconvolgimenti a catena che le grandi trasformazioni esercitano sulle società moderne, ormai avviate verso i sistemi telematici complessi della produzione e della comunicazione, il disporre di un'istituzione scolastica capace di accompagnare questa grande fase trasformativa è una delle condizioni perché essa si svolga col minor costo umano possibile. Affrontare il tema di coloro che lavorano professionalmente in questa istituzione è, sua volta, la condizione preliminare perché l'istituzione stessa funzioni e realizzi i compiti che le sono stati assegnati.

Giovanni Gozzer

Gli insegnanti del settore medio di fronte all'innovazione scolastica

Scuola media: una riforma globale

Un profondo mutamento istituzionale

La riforma delle scuole del settore medio del Canton Ticino, avviata a seguito della legge istitutiva del 20.10.1974 e in vigore dal 1° luglio 1976, rappresenta un *mutamento istituzionale profondo e generalizzato gradualmente a tutte le scuole del settore*. Un mutamento destinato a coinvolgere non solo le varie componenti all'interno dell'istituzione scolastica, bensì anche il rapporto stesso tra sistema scolastico e società più ampia, proprio per le numerose implicazioni economiche, sociali e culturali che tale mutamento comporta.

Uno studio dell'OCDE di una decina di anni fa¹⁾ proponeva la seguente tipologia di innovazioni scolastiche²⁾:

- innovazioni che riguardano principalmente gli obiettivi e le funzioni della scuola in riferimento al più ampio contesto economico (per esempio, cambiamento nei rapporti scuola-lavoro, o nei rapporti tra formazione di base e formazione professionale);
- innovazioni che riguardano principalmente l'organizzazione del sistema scolastico (per esempio, nuove procedure di gestione, di partecipazione, di controllo);
- innovazioni che riguardano principalmente la definizione dei ruoli e le interazioni all'interno del sistema scolastico (per esempio, cambiamento nei rapporti insegnanti-allievi, insegnanti-organismi direttivi);
- innovazioni che riguardano principalmente i contenuti dell'insegnamento.

Se analizziamo la riforma ticinese della scuola media alla luce di questa tipologia, possiamo notare come questa rientri in ciascuno dei quattro tipi di innovazione sopra elencati. Infatti, per quanto riguarda il primo punto, la riforma ridefinisce le finalità di questo settore della scuola dell'obbligo e, in particolare, riformula un diverso rapporto tra scuola, orientamento professionale e scelta lavorativa; per quanto riguarda il secondo punto, il settore medio della scolarità obbligatoria viene riorganizzato unificando i vari tipi di scuola precedentemente esistenti; per quanto riguarda il terzo punto, vengono riconsiderati i ruoli delle singole componenti all'interno della comunità scolastica e, in particolare, vengono valorizzati o istituiti ex-novo organi di gestione quali il consiglio di classe e il consiglio di direzione; per quanto riguarda il quarto punto, la riforma prevede nuovi pro-

grammi d'insegnamento, tenendo conto delle caratteristiche peculiari di questa nuova scuola, soprattutto della configurazione eterogenea della popolazione scolastica e degli stessi obiettivi di questo settore della scuola dell'obbligo.

Queste brevi considerazioni consentono quindi di ribadire come la riforma della scuola media nel Canton Ticino si configuri come un'innovazione globale, che mette in discussione la struttura e il modello di scuola precedente e che sollecita l'adesione a nuove istanze culturali e pedagogiche, emerse nel corso del dibattito sulla riforma e successivamente tradotte nei principi di fondo che regolano e caratterizzano la nuova scuola media.

Riforma e processi organizzativi dell'istituzione scolastica

Il mutamento proposto dalla riforma della scuola media può essere ulteriormente valutato prendendo in considerazione i processi organizzativi che sono propri di ogni organizzazione sociale complessa³⁾ e, quindi, anche della scuola. Diventa allora interessante analizzare come e in che misura i processi organizzativi principali vengono toccati dalla riforma.

La determinazione dei fini istituzionali e la loro attuazione

In sede di dibattito sono state gettate le basi politico-culturali della riforma, basi che poi sono state tradotte negli obiettivi della scuola media:

- porre tutti gli allievi dagli 11 ai 15 anni nelle medesime condizioni educative e di studio;
- posticipare le prime scelte scolastiche e favorire l'orientamento scolastico e professionale;
- elevare il grado di preparazione culturale di tutta la popolazione;
- adeguare i contenuti della scuola dell'obbligo alla realtà della vita moderna e allo sviluppo culturale.

L'organizzazione scolastica, nel corso dell'attuazione della riforma, dovrà tener conto e realizzare progressivamente i fini istituzionali, abbandonando o integrando quelle che erano le finalità precedentemente perseguite dai rispettivi tipi di scuola.

La divisione del lavoro

Attraverso il processo di divisione del lavoro vengono definiti i ruoli e i compiti, sul piano funzionale e su quello cronologico, cioè in base alle funzioni da svolgere e in base a una successione temporale delle attività. La riforma investe direttamente que-

sto processo, non solo sul versante degli insegnanti, per i quali si ridefiniscono ruoli e competenze, bensì anche su quello delle metodologie e dei contenuti e dell'organizzazione interna del curriculum scolastico.

La distribuzione dell'autorità

Attraverso questo processo, e in stretta relazione con la divisione del lavoro, vengono definiti sia l'autorità amministrativa che quella professionale. Per quanto concerne questo processo, la riforma introduce alcuni elementi innovativi, come la legittimazione di alcune strutture partecipative (per esempio, la partecipazione del personale non docente alle riunioni del collegio dei docenti secondo quanto stabilito dal regolamento interno della sede, ma anche una più diretta partecipazione dei genitori e degli stessi allievi alle decisioni che vengono prese all'interno della sede scolastica). In generale, si può affermare, che l'organizzazione delle competenze e delle responsabilità, con la riforma, acquistano una maggiore differenziazione e articolazione.

Immissione e sostituzione dei membri dell'organizzazione

Attraverso questo processo vengono stabilite le modalità per l'ammissione e la dimissione degli allievi dal ciclo di studio, come pure le modalità per il reclutamento degli insegnanti. Con la riforma, alcune modalità, come i criteri di ammissione degli allievi, si fanno meno restrittive (infatti, hanno diritto di accesso alla scuola media tutti gli allievi che abbiano conseguito la licenza elementare), altre diventano più vincolanti (come i criteri per essere nominati nella scuola media, basati sul possesso dell'abilitazione cantonale e avendo conseguito un titolo universitario dopo almeno cinque semestri di studi). La stessa dimissione degli allievi al termine del ciclo di studi viene regolamentata diversamente con la riforma: nel certificato di licenza vengono precisati la sezione e i corsi frequentati e il profitto conseguito e viene inoltre determinata la possibilità di accesso agli studi successivi.

Da questo esame, di come vengono coinvolti i vari processi organizzativi dalla riforma della scuola media, emerge la portata dell'innovazione che è stata avviata e che è in corso di attuazione e, nello stesso tempo, vengono alla luce i problemi che si pongono, in concreto, alla realizzazione pratica dell'innovazione. «In realtà questa riforma deve confrontarsi ogni giorno con le difficoltà finanziarie dello Stato, con i problemi della maturità e dell'università, con i compiti derivanti dai rapporti tra autorità e docenti, con le volontà dei politici, con le diversità delle motivazioni socio-pedagogiche in campo, ecc.»⁴⁾. Ma la riforma si deve confrontare ogni giorno soprattutto con gli operatori scolastici, in particolare con gli insegnanti, attraverso e mediante i quali viene realizzata la riforma.

Innovazione e resistenze al cambiamento

Ogni innovazione è proposta, all'interno di un contesto sociale, come miglioramento ed è in generale, percepita dall'individuo o dal gruppo sociale come un'idea nuova. Questo non significa, tuttavia, «che tutti i gruppi e le classi sociali possano ugualmente trarre vantaggio da una determinata innovazione. Anzi, quanto più una innovazio-

¹⁾ Ufficio studi e ricerche, *Gli insegnanti del settore medio di fronte all'innovazione scolastica*, settembre 1981, USR 81.06.

ne presenta profonde implicazioni sociali è probabile che essa — nella misura in cui si attua — possa avvantaggiare determinati gruppi rispetto ad altri, possa rimuovere certi privilegi di classe o di ceto»⁵). Di ciò consegue immediatamente che ogni innovazione è potenzialmente conflittuale, cioè contiene in sé sia la possibilità di adesione, sia la possibilità di rifiuto. Le resistenze all'innovazione possono essere quindi considerate un fenomeno abituale, ma il grado e il genere di resistenza può variare a seconda del tipo di innovazione proposta, a seconda del contesto sociale in cui questa viene introdotta e, in particolare, a seconda dell'ambito al quale l'innovazione fa riferimento, ambito che può riguardare i valori, l'assetto sociale, il potere, ecc.

La riforma della scuola media, come abbiamo visto, si presenta come un'innovazione globale, che mette in discussione il modello di scuola precedente, ma, soprattutto, che riflette una precisa concezione di fondo della scuola dell'obbligo, risultante, a sua volta, dal dibattito degli anni sessanta e settanta, dal quale sono emersi con particolare forza alcune istanze nuove come la democratizzazione degli studi, la necessità di dare a tutti le stesse opportunità educative di partenza, l'esigenza di elevare il livello culturale della popolazione, ecc.

La riforma, quindi, oltre a un cambiamento istituzionale e strutturale, propone una determinata concezione della scuola dell'obbligo, peraltro strettamente connessa a una concezione più ampia culturale, politica e ideologica dello stesso assetto della società ticinese.

Resistenze forti al cambiamento di questo settore della scuola dell'obbligo sono quindi prevedibili, sia da parte di singoli, come

da parte di gruppi, sia all'interno dell'istituzione scolastica, come nel contesto sociale più ampio.

È tuttavia dimostrato che il successo di qualsiasi innovazione scolastica dipende sempre e comunque, prima di tutto, dagli operatori scolastici, in particolare dagli insegnanti. La disponibilità e l'impegno dell'insegnante verso la riforma sono quindi, per un certo verso, l'elemento centrale e il prerequisito indispensabile di questo processo di cambiamento.

Gli insegnanti di fronte alla riforma

La centralità degli insegnanti nel processo di attuazione della riforma ha fatto nascere, all'interno del corso triennale di aggiornamento per direttori di ginnasio e di scuola media, organizzato dal Dipartimento della pubblica educazione, l'interesse per un approfondimento della posizione degli insegnanti del settore medio nei confronti della riforma, con particolare riferimento ai loro atteggiamenti e alla loro disponibilità verso la riforma.

La ricerca, alla quale hanno collaborato direttamente gli stessi direttori partecipanti al corso, è stata coordinata da un'équipe dell'Università Cattolica di Milano, costituita da V. Cesario, E. Besozzi, C. Lanzetti, L. Ribolzi ed è stata avviata nel corso del 1978. Durante l'anno scolastico 1978/79 a tutti gli insegnanti impegnati nel settore medio è stato inviato un questionario, al quale hanno risposto circa 900 docenti, pari quasi al 60% dell'intero corpo docente di questo settore. Si tratta di una percentuale considerevole, visto che il questionario era auto-somministrato. I risultati dell'indagine pos-

sono essere quindi considerati attendibili ed estendibili, almeno in linea generale, anche se con qualche precauzione, all'intero corpo docente del settore. Dalla ricerca emerge, in altre parole, un quadro abbastanza preciso e significativo, sia della composizione e delle caratteristiche del corpo docente intervistato, sia dei suoi orientamenti verso la riforma.

L'ipotesi dell'eterogeneità

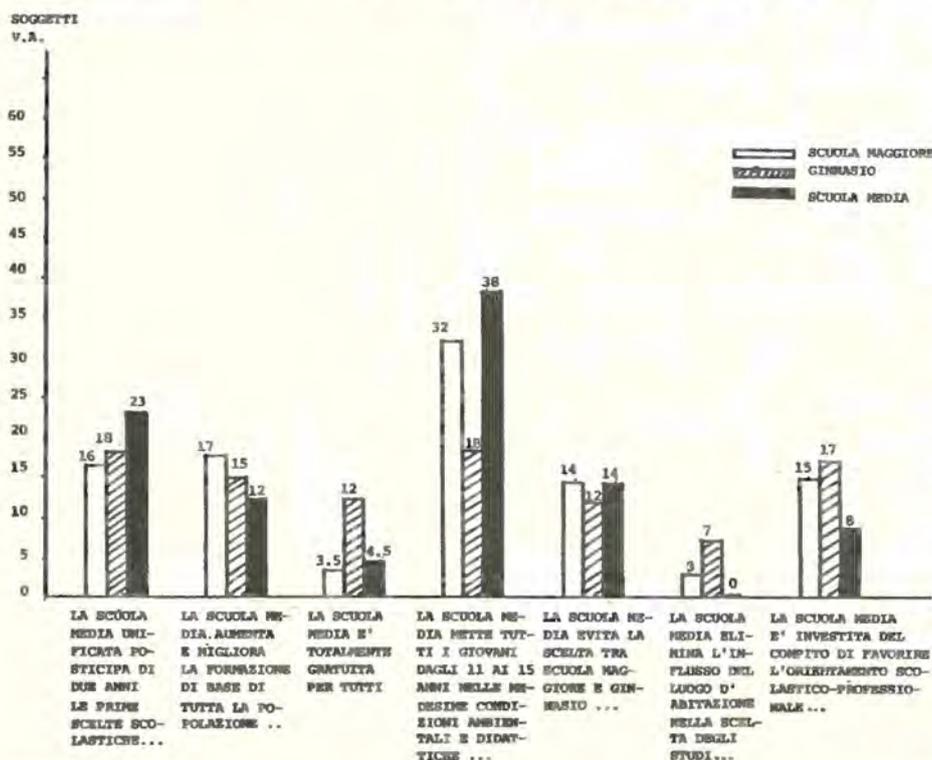
L'analisi dei dati emersi nel corso dell'indagine consente di tracciare una «fisionomia» del corpo docente intervistato. Si tratta, in generale, di un corpo docente ben orientato verso la professione, che non ha fatto cioè una scelta di ripiego verso l'insegnamento, perché non ha trovato altro da fare. Inoltre, siamo di fronte a un corpo docente abbastanza ben professionalizzato, sia in termini di itinerario formativo, sia in termini di esperienza pedagogica e didattica. Un corpo docente che tende a difendere la propria immagine di professionisti inseriti nell'istituzione scolastica, ai quali si chiede competenza, senso di responsabilità, ma che nel contempo e proprio per questo, aspira all'autonomia, alla difesa della propria posizione nella scuola e nella società, al riconoscimento della propria autorità nell'esercizio della professione.

Questa sintesi, che abbiamo tracciato brevemente, ci dà l'immagine di un corpo docente convinto della propria professione e deciso a difenderla e a impegnarsi con competenza nel suo svolgimento, un'immagine quindi di coesione e di un orientamento comune positivo verso la propria professione. Tutto questo non deve però portare a considerare i docenti del settore medio, nelle loro caratteristiche, così come nei loro atteggiamenti e nelle loro opinioni come una categoria compatta di persone, senza differenziazioni interne.

Avviando l'indagine, era stata posta un'ipotesi generale, che cioè si sarebbe incontrato un corpo docente eterogeneo, diversificato, strutturalmente e culturalmente. In particolare, si era ipotizzato che soprattutto alcune variabili, come l'età e il tipo di scuola in cui si insegna, fossero particolarmente significative nel determinare una differenza di opinioni e di atteggiamenti.

L'ipotesi dell'eterogeneità è stata ampiamente verificata in sede di elaborazione e di analisi dei dati emersi dalla ricerca. In altre parole, se da un lato l'orientamento di fondo dei docenti intervistati è verso una valutazione positiva e qualificante della propria professione, d'altro canto si sono registrate tutta una serie di differenziazioni interne che contribuiscono a fornire un'immagine di un corpo docente molto eterogeneo e differenziato. Se prendiamo per esempio in considerazione i motivi della scelta e della soddisfazione professionale, possiamo rilevare come, in generale, gli insegnanti hanno scartato motivi strumentali o comunque poco attinenti alla professione, come il tempo libero, la buona retribuzione, ecc., mentre si sono, in generale, orientati verso motivi strettamente legati all'insegnamento, come la possibilità di svolgere un compito educativo o la possibilità di avere un rapporto con i giovani. All'interno di questo orientamento verso la professione emergono tuttavia due concezioni diverse del proprio lavoro di insegnante, una centrata sul compito educativo da

I cambiamenti introdotti dalla riforma in relazione al tipo di scuola



svolgere, l'altra centrata sulla relazione con gli allievi. Gli insegnanti si orientano verso l'una o l'altra concezione in relazione alla loro età e alla loro anzianità di insegnamento: sono, queste, due variabili che contribuiscono a distinguere nettamente la concezione degli insegnanti. Agli insegnanti più giovani interessa di più la *relazione* con gli allievi (dimensione psicologica), agli insegnanti più anziani interessa di più *poter svolgere un compito educativo*, con un particolare accento sulla formazione dei giovani in relazione alle aspettative della società (dimensione pedagogica).

L'età dell'insegnante si è rivelata quindi significativa in relazione a tutta una serie di ambiti, come i rapporti con il direttore e con i colleghi, il modo di trattare con gli allievi, le modalità di valutazione, ecc.

Accanto all'età è emersa come variabile particolarmente significativa e discriminante il tipo di scuola. È stato cioè più volte verificato che insegnare nella scuola maggiore, nel ginnasio o nella scuola media comporta un adattamento da parte dell'insegnante a finalità e a obiettivi specifici del tipo di scuola, per cui, col tempo, si struttura nell'insegnante una concezione di sé e del proprio lavoro determinata dal contesto in cui la professione viene esercitata. Il tipo di scuola è cioè in grado di socializzare professionalmente gli insegnanti su compiti e modalità specifiche. Questo significa essere di fronte, ancora oggi, a una differenza marcata tra gli insegnanti per quanto riguarda opinioni e atteggiamenti in diversi ambiti, come le relazioni con gli allievi e con i colleghi. Questo significa che c'è un modo di porsi «tipico» nei confronti della propria professione e nei confronti in particolare degli allievi, a seconda del tipo di scuola in cui viene esercitata la professione. Queste considerazioni risultano particolarmente importanti alla luce della riforma in atto, che prevede, in prima istanza, la riunificazione dei vari tipi di scuola e quindi una riformulazione degli obiettivi, delle aspettative e delle competenze che vengono richieste agli insegnanti.

La disponibilità al cambiamento

L'indagine sugli insegnanti del settore medio aveva, tra i suoi obiettivi principali, proprio quello di far emergere in che misura e in che modo gli insegnanti dei vari tipi di scuole si pongono nei confronti della riforma, e, quindi, in che misura sono disponibili verso l'innovazione in atto o, al contrario, esprimono resistenze al cambiamento. Agli insegnanti è stato chiesto, in particolare, di individuare, tra i cambiamenti che la riforma introduce, quello più importante. Dalle scelte operate dagli insegnanti si rilevano alcune cose estremamente importanti e significative. Prima di tutto, non emerge, in generale, un'accettazione della riforma in quanto tale e nel suo principio di fondo, che consiste nel mettere tutti i giovani dagli 11 ai 15 anni nelle stesse condizioni ambientali e didattiche; emerge, invece, l'accettazione di *alcuni aspetti* della riforma. In sostanza, solo il 30% degli insegnanti intervistati accetta la riforma nei suoi principi ispiratori, che sono l'unicità della scuola dell'obbligo e le stesse opportunità educative a tutti. In secondo luogo, l'accettazione della riforma varia in relazione al tipo di scuola e, soprattutto, l'accettazione/rifiuto è legata

al tipo di coinvolgimento e al tipo di aspettative nei suoi confronti (vedi grafico a pag. 8). Infatti, gli insegnanti della scuola media accettano in misura maggiore la riforma, proprio perché stanno già lavorando alla sua realizzazione; gli insegnanti della scuola maggiore l'accettano in misura superiore che non quelli del ginnasio, perché senz'altro le loro aspettative nei confronti della riforma sono più elevate. Gli insegnanti del ginnasio vivono probabilmente di più la riforma come una minaccia al loro status e alla loro identità professionale. Così, vedono come cambiamento più importante per esempio la gratuità della scuola media, che nel ginnasio non c'è, ma la cui introduzione non andrebbe a toccare l'assetto istituzionale e le finalità del ginnasio, come succede invece per altri cambiamenti più radicali, che comportano proprio la ridefinizione di finalità e di compiti dell'istituzione.

Se dovessimo definire la posizione degli insegnanti dei tre tipi di scuola nei confronti della riforma, potremmo quindi affermare che il maggior coinvolgimento è presente negli insegnanti della scuola media, mentre gli insegnanti della scuola maggiore sono in una posizione intermedia e gli insegnanti del ginnasio sono per lo più in posizione di marginalità.

Il grado di resistenza all'innovazione tende quindi a diminuire nella misura in cui le aspettative sono elevate e nella misura in cui i docenti sono inseriti nell'innovazione stessa o, comunque, hanno già messo in atto quello che può essere definito un processo di socializzazione nei confronti della riforma, cioè un'interiorizzazione delle finalità e dei compiti da realizzare.

Per una gestione del cambiamento

La ricerca, della quale abbiamo illustrato alcuni aspetti, ha consentito di mettere in evidenza un'eterogeneità di posizioni degli insegnanti nei confronti della riforma. A titolo conclusivo, possiamo individuare grosso modo tre tipi di posizione: quella *reformista*, quella *regressiva* e quella *incerta*. Nella posizione riformista si collocano quegli insegnanti che accettano la riforma della scuola media, giudicandola positivamente e impegnandosi nel realizzarla. Fra i riformisti si annoverano anche coloro che ritengono la riforma perfezionabile ulteriormente (riformisti innovativi).

Nella posizione regressiva si collocano quegli insegnanti che rifiutano la riforma, per vari motivi culturali o ideologici, e auspicano un ritorno all'assetto precedente. Nella posizione incerta si collocano tutti quegli insegnanti che non hanno ancora maturato una loro opinione circa la riforma o che comunque hanno ancora delle riserve e sentono la necessità di riflettere ulteriormente. La consistenza di questi tre gruppi, al momento della ricerca, era pressoché uguale, ma è destinata a mutare nel tempo, in relazione alla progressiva attuazione e generalizzazione della riforma. In particolare, c'è ragione di ritenere che man mano che gli insegnanti passeranno nella scuola media avverrà in loro una sorta di *adattamento al nuovo assetto e alle diverse esigenze che esprime la scuola media*, attraverso la sua popolazione scolastica, il corpo docente della sede e gli organi direttivi.

Questo processo di adattamento, così come l'eterogeneità di posizioni su molti aspetti dell'attività dell'insegnante, come pure la diffusa incertezza emergente fra molti docenti circa la loro collocazione e il loro status professionale, vanno in un certo qual modo presi in carico. Si tratta, in altre parole, di trovare mezzi e strategie per gestire l'eterogeneità, l'incertezza e l'adattamento. È questa l'indicazione operativa che emerge, in sintesi, dalla ricerca condotta sugli insegnanti del settore medio.

Si tratta di un'indicazione di massima, che comunque contiene tutta una serie di riflessioni importanti. L'eterogeneità di posizioni, di opinioni e di atteggiamenti degli insegnanti è, in sé, un fatto largamente positivo, a garanzia di una scuola e di un'attività docente varia e articolata; ma è, nel contempo, un nodo problematico, se considerata in relazione alla realizzabilità della riforma, che richiede un orientamento e un'adesione ai principi di fondo per non venire affossata. Anche l'incertezza che molti docenti hanno espresso nel corso dell'indagine, soprattutto per quanto riguarda i principi di fondo e i contenuti innovativi della riforma, è sintomo di una crisi, che non può però essere considerata solo ed esclusivamente un fatto negativo. La crisi di identità professionale, perché di questo in ultima analisi si tratta, può essere vista come riflessione e ricerca di un nuovo modo di essere insegnante nella società contemporanea e, in questa prospettiva, necessita di mezzi per essere superata. Da ultimo, l'adattamento alla riforma non potrà consistere in una passiva quanto acritica accettazione del dato di fatto che la riforma della scuola media è ormai inevitabile. L'adattamento, per essere veramente costruttivo, deve consistere in un superamento della posizione passiva e conformista e qualificarsi come inserimento attivo in un dibattito, che è ancora aperto, soprattutto per quanto riguarda la declinazione pratica della riforma, con tutto l'ampio spazio di iniziativa personale e collegiale che questo comporta.

Gestire il cambiamento è quindi l'imperativo e la condizione di realizzabilità della riforma della scuola media, una gestione che non può essere fatta solo dall'esterno o dal vertice del sistema scolastico, ma che dovrebbe essere invece presa direttamente in carico, soprattutto da coloro che sono, a tutti gli effetti, i protagonisti e i fautori di questo cambiamento.

Elena Besozzi Bennati

Note

- 1) OCDE, *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement: IV. Stratégies d'innovation dans l'enseignement*, Paris 1973.
- 2) OCDE, *Etudes...*, 49.
- 3) Per un rafforzamento della scuola come organizzazione, vedi G. GASPARINI, *La scuola come organizzazione complessa*, in V. CESAREO (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, Brescia 1976; F.E. KATZ, *La scuola come organizzazione sociale complessa*, in V. CESAREO (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Milano 1972; C.E. BIDWELL, *La scuola come organizzazione formale*, in V. CESAREO, *Sociologia...*
- 4) Dipartimento della pubblica educazione, Ufficio dell'insegnamento medio, *L'istituzione della scuola media nel Ticino*, Quaderni della scuola media, 1979, 19.
- 5) V. CESAREO, *Sociologia e educazione*, Firenze 1976, 95-96.



SCUOLA ECONOMIA



Supplemento a cura della Società Gioventù ed Economia

Segretariato centrale: Stauffacherstrasse 127, 8026 Zurigo, Casella Postale 695 - tel. 01/242 42 22

Marzo 1982

N. 2

La moneta

di Christian Marazzi

Le tre caratteristiche della moneta

«Come la giustizia, la moneta è una necessità per tutti; deve ispirare fiducia a tutti; ha lo stesso valore nella tasca del povero e in quella del ricco; l'unica differenza consiste nella quantità». In questa breve citazione, tratta da un testo dello storico Toulemon, sono contenuti tre concetti fondamentali di quell'«oggetto particolare» che usiamo costantemente nella nostra vita quotidiana.

Il primo concetto riguarda la *legittimità* della moneta in un determinato paese. Gli Stati moderni emettono una serie di banconote e riuniscono tutte le operazioni necessarie in un unico istituto, detto 'istituto di emissione', posto sotto la sorveglianza dei governi. Le banconote emesse da questi istituti di emissione (ad esempio la Banca nazionale svizzera, la Banca d'Inghilterra, la Riserva federale americana) portano scritto sulla facciata il loro 'valore di conto', e cioè franchi 10, fr. 20, fr. 100. Nella misura in cui queste banconote devono essere accettate da tutti perché è lo Stato emittente che le legittima, esse hanno 'corso forzoso', ossia devono per legge essere accettate nei pagamenti di qualsiasi bene o servizio. «Corso forzoso» significa che è lo Stato che garantisce della loro contropartita in beni reali. Quando qualcuno mi vende un televisore, un'auto o un chilo di patate non può rifiutarsi di considerarsi pagato se gli dò banconote emesse dalla banca centrale del paese in cui avviene lo scambio fra bene specifico e denaro. In altre parole, abbiamo fiducia in una moneta nazionale perché è lo Stato che la emette. Ciò non significa, ovviamente, che la nostra fiducia debba essere illimitata, specialmente oggi che viviamo in regime di cambi flessibili in cui una moneta nazionale può essere svalutata rispetto ad altre monete nazionali. Quando parliamo di fiducia intendiamo nel valore che la moneta ha all'interno del paese in cui si effettua l'acquisto e la vendita di beni e servizi.

Arriviamo così al secondo concetto contenuto nella citazione iniziale. «La moneta ha lo stesso valore nella tasca del povero e in quella del ricco». È chiaro che una determi-

nata somma di moneta, poniamo fr. 100. —, ha lo stesso valore a prescindere dai pantaloni in cui è depositata. Ma cosa vuol dire «valore della moneta»? È, questo, uno dei problemi più difficili da affrontare e che cercheremo di trattare in seguito. Per il momento diciamo che la moneta ha un valore, o potere d'acquisto, misurabile sulla base della quantità di beni e servizi che ci può procurare. Se con fr. 100. — possiamo acquistare un paio di scarpe, oppure una giacca, diremo che il «valore» dei nostri fr. 100. — è di un paio di scarpe e/o di una giacca. In realtà, proprio perché mettiamo in relazione i fr. 100. — con una serie di altri beni, stiamo parlando del «valore relativo» della moneta (il valore, cioè, che la moneta ha relativamente ad altri beni).

Ma ci basta conoscere il valore relativo della moneta? Ci basta sapere che una determinata somma di franchi svizzeri può acquistare tanto di questa merce e tanto di quest'altra? Certamente no, perché basterebbe porsi la domanda: e quanto vale una giacca o un paio di scarpe? Rispondere in modo circolare: valgono fr. 100. —, sarebbe un modo di non rispondere affatto dato che il valore-prezzo delle scarpe e della giacca muta nel tempo. Il punto difficile consiste nel trovare un modo di definire il «valore assoluto» della moneta, ciò che richiede uno strumento, una *unità di misura* — come il metro per le lunghezze e il kg per i pesi — grazie al quale quantificare il valore della moneta senza far ricorso al rapporto fra i fr. 100. — e i beni acquistabili con questa somma. Per dare un'idea di quanto sia difficile determinare il valore assoluto della moneta basti ricordare che dopo secoli di studi e teorie varie nel campo della scienza economica non si è ancora giunti ad un accordo universale.

Il terzo ed ultimo concetto di cui ci serviamo per introdurre lo studio della moneta riguarda la *quantità*, ossia ciò che determina «l'esser ricco o l'esser povero».

Come si determina la quantità di moneta detenuta dai soggetti economici? Perché Tizio ha più di Caio? La risposta va ricercata nella posizione di ciascun individuo nel *circuito economico*, ossia la traiettoria che inizia con la produzione di beni e servizi e termina con la vendita della ricchezza prodotta (vedi Figura 1). Nel circuito economico c'è chi percepisce un salario o uno stipendio e c'è chi investe sia pagando salari e stipendi

(si dice anche «acquistando la forza lavoro») e sia acquistando macchine e materie prime necessarie alla produzione. Il salariato riceve una quantità di moneta pari al suo servizio, mentre l'imprenditore ha nella vendita dei suoi prodotti la fonte della sua ricchezza. La differenza non è da poco.

Nel primo caso, proprio perché la remunerazione è effettuata all'inizio del circuito economico, la somma di denaro percepito è *data*, e può solo essere spesa consumando beni e servizi (cibo, vestiti, auto, affitto, eccetera). Nel secondo caso, proprio perché la remunerazione viene effettuata alla chiusura del circuito economico, ossia nell'atto della vendita, la quantità di moneta realizzabile varia a seconda dei prezzi di vendita. Se il bene di un certo imprenditore è domandato in grandi quantità il prezzo di questo bene sarà elevato, così che l'imprenditore in questione realizzerà alti profitti. Vice versa nel caso di una domanda scarsa. In altre parole, la presenza dei *prezzi*, in un primo caso «il prezzo della forza lavoro», che è il salario, e nel secondo il prezzo di vendita delle merci, che permette di realizzare i profitti, agisce da spartiacque nella *distribuzione dei redditi*. Ci sono persone con alti redditi ed altre con bassi redditi perché diversa è la loro posizione all'interno del circuito economico.

Un po' di storia

Finora abbiamo cercato di caratterizzare la moneta secondo tre concetti fondamentali. La legittimità della moneta, fissata dallo Stato che la emette a corso forzoso; il suo valore relativo, determinato dal rapporto fra una certa somma di denaro e altri beni acquistabili; ed infine la distribuzione della moneta (dei redditi) determinata dalla collocazione dei «soggetti economici» (le persone attive) all'interno del circuito economico. Queste tre caratteristiche della moneta sono delle costanti che ritroviamo nel corso della storia monetaria.

Secondo l'economista Bernard Schmitt «la storia della moneta è quella di una materia che si è progressivamente alleggerita fino al punto di cambiare natura, dato che oggi lo strumento della misura e dei pagamenti dei beni è immateriale».

Quando si cerca di immaginare la moneta solitamente si pensa all'oro, la «moneta del-

le monete», il mezzo di pagamento liberatorio di tutti i debiti per eccellenza.

Nella psiche collettiva l'oro funziona a tutt'oggi come il «vero» rappresentante monetario della ricchezza. Non è un caso se, dopo più di un decennio di profonde crisi monetarie internazionali, oggi si riprenda a parlare di un possibile ritorno alla base aurea, ossia il riaggiungimento delle varie monete nazionali all'oro monetato. Benché, come sostiene Schmitt, la moneta moderna sia del tutto smaterializzata, sia cioè *moneta creditizia*, una moneta che viene emessa dalla banca centrale e che non ha valore perché equivale ad un certo ammontare di oro («moneta-merce»), benché l'oro sia stato da tempo esonerato dalle sue funzioni monetarie, esso pur tuttavia ha conservato un suo prestigio. Non è un caso se ogni volta che scoppia una crisi di fiducia in questa o quest'altra moneta si ricerchi l'oro (lo si acquista per liberarsi della carta moneta).

Da dove deriva questo prestigio monetario dell'oro? Perché certi metalli preziosi sono diventati nel corso della storia dei mezzi di pagamento da tutti accettati, in particolare modo nel commercio internazionale? Oltre all'oro, altri metalli hanno funzionato da mezzi di pagamento. L'argento, il rame, ad esempio, più abbondanti ma più difficili da ottenersi e da lavorare, ebbero in origine un valore rispetto all'oro più elevato di quello odierno.

Innanzitutto va detto che i metalli preziosi non sempre sono stati utilizzati come mezzi di pagamento. Ci sono esempi storici di coesistenza di economie monetarie, in cui si utilizzavano i metalli preziosi per gli scambi di beni, e di economie dove il ruolo della moneta era scarso o addirittura nullo. Gli Aztechi non avevano moneta propriamente detta, ma un complicato sistema di contabilità che univa il lavoro individuale, il lavoro a corvée e l'accumulazione dei prodotti da parte dello Stato, come pure la loro redistribuzione. Non c'era mercato, eppure c'erano masse enormi di metalli preziosi. Si può immaginare lo stupore dello spagnolo Cortez al suo primo contatto con questa civiltà. In cambio di bazzecole gli indiani davano loro oro.

A contatto col mondo romano, che era in possesso di un sistema monetario quasi moderno, il mondo germanico ha vissuto se non senza moneta, per lo meno senza coniare moneta, senza cioè attribuire a monete metalliche un ruolo ufficiale. Nel mondo germanico la parola *vieh* significava al contempo bestiame e ricchezza come *pecus* ha dato *pecunia*. Il capo di bestiame (vacca, bue) ha a lungo svolto il ruolo di valore, di termini di paragone per altri prodotti.

Per questa ragione alcune monete primitive recheranno l'immagine di una testa di bue, che ricorda appunto questo ruolo; altre, come in Cina, conserveranno la forma di oggetti.

In breve, qualsiasi oggetto, qualsiasi merce ha potuto assolvere questo ruolo di unità di valore e di mezzo per gli scambi.

Si può quindi dire che la sola presenza dei metalli preziosi non basta a conferire a quest'ultimo un ruolo monetario. Gli abitanti dell'isola di Rügen, nel Baltico, ancora nel XII secolo barattavano al mercato, davano cioè in cambio di una merce un'altra merce, mentre utilizzavano l'oro e l'argento di cui si impadronivano nelle rapine per trasformarli in gioielli per le loro donne o per ammassarli nel tesoro dei templi.

Se si studiano le tappe storiche decisive che trasformarono i metalli preziosi in moneta ci si accorge che ciò fu dovuto allo sviluppo del *mercato*, inizialmente ai margini degli imperi, in seguito anche all'interno di essi. Ciò significa che è *il commercio che crea la moneta*, e non l'opposto. È lo sviluppo e la moltiplicazione degli scambi di beni fra loro differenti (eterogenei) che impone l'uso generalizzato della moneta. Lo scintillio nobile dei metalli preziosi, di per sé, non costituisce alle origini della storia monetaria la vera ragione del ruolo monetario dell'oro.

Si incomincia a parlare di moneta, benché a livelli rudimentali, nel III millennio a.C., nelle società mediterranee e nella Cina. Nella Mesopotamia l'orzo serviva di base di valore come l'oro e l'argento. Nei palazzi e nei templi esistevano pesi e misure standardizzati, legali e garantiti che servivano per confrontare i valori reali delle varie monete utilizzate per gli scambi. Sotto Hammurabi, verso il 1800 a.C., mentre l'argento serviva con molta probabilità per i pagamenti interni all'impero, nei sotterranei del palazzo l'accumulo di lingotti d'oro riservato ai pagamenti internazionali preannunciava la nascita delle banche di Stato.

La seconda tappa nell'evoluzione del sistema monetario l'abbiamo nel Mediterraneo: a Troia, a Creta, poi a Micene (verso il 1500 a.C.). Qui troviamo al posto dei lingotti, dei dischi metallici stampigliati, molto più vicini alle monete moderne. Ed infine, la tappa decisiva la si ha soltanto quando si trova conosciuta sulla moneta metallica una effigie che dà la garanzia della collettività o del sovrano. Questa apparizione di una moneta vera e propria data solo dalla fine del VII o dall'inizio del VI secolo a.C.. Ha luogo nelle città greche dell'Asia minore, poi in Grecia, in Lidia dove, sotto il regno di Creso, viene conosciuta moneta aurea.

Che l'oro sia riuscito nel corso dei secoli ad avere il meglio sugli altri metalli preziosi è dovuto al fatto che per estrarre una minima quantità del metallo giallo occorre moltissimo lavoro. La rarità del metallo giallo dà un valore elevato, ed è bene non confondere le cose. L'oro diventa prima di tutto un metallo raro, poi moneta, vale a dire merce alla stessa stregua dei beni «volgari» (abiti, tavoli, scarpe, cibo, ecc.) ma col vantaggio di essere eletto dalla comunità a «moneta delle monete», merce sovrana.

L'oro ha avuto una funzione parallela a quella monetaria, una funzione di prestigio e di tesaurizzazione. Si pensi che quando la tomba di Tut-ank-Amon fu aperta nel 1922 conteneva il doppio dell'oro posseduto alla stessa data dalla Banca d'Egitto. Nell'Europa del 1500 tutto l'oro disponibile non riusciva ancora a costituire un cubo di 2 metri di lato (8 m³).

La storia della moneta non può quindi essere confusa con la storia dell'oro, perché l'oro non ha mai coperto l'intera circolazione monetaria cartacea. Anche quando, all'inizio del 1800 per volontà dell'economista inglese David Ricardo la circolazione metallica fu sostituita da quella di moneta cartacea («buona quanto l'oro», si diceva, nella misura in cui la moneta carta «rappresentava» una data quantità di oro) in realtà il quantitativo di metallo prezioso detenuto dalla Banca centrale inglese non era mai sufficiente a coprire il volume di moneta-carta circolante. Le crisi finanziarie e monetarie, non a caso, scattano quando la gente,

presa dal panico perché non ha più fiducia nel valore *effettivo* dei biglietti di banca che detiene, corre agli sportelli delle banche e pretende la conversione dei biglietti in monete sonanti. Se l'intera circolazione monetaria cartacea (fatta di biglietti a corso legale, ma anche di cambiali, «promesse di pagamento», effetti commerciali, ecc.) fosse realmente coperta dall'oro è evidente che non ci sarebbe alcun problema — non ci sarebbe alcuna crisi — nella conversione dei biglietti in oro.

Un altro fenomeno è avvenuto nella storia della circolazione metallica vera e propria. La manipolazione monetaria, ossia l'alterazione del segno monetario con la tosatura o con fusioni del metallo pregiato con altri metalli di valore inferiore, permise all'imperatore Traiano della Roma antica di mutare la percentuale di argento presente nell'unità monetaria circolante fino al 93% del valore nominale (siamo nel 98 d.C.). Con Settimo Severo (193 d.C.) tale percentuale scende al 50%. È ovvio che una simile manipolazione arbitraria permetteva al governo di aumentare la massa monetaria in circolazione per poter pagare gli eserciti e provvedere a feste e a lavori pubblici. Alle monete su cui era raffigurato Enrico VIII (1491-1547), re d'Inghilterra, era stato dato il nome di «vecchio naso di rame». Quelle monete erano ricoperte da uno strato d'argento tanto esile che dopo essersi consumate (e ci voleva poco tempo!) si svelava il contenuto effettivo della moneta. Non era argento, ma rame. La tosatura delle monete metalliche è dunque un fatto importante da tener presente, sia come fenomeno socio-politico caratteristico dei detentori del potere, e sia come fenomeno monetario vero e proprio. Si deve ad Archimede, attorno al 200 a.C., la scoperta del principio che permette di paragonare il peso specifico di ogni moneta col peso specifico dell'oro e dell'argento.

Ma oggi che tutte le nazioni hanno adottato l'emissione di moneta cartacea *sganciata* dalla base aurea (inconvertibile in oro) come possiamo verificare il «peso» specifico, diciamo il «valore reale», delle monete che ci passano per le mani? Quale è il «peso e la misura» standard e fissa (come il metro e il kg) che ci permette di verificare se i 100 franchi che deteniamo valgono effettivamente 100 franchi?

Il «valore della moneta»

Le annotazioni storiche precedenti ci hanno permesso di evidenziare un fenomeno ricorrente nella storia monetaria, ossia la possibilità di manipolare la quantità di monete in circolazione grazie alla tosatura, e alle leghe quanto mai discutibili per coniare la moneta metallica, la moneta-merce. Lo stesso si può dire oggi a proposito della circolazione di moneta cartacea. Qui, ovviamente, non abbiamo bisogno di «tosatori» perché basta una emissione eccessiva di moneta da parte della banca centrale per ridurre il valore effettivo di ogni unità monetaria. Se ad un certo ammontare di merci, poniamo 500 unità, corrisponde un certo ammontare di unità monetarie, poniamo fr. 500. — (così che ad ogni unità di merce corrisponde una unità monetaria) *aggiungiamo* 100 unità monetarie senza che con ciò sia cresciuto il volume di merci disponibili sul mercato, vi

sarà un eccesso di unità monetarie rispetto al volume delle merci. Se prima avevamo: 500 unità di beni = fr. 500. — Caso I nel secondo caso, quello in cui vi è stata una aggiunta di moneta pari a fr. 100. —, avremo la seguente corrispondenza:

500 unità di beni = fr. 600. — Caso II

Ciò vuol dire che per lo stesso numero di merci (500) abbiamo bisogno di maggior denaro. Dato che il volume di beni ottenibili sul mercato (l'*offerta* di beni) non muta, l'unico modo per riassorbire la quantità eccedente di moneta (fr. 100. —) è quello di aumentare i *prezzi* delle merci.

Nel Caso I abbiamo che il prezzo unitario di ogni singola merce è pari ad 1. — franco. Nel Caso II abbiamo invece che ogni singola merce ha un prezzo di fr. 1.20.

Il nostro esempio è quello di una economia statica, una sorte di mercato chiuso dove venditori e compratori si trovano faccia a faccia, i primi con un certo ammontare di beni da offrire, i secondi con una certa quantità di moneta da scambiare per ottenere i beni di cui abbisognano. L'aggiunta di moneta eccedente (i fr. 100. —) muta il livello dei prezzi, di tutti i prezzi (si parla in questo caso di «livello generale dei prezzi»), senza con ciò alterare la distribuzione delle merci. Il caso che abbiamo appena descritto si chiama comunemente *inflazione*, ciò che sta ad indicare l'aumento generalizzato dei prezzi a fronte di un aumento dei redditi monetari. Ma, come abbiamo appena constatato, non avviene nulla di particolare: da una parte l'aggiunta di moneta nelle tasche dei compratori fa crescere la domanda dei beni offerti; dall'altra, comunque, il volume dei beni offerti rimane immutato. Cosicché con più denaro i compratori se ne tornano a casa con lo stesso ammontare di beni. Ecco perché ha poco senso parlare dell'aumento generale dei prezzi da questo punto di vista. Quella «manipolazione» della circolazione monetaria ad opera degli organi autorizzati ad emettere moneta (le banche centrali) se certamente ha provocato un aumento dei prezzi, ciononostante non ha provocato alcuna variazione nella distribuzione dei redditi reali (differentemente da quelli *nominali* che si deducono dalla busta paga, i *redditi reali* ci danno l'esatto rapporto fra il denaro e il volume dei beni che con essi si può acquistare). I compratori, afflitti da una «illusione monetaria», vittime cioè di un falso aumento delle disponibilità liquide a disposizione, tornano a casa con una quantità identica di beni. L'aumento del «livello generale» dei prezzi causato dall'iniezione di denaro ridondante ha lasciato immutata la distribuzione dei redditi reali. L'inflazione ha deluso coloro che si credevano più ricchi, ma non li ha per questo resi più poveri. Ecco perché conoscere il valore *relativo* della moneta, il suo rapporto con i beni offerti sul mercato, ha una rilevanza secondaria. Sappiamo invece che l'inflazione non lascia quasi mai immutate le condizioni di partenza del mercato. L'inflazione, in quanto aumento generalizzato ma anche *differenziato* dei prezzi dei beni e dei servizi, *altera* la distribuzione dei redditi reali. Quando aumentano i prezzi in un modo o nell'altro dei beni offerti sul mercato c'è chi ci guadagna e c'è chi ci perde. Come dire che alla fine del processo inflazionistico i redditi reali, il reale potere d'acquisto che ciascuno detiene, sono immutati. L'inflazione è un fenomeno

monetario interessante da studiare solo quando muta la distribuzione dei redditi reali, quando si può constatare una variazione nella distribuzione della ricchezza prodotta e distribuita nel Paese.

In questo senso è necessario cercare di definire non il valore relativo del denaro, bensì il suo valore *assoluto*, supposto che esista. Come dicevamo all'inizio, è questo l'aspetto più dibattuto e controverso della teoria monetaria.

Come si può parlare di valore assoluto del denaro? Questa domanda risulta meno ermetica se si pensa alla necessità di *confrontare* i valori delle singole monete nazionali fra di loro. In questo caso non abbiamo più a che fare con una miscela di beni e moneta, ma con monete soltanto.

È precisamente quando si isola una o più monete che la ricerca del valore assoluto appare meno bizzarra. Infatti, perché il franco svizzero ha un cambio («vale») rispetto al dollaro americano pari a fr. 1,80 per 1 dollaro? Un modo semplice di rispondere è quello di dire: sul mercato dei cambi ci sono tanti franchi offerti e tanti dollari domandati. Quindi, alla chiusura delle trattative, il rapporto fra domanda e offerta dei due «beni» differenti, il franco e il dollaro, ne determina il loro prezzo. Il prezzo, e qui di nuovo parliamo di prezzi relativi, sarà la quotazione del franco rispetto al dollaro e del dollaro rispetto al franco.

Ma questa risposta è insoddisfacente perché sappiamo che sul mercato delle monete (valute), abbiamo molteplici unità monetarie. Occorre che tutte queste monete, in numero *n*, si rapportino ad *una* moneta al di sopra delle parti affinché si possano definire tutti i loro prezzi, il loro *tasso di cambio*.

Facciamo un esempio. Supponiamo di avere 3 monete. Vogliamo determinare i loro prezzi reciproci, i loro tassi di cambio (e cioè: quanto vale la moneta A, quanto la B

e quanto la C). Se non abbiamo una moneta o un qualcosa che fuoriesca dal triangolo costituito dalle tre monete A, B, C non possiamo determinare in modo soddisfacente il valore di ciascuna di esse.

Infatti:

la moneta A varrà una frazione di B
la moneta B varrà una frazione di C
e la moneta C varrà una frazione di A

Questa espressione dei valori relativi delle tre monete non è sufficiente ai nostri fini. Basterebbe alterare la quantità di moneta A per scombusciare tutta la serie di relazioni precedentemente stabilite. Perché mai la quantità di A (supponiamo che A siano dollari americani) può aumentare fino al punto da mutare i rapporti di scambio, le equivalenze o tassi di cambio delle altre due monete B e C? Come si vede, senza un elemento ulteriore nella nostra ricerca finiamo sempre col ragionare in circolo.

Riassumendo, a noi interessa conoscere il valore assoluto della moneta perché vogliamo conoscere le cause delle variazioni dei valori relativi (prezzi) delle singole monete. È come con la misurazione delle lunghezze. Se ad un certo punto della storia umana la gente ha avuto bisogno di accordarsi sulla lunghezza standard del metro è perché senza il metro non si può misurare la distanza fra Genova e Zurigo. Così come senza il kg non si può pesare alcun oggetto fisico. *La necessità di una unità di misura diventa indispensabile quando si ha a che fare con oggetti fra loro differenti, eterogenei.*

Come si fa col denaro? Esiste una unità di misura che ci permette di dire se quella moneta, diciamo il dollaro, vale più di tre mesi fa, mentre quell'altra, poniamo il franco, vale meno? Si può rispondere a questa domanda se ci si sofferma un momento sulla serie degli scambi fra merci differenti.

un paio di scarpe = una giacca = due camicie = 1/4 di affitto = eccetera



Questo è il primo passo. Il secondo, quando cioè la serie di equivalenze è completamente dispiegata, ci dà la seguente formula:

un paio di scarpe = una giacca = due camicie = 1/4 di affitto = fr. 100. —

Abbiamo cioè fissato un termine preciso alla nostra serie di equivalenze, e ci siamo riusciti chiamando i rapporti di equivalenza precedenti fr. 100. —. Ciò vuol dire che le cento unità di franco sono l'*equivalente universale* di tutte le altre merci esistenti sul mercato. La moneta è la leva dell'omogeneizzazione dei beni fra loro eterogenei. La moneta, come scrisse Shakespeare, «rende compatibile ciò che è incompatibile», rende uniforme lo spazio merceologico entro il quale sono racchiuse infinite varietà di beni. In questo senso la moneta ci permette di fare *astrazione* dalle specifiche particolarità possedute da ogni singola merce. Dobbiamo ancora compiere un passo e chiederci: quale è il valore del denaro rispetto a tutte le altre merci «volgari»?

nomia *monetaria*, vale a dire che ogni nostro ragionamento *deve* tener conto della moneta come elemento costitutivo della società. Oltre all'utilità dei beni come base del valore di scambio abbiamo bisogno di un'altra caratteristica essenziale. La quale, considerando il fatto che abbiamo a che fare con beni prodotti dagli uomini (e dalle macchine, che però anch'esse sono prodotte dagli uomini) non può che essere il *lavoro*. Il lavoro è la *sostanza* che accomuna i beni fra loro eterogenei. È dunque il lavoro umano che permette di equiparare beni fra loro differenti. La merce A vale un certo ammontare della merce B perché contiene una certa quantità di lavoro umano, diciamo 3 ore di lavoro. La misurazione cronometrica del lavoro contenuto nei vari beni ci dà il valore di questi beni. Questo è possibile perché il lavoro umano è *quantificabile*, può cioè essere cronometrato. Ne consegue che i diversi beni saranno fra loro commensurabili, ossia scambiabili in determinate proporzioni, proprio perché esiste fra loro un denominatore comune, il lavoro.

tà pratica bassissima dal punto di vista sociale sta ad indicare precisamente che, con lo sviluppo degli scambi, la merce scelta come moneta delle monete deve avere una utilità estremamente scarsa. Nell'antichità era l'utilità particolare di questa o quella merce (sale, pelli, schiavi) a fungere da moneta. Questo perché sale, pelli e schiavi meglio rappresentavano la ricchezza sociale ed universale. Il sale e le pelli erano essenziali per il consumo, gli schiavi per la produzione. Ma via via che gli scambi si sono moltiplicati fino al punto di poter dire che lo scambio è fine a se stesso, non è più stata l'utilità della merce che ne determinava la sua funzione monetaria, ma l'opposto, la sua disutilità.

Ecco perché l'oro ha finito col predominare su tutte le altre merci che nella storia sono state elevate a merci-denaro.

Si riesce anche a comprendere perché in occasione della prima crisi petrolifera (nel 1973) ci fu qualche economista che propose di agganciare le varie monete nazionali al petrolio. In quel momento di panico il petrolio rappresentava la «ricchezza» generale o, meglio, lo strumento per conservare o perdere ricchezza.

Riassumendo: la moneta è merce quando si è in una forma sociale in cui si scambiano essenzialmente merci. Ed è una merce particolare, un metallo prezioso, perché per la sua produzione occorre molto lavoro, ciò che le permette di misurare il valore di tutti gli altri beni senza con ciò «presentarsi» al mercato in quantità enormi. Piccole quantità di oro hanno permesso nella storia di misurare il valore delle merci volgari. La ragione di questa elezione a «moneta delle monete» di un metallo nobile come l'oro va ricercata nella sostanza stessa delle merci prodotte nella società, il lavoro. Non è il denaro che diventa merce, bensì la merce che diventa denaro. E quella merce che meglio lubrificerà gli scambi all'interno di un paese oppure all'esterno conterrà una certa quantità di lavoro universale, vale a dire quel lavoro che per il sol fatto di essere incarnato nell'oro non ha più bisogno di essere tradotto in denaro. Il lavoro contenuto nell'oro, benché specifico dei minatori, è lavoro *immediatamente* scambiabile, e lo è appunto perché risiede nella merce eletta a moneta sovrana.



Dato che il denaro è il prodotto del commercio, per cui sono gli scambi di beni a determinare la *necessità* del denaro, *ne consegue che il denaro è anch'esso un bene, una merce*. Quando infatti siamo in una situazione di baratto scambiamo un certo bene con un altro sulla base di un determinato comun denominatore. E quale è questo comun denominatore? Si potrebbe rispondere l'*utilità*, come tutta una schiera di economisti (detti neo-classici o marginalisti) ha sostenuto da più di un secolo a questa parte. Ma l'utilità di questo bene rispetto ad un altro non è sufficiente a determinare un rapporto di valore. Basterebbe ricordare che se ragionassimo in termini di utilità come base del valore di ogni singola merce non avremmo bisogno alcuno della moneta. Infatti, Tizio acquista il bene A perché gli è utile. Caio gli dà il bene A in cambio del bene B, perché B è utile a Caio. E così non c'è bisogno alcuno della moneta, possiamo farne a meno. Il problema è che, purtroppo, le cose stanno diversamente. Da secoli viviamo in una eco-

Lo stesso vale per il denaro. Se siamo in una società mercantile dominata dallo scambio di merci, il denaro è anch'esso una merce perché, per essere equiparato a tutte le altre merci, deve essere il prodotto della medesima sostanza che le ha prodotte. Non potrebbe essere altrimenti: il lavoro umano non può essere immediatamente denaro perché in questo caso ogni bene particolare potrebbe essere denaro. Il lavoro umano, la sostanza valorificante dei beni prodotti, deve «congelarsi» in una merce particolare, un *medium*, grazie al quale tutti i beni possono fra loro scambiarsi. Se si sono scelti i metalli preziosi è perché la loro produzione (in piccole quantità) richiede molto lavoro, così che piccole quantità di denaro-oro permetteranno di monetizzare gli scambi di moltissimi beni.

Il fatto che dall'antichità ad oggi si sia passati dall'uso di beni con utilità particolari e funzionanti da moneta di scambio all'uso dell'oro e dell'argento, che hanno una utili-

Moneta, misura della grandezza del valore

Possiamo a questo punto tirare le somme del ragionamento precedente:

- 1) la moneta è una merce particolare, è oro;
- 2) essendo una merce particolare la moneta ha anch'essa un valore che è pari alla quantità (cronometrica) di lavoro in essa contenuto, ossia 1, 2, 3, ..., n ore di lavoro;
- 3) se un'oncia d'oro (31 gr. circa) contiene 40 ore di lavoro vuol dire che tutti i beni eterogenei della società si scambiano fra loro in proporzioni uguali di lavoro contenuto. Ad esempio:

3/4 di 1 oncia di oro = 3 paia di scarpe = 6 camicie

perché un paio di scarpe contiene 10 ore di lavoro e una camicia ne contiene 5.

Quando il pezzo d'oro, ad esempio l'oncia, viene espresso con un nome, sia esso franco, sterlina o dollaro, si dice che il denaro funziona da *unità di conto*. La moneta di conto che permette di fissare sottoforma di

prezzo il valore di qualsiasi bene o servizio, è evidentemente una funzione della moneta del tutto ideale. Io posso «chiamare» qualsiasi cosa, dargli un prezzo, e posso farlo utilizzando la mia immaginazione. Sarà solo «a valle», nel mercato, che i beni che hanno la loro denominazione monetaria specifica, il prezzo, saranno verificati. Se il prezzo monetario è troppo elevato nessuno acquisterà il bene in considerazione, e se è troppo basso ci sarà una domanda eccessiva che farà capire all'imprenditore o al commerciante che il prezzo monetario del determinato bene non coincide col suo valore sociale.

Il prezzo è in questo senso l'espressione monetaria del valore di ogni bene. Dire che un'auto vale fr. 10.000. — e dire che il suo prezzo è di 10.000 franchi è esattamente la stessa cosa. È chiaro però che, benché si sia definito il valore di ogni bene come determinato dalla quantità di lavoro necessario a produrlo, ciò non comporta affatto la coincidenza perfetta fra prezzo monetario e valore, l'identità fra la somma di denaro che dobbiamo sborsare per acquistare il bene e il lavoro contenuto in esso. È importante tener presente il fatto che i prezzi di tutti i beni, pur rimanendo l'espressione monetaria del valore (del lavoro contenuto e necessario a produrlo) sono solo *approssimazioni*. Come dire che il valore monetario *oscilla* attorno al valore definito in quantità di ore di lavoro contenuto.

vale, alla quantità di biglietti di banca (moneta cartacea) in circolazione, sia nazionalmente che internazionalmente. Supposto che si viva in una nazione o in un sistema monetario internazionale che ruota attorno all'oro come base degli scambi, e supposto che la circolazione delle banconote, come pure di ogni sorta di promessa di pagamento (cambiali, chèques, lettere commerciali, ecc.) abbia un valore di 100 miliardi di franchi, possiamo da qui dedurre la quantità di oro detenuta dalla banca nazionale svizzera? La risposta è negativa: l'oro, sia nazionalmente che internazionalmente, non ha mai coperto l'intera circolazione monetaria cartacea. Ciò vuol dire che il rapporto fra moneta cartacea e oro non è quantitativo, bensì qualitativo. Anche se il rapporto fra moneta cartacea e oro non è di 1 a 1 ma di molte volte superiore alla base aurea detenuta nelle riserve ufficiali della banca centrale, anche in questo caso possiamo sostenere che la «moneta delle monete» è l'oro. Infatti, quando il sistema economico gira bene, perché si produce e si scambia ricchezza in modo continuativo, non c'è alcun bisogno di avere una perfetta corrispondenza fra moneta cartacea e oro. Basta il riferimento all'oro per permettere a quest'ultimo di essere una buona misura del valore.

Facciamo questo semplice esempio. Voglio vendere il bene che ho prodotto per una

lavoro, macchine, materie prime) il più presto possibile per evitare di farmi battere dalla concorrenza, è chiaro che gli x franchi che intasco dalla vendita del mio bene mi interessano *solo* nella misura in cui posso acquistare qualcos'altro. Questo per dire che la moneta-merce, l'oro, è in realtà lo strumento per la *commensurazione* delle merci. Il solo riferimento all'oro è sufficiente per garantire il valore della moneta cartacea circolante in una determinata nazione o internazionalmente. In una economia dinamica è la *continuità* degli scambi, della produzione e del consumo, che garantisce alla carta moneta di essere un buon rappresentante dell'oro detenuto dalla banca centrale. Quando la continuità degli scambi viene interrotta scoppia il panico. La gente corre agli sportelli, vuole «verificare - pesare» quanto vale in oro la moneta-carta che detiene. Ma non è l'insufficienza d'oro relativamente al volume di carta moneta circolante che è la causa della crisi monetaria, bensì l'interruzione del flusso circolare dell'economia, la rottura della continuità dello sviluppo economico.

L'esempio migliore a questo proposito ce lo ha fornito il sistema monetario internazionale alla fine degli anni '60. Durante il periodo seguente la seconda guerra mondiale il sistema monetario internazionale ruotava attorno alla parità fra dollaro e oro, tale per cui 1 oncia d'oro = dollari 35. Alla fine della ricostruzione i paesi appartenenti all'organizzazione monetaria internazionale (il Fondo Monetario Internazionale) avevano fissato delle parità — dei tassi di scambio — col dollaro. Ad esempio 1 dollaro valeva 4 marchi tedeschi, il fiorino valeva x dollari, e così di seguito.

Ciò vuol dire che, in virtù dell'agganciamento del dollaro all'oro

$$\left(1 \text{ dollaro} = \frac{1 \text{ oncia d'oro}}{35}\right)$$

tutte le altre monete del Fondo Monetario Internazionale (FMI) erano *indirettamente* legate all'oro. Ma questo riferimento all'oro da parte di tutte le monete dei paesi membri del FMI era puramente fittizio, falso sotto il profilo quantitativo. Perché? Semplicemente perché i paesi occidentali, dopo aver accettato che gli USA pagassero le loro importazioni in dollari, e non in oro, si trovarono inondate dalla moneta americana. Gli Stati Uniti non solo acquistavano beni e servizi all'estero ben oltre la loro capacità d'acquisto reale, ossia «pagando» le importazioni con moneta stampata e senza alcun rapporto effettivo con l'oro detenuto dalla banca centrale americana. Oltre a ciò gli USA investivano all'estero, compravano fabbriche intere o le creavano addirittura in paesi come la Germania, la Francia, l'Inghilterra, per non parlare del Terzo Mondo. E per fare questi investimenti utilizzavano allegramente la loro moneta, che poi cambiavano in marchi, sterline o franchi francesi per poter pagare in loco operai, macchine e materie prime. Nel frattempo i dollari si accumulavano nelle tesorerie delle banche centrali straniere. Durante tutto il secondo dopoguerra vi fu una proliferazione gigantesca di dollari depositati all'estero che, per statuto del FMI, *dovevano rappresentare* un certo quantitativo di metallo giallo.

Uno dopo l'altro i capi di stato europei, primo fra tutti il generale De Gaulle, arricciarono il naso. Ma come, sarà mai possibile che

Cos'è l'equazione dello scambio?

Per conoscere in che modo la quantità di moneta in circolazione varia al variare del livello generale dei prezzi dei beni e dei servizi è stata conosciuta una equazione, o identità, detta degli scambi.

Chiamiamo:

M la quantità di moneta effettivamente circolante;

V la sua velocità di circolazione, ossia il numero medio di scambi assoluto da ciascun mezzo monetario nell'unità di tempo (un giorno, un mese, un anno);

P il livello generale dei prezzi, dato dalla sommatoria dei prezzi unitari dei beni e servizi;

Q il numero totale delle unità di beni e servizi scambiati contro la massa monetaria, vale a dire il numero di transazioni nell'unità di tempo scelta.

Si ha così la famosa equazione di Fischer:

$$\frac{MV}{PT} = 1$$

Essa ci dà un rapporto di causa ed effetto fra la massa monetaria e il livello generale dei prezzi. A seconda che si sposi una teoria monetaria o un'altra l'equazione degli scambi può essere letta da destra a sinistra o da sinistra a destra.

Il caso: sono il livello generale dei prezzi moltiplicato per il numero delle transazioni che determinano la quantità di moneta in circolazione (supposto, come si può, che la velocità di circolazione resti costante nel tempo).

Il caso: è la quantità di moneta emessa dalle autorità monetarie centrali (banca centrale) che determina la variazione del livello generale dei prezzi. In questo secondo caso l'*inflazione* è causata dall'eccessiva iniezione di moneta nella circolazione.

Il primo modo di leggere l'equazione accomuna gli economisti classici e Marx. Il secondo i marginalisti, o neo-classici, oggi capeggiati dall'economista monetarista Milton Friedman.

Si ricorderà che nel '500 il volume di tutto l'oro estratto in Europa era pari ad un cubo di 2 m di lato (8 m³). Questa immagine può servirci per toccare una questione delicata, ovvero la *reale* copertura aurifera della moneta cartacea in circolazione. Se noi diciamo che la moneta per eccellenza è oro, e se diciamo inoltre che l'oro può funzionare da misura del valore di tutte le altre merci, ci possiamo chiedere se le cose stanno effettivamente così, se è vero che l'oro detenuto dalle banche centrali copre, coincide-equi-

somma x di fr.. Una volta che ho venduto il mio bene e ho intascato gli x fr. non mi interessa affatto verificare il «peso» effettivo dei miei x biglietti di banca. Se così fosse ogni volta che si vende qualcosa si corre allo sportello della banca nazionale per convertire la somma di moneta cartacea in oro. Ma a cosa mi serve una simile operazione? Non perdo forse un gran tempo prezioso? In un sistema economico caratterizzato dalla velocità degli scambi, tale per cui mi interessa vendere per acquistare altri beni (forza

gli USA detengano così tanto oro? Sì, d'accordo, alla fine della seconda guerra mondiale gli americani avevano nelle loro casseforti 2/3 di tutto l'oro estratto nel mondo, ma con tutte le importazioni negli USA (alle quali corrispondono esportazioni di oro, secondo la logica che sottende il sistema a base aurea) e con tutti gli investimenti all'estero non è possibile che in questo paese sia rimasto tanto oro da poter garantire la moneta cartacea americana in circolazione sul piano internazionale.

Non è un caso se nell'agosto del 1971 il presidente americano Nixon dichiarò l'inconvertibilità del dollaro nell'oro, ossia l'impossibilità di verificare il valore reale dei dollari in giro per il mondo. Fu l'inizio della crisi monetaria, ma fu anche la fine di un lungo periodo di prosperità economica, di altissimi tassi di sviluppo. La continuità dello sviluppo economico internazionale, il fatto che le nazioni occidentali avevano fiducia nello sviluppo economico guidato e trainato dalle imprese e dalla tecnologia americana, permise al sistema monetario organizzato attorno al FMI di non crollare su se stesso. La generalizzazione dell'«*American way of life*», del consumismo, della produzione e del consumo di massa a tutto l'Occidente avevano permesso ai dollari di funzionare realmente da lubrificanti dello sviluppo. Solo quando gli Stati Uniti furono minacciati da paesi come la Germania occidentale o il Giappone la fiducia nel dollaro scemò d'un colpo. Ma non era, di per sé, l'eccessiva quantità di dollari in circolazione che provocò la crisi monetaria del 1971, bensì l'interruzione del flusso economico, la crisi di un determinato modello di sviluppo fino allora dominato dagli Stati Uniti.

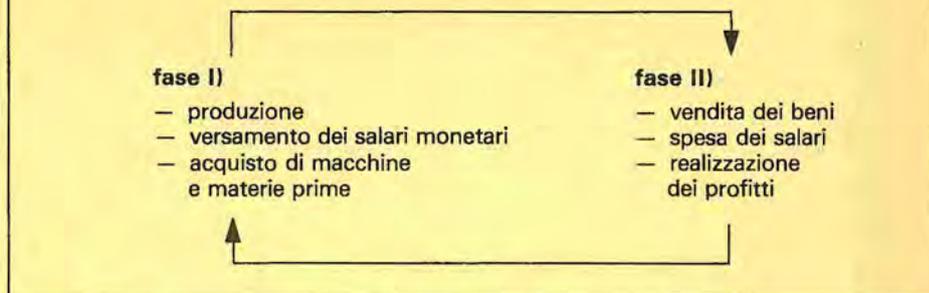
Questo esempio storico è oltremodo significativo. Il rapporto fra moneta cartacea e oro è puramente qualitativo. Esso permette di avere nell'oro uno strumento di misurazione del valore dei beni prodotti e circolanti nel mondo. La presenza dell'oro all'interno del sistema monetario internazionale è ciò che permette di fissare i tassi di cambio fra le più diverse monete nazionali. Ecco perché, nel sistema sopra descritto, la parità fra dollaro e oro e, di conseguenza, la parità fra il dollaro e le altre monete nazionali aveva permesso la costruzione di una *griglia di parità fisse* fra le monete dei paesi appartenenti al FMI. Tanti marchi per un dollaro, tanti franchi francesi per un dollaro, quindi tanti marchi per tanti franchi francesi. Il sistema, certo, non era perfetto perché favoriva pesantemente gli Stati Uniti. Ma non si può certo negare che l'esistenza di un sistema monetario imperfetto come quello di Bretton Woods (il nome che fu dato al sistema ruotante attorno al Fondo Monetario Internazionale) abbia favorito lo sviluppo economico mondiale. È meglio avere un sistema imperfetto che non averne del tutto, come è accaduto dal 1971 ad oggi.

Il denaro nel circuito economico

Fino ad ora abbiamo ragionato come se ci si trovasse in una economia nella quale i beni sono già prodotti e in attesa d'essere scambiati sul mercato. Dobbiamo procedere oltre e vedere come la moneta circola in un'economia dinamica, dove si produce per lo scambio. Si chiama *circuito economico* il flusso di attività che incomincia con la produzione dei beni e servizi e si conclude con la vendita degli stessi.

Figura 1:

Il circuito economico



Il circuito economico (si veda Figura 1) inizia con la fase della produzione nella quale sono coinvolti gli imprenditori, i salariati, le macchine e le materie prime da lavorare. Notiamo innanzitutto che è il lavoro a fondare la ricchezza, ne è la causa. Si potrebbe dire che il totale della ricchezza annua prodotta in una nazione, il cosiddetto Prodotto Nazionale Interno (PNI) «contiene» o, meglio, è il frutto del totale del lavoro umano speso nello stesso periodo. Se da una parte le macchine, la terra e le materie prime sono la condizione necessaria della produzione di ricchezza, il lavoro è, oltre che necessario, una condizione sufficiente a produrre la ricchezza sociale. Ne consegue che:

$$\text{lavoro umano} = \text{PNI}$$

(Corrispondenza nr. 1)

Per avviare la produzione occorre che l'imprenditore effettui degli acquisti, comperi cioè la forza-lavoro. L'imprenditore deve cioè versare dei salari. I salari sono ovviamente versati in moneta (la busta paga), ed è la quantità di moneta versata sottoforma di salari che «misura» la ricchezza prodotta in un determinato periodo di tempo. Di fatto, la moneta interviene nel circuito economico solo per la misurazione contabile del PNI, mentre l'equivalenza fra lavoro umano speso e Prodotto Nazionale Interno è già data (i salari si pagano alla fine del mese, non all'inizio. Quindi la remunerazione salariale permette da subito la misurazione di

Solo quando, sottoforma di salario, è del tutto integrata nel circuito economico la moneta si carica, per così dire, di un valore particolare: la quantità di merci prodotte. Se dapprima il totale del lavoro speso corrispondeva al prodotto totale dello stesso periodo, ora che abbiamo l'intermediario monetario possiamo scrivere la corrispondenza nr. 1 nel modo seguente:

$$\text{Totale dei salari monetari} = \text{PNI}$$

(Corrispondenza nr. 2)

È chiaro che abbiamo bisogno dell'intermediario monetario per poter misurare la ricchezza prodotta durante l'anno. Senza di essa la misurazione del PNI potrebbe essere effettuata solo comparando le quantità di lavoro contenute nelle più svariate merci. Sarebbe un lavoro infinito che, oltretutto, ci porterebbe a delle valutazioni facilmente arbitrarie perché ogni prodotto contiene lavoro differente dal lavoro contenuto in altri prodotti. La moneta è quindi necessaria per fare astrazione dalla eterogeneità dei beni prodotti, e anche per permettere il calcolo contabile del PNI.

Emessa dal sistema bancario, che ha al suo centro la banca centrale, la moneta è integrata nel circuito economico sottoforma di salari. I salari monetari si dicono *nominali* perché, prima di essere verificati nella realtà, devono fare i conti con i prezzi delle merci che vanno ad acquistare.

Cos'è il tasso di interesse?

L'interesse è il prezzo che si paga per l'uso del risparmio al possessore che lo presta. Viene espresso in termini di una percentuale corrisposta annualmente sulla quantità di risparmio ottenuto in prestito. Tasso o saggio dell'interesse è il rapporto tra l'ammontare dell'interesse e la quantità di risparmio.

tutto quanto è stato prodotto dal lavoro umano durante il mese).

È esattamente in questo modo che la moneta viene *integrata* nel circuito economico. L'imprenditore si fa fare un prestito dalla banca, e la banca emette una *promessa di pagamento*, il cosiddetto *denaro creditizio* grazie al quale i salari vengono pagati. L'atto di creazione bancaria di questa promessa di pagamento accende la circolazione monetaria. La moneta viene integrata nel circuito economico grazie alla creazione di moneta da parte del settore bancario. Al momento della sua creazione la moneta non ha alcun potere d'acquisto preacquisito, è cioè uno strumento assolutamente vuoto.

Ma la cosa fondamentale da capire è che sono i salari nominali la vera copertura monetaria del Prodotto Nazionale Interno. Quando diciamo che la ricchezza prodotta annualmente è pari al monte salari, intendiamo dire questo:

X unità della moneta a *corrispondono* a Y quantità dei beni del paese A.

Ciò significa che la quantità di moneta versata a mo' di salari nazionali *equivale* al PNI. Non solo: questa equivalenza ci permette di contare le merci facenti parte del PNI. La moneta, cioè, *enumera* la ricchezza prodotta. Essa permette di contare i beni fisici prodotti.

Esempio:

1 Kg di patate hanno il prezzo di fr. 2.—

1 camicia ha il prezzo di fr. 4.—

da cui si ha che:

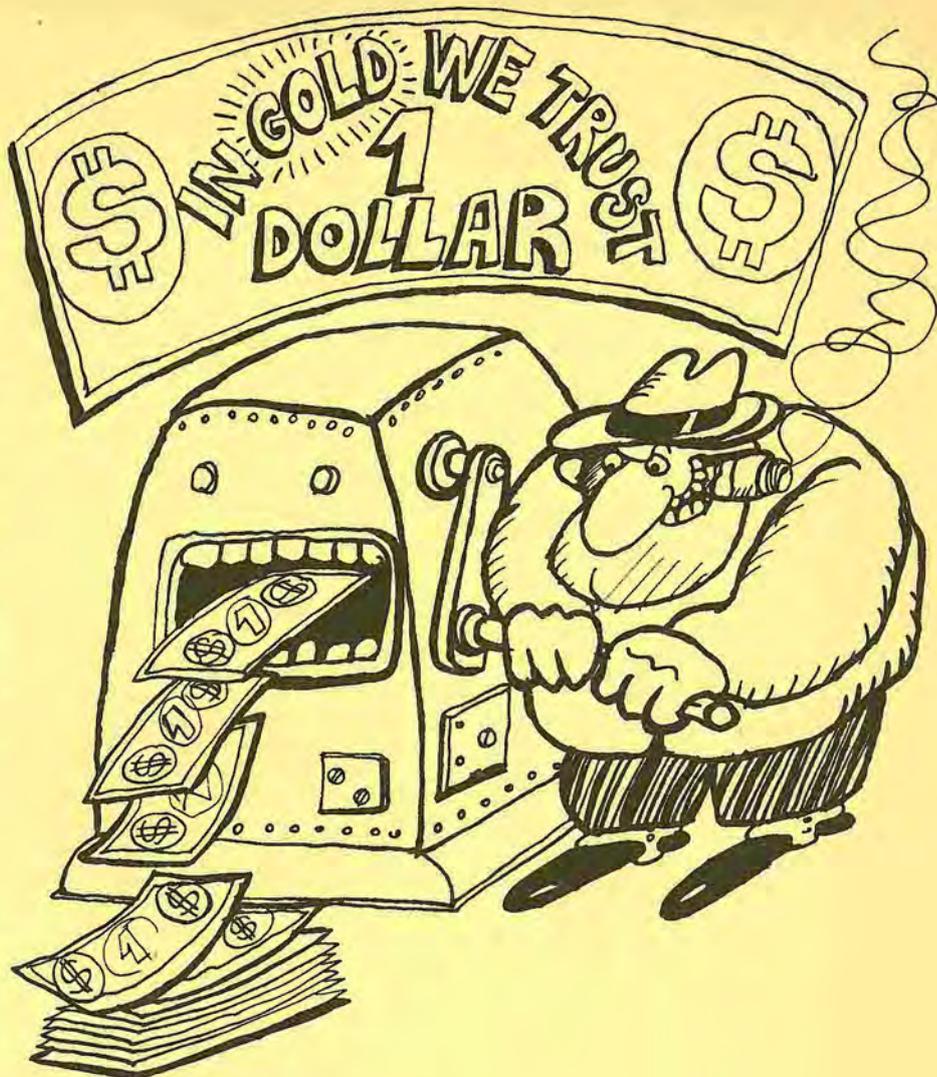
1 Kg di patate = 1/2 camicia

In questa operazione la moneta, grazie alla quale abbiamo potuto esprimere il valore dei due beni fisici (patate e camicia), ci ha permesso di enumerare-contare il numero di Kg di patate scambiabili con una camicia.

Riassumendo: quando viene integrata nel circuito economico grazie alla creazione di una promessa di pagamento che dal settore bancario perviene agli imprenditori la moneta permette di veicolare i beni fisici dalla sfera della produzione a quella del consumo (il mercato). Coloro che producono la ricchezza, i salariati, spendono (consumano) il loro salario. L'acquisto dei beni e dei servizi comporta l'inizio del riflusso del denaro dai salariati agli imprenditori. È chiaro che fra i salariati e gli imprenditori abbiamo i commercianti, gli affittuari, le imposte dello Stato, e così di questo passo. Ognuno cercherà di fissare un prezzo al bene o servizio che vende, tale per cui il margine di profitto che ciascuna classe sociale può realizzare è determinato dalla differenza fra costo di produzione e prezzo di vendita. Se, come imprenditore, vendo a 150 ciò che mi è costato 100 realizzerò un profitto di:
 $150 - 100 = 50$.

È dunque l'atto di vendita di tutto il PNI che determina il riflusso del denaro dalle mani dei salariati a quelle degli imprenditori. Quest'ultimi, che nel frattempo hanno realizzato i profitti, saranno ora in grado di restituire al sistema bancario il debito contratto in apertura del circuito economico. Quando il denaro riaffluisce nel sistema bancario si dice che è *disintegrato* dal circuito economico. Una nuova fase, un nuovo circuito dovrà aprirsi, nuovi salari dovranno essere versati, e nuova ricchezza sarà prodotta. E nuovo denaro verrà integrato nel sistema economico.

La circolazione monetaria così descritta ci permette di fissare una «legge» economica fondamentale. Se è vero che i salari monetari totali versati durante il periodo della produzione della ricchezza nazionale sono la copertura monetaria del PNI, allora ne consegue che l'offerta e la domanda di beni e servizi sono *identiche*. Questa famosa legge, detta di J. Baptiste Say, l'economista francese che la teorizzò alla fine del XVIII secolo, postula l'identità fra offerta di beni e domanda di essi. La moneta è, in questo caso, un puro strumento tecnico che permette di lubrificare gli scambi, di facilitarli. Ma questa identità fra offerta e domanda di beni all'interno di ogni singola nazione ha un valore non solo teorico. Se ogni nazione può consumare esattamente quanto produce allora ne consegue che non è possibile pagare le importazioni di beni e servizi da altri paesi pagandoli con la propria moneta nazionale. Come dire che non è lecito importare automobili giapponesi negli Stati Uniti pagando i produttori giapponesi in dollari. Questo è un *falso pagamento*, come ha ben dimostrato l'economista francese Bernard Schmitt (insegnante, fra l'altro, presso l'Università di Friburgo, in Svizzera). La moneta emessa nazionalmente può solo essere utilizzata per il consumo della ricchezza prodotta all'interno dello stesso paese. Affinché si possano effettuare gli scam-



bi fra nazioni occorre qualcosa di diverso da una moneta nazionale. *Gli scambi internazionali non possono avvenire con monete nazionali.*

La vera causa delle crisi monetarie di questi ultimi anni va ricercata precisamente nell'uso internazionale di monete nazionali, come il dollaro, il marco, lo yen giapponese. È per questo che c'è chi propone, a mo' di panacea della crisi monetaria ed economica, l'instaurazione di una moneta *sovranzionale*, una moneta al di sopra di tutte le altre

(apatride). Per alcuni occorrerebbe ritornare all'oro, «sovrano neutrale», mezzo per i pagamenti internazionali capace di evitare la circolazione di monete nazionali (si pensi al dollaro) nei circuiti internazionali. Per altri economisti l'oro è, come ebbe a dire negli anni venti il grande economista britannico J.M. Keynes, un «relictto barbarico», qualcosa che poteva funzionare cent'anni fa ma che in una società avanzata come la nostra nella quale la moneta è tutta creditizia (*im-materiale*) non ha più ragione di esistere.

Cos'è il saggio di sconto?

Il tasso o saggio di sconto è l'interesse, fisso e dichiarato dalla banca centrale a carico delle anticipazioni richieste dalle banche ordinarie. Queste anticipazioni sono semplicemente la restituzione delle riserve obbligatorie che le banche ordinarie hanno depositato presso la banca centrale. Il deposito della riserva non frutta interesse, mentre sul ritiro dell'anticipazione si paga una quota percentuale che aumenta o diminuisce. Nel primo caso la banca centrale cerca di ostacolare, nel secondo di agevolare la creazione di moneta.

Dato che il denaro che le banche ordinarie chiedono in restituzione è destinato ad essere prestato ai clienti la differenza fra il tasso di sconto e il tasso di interesse bancario deve essere sufficiente affinché la banca ordinaria possa realizzare i suoi profitti. I profitti bancari hanno origine, fra l'altro, da questa differenza fra saggio di sconto e di interessi (il primo inferiore al secondo, normalmente).

Il sistema monetario internazionale

Nella storia della moneta possiamo distinguere tre grandi organizzazioni monetarie internazionali.

1) Il sistema a base aurea (gold standard): secondo la definizione corrente questo sistema monetario internazionale ha alla sua base l'oro, vale a dire che gli scambi di beni e servizi (importazioni ed esportazioni) fra nazioni vengono pagati in moneta merce. Quando una nazione importa più di quanto è in grado di pagare e quindi crea moneta nazionale ben oltre quanto sarebbe necessario e sufficiente per monetizzare la produzione nazionale interna, accade che la moneta del paese che importa dall'estero perde valore (si svaluta) rispetto alle altre monete. Per questa ragione i detentori della moneta che si sta svalutando preferiscono liberarsene acquistando oro. La banca centrale del paese a moneta debole deve quindi vendere parte dell'oro che detiene. Questa riduzione del quantitativo di oro provoca a sua volta la *restrizione monetaria*. Il sistema a base aurea, infatti, stabilisce che la moneta di un determinato paese può essere creata solo in proporzione alla quantità di oro detenuto dalla banca centrale. Quindi, se la base aurea diminuisce, ne consegue che la quantità di moneta che la banca centrale emette nel paese diminuisce anch'essa. Sappiamo che quando c'è una restrizione monetaria i tassi di interesse aumentano, così che diventa più caro fare investimenti con denaro preso a prestito dal settore bancario. Si ha allora che nel paese in cui si pratica, come conseguenza degli scambi internazionali, una politica creditizia restrittiva la produzione totale diminuisce, come pure l'occupazione di forza-lavoro. La *deflazione* è appunto la conseguenza della politica monetaria restrittiva provocata dagli alti tassi di interesse. Dato che l'attività economica complessiva viene rallentata, i prezzi dei beni prodotti nel paese in questione diminuiscono, ciò che li rende più competitivi sul piano internazionale. Il paese riprende ad esportare verso l'estero (i suoi prodotti sono meno cari e quindi più competitivi), e l'arrivo dall'estero dell'oro, il mezzo di pagamento ufficiale, permette alla banca centrale di aumentare l'emissione della propria moneta (allargandosi la base aurea si può aumentare la quantità di moneta offerta nel paese). I tassi di interesse si abbassano, il credito diviene meno caro, quindi si può riprendere ad investire, assumere personale nelle imprese, accrescere la produzione totale.

Si è avuto un sistema del genere in Inghilterra ed in Europa fra il 1870 e il 1914.

2) Il sistema a cambio aureo (gold exchange standard): rispetto al sistema monetario precedente questo sistema non ha l'oro come base esclusiva degli scambi internazionali e della creazione di moneta nazionale. Oltre all'oro abbiamo anche le divise estere detenute dalla banca centrale di ciascun paese. I pagamenti internazionali sono effettuati sia in oro che in divise estere. Questo sistema lo si è avuto fra il 1945 e il 1971. Detto di Bretton Woods (nome deri-

vato dalla località statunitense ove furono svolti i lavori di preparazione del nuovo sistema monetario postbellico) questo particolare sistema monetario ruota attorno alla parità fra la moneta predominante negli scambi internazionali, il dollaro e l'oro. Una volta fissata la parità di 35 dollari per 1 oncia d'oro, vengono fissate tutte le altre parità fra il dollaro e le monete dei paesi appartenenti al sistema suddetto.

Ciò vuol dire che il sistema ruota attorno ad una griglia di *cambi fissi*. Ogni paese deve rispettare il cambio della propria moneta rispetto al dollaro. Quest'ultima moneta, dato che per statuto è legata all'oro secondo una parità fissa, non deve mai preoccuparsi del suo valore effettivo.

Si capisce perché il sistema Bretton Woods abbia finito col produrre una grande crisi monetaria mondiale. Gli Stati Uniti durante tutti gli anni '60 non hanno mai cessato di pagare le loro importazioni e di finanziare i loro investimenti all'estero stampando moneta nazionale. I paesi esportatori, come la Germania, l'Italia, il Giappone, hanno ricevuto dollari in cambio di beni e servizi inviati negli USA. Questo afflusso di dollari all'estero, nella misura in cui i dollari dovevano essere cambiati nella moneta del paese ricevente la moneta americana, ha gonfiato fino all'inverosimile la massa monetaria circolante nei paesi importatori. Per questo si parla di «*inflazione importata*». Se infatti la Germania federale, per rispettare la parità, fissa per statuto, del marco rispetto al dollaro è costretta ad acquistare dollari *creando* marchi oltre il necessario, ne consegue che la massa di marchi circolanti all'interno del paese si gonfia. Troppi marchi significano aumento dei prezzi dei prodotti tedeschi.

L'inconveniente dei cambi fissi tipico del sistema monetario di Bretton Woods consiste nel fatto che tutti i paesi salvo gli USA devono rispettare la parità di cambio delle rispettive monete col dollaro. Il dollaro, invece, non deve preoccuparsi affatto della sua parità con le altre monete dato che per statuto ha una parità fissa con l'oro. Ma, come accaduto nell'agosto del 1971, questo sistema può reggere solo fino a quando i paesi europei concedono agli Stati Uniti di inviare dollari stampigliati a mo' di pagamento delle loro importazioni, pur sapendo che questi dollari non sono affatto coperti dall'oro detenuto dal Tesoro americano.

Negli anni sessanta, per riparare questa tara del sistema monetario l'economista francese Jacques Rueff propose di triplicare il prezzo ufficiale dell'oro. In tal modo, pur diminuita quantitativamente, la base aurea americana sarebbe cresciuta dal punto di vista del suo valore monetario.

3) Sistema a cambi flessibili: un po' alla volta a partire dalla dichiarazione di inconvertibilità delle monete nell'oro dell'agosto del 1971 tutti i paesi occidentali hanno adottato la pratica dei cambi flessibili delle singole monete relativamente alle altre del sistema monetario internazionale. Ciò significa che la banca centrale di questo o quel paese non è più tenuta ad intervenire sul mercato dei cambi per mantenere stabile la parità di cambio col dollaro. Se nel mercato dei cambi c'è un'alta domanda di marchi tedeschi da parte dei detentori di dollari, ciò che in regime di cambi fissi comporterebbe l'acquisto — dunque l'emissione di marchi — di dollari per stabilizzare il tasso di cam-

bio fra le due monete, in regime di cambi flessibili la Bundesbank può benissimo rifiutare di intervenire, evitando in tal modo di emettere eccessive quantità di marchi che, alla lunga, accelerano l'inflazione interna alla RFT.

Il regime monetario ruotante attorno ai cambi flessibili *dovrebbe* isolare le varie economie nazionali dagli effetti perversi della proliferazione di dollari all'interno dei circuiti internazionali. In realtà, però, anche sotto questo regime le banche centrali straniere sono intervenute a partire dal 1973 per evitare eccessive oscillazioni dei valori delle proprie monete. La presenza massiccia del dollaro nelle casse delle banche centrali straniere (l'80% delle divise detenute dalle banche centrali estere sono dollari), benché diminuita rispetto al 1971, testimonia precisamente di questa necessità di intervento da parte delle autorità monetarie non americane.

Fino a quando una moneta nazionale sarà utilizzata internazionalmente, come è sempre stato per il dollaro, sarà impossibile evitare crisi monetarie. Infatti, l'utilizzazione da parte di tutti i paesi occidentali di grandi quantità di moneta americana per effettuare i pagamenti fra nazioni sta all'origine dell'inflazione mondiale, ciò che rallenta gli investimenti e riduce l'occupazione di forza-lavoro complessiva (da cui disoccupazione).

Il nocciolo della questione risiede nell'emissione di moneta *ridondante* per «pagare» le importazioni. Se non si può certo dire che la banca centrale americana (la Federal Reserve) «tosa» i dollari, si può comunque affermare che gli USA manipolano la quantità di moneta circolante per il mondo creando dollari alla bisogna.

Sarebbe possibile evitare la crisi monetaria strisciante che conosciamo da oltre dieci anni instaurando un *nuovo* sistema monetario internazionale. Si tratterebbe di creare una moneta sovranazionale, vero e proprio veicolo degli scambi fra nazioni, tale per cui ogniqualvolta un paese importa beni e servizi invece di «pagare» con la propria moneta paga con la moneta sovranazionale emessa di volta in volta dal FMI (e di pari valore rispetto al pagamento del paese importatore). Ciò eviterebbe la circolazione internazionale di monete nazionali e permetterebbe a tutti i paesi di essere realmente pagati per quel che esportano e di pagare realmente ciò che importano.

Al momento attuale due sono le tesi per la riforma del sistema. O ritornare all'oro, e quindi regolarizzare gli scambi internazionali sulla base delle quantità di oro uscenti ed entranti nei singoli paesi. Oppure, sulla falsariga della smaterializzazione delle monete a livello nazionale (tale per cui la moneta interna ai singoli paesi è di fatto creditizia), instaurare una moneta sovranazionale *nominale*, una «cedola» priva di valore in sé (diversamente dall'oro che, a prescindere dagli scambi di beni, detiene un suo valore proprio) emessa dal Nuovo Fondo Monetario Internazionale in corrispondenza di quel potere d'acquisto che ogni paese necessita per saldare i conti con l'estero. Sono questi i poli opposti fra i quali si dibattono oggi gli economisti interessati a modificare per il meglio il sistema monetario mondiale.

L'introduzione del doppio docente nelle scuole elementari

Risultati della verifica al termine del primo anno di sperimentazione

Premessa

Il 7 maggio 1980 il Consiglio di Stato stabiliva l'introduzione sperimentale del doppio docente nelle scuole elementari del Cantone, a partire dall'anno scolastico 1980-81.

La decisione, determinata in gran parte dalla volontà di attenuare la disoccupazione magistrale, era tuttavia avvalorata da interessanti ipotesi educative, da studi teorici¹⁾ e da esperienze analoghe condotte in altri Cantoni svizzeri (Neuchâtel, Friburgo), con risultati complessivamente positivi.

All'approvazione dello speciale Regolamento di applicazione, sono seguite parecchie serate informative (maggio-giugno 1980) intese a far conoscere all'opinione pubblica, alle Autorità e agli insegnanti, gli scopi, lo statuto e le modalità pratiche di attuazione di questa nuova esperienza.

Il numero relativamente non molto elevato di classi in cui è stato introdotto per la prima volta il doppio docente, di poco inferiore al limite indicativo stabilito dal Dipartimento della pubblica educazione (20 sezioni), ha consentito alle autorità scolastiche di seguire costantemente l'evoluzione dell'esperienza e di ricavare, strada facendo, i primi elementi rassicuranti sull'esito dell'iniziativa.

Nondimeno si è voluto procedere, al termine del primo anno di sperimentazione, a una raccolta più sistematica dei risultati allo scopo di ricavare utili elementi di giudizio per le verifiche successive.

La durata stessa del periodo sperimentale (3 anni), permetterà di eseguire ulteriori controlli in situazioni più ampie e dunque più significative; le indicazioni che emergeranno daranno la possibilità di avere un quadro più completo dell'esperienza, evitando così affrettate conclusioni.

Queste prime osservazioni sono perciò da intendere come un bilancio intermedio e quale stimolo per approfondire, nel prossimo futuro, le diverse tematiche connesse con l'introduzione del doppio docente.

La raccolta dei dati, distribuiti in 8 campi d'indagine, ha richiesto la collaborazione di tutte le parti coinvolte nell'esperienza: genitori, docenti, Autorità comunali, quadri scolastici.

Grazie soprattutto ai direttori didattici e agli ispettori scolastici interessati, autori dei questionari d'inchiesta, delle griglie di osservazione e delle prove di apprendimento, è stato possibile realizzare un'indagine che ha fornito utili elementi di riflessione.

Già con l'anno scolastico 1981-82 il numero delle sezioni affidate al doppio docente ha registrato un sostanziale aumento (da 14 a 33), ciò che sta a dimostrare una chiara tendenza verso questa direzione.

L'estensione di questa formula educativa potrebbe porre nuovi problemi, per ora non ancora emersi, e non confermare integralmente i risultati raccolti con la prima indagine.

Sarà perciò indispensabile seguire con attenzione questa innovazione, cercando di adeguarla alle esigenze della nostra realtà scolastica.

1. Descrizione della verifica

1.1. Campi di verifica

La verifica si è articolata nei seguenti 8 settori:

1. Relazioni tra doppio docente e allievi.
2. Relazioni fra i due docenti contitolari.
3. Relazioni fra doppio docente e insegnanti speciali.
4. Relazioni fra doppio docente e famiglie.
5. Le opinioni dei genitori interessati.
6. Adeguatezza delle norme legislative sull'introduzione del doppio docente.
7. L'autorità comunale / consortile di fronte al problema.
8. Verifiche dell'apprendimento degli allievi.

1.2. Modalità di attuazione

Sono state associate alla verifica le persone e gli enti che, direttamente o indirettamente, hanno vissuto questa nuova esperienza. Vi hanno partecipato docenti contitolari, docenti speciali, allievi, genitori, quadri scolastici, autorità comunali o consortili.

Le guide utilizzate per i colloqui, i questionari destinati ai docenti, ai genitori e alle Autorità comunali, nonché i testi delle prove di apprendimento sottoposte agli allievi, sono stati preparati dagli ispettori e dai direttori didattici nei cui circondari (rispettivamente sedi) sono state istituite sezioni affidate al doppio docente.

Le verifiche relative ai punti 1, 2, 3, 4 sono state condotte da un ispettore o da un direttore sulla scorta di una traccia comune. I colloqui hanno avuto luogo alla presenza di uno o più docenti, a seconda del tema trattato.

Le opinioni dei genitori (p.to 5) sono state raccolte tramite un questionario rinviato direttamente all'ispettore.

Sull'adeguatezza delle norme vigenti (p.to 6) si sono pronunciati i docenti, gli ispettori, i direttori e le Autorità comunali.

Queste ultime o, in loro vece, l'ispettore, hanno pure risposto alle domande del settore 7.

Le prove di verifica di italiano e di matematica sono state somministrate a cura dell'ispettore e del direttore didattico; per le classi di II e V elementare si è fatto uso delle prove di fine ciclo.

Nella tabella di pag. 12 sono sinteticamente indicate le tecniche e le modalità di verifica adottate.

1.3. Docenti e classi

a) Docenti

I docenti interessati alla sperimentazione sono stati 28, distribuiti in 7 circondari scolastici su 9.

Di questi 28, 22 erano maestre — 13 coniugate e 9 nubili — e 6 maestri, tutti celibi. Dei 28 docenti, 7 non avevano alcuna precedente esperienza di insegnamento.

b) Classi

La sperimentazione ha toccato tutte le classi e più precisamente:

- 2 classi di prima elementare
- 1 classe di seconda elementare
- 3 classi di terza elementare
- 3 classi di quarta elementare
- 4 classi di quinta elementare
- 1 pluriclasse (I^a e II^a elementare).

In una sola classe gli allievi hanno avuto entrambi i docenti per la prima volta; negli altri 13 casi, almeno uno dei due contitolari aveva già seguito gli allievi negli anni precedenti.

2. Analisi dei risultati

I risultati ottenuti nei singoli campi di indagine sono stati analizzati in un rapporto presentato dall'Ufficio dell'insegnamento primario alle persone e agli uffici competenti del Dipartimento della pubblica educazione.

In questa sede ci si limita a esporre, sinteticamente, le conclusioni che si sono potute desumere dai dati raccolti negli otto settori della verifica.

2.1. Relazione fra doppio docente e allievi

L'esame dei risultati ottenuti in questo settore dell'indagine ha permesso di costatare che le difficoltà rilevate dai contitolari sono simili a quelle incontrate dal docente unico. Al massimo sono apparse un po' più marcate all'inizio dell'anno scolastico, quando almeno uno degli insegnanti non era ancora conosciuto dagli allievi.

Queste particolari difficoltà sono state eliminate in tempi abbastanza brevi.

2.2. Relazioni fra i 2 docenti contitolari

La metà esatta degli insegnanti ha chiesto di propria iniziativa (l'ha sollecitato) lo statuto del doppio docente; l'altra metà l'ha accettato per ragioni diverse. Le motivazioni che hanno spinto i docenti a scegliere questa nuova esperienza professionale sono risultate ben evidenti e si possono così riassumere.

Nella maggior parte i maestri hanno sollecitato questa soluzione per motivi familiari o per lasciare il posto ai colleghi.

Chi invece ha accettato, lo ha fatto per evitare il licenziamento (o il mancato reincarico) e per poter lavorare almeno al 50%.

Le altre ragioni indicate dai docenti non possono ritenersi significative.

Ben 12 maestri hanno scelto il motivo «per lasciare il posto a colleghi disoccupati». Si tratta probabilmente degli stessi insegnanti che hanno sollecitato questa soluzione, ritenendola definitiva o con l'intenzione di lasciare, fra qualche anno, l'insegnamento. Infatti, gli altri 16 docenti interessati all'esperienza hanno considerato la soluzione del doppio docente come temporanea, in attesa di un reinserimento a tempo pieno.

La ripartizione degli oneri di insegnamento o delle materie non ha sollevato problemi particolari.

¹⁾ Vedasi: Elena Bennati-Besozzi, *Il pluralismo educativo*, USR Bellinzona, 1980.

REALIZZAZIONE della VERIFICA CAMPI DI VERIFICA	MODALITA'				MEZZI			Persone/Enti interessati			
	COLLOQUIO individuale	COLLOQUIO a 2	COLLOQUIO a 2 + doc. speciali	QUESTIONARIO da rinviare	GUIDA per un colloquio	QUESTIONARIO LETTERA accompagnatoria	Doc. a 1/2 tempo	Doc. speciali	diret./Ispet.	Municipi/Del.s.	Genitori
1. RELAZIONI tra doppio docente e allievi		x			x		x				
2. RELAZIONI tra i due docenti contitolari	x					x	x				
3. COORDINAMENTO dell'attività tra doppio docente e insegnanti speciali			x			x	x	x			
4. RELAZIONI tra doppio docente e famiglie		x			x		x				
5. Cosa pensano i genitori? (sondaggio)				x		x					x
6. ADEGUATEZZA delle norme legislative sull'introduzione del doppio docente				x		x (1)	x	x	x (1)		
7. L'AUTORITA' COMUNALE/ Consortile di fronte all'introduzione del doppio docente				x		x		x			
8. VERIFICA dell'apprendimento degli allievi	Somministrazione di prove di matematica e di italiano ad opera dell'ispettore di circondario o del direttore didattico della sede, in tutte le classi interessate + classi di confronto.										

In generale si è constatata una buona collaborazione sul piano pedagogico-didattico, favorita certamente dalle precedenti esperienze di lavoro, dalla conoscenza dell'ambiente o dello stesso partner.

2.3. Relazione fra doppio docente e insegnanti speciali

Si può sicuramente affermare che il fatto di avere due docenti a metà tempo non ha influito, né positivamente né negativamente, sui rapporti tra titolari e docenti speciali. Il coordinamento delle reciproche attività è risultato ancora lacunoso; d'altra parte si è rilevata la stessa situazione anche nelle classi con un insegnante unico.

2.4. Relazioni fra doppio docente e famiglie (punto di vista del docente)

In generale i docenti hanno affermato di aver presto avvertito un cambiamento nell'atteggiamento delle famiglie. Confrontati con la realtà della nuova situazione, anche i genitori più preoccupati sono stati rassicurati: hanno potuto constatare, infatti, gli aspetti positivi dell'esperienza e ciò ha fatto maturare un clima generale di consenso e di fiducia.

Molti insegnanti hanno avuto la sensazione che, a causa della novità, le famiglie si siano maggiormente avvicinate ai problemi della scuola.

I genitori si sono rivolti ad entrambi i docenti, senza preferenze, salvo che per i problemi particolari riferibili alle rispettive materie.

Gli argomenti di discussione erano general-

mente legati al singolo allievo: al suo adattamento alla scuola, ai suoi problemi affettivi o relazionali, al rendimento scolastico, alle eventuali difficoltà.

2.5. Cosa pensano i genitori?

Il giudizio sull'esperienza con doppio docente, espresso dai 225 genitori (su 276) che hanno risposto alle domande dell'indagine, è stato sostanzialmente positivo.

Se all'inizio esisteva una certa diffidenza, quest'ultima, con il passare del tempo e considerate le reazioni degli allievi, si è trasformata nella maggioranza dei casi in un atteggiamento favorevole nei confronti della nuova esperienza educativa.

L'applicazione, il grado di autonomia, di affaticamento e di impegno, il piacere di andare a scuola, ecc. sono rimasti, nelle grandi linee, analoghi a quelli registrati in precedenti situazioni con il docente unico. Alla domanda conclusiva che chiedeva un giudizio globale sull'esperienza con il doppio docente, il 63,2% ha espresso l'opinione che fosse da continuare, il 10,4% si è dichiarato indifferente, il 20,9% ha ritenuto prematuro dare un giudizio e solo il 5,5% ha auspicato un ritorno alla formula del docente unico.

2.6. Adeguatezza delle norme vigenti

Il Regolamento di applicazione, emanato dal Consiglio di Stato con risoluzione del 7.5.1980, e le Norme di ripartizione degli oneri e delle materie di insegnamento, stabilite dal Dipartimento della pubblica educazione, non hanno provocato critiche o

considerazioni tali da mettere in discussione, globalmente, la loro validità. Le proposte presentate permetteranno di apportare opportune modifiche a queste disposizioni legislative, le quali saranno approvate definitivamente nel 1982.

2.7. L'autorità comunale di fronte al problema

Le Autorità comunali e consortili interessate all'esperienza del doppio docente sono state 10.

Formalmente queste Autorità hanno dovuto chiedere l'autorizzazione per la sperimentazione al Dipartimento della pubblica educazione, il quale, sentito il preavviso degli Uffici competenti, ha deciso in merito. Nella maggior parte dei casi la richiesta è avvenuta su sollecitazione dell'ispettore (o del direttore didattico) e del docente titolare.

Tutte le Autorità comunali o consortili interessate hanno aderito a questo invito per evitare licenziamenti o per creare nuovi posti di lavoro.

2.8. Analisi comparata del rendimento scolastico

L'analisi comparata del rendimento scolastico nelle classi affidate a due docenti rispetto a quelle affidate a un unico insegnante, limitato ai settori della matematica e della lingua italiana, non ha presentato differenze significative.

I risultati ottenuti, pur con le diversità dovute a numerose variabili legate alla personalità dell'insegnante, al metodo di lavoro, alle capacità degli allievi, ecc., hanno permesso di concludere che non esistono sostanziali variazioni — né positive, né negative — tra il rendimento degli allievi delle classi sperimentali e il rendimento degli allievi delle classi di controllo.

3. Considerazioni finali

I risultati della verifica sull'introduzione del doppio docente nelle scuole elementari, alla fine del primo anno di sperimentazione, possono essere considerati sostanzialmente positivi.

I dati emersi da questa indagine, che ha coinvolto tutte le parti interessate all'iniziativa, propongono utili spunti di riflessione per i responsabili della scuola.

Benché l'esito della verifica induca a un certo ottimismo, è tuttavia necessario considerare questi risultati con la dovuta cautela, in relazione ad alcune caratteristiche del campione esaminato.

Sarà pertanto necessario riprendere gli accertamenti dopo un ulteriore anno di sperimentazione, con un campione più vasto (l'anno prossimo le sezioni con doppio docente saranno 33) e in situazioni più significative.

La disoccupazione magistrale non si attenuerà certamente nel prossimo futuro, ed è facile prevedere che lo statuto del doppio docente avrà una diffusione sempre più grande.

È dunque molto importante che la fase sperimentale, della durata di tre anni, si concluda con utili indicazioni sia nel campo legislativo, sia in quello pedagogico-didattico, tali da rendere questa formula educativa ancora più funzionale.

Emilio Eimasconi

dir. aggiunto Ufficio dell'insegnamento primario

Laboratorio di fisica terrestre

La storia del Laboratorio di fisica terrestre inizia negli anni 70 al Liceo di Lugano, dove il gruppo di fisica organizza settimanalmente un «Seminario»: un docente presenta un argomento scientifico, che viene commentato e discusso dal gruppo. Si tratta di una forma di aggiornamento permanente dei docenti, che mantiene vivo il loro interesse per la scienza. Il passo successivo sarà un contributo attivo di ricerca, con lavoro di gruppo, su un problema di attualità.

Lo spunto è venuto dall'Ufficio geologico cantonale, che richiedeva una consulenza per dei problemi di geofisica.

Perciò, nel 1975, un gruppo di 5 docenti di Lugano decide di riunirsi settimanalmente, durante il proprio tempo libero, per lavorare insieme ad un progetto scientifico. L'argomento è di grande attualità: modelli di simulazione matematica. Si tratta di questo: lo sviluppo delle moderne macchine da calcolo (computers) e della scienza ad esse collegata (informatica), ha reso possibile l'applicazione delle leggi della fisica allo studio di fenomeni naturali molto complessi che avvengono sul nostro pianeta. Fenomeni quali, ad esempio, il movimento delle acque sotterranee, dei fiumi, dei laghi, degli oceani, dei venti. La fisica passa, dallo studio del fenomeno nel laboratorio scientifico, a quello del fenomeno in scala «terrestre». Questa evoluzione è solo incominciata e non se ne vedono i limiti: sta coinvolgendo altre scienze e potrebbe portare ad una comprensione unitaria di certi fenomeni naturali. L'iniziativa dei 5 docenti viene appoggiata dal Consiglio di Stato, che istituisce, nel marzo 1975, il «Laboratorio di fisica terrestre» (LFT) presso l'Istituto cantonale tecnico sperimentale (ICTS) di Trevano. Nel 1978 i collaboratori del LFT divengono 6 e, nel 1981, il Laboratorio viene integrato nell'ICTS, dove i collaboratori lavorano due giorni settimanali, mantenendo l'insegnamento per gli altri tre giorni. Il gruppo è composto da tre fisici (Dario Bozzolo, Giorgio Salvadè, Febo Zamboni), due ingegneri (Renato Pamini, Carlo Spinedi), un matematico (Fabio Solcà). Il coordinamento scientifico del gruppo è svolto dall'ICTS, dall'Ufficio geologico cantonale e dall'Ufficio dell'energia.

L'attività del LFT è riassunta nei «Dati di base settoriali» inclusi nel Piano direttore cantonale:

Dati di base per questionario piano direttore

1. Campo di attività

1.1 Il Laboratorio di fisica terrestre è un organismo che svolge un'attività scientifica di ricerca, come complemento al lavoro di altri Enti dello Stato, al fine di permettere un miglioramento degli interventi dei vari servizi.

1.2 Settori d'intervento:

- A. *Geofisica*
- B. *Idrologia*
- C. *Energia solare e risparmio energetico*
- D. *Informatica*
- E. *Prove di materiali*

1.3 Obiettivi dei settori d'intervento:

A. *Geofisica:*

- a) Analisi della dinamica dei franamenti e valutazione del grado di pericolosità del territorio.
- b) Studio della termica delle acque sotterranee.
- c) Impiego di misure geofisiche per la conoscenza del territorio (prospezioni geoelettriche).
- d) Controllo della propagazione delle vibrazioni nei terreni e nelle costruzioni.

B. *Idrologia:*

- a) Analisi idrodinamica dei laghi al fine di prevederne l'evoluzione.
- b) Modelli di simulazione del lago di Lugano e confronto dei risultati con le misure limnologiche effettuate dal Laboratorio di studi ambientali.
- c) Applicazione di un modello matematico per simulare l'effetto di una piena di un fiume sul territorio.

C. *Energia solare e risparmio energetico:*

- a) Determinazione sperimentale del comportamento a lungo termine di cellule fotovoltaiche per la produzione di energia elettrica.
- b) Ottimizzazione dei criteri di isolamento degli edifici e controllo della loro efficacia.

D. *Informatica:*

Sviluppo di programmi di calcolo necessari per raggiungere gli obiettivi dei settori d'intervento.

E. *Prove dei materiali:*

Razionalizzazione delle tecniche di misura dell'ICTS ed elaborazione sintetica dei risultati.

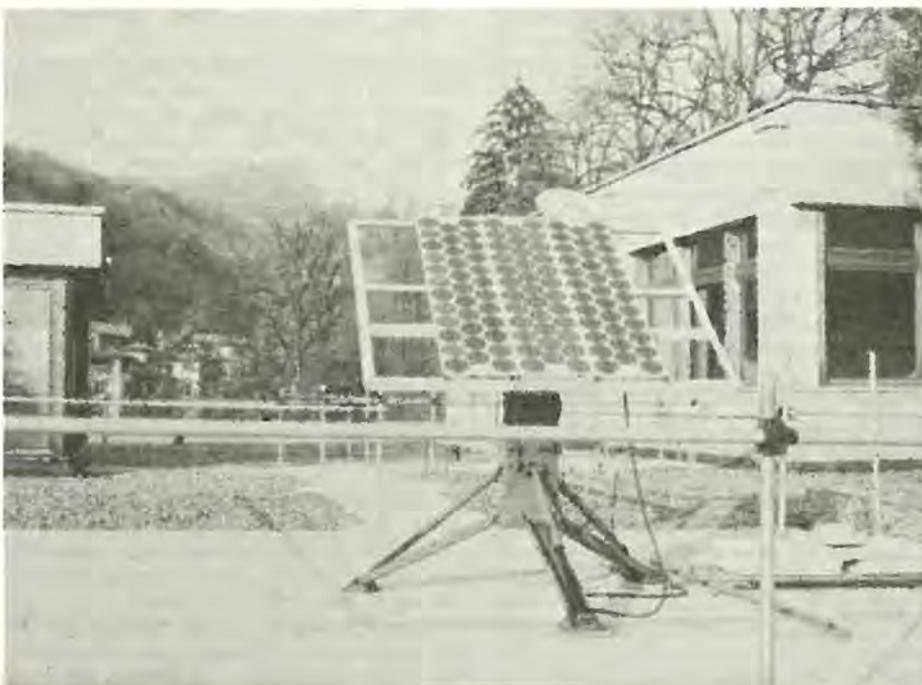


Fig. 1: Centro di calcolo del Laboratorio di fisica terrestre

Gli obiettivi possono così essere commentati:

GEOFISICA: progetto a): è stato intrapreso uno studio teorico, richiesto dall'Ufficio geologico cantonale, per calcolare la probabilità della caduta di sassi, su zone sottostanti a pareti rocciose instabili. Un modello matematico di simulazione calcola le traiettorie ed i rimbalzi dei singoli sassi e ne disegna la traccia su un profilo della zona. In tal modo è possibile progettare dei ripari che arrestino i sassi. L'Ufficio cantonale delle strade nazionali si è interessato del lavoro ed ha affidato in incarico al LFT per uno studio approfondito ed una estensione del modello, per consentire la sua applicazione a situazioni più complesse, in modo da agevolare la progettazione delle protezioni delle strade in zone esposte.

Fig. 2: Impianto solare fotovoltaico sperimentale.



Progetto b): Su incarico dell'Ufficio geologico cantonale, il LFT si è occupato dello studio della termica delle acque sotterranee, sia dal lato sperimentale, costruendo una sonda per misurare la temperatura nei pozzi, che dal lato teorico, contribuendo alla applicazione di un modello matematico che consente di prevedere la distribuzione della temperatura nella falda acquifera. Il problema è attuale per la concessione di permessi di sfruttamento termico delle acque sotterranee per il riscaldamento di edifici, mediante pompe termiche.

Progetto c): Le prospezioni geoelettriche sono una tecnica per la conoscenza del sottosuolo, al fine di ricavare informazioni sulla sua struttura geologica ed individuarne le risorse (ad esempio acqua potabile). Il LFT svolge un'attività di consulenza per l'Ufficio geologico cantonale, sia per l'aggiornamento delle apparecchiature, che per l'interpretazione delle misure.

Progetto d): Il controllo delle vibrazioni provocate da spari di mine o da macchine sulle costruzioni è effettuato dall'ICTS. Il LFT si occupa della messa a punto delle apparecchiature di misura.

IDROLOGIA: Progetto a): Dal 1977 il LFT partecipa al programma nazionale di ricerca «Wasserhaushalt» del Fondo Nazionale svizzero per la ricerca scientifica, con un credito di circa 200 mila franchi per 5 anni. Il contributo del LFT consiste nello sviluppo di modelli matematici per la simulazione della circolazione delle acque dei laghi. In particolare, il modello elaborato viene applicato al bacino nord del Ceresio ed interpreta l'idrodinamica del lago, tenendo conto di tutti gli scambi energetici: vengono simulati tutti i fenomeni termici e dinamici quali la radiazione solare, i venti, gli affluenti. Il bacino è suddiviso in circa 3000 celle di calcolo, nelle quali vengono applicate le equazioni della fisica per periodi di tempo corri-

spondenti a diversi giorni. I risultati forniscono l'insieme delle velocità di spostamento delle acque e la distribuzione della temperatura nel bacino. Essi vengono quindi confrontati con le misure sperimentali della campagna di misure dell'estate 1979, effettuate dal LFT in collaborazione con l'Istituto di idrologia del Politecnico di Zurigo. Un'altra applicazione del modello è la simulazione del prelievo di calore da un lago mediante pompe termiche. Questo lavoro è stato presentato al Congresso sulle pompe termiche di Losanna, nel maggio 1980 e pubblicato a cura dell'Ufficio federale per l'economia energetica. Il modello prevede che il prelievo di calore dalle acque profonde provochi una circolazione delle acque del bacino, che potrebbe risultare utile per il risanamento di laghi eutrofici.

Progetto b): Il modello del lago Ceresio verrà completato in modo da comprendere anche parametri chimici e quindi essere in grado di simulare la distribuzione delle sostanze nel bacino, in funzione della loro immissione dagli affluenti. Questo lavoro viene effettuato in collaborazione con il Laboratorio di studi ambientali, che si occupa, per incarico della Commissione internazionale delle acque italo-svizzere, delle misure di controllo del Ceresio.

Progetto c): Un modello matematico elaborato dal LFT permette di simulare fenomeni idrodinamici veloci, per tempi brevi. Il modello può, per esempio, simulare l'onda d'urto di una massa d'acqua che cade lungo un pendio. Il modello è già stato utilizzato per simulare l'onda provocata da una frana improvvisa nel Walensee. Il progetto prevede di utilizzare questo modello per simulare l'onda di piena di un fiume e tracciare la zona interessata dall'alluvione.

ENERGIA SOLARE e risparmio energetico: Progetto a): Da qualche anno il LFT si interessa anche di energie alternative per incari-

co del Dipartimento dell'Ambiente. Un piccolo impianto fotovoltaico è in funzione a Trevano da un anno e raccoglie dati relativi al rendimento elettrico di sei pannelli di cellule solari da 30 watt.

Nello scorso anno, l'Ufficio cantonale dell'energia ha preparato, in collaborazione con lo Studio del dott. T. Celio di Ambri, il progetto di un grande impianto sperimentale fotovoltaico. Il progetto (TISO 15) ha ricevuto il finanziamento del Fondo Nazionale svizzero per l'energia e verrà realizzato sul tetto della STS di Trevano. Dalla prossima estate produrrà 15 kw di energia elettrica, convertita in corrente alternata, per essere utilizzata nella rete di distribuzione. Al LFT sarà affidata la gestione dell'impianto, l'acquisizione dei dati misurati e la loro elaborazione. Si tratterà del primo impianto solare fotovoltaico di tale potenza realizzato in Europa.

Progetto b): Nell'ambito di una collaborazione fra Dipartimento dell'Ambiente e Scuola tecnica superiore, tendente ad introdurre tecniche di isolamento nelle costruzioni, al fine di favorire il risparmio energetico, il LFT ha avuto un incarico di consulenza e di controllo di progetti di edifici. Il lavoro consiste nello sviluppo di programmi di calcolo che consentano di valutare le perdite energetiche delle varie componenti degli edifici e quindi lo studio dei criteri di isolamento ottimale. In quest'ambito il LFT svolge già, per incarico di studi di architettura, calcoli relativi all'isolamento, per progetti di nuove costruzioni.

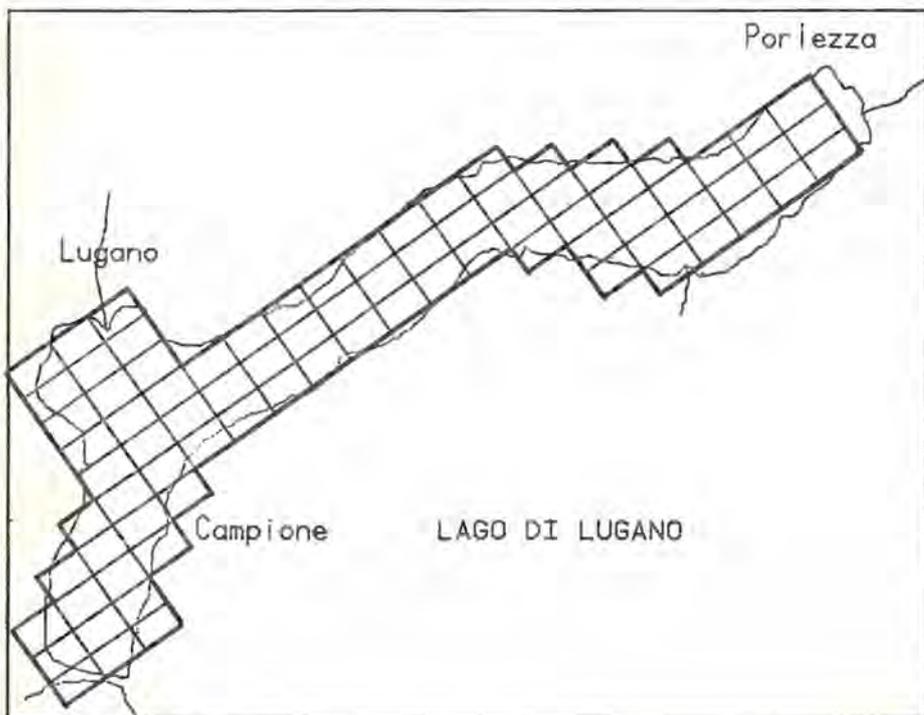
INFORMATICA: Il LFT dispone, dal 1978, di un proprio centro di calcolo, comprendente un computer PDP 11/34 acquistato parzialmente con crediti del Fondo Nazionale. Il computer dispone di 17 linee esterne, collegate a terminali dell'ICTS, della STS e del Liceo di Mendrisio. Inoltre, per i calcoli relativi al programma del Fondo Nazionale, il computer è collegato con il centro di calcolo del Politecnico di Zurigo, mediante due linee telefoniche per la trasmissione veloce dei dati. Il centro di calcolo, sia per il software che per l'hardware, è gestito dai 6 collaboratori del LFT. Oltre all'attività di preparazione dei programmi di calcolo e di elaborazione dei dati relativi ai progetti descritti sopra, ci si occupa di programmi per razionalizzare la gestione amministrativa della STS, del Liceo di Mendrisio e dell'ICTS. È prevista anche la catalogazione computerizzata dei libri della biblioteca della STS e la ricerca automatica della bibliografia, sia in ordine di autore che di materia. Il LFT dispone già di una versione del catalogo completo delle opere della biblioteca del Politecnico di Zurigo, su microfiches aggiornate ogni anno, strumento prezioso per ricerche bibliografiche.

PROVE DEI MATERIALI: Il LFT ha l'incarico di razionalizzare le prove dei materiali effettuate dall'ICTS, sia introducendo strumenti di misura che consentano la registrazione automatica dei dati, sia nello sviluppo di programmi di elaborazione che preparino il protocollo della misura fatta, fino alla stesura della fattura per il cliente.

Per concludere si fa notare che le spese di gestione annua del LFT, compresi gli stipendi dei collaboratori, sono coperte dalle entrate conseguite con gli incarichi ricevuti.

Febo Zamboni

Fig. 4: La griglia di calcolo del modello del Ceresio.



SEGNALAZIONI

Ponti della Svizzera Italiana

di Giuseppe Mondada

Ed. Società ticinese per la conservazione delle bellezze naturali ed artistiche, 1981

«Un tempo, quando costruivamo un ponte, mettevamo uno o due marenghi nelle fondamenta», ci ricordava qualche anno fa un anziano muratore del Mendrisiotto.

Un ultimo resto di usanze sacrificali di cui si hanno molteplici testimonianze. Anticamente il sacrificio era umano: i muratori tentavano di murare nella base il capocostruttore; poi l'immolazione da umana divenne di animali e di cose: vedi la tipologia della leggenda del ponte del diavolo¹⁾ in cui si inganna il diavolo sostituendo il sacrificio umano convenuto per la costruzione del ponte con quello di un animale. Vedi ancora l'uso di Rumania dove nelle fondamenta del ponte si metteva una gallina²⁾.

Agganci questi che vengono alla mente leggendo *Ponti della Svizzera Italiana*, recente fatica di Giuseppe Mondada.

Molte le notizie, minuziose le descrizioni di questi manufatti, segni dell'abilità e arditezza dei nostri costruttori, che l'autore è andato a cercare fin nelle più recondite valli della Svizzera Italiana. Antiche pietre da osservare con rispettosa ammirazione là dove l'arco prende forma a superare profonde gole.

E per rifarci al discorso iniziale, quali sacrifici avranno richiesto queste costruzioni, quante paure di fronte alla difficoltà dell'opera e alle alluvioni, numerose, che il Mondada cita scrupolosamente.

E qui si impone il rinvio a San Giovanni Nepomuceno, prelado boemo (1340-1393) gettato da un ponte nella Moldava a Praga per non aver voluto rivelare un segreto di confessionale; già oggetto di culto nel Seicento, ma canonizzato solo nel 1729, la chiesa cattolica lo mise in risalto soprattutto come

risposta alle critiche protestanti nei confronti dell'istituto della confessione; il popolo vide invece soprattutto l'aspetto esterno delle vicende di questo santo, facendolo protettore dei ponti, donde, anche da noi, diverse cappelle di ponte a lui dedicate. Più che a una diffusione del culto attraverso laici (spazzacamini attivi in Boemia) ad una diffusione di tipo ecclesiastico. Infatti dediche a questo santo sono attestate a Canobbio, a Pavia, a Milano (nella Rocchetta del Castello e sul ponte che varcava il Naviglio a Porta Romana; i Milanesi rifacevano il nome in *San Giuvann né pù né men*) e fuori di Lombardia e non sono limitate a zone di spazzacamini.

Il libro sui ponti è da leggere e da guardare: le numerose e belle fotografie di Emilio Risone fanno da appoggio al discorso di Mondada e agli intenti della Società ticinese per la conservazione delle bellezze naturali e artistiche che si sforza di educare alla conoscenza, alla tutela e al rispetto del nostro patrimonio culturale.

Octavio Lurati

¹⁾ Cfr. BIANCA MARIA GALANTI, *La leggenda del ponte del diavolo in Italia*, Lares 18 (1952); COCCHIARA, *Paese di cuccagna*; HDA 1. 1659-1665. Il mondo tedesco conosceva persino gli Schattenhändler (i mercanti di ombre) che procuravano ombre (l'ultima traccia dell'uomo) quali vittime edificatorie per nuove costruzioni. L'abitudine di murare una pergamena e altro nella prima pietra potrebbe stare in rapporto di continuità con questi usi.

²⁾ Il prof. Pierangelo Donati mi accennava ultimamente ad una parte di agnello (?) trovata murata in una parete (del 1530 circa) del palazzo Reali di Lugano. Anche qui probabilmente un resto di uso sacrificale.

«Solo nel cuore abbiamo»

poesie di Fernando Grignola,

Ed. Rebellato, 1981

Recentemente Fernando Grignola ha pubblicato un suo nuovo libro di versi dal titolo «Solo nel cuore abbiamo», con prefazione di Grytzko Mascioni e per i tipi dell'editore Rebellato, nella Collana «La sfera». L'autore è noto, oltre che per volumetti in lingua, anche per pubblicazioni di poesie in dialetto, di cui ricordiamo «Ur fiadaa dra mè gent», 1965; «La sonada senza nom», 1970; quale addetto ai programmi Teatro Popolare e dialetto della RTSI è anche autore di commedie nel nostro dialetto. Come si vede una attività, certo, notevole e che gira attorno a una voce e a un registro sempre fedele agli interessi più genuini e più nostri. Infatti, la poesia, la voce del Grignola, seppure talvolta non sufficientemente filtrata, diremmo all'osso, rispecchia una sua sofferza e insistita irrequietezza; diremmo meglio, quasi una sua pena nel vedere che molti valori sono ormai in decadenza, se non in completo sfascio. Il cadere di un mondo, quello di ieri, a pezzo a pezzo, rende attento e vigile il poeta a scovare ancora ciò che rimane di buono e di efficace. Talora è un invito, un



grido avvilito: «E se qualcosa di questa mia terra: di queste tenere / colline dovessero gli uomini per folle avventura / sopprimere nel nome dilaniato della città, // non strappino le radici / dei castagni solenni come cattedrali...»

Immagini dolenti, ma anche sapienza civile per fatiche di gente nostra che dalla terra traeva magro sostentamento, e anche, oserei dire, una squisita sensibilità per i meno fortunati, per il destino segnato dell'uomo. E in altra parte sarà il tema della dissoluzione e dell'inquinamento a far scattare la molla quasi della disperazione; il lento disperdersi perché non c'è ripiego a queste moderne e volute calamità: «Ma il mio fiume, fiume dolente ed amaro / come questa grappa lambiccata dalle vinacce / estenuate d'antiche fatiche sigillate / nell'oblio, il mio fiume muore... // (Città, magma misterioso d'umanità / in spacchi di piazze e strade con brividi / di gabbiani sul lungolago, alveari ognuno / con segrete avventure: per occulti canali / vanno liquami in ghetti-stabilimenti / oh, assai discosti e discreti). // Ma il mio fiume, fiume dolente ed amaro / muore.

Certamente in questo nuovo libro il Grignola vien fuori prepotente con la sua voce a indicarci i limiti dell'uomo e la decadenza che l'uomo col suo progresso ha voluto: è quasi un suo impegno quello di presentarci la società coi suoi mali, quella società rurale, nella quale il poeta è vissuto e ha passato la parte migliore dei suoi giovani anni. E allora egli sa cantare in maniera talora efficace le armonie che nella società di ieri esistevano, dai lavori continui secondo le stagioni «potessero tornare qui fiocchi crepuscoli / di rive e canneti allagati, il sottobosco / sommersi dal lago in crescendo per le piogge / di marzo, / lui sarebbe ancora piantato fra le acacie / con il cuore impazzito (guardiapesca / in arrivo o una pinna dal largo) e la fiocina / infallibile ben salda tra le mani/. Una poesia in un certo senso anche sociale che nella tematica esprime le durezze del vivere quotidiano, in versi distesi, sciolti. E diremmo, come si usa oggi, un discorso denso di fatti, di uomini e di cose. Forse la poe-



sia del Grignola guadagnerebbe di intensità e di immediatezza se fosse maggiormente spogliata e controllata nei versi che qualche volta tradiscono aggettivi in più o di troppo. Ma alla fine dei conti: un lavoro positivo sia per testimonianza e sensibilità con una poesia lineare e con azzeccate immagini.

Ugo Canonica

Gli ultimi ligolèghi

di Ugo Canonica

Ed. del Cantonetto, 1981

Poesie in dialetto di Bidogno con altri testi

Poesia della memoria, «scavanden in di scivrai» e della senilità («vegiadà») questa dell'ultimo Canonica:

«Cossè ch'am spicia veramente
sa'n ga lògh a scampà...»

Una memoria intrisa tuttavia d'inconscio, che recupera preziosi frammenti della cordiale parlata bidognese, e tenta, fra le righe, di farcene rivivere lo spirito (gli abitanti di Bidogno s'erano ben meritati un tempo il simpatico appellativo di «Lapin»).

Se esiste un inconscio collettivo, almeno per quelli della generazione di Canonica, si può quasi affermare con certezza che l'ombra dei primi «Xenia» di Montale sovrasti a buona parte dell'interessante raccolta di versi apparsa nella rispolverata collana di poesie in dialetto «Il gallo silvestre» diretta da Mario Agliati.

Ed ecco così riaffiorare il ricordo del «Borigion de Cola», dell'«Isèp» e del «povro Silvio», e dell'«asen dro Borela» e della vecchia «Pilò»: macchiette di valle, che il nostro sa cogliere nel vivo di rapidi flash impressionistici.

Lo stile che oserei definire nominale del Canonica (si rimanda in particolar modo alle liriche portanti il numero 5, 15, 29, e 37) è comunque colorito, e ricerca sicuri effetti timbrici, il modo di dire tipico del suo dialetto, la parola più carica d'espressione.

Così il silenzioso gioco delle sibilanti di «Podé spacass in mezze / vess 'na gussa de nös...» o il lento languore delle nasali che incede in «dersedam doman matina morta», oppure ancora l'insistente, quasi rabbiioso rotacismo proprio a tutti i dialetti catriaschesi:

«Da'r firon a'ra mente
in dra forza dre ven
fin in dro pensè...»

Uno degli stilemi ricorrenti nelle liriche in dialetto ha come tema dominante l'«ögg»: un occhio vigile, «ögg verte» di chi crede nella maga che legge la mano, «ra strolega ögg da fuin»; gli «ögg de zanevro» della volpe; «ögg da fringuell» e «ögg de bò» (volpi, faine, fringuelli: rassegna zoologica che rende omaggio al sottobosco montaliano). Occhi che si colorano e si specificano sempre più in «ögg da zingra», «ögg grls» d'una donna, che ora restano «sarè comè tenai», ora fissano «i onge sccaè» oppure si perdono nel «vöide».

Sull'esempio del grande Ungaretti, anche in Canonica la parola è spesso scavata, ricercata, sofferta, nel tentativo forse di ricostruire tutta un'estetica perduta.

A scanso di equivoci, va detto ciò nonostante che qua e là, il nostro scade, nella sua sperimentazione d'avanguardia, in un certo manierismo, o collage, o bricolage (tecnica cara a Zanzotto d'altronde!) che dir si voglia, non reggendo più il peso delle sue espressioni sintagmatiche (trapantate in blocco dal ricco bosco della lingua orale) all'equilibrio (o struttura) dell'intero componimento. Due esempi: «Madalenon: i gh'in i gulp? / Rompom miga i coion. / Per ciapà r'orpa...» e la seconda ripresa dell'anafora del dodicesimo «Vun / ch'a la sgambò... / E vun / la mangiò fora anca ra braga...».

Alla ricerca dell'epigramma, del «caso» che in sé riflette e riassume tutta una realtà, il Canonica sfiora il particolarismo di troppe notazioni, la descrizione caricata, che lascia trasparire una certa posa, l'atteggiamento un po' retorico di chi ha trovato il coraggio di puntare l'obiettivo della penna sulle immagini più decadenti e corrotte del nostro vivere annoiato, della «noia mortale d'una nocc».

Vizio di forma che si riscontra comunque meno nelle liriche in dialetto che non in quelle in lingua, dove l'autore sembra rivivere ed accusare tutta l'alienazione dell'esistenza cittadina.

Sulla scia della migliore poesia in dialetto ed in lingua che sta rifuorendo in Italia, Canonica ha dunque il coraggio della denuncia morale e civile, mentre le ragioni del malessere sociale d'una città, Lugano, stravolta nel suo equilibrio urbanistico ed umano, vengono a galla fra i detriti, il caos, la speculazione di questi ultimi vent'anni.

Ma per tornare al dialetto di Bidogno, se il far ricorso ad una lingua morta, o semimorta può significare ostinata conservazione d'una certa tradizione, mitizzazione dei valori veicolati dall'imprevedibilità del segno, smarrimento nella palus putredinis d'una civiltà tardo-contadina che ormai boccheggia, niente di tutto questo troviamo in Canonica, che tutt'al più si concede il magro lusso di assistere impotente alla rovina (ed allo spopolamento) della sua valle:

«Am s'è qui
a cuntà i ragnad»

Pur tuttavia, se non c'è nostalgia del bel tempo che fu, se l'autore non torna al suo paesello perché è tanto bello, il poeta che in lui freme, e qui sta la sua novità, si ribella anche ai tempi nuovi, alla nuova inciviltà urbana.

Binomio città-campagna che ben conosciamo fin dai tempi lontani dell'umanesimo, che però in Canonica non contiene contraddizione, valori positivi e valori negativi, ma che dà libero sfogo ad un legittimo pessimismo sociale (oserei quasi dire universale).

Pessimismo che non esita a far ricorso a due diversi e ben distinti registri: quello in dialetto, e quello più sperimentale in lingua. Liberatisi infatti dalle strettoie degli studi glottologici per soli addetti ai lavori, i dialetti italiani (tra i quali, ben inteso, i nostri) vengono riabilitati con successo dal neorealismo cinematografico e letterario, mentre oggi si vanno riscattando da oltre un ventennio di censure e di pregiudizi (e non da ultimi quelli dello stesso Gramsci). Anche l'umile dialetto di Bidogno, perché no, può porsi (speriamo almeno nelle nostre scuole) come valida alternativa ad una lingua «nazionale» che sempre più mostra i segni dell'usura e dell'appiattimento. Modello di lingua non più pienamente proponibile alle nuove masse alfabetizzate, che non sanno di latino, né tanto meno possono identificarsi in un passato eccessivamente letterario, colto, umanistico e retorico.

Ed eccoci, di conseguenza, oggi, di fronte ad una lingua banalizzata dai mezzi di comunicazione e dall'imperante consumismo culturale!

Partecipazione e straniamento nostri e del Canonica, che non solo ci pongono di fronte a forme e a modelli in crisi, ma che ci pongono quotidianamente in contatto con una realtà distorta d'un mondo malato fisicamente e moralmente («muoio marcia»).

V'è quasi il sospetto di un compiacimento necrofilo del poeta nel suo dipingere iperrealistico del fatto di cronaca.

Ciò nonostante tutto si risolve immancabilmente in un netto rifiuto del nostro tempo inumano:

«... filiamo a captare città
transistorizzate
campagne in enfisema
tra anchilosati uccelli...»

Il titolo della raccolta, «I ligolèghi» (il procedere cioè a zig-zag: propriamente del gioco del cerchio mandato avanti tra svolte e giravolte) richiama quello di un'altra opera del nostro, «Gherengh gherangh». Canonica recupera infatti con un piacere quasi ludico i termini magici del mitico mondo dell'infanzia (chi non ricorda la sperimentazione d'avanguardia d'uno Zanzotto? ed il suo celebre «Filò»?).

Magia «dra stroliga-sciandra», della felliniana «femna coi barbis» che «l'at lènge in dra man ro destin».

Magia di chi possiede il segreto della filastrocca, l'arte dell'elencazione di oggetti, di azioni, di sensazioni, secondo gradazioni che raramente mancano d'effetto.

Così il finale, che faccio anche mio:

«... tirà da i carte r'ambè
perde a'r giògh
ma fortunè in dr'amò
sfòia ra margherita
a sorte chi ch'ègh toca
mila basin in sura boca.»

Gabriele Quadri



Centri scolastici del Cantone, la mostra documentaria e didattica itinerante «Pittura non figurativa dal 1900 al 1945 in Svizzera» — realizzata da Lukas Gloor — e ne raccomanda la visita alle scuole del settore medio, medio superiore e professionale.

L'esposizione, con pannelli didattici di commento in lingua francese, è stata ideata dall'Istituto svizzero di studi d'arte, Zurigo, e realizzata grazie al sostegno della Società di Banca Svizzera, della Fondazione Landis & Gyr e della Fondazione Pro Helvetia.

La mostra è allestita con la collaborazione del Centro didattico cantonale e del Centro scolastico per le industrie artistiche.

Dal 24 marzo al 3 aprile p.v., è aperta presso la Scuola magistrale di Locarno (Piazza San Francesco).

In seguito sarà trasferita secondo il seguente piano: Mendrisio, Liceo cantonale: dal 19 al 30 aprile; Bellinzona, Liceo classico e scientifico: dal 4 al 18 maggio; Lugano, Scuola tecnica superiore Trevano: dal 21 maggio al 15 giugno.

L'orario d'apertura al pubblico è così previsto: lunedì-venerdì: 09.00 -12.00/14.00-18.00; sabato: 14.00-18.00; domenica: 09.00-12.00.

Quarto Convegno di studi medico-psicopedagogici

La Sezione pedagogica del Dipartimento della pubblica educazione e la Sezione medico-psicologica del Dipartimento delle Opere sociali organizzano il quarto Convegno di studi medico psicopedagogici che avrà luogo al *Ginnasio di Canobbio* (aula magna) nei giorni 24 e 25 aprile prossimi. Il tema trattato sarà «**Handicap e Comunicazione**»: le interazioni del bambino handicappato nel sistema familiare, scolastico e terapeutico.

Dopo un notevole interesse portato al funzionamento dell'individuo e delle sue facoltà psichiche si assiste a un rinnovato impegno a considerare l'individuo nelle sue interazioni sociali e ambientali. La comunicazione non è perciò il semplice messaggio ver-

bale o non verbale tra due individui ma la fitta rete di interazioni che li unisce e in qualche modo li determina: contributi fondamentali sono stati dati dalla teoria generale dei sistemi e dalla teoria della comunicazione. Il IV Convegno medico psico-pedagogico cerca perciò di ridefinire il problema dell'handicap in questa nuova ottica: il disturbo del bambino influenza ed è influenzato da tutto il sistema familiare, scolastico e sociale con il quale interagisce; la terapia non potrà perciò concentrarsi unicamente sul disturbo stesso ma dovrà tener conto del riflesso che la terapia può avere sul sistema sociale e familiare di cui il bambino invalido fa parte.

Relatori al Convegno saranno: Luigia Camaioni dell'Istituto di psicologia dell'Università di Roma - Jean Destrooper, psico-sociologo di Losanna - Lucio D'Ettoe dell'Istituto di psicologia dell'Università Cattolica di Milano - Raimundo Dinello de l'Université libre de Bruxelles - Gabriel Levi dell'Istituto di neuropsichiatria infantile dell'Università di Roma - Innocenzo Pisano dell'Istituto di psicologia dell'Università Cattolica di Milano.

Le iscrizioni al Convegno vanno inviate alla Segreteria - prof. Fernando Gilardi, Scuole elementari Cassarate, via Concordia, Lugano (tel. 091/51 65 52) - entro il 17 aprile 1982, versando contemporaneamente la tassa di fr. 50.— (per gli studenti e i dipendenti di enti pubblici la tassa è dimezzata).

1982, un anno intenso per la scuola media

(continuazione dalla seconda pagina)

zione dell'insegnamento che fa perno su un tronco comune, un gruppo di insegnamenti con due corsi differenziati (matematica, francese e tedesco) e un corpo di materie e di approfondimenti opzionali.

L'esperienza finora condotta (seguita da una speciale Commissione di verifica) e il maggior favore per questa soluzione registrato tra i docenti hanno consentito di estendere l'esperienza, che esce dalla prima fase ristretta (e perciò non sufficientemente rappresentativa) per affrontare un banco di prova decisivo. Il piano dell'esperienza prevede, se non vi saranno controindicazioni, un'ulteriore estensione nel 1984, quando giungeranno in terza le otto nuove sedi del Luganese, e infine la decisione definitiva sull'eventuale generalizzazione del modello integrato nel 1986. Quello dell'organizzazione del secondo biennio (ciclo d'orientamento) è il tema centrale della riforma. La discussione intorno al progetto di Legge avvenne essenzialmente sulla proponibilità delle sezioni A e B, tanto da indurre la Commissione speciale del Gran Consiglio a incoraggiare la messa in pratica di un'esperienza che permettesse di realizzare, gradualmente, una struttura più unificata di quella inizial-

mente prevista. È quanto sta accadendo, anche sotto la spinta di una diffusa insoddisfazione per i problemi posti dalla scelta delle due sezioni e per le dinamiche educative osservate nelle classi di sezione B.

La nuova struttura, presente in 9 sedi su 27 a partire dal prossimo anno scolastico, è bene dirlo, non elimina gli aspetti selettivi, imposti tra l'altro dall'Ordinanza federale di maturità. Essa ha, teoricamente, almeno due vantaggi sostanziali sulla struttura per sezioni:

- a) il tronco comune permette di prolungare fino al termine della scuola obbligatoria un nucleo di insegnamenti di alto e differenziato valore formativo senza suddivisione tra gli allievi;
- b) la scelta dei livelli e delle materie opzionali permette di costruire un profilo pedagogico supplementare in relazione al profilo attitudinale e alle aspirazioni di ogni allievo.

Mentre con le sezioni A e B la scelta è dettata facilmente da motivi negativi, cioè da una presa di coscienza dei propri limiti e delle proprie difficoltà, con l'organizzazione integrata c'è maggior spinta a scegliere secondo i propri punti positivi; l'insieme delle scelte tende a rispondere ai bisogni di apprendimento reali degli allievi, che spesso presentano un quadro disomogeneo in rapporto alle offerte pedagogiche della scuola.

È su questi sviluppi della scuola media che dovrà concentrarsi l'attenzione di tutti gli interessati. L'esperienza in corso deve dirci se la nuova struttura prevista costituisce una soluzione ragionevole ai problemi posti dalla doppia natura del secondo biennio, quella di essere ciclo terminale della scuola obbligatoria e quella di dover preparare alle diverse formazioni post-obbligatorie.

REDAZIONE:

Sergio Caratti
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Diego Erba
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada
Enrico Simona

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 15.—
fascicoli singoli fr. 2.—