

MODULO DI ECONOMIA

A cura di
Gabriella Burba

MATERIALI PER GLI INSEGNANTI

LA DISCIPLINA

Nei bienni degli Istituti tecnici e professionali la materia “Diritto ed economia” contempla un percorso misto fra le discipline giuridiche e quelle economiche con l’obiettivo di educazione del cittadino, del consumatore e del futuro lavoratore. Le due macro competenze delle Linee Guida per i Tecnici e i Professionali, riprese dal Decreto sul nuovo obbligo di istruzione del 2007, sono:

- collocare l’esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona della collettività e dell’ambiente;
- riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

Per gli indirizzi liceali, in cui non sia previsto l’insegnamento del diritto e dell’economia, le Indicazioni nazionali rinviano al Documento di indirizzo su Cittadinanza e Costituzione, con particolare riferimento agli ambiti di storia e filosofia.

In alcuni trienni tecnici ad indirizzo tecnologico e professionali per i servizi commerciali, diritto ed economia continuano ad essere fusi in un’unica materia, pur con obiettivi più marcatamente professionalizzanti, mentre negli Istituti tecnici del settore economico viene restituita loro la specificità di discipline autonome: in particolare nell’indirizzo “Amministrazione, finanza e marketing” dalla terza alla quinta l’economia politica rappresenta una delle materie caratterizzanti, affiancata sia dal diritto che dall’economia aziendale.

A livello universitario esistono due specifiche classi di laurea triennali: L-33 Scienze economiche, maggiormente finalizzata a preparare ricercatori e studiosi, e L-18, Scienze dell’economia e della gestione aziendale, che prevede i classici sbocchi nelle aziende, nelle amministrazioni pubbliche o nelle libere professioni. Anche per quanto riguarda le lauree magistrali permane la differenza fra LM-56 Scienze dell’economia e LM-77 Scienze economico-aziendali, cui si aggiunge la LM-76 Scienze Economiche per l’Ambiente e la Cultura. Considerata la pervasività dell’economia nel mondo contemporaneo, la disciplina è presente in molteplici classi di laurea, da quelle di tipo giuridico-politico a scienze della comunicazione, della pianificazione territoriale, del turismo ecc.

IPOTESI DI ANALISI EPISTEMICA

Secondo Oliviero Talamo¹ *“l’analisi disciplinare dell’Economia porta a considerare: a) i problemi ai quali la disciplina cerca di rispondere; b) i metodi di indagine utilizzati; c) i valori che essa veicola; d) la struttura delle conoscenze che ne costituiscono il patrimonio.”*

a) In quest’ottica macroproblema dell’economia è il sistema economico, come insieme di soggetti che, perseguendo certi fini, entrano in rapporto fra loro, dando luogo a certi processi (produzione, distribuzione e consumo) sulla base di determinate risorse e all’interno di determinati vincoli.

b) Dal punto di vista metodologico, la scienza economica “cerca di identificare delle leggi”, tramite metodi non sperimentali, ma essenzialmente con la formulazione di modelli, spesso formalizzati in modo quantitativo.

c) Come ogni altra scienza sociale, anche l’economia fa sorgere continuamente elementi valoriali (“mano invisibile” di Smith, “distruzione creatrice di Schumpeter, “animal spirits” di Keynes)

d) La struttura concettuale della disciplina si impernia sui due modelli del mercato (micro) e del reddito/spesa (macro)

¹ Oliviero Talamo (membro AEEE Italia): Economia in <http://www.aeeeitalia.it/documenti/attidid.htm>

Talamo sottolinea fortemente il valore formativo di un approccio didattico all'economia politica basato sulla consapevolezza della complessità, del necessario antidogmatismo e del pluralismo culturale.

Un'analoga impostazione si trova in uno dei rari testi offerti agli insegnanti delle superiori sulla didattica dell'economia politica². Per il suo autore, Campanella, a livello epistemico, l'economia politica implica tre parametri, così individuati:

"1) si fonda costantemente sul confronto tra approcci, teorie o paradigmi alternativi, da non intendersi come successione temporale di scuole di pensiero, ma come letture divergenti della realtà economica proposte all'interno e all'esterno di ogni singola prospettiva scientifica, letture a loro volta ispirate o correlate a contrastanti visioni politiche del mondo;

2) impiega speciali strumenti analitici che si avvalgono, a seconda dell'oggetto di indagine, delle regole affascinanti della logica, dei marchingegni illimitati della matematica e degli espedienti pratici della statistica; attrezzi tutti che non si limitano alla meccanica applicativa ma che invadono i terreni della filosofia e della scienza dei linguaggi;

3) vede la costante evoluzione storica di ciascuna prospettiva scientifica sia dal punto di vista dell'analisi, sia da quello dei rapporti imperscrutabili tra l'elaborazione delle teorie e l'evoluzione degli eventi sociali ..."

In relazione all'aspetto didattico viene sottolineata in particolare l'esigenza di *"evitare che l'insegnamento dell'economia si traduca in una esposizione additiva, quantitativa e meccanica di argomenti disordinati"* per cercare invece *"nella struttura stessa della disciplina i criteri di base con cui impostare correttamente il programma e rispettare indicazioni ben precise circa le operazioni, le fasi e i metodi di una comunicazione educativa capace di evitare le trappole della volgarizzazione non disinteressata e dell'imposizione arbitraria."*

Anche per l'economia quindi le valenze orientative formative interne ai nuclei epistemici vanno ravvisate nell'acquisizione di abiti mentali rivolti alla problematizzazione, alle procedure decisionali, alla costruzione di modelli, al confronto teoria-fatti, alla flessibilità e alla disponibilità all'innovazione.

Si deve inoltre tenere presente che alcune teorie sulla scelta proposte nell'ambito della psicologia dell'orientamento sono completamente mutate da modelli economici: nell'ambito di questa disciplina quindi gli studenti si trovano ad affrontare e a discutere le fondamentali concezioni relative alla scelta, quella della razionalità pianificatrice (massimizzazione dell'utilità – assoluta conoscenza del futuro), la teoria probabilistica dei giochi, l'influenza sulle decisioni di fattori non razionali (gli animal spirits di Keynes).

Il primo modello, della razionalità pianificatrice, è assunto come presupposto da una delle concezioni di orientamento oggi dominanti, definita da Andrea Messeri come *"individualistica, economicistica, psicologista"*³. In questo approccio la frantumazione tipica della complessità viene considerata come un dato irriducibile, di fronte al quale l'unica possibilità rimane la scelta individuale, effettuata in base ad un calcolo razionale: perciò orientare significa sostenere l'individuo nei momenti di transizione con strumenti informativi e psico-diagnostici e il processo di orientamento si riduce ad una scelta fra opportunità date. L'individuo viene concepito come un essere isolato (individualismo metodologico) e razionale, che fonda le sue scelte sul principio marginalista dell'utilità: altro non è che la riedizione dell'homo oeconomicus, fondamento del liberismo. Il dato oggettivo della destrutturazione sociale, della perdita del sistema e del pluralismo è ritenuto immodificabile. Non solo non esistono più valori forti condivisi, ma non è possibile neppure negoziare una loro condivisione. Ogni individuo persegue isolatamente i suoi valori e i suoi obiettivi sul mercato sociale, che propone un'offerta variegata fra cui scegliere. In tale prospettiva gli strumenti orientativi sono soprattutto: informazioni (sull'offerta formativa, sul mercato del lavoro), bilancio di competenze, questionari di interesse e test psico-attitudinali.

² F. Campanella "La didattica dell'economia politica" Paravia To 1988

³ Andrea Messeri: lezione di master 16/12/03

Totalmente alternativi risultano presupposti e strumenti di un approccio formativo-relazionale, in cui la scelta non è basata su un puro calcolo economico, ma tiene conto delle molteplici dimensioni, cognitive, affettive e sociali della persona, intesa nella sua fondamentale essenza di relazione.

Quanto l'economia, a torto definita la "triste scienza" possa contribuire alla consapevolezza dei diversi, anzi opposti modi, di porsi di fronte al problema delle scelte, della progettazione del proprio futuro, dell'interpretazione del mondo sociale, è dimostrato da una breve citazione tratta da un testo di economia politica per il triennio IGEA.⁴ Introducendo la teoria keynesiana, per spiegarne i presupposti radicalmente alternativi rispetto alle scuole neoclassiche (modello della razionalità assoluta), Campanella afferma: *"Impostare una teoria economica sull'ipotesi della completa incertezza circa il presente e il futuro significa ridefinire il concetto di razionalità. Chi non sa nulla di quel che accade o accadrà può solo affidarsi a un calcolo preventivo più o meno attendibile (come succede nel caso delle indagini CIRM), a una intuizione personale (altrimenti detta fiuto o occhio clinico) o un semplice istinto emotivo (la voglia di vincere la propria partita). In ogni caso, vale il concetto di razionalità, ma i suoi contorni sono molto più ampi rispetto all'idea di razionalità propugnata dai neoclassici. Il calcolo preventivo è una scommessa fatta con tutti i crismi della ragione ma non c'è alcuna certezza di vincere. L'intuizione personale appartiene ai grandi geni ma anche ai matti di provincia, entrambi sicuri di aver ragione. L'istinto emotivo è fatto di speranze e di paure che hanno sempre una giustificazione. Dunque, accanto al presupposto dell'incertezza dobbiamo accettare anche quello di una logica di comportamento in cui razionalità e irrazionalità, così come comunemente intese, si confondono a tal punto da costringere la nostra analisi a entrare nei particolari e ad accettare il rischio di qualche incomprensione."*

Si tratta di un approccio oggi fondamentale per l'orientamento, nel contesto delle società complesse: non a caso per Morin uno dei sette saperi necessari all'educazione del futuro consiste nell'affrontare le incertezze.⁵

GRIGLIA PER LA PROGETTAZIONE DEL PSO⁶

In sintesi la griglia per la progettazione proposta dalla prof.ssa Michellini prevede:

PARTE PRIMA: RIFERIMENTI DISCIPLINARI PER LA SCELTA DEI PROBLEMI

1 ANALISI EPISTEMICA DISCIPLINARE	Caratteri disciplinari – che la costituiscono come disciplina Nuclei fondanti, ambiti di intervento, metodologie proprie
2 INDIVIDUAZIONE ASPETTI OPERATIVI	Azioni utili a sperimentare contesti e metodologie disciplinari ovvero strumenti da utilizzare per pervenire alla soluzione dei problemi tipici della disciplina
3 PROGETTAZIONE DI UN FARE QUOTIDIANO	Individuazione di contesti della vita quotidiana in cui le caratteristiche della disciplina possano essere sperimentate
4 MODALITA' ALTERNATIVE DI SOLUZIONE	Teorico, sperimentale o equivalenti
5 CONTENUTI METODOLOGICO-FORMATIVI DELLA DISCIPLINA	Che possano essere di riferimento per la scelta degli esercizi



Formulazione di un problema aperto in forma di gioco o sfida in modo che la specifica area problematica resti da precisare da parte dello studente.

⁴ F. Campanella: "Introduzione all'economia politica" Ed- Hoepli Mi 1995, pag. 232

⁵ E. Morin: "I sette saperi necessari all'educazione del futuro" Ed. Raffaello Cortina Mi, 2001

⁶ [http://www.fisica.uniud.it/~stefanel/SSISCorsoOrientamentoFIM/PSO3_griglia_pso2\(Michellini_Marisa\).pdf](http://www.fisica.uniud.it/~stefanel/SSISCorsoOrientamentoFIM/PSO3_griglia_pso2(Michellini_Marisa).pdf)

PARTE SECONDA

1 PREDISPOSIZIONE DELL'ATTIVITÀ

- Numero quesiti disponibili
- Modalità di scelta degli stessi da parte dei ragazzi (i problemi possono anche essere scelti previamente dagli insegnanti e proposti ai gruppi: è possibile proporre lo stesso problema a tutti i gruppi o un problema diverso per ciascun gruppo in modo da verificarne le diverse difficoltà di soluzione)
- Ambiente in cui effettuare l'attività e come organizzare gli spazi e i ruoli dei soggetti coinvolti

Questa parte previa di attività per l'individuazione dei problemi è già stata svolta dal gruppo di progetto. Ai docenti conduttori del modulo vengono quindi offerti alcuni problemi fra cui scegliere quelli da proporre agli studenti.

ORGANIZZAZIONE DEL MODULO DI ECONOMIA (8 ore scolastiche complessive)

1. Scelta di uno o più problemi fra quelli di seguito elencati da proporre uno per ogni gruppo di studenti	Lavoro previo dell'insegnante
2. Presentazione generale del modulo agli studenti (finalità, modalità operative, tempi, compiti, materiali a disposizione)	Tempo complessivo: 1 ora
3. Formazione di gruppi costituiti da 5-7 studenti, se possibile in base a criteri di eterogeneità (maschi e femmine, bravi e meno bravi, eventualmente di scuole diverse)	
4. Presentazione del problema assegnato a ciascun gruppo: il problema non va spiegato, ma vanno individuate le modalità tramite le quali attivare la risonanza cognitiva dello studente, "evocando" con l'utilizzo di lucidi o diapositive possibili vie o strumenti di risoluzione (da mostrare velocemente senza commenti)	
5. Consegna ad ogni studente di una fotocopia con il problema e le indicazioni del lavoro da svolgere (vedi materiali per gli studenti)	
6. Osservazione tramite griglie del lavoro individuale e di gruppo degli studenti. Eventuale richiamo al compito e all'utilizzo dei materiali, senza però fornire spiegazioni risolutive.	Tempo complessivo: 4 ore (5 ore scolastiche da 50 minuti con l'intervallo)
7. Dopo 4 ore di lavoro gli insegnanti ritirano tutti i materiali scritti prodotti dagli studenti e li invitano a compilare un breve questionario (allegato fra i materiali per gli studenti), i cui risultati analizzeranno per l'organizzazione della successiva assemblea in cui verranno discussi collettivamente (per tutti i gruppi) gli aspetti tecnici (procedure, metodologie, soluzioni) e orientativi dell'esperienza	
8. Entro dieci giorni tutti i partecipanti all'esperienza vengono convocati ad un'assemblea di 2 ore circa.	Tempo complessivo: 2 ore

GRIGLIE DI OSSERVAZIONE

GRIGLIA OSSERVAZIONE MODALITÀ INDIVIDUALI DI APPROCCIO AL PROBLEMA (I PARTE)

Studente n.

		1	2	3	4	5
1	Affronta il problema a tavolino					
2	Si concentra sul foglio					
3	Si guarda intorno spesso					
4	Chiede chiarimenti					
5	Chiede consigli					
6	Si consulta con i compagni					
7	Individua l'area del problema					
8	Percepisce il significato del problema					
9	Suddivide il problema in parti					
10	Fissa obiettivi intermedi					
11	Gestisce opportunamente il tempo a disposizione					
12	Si dirige subito verso i materiali					
13	Utilizza il materiale a disposizione					
14	Prende il primo testo che capita					
15	Studia i testi prima di sceglierli					
16	Sfoggia i testi e poi rinuncia					
17	Analizza gli indici					
18	Lavora in modo sistematico su un solo testo					
19	Prende appunti dai diversi testi					
20	Prende appunti da un solo testo					
21	Stende le possibili soluzioni e le conseguenti aspettative					
22	Sceglie facilmente la soluzione del problema					

**GRIGLIA OSSERVAZIONE DINAMICHE DI GRUPPO
(II E III PARTE)**

Gruppo n.

		I parte del lavoro	II parte del lavoro
1	Si organizzano subito il lavoro e i ruoli		
2	Si chiedono chiarimenti all'insegnante		
3	Emerge un leader		
4	Si lavora in modo confuso perdendo tempo		
5	Si definiscono gli obiettivi, fissando anche quelli intermedi		
6	Si decide come gestire il tempo		
7	Emerge conflittualità		
8	Si creano sottogruppi		
9	C'è qualche momento di agitazione		
10	Qualcuno riesce a imporre la propria idea con energia		
11	Emerge qualche mediatore		
12	I membri si prestano reciprocamente ascolto		
13	Le decisioni sono prese sempre a maggioranza		
14	L'andamento dei lavori genera insicurezza nei partecipanti		
15	Non si prende il compito in modo serio		
16	Ci si contende i materiali		

RUOLI ASSUNTI DAI SINGOLI STUDENTI	STUDENTI
leader	
mediatore	
disturbatore	
disinteressato	
coinvolto e collaborativo	
dispensatore di informazioni	
problematizzatore	
semplificatore	
controllore del tempo	
scrivano (diario di lavoro, parere, rapporto scritto)	
addetto alla consultazione dei materiali	
provocatore	
fissato (persiste in strategie palesemente inefficaci)	
flessibile (modifica la sua idea dopo aver ascoltato gli altri)	

INDICAZIONI PER LA GESTIONE DELL'ASSEMBLEA (entro 10 giorni dall'esperienza)

Dopo aver letto i materiali prodotti dagli studenti, i risultati dei questionari e delle griglie di osservazione, individuate i nodi fondamentali su cui condurre la discussione dal punto di vista tecnico-disciplinare, proponendo un'analisi critica delle soluzioni e delle procedure.

L'obiettivo non è quello, tipicamente scolastico, di sottolineare positivamente la o le soluzioni corrette e di correggere quelle errate: ad una soluzione "giusta" si può arrivare anche per caso, senza però essersi preoccupati di criteri di validazione e verifica, che sono fondamentali nella metodologia di una disciplina. Obiettivo perciò è quello di far ragionare gli studenti sui nodi epistemici della disciplina, sui criteri di validazione e verifica, sul proprio stile di approccio al problema, sulla congruenza dell'ambito sperimentato con i propri interessi ed attitudini, su aspettative ed eventuali stereotipi nei confronti dello studio dell'economia.

I PROBLEMI E LE RELATIVE SOLUZIONI

CASO I

“Il finanziamento della spesa pubblica per mezzo dell'accrescimento della quantità di moneta ha qualcosa di magico: come fare qualcosa con niente. Per fare un esempio, immaginiamo che la pubblica amministrazione costruisca una strada, pagando le spese con l'emissione di banconote. Nessuno ha pagato imposte maggiori. Eppure adesso c'è una strada che prima non c'era. Chi ha pagato?” (Milton & Rose Friedman)

STRUMENTI: manuali di economia politica e di storia del pensiero economico, dizionari di economia, collegamento Internet

SOLUZIONE: Il problema, espressione di una ben precisa concezione economica (il monetarismo, che costituisce in questo caso una rielaborazione della teoria quantitativa della moneta) invita gli allievi ad interrogarsi sulle funzioni della moneta. Il quesito preliminare da porsi è sostanzialmente questo: la ricchezza di uno Stato è costituita dalla quantità di moneta che in esso circola? Un elementare buon senso induce ad una risposta negativa: se così non fosse, basterebbe stampare moneta in continuazione per diventare sempre più ricchi. Il problema, nell'ottica della storia del pensiero economico, è molto complesso poiché la frase citata costituisce evidentemente una critica feroce alla teoria (e alla politica) keynesiana di deficit spending. Ma il percorso ipotetico dei nostri studenti può tranquillamente prescindere dalla disputa fra neokeynesiani e neoliberisti e limitarsi alla provocazione proposta dal quesito: chi ha pagato?

Ipotizziamo i possibili percorsi di soluzione:

- la risposta più ingenua potrebbe essere “nessuno”, che aprirebbe però un contraddittorio sui motivi per cui gli Stati non ricorrono continuamente a questa “magia” per risolvere tutti i problemi economici dell'umanità, facendo tutto con niente
- una risposta intuitiva, sostanzialmente corretta, farebbe riferimento all'inflazione, con conseguente perdita di potere d'acquisto della moneta, pur senza misurarlo
- la risposta formalizzata, all'interno di una precisa teoria, misurerebbe la perdita di potere d'acquisto in proporzione all'aumento della circolazione monetaria: tutti i detentori di moneta hanno pagato in relazione alla quantità di moneta posseduta. È, in fondo, la vecchia teoria quantitativa $MV = PQ$, da cui, supponendo costanti V e Q , si può desumere che $M = P$: perciò, se la quantità di moneta raddoppia, ceteris paribus, il potere d'acquisto si dimezza.

Alle stesse conclusioni, in modo molto più semplice e sicuro, gli studenti potrebbero pervenire attraverso un gioco di simulazione: date loro alcune merci e una certa quantità di moneta da utilizzare integralmente in acquisti, la richiesta è quella di fissare i prezzi unitari; in una seconda fase, a parità di merci, la quantità di moneta viene raddoppiata, con la richiesta di rideterminare i prezzi. In tal modo il meccanismo dell'inflazione, sempre all'interno di ben precise condizioni (produzione data, velocità di circolazione costante, assenza di tesaurizzazione), appare chiarissimo. Il valore orientante dell'esperienza, anche in questo caso, deriva dalla possibilità di individuare, o meno, un interesse teorico per questo tipo di problemi e per la procedura logica implicata nella soluzione, ma anche, eventualmente, la propensione a porsi da un altro punto di vista, contestando la formulazione proposta: ci potrebbero, in effetti, essere approcci alternativi, come quello keynesiano.

CASO II

Partecipi ad un dibattito sulla disoccupazione, le sue cause e i suoi rimedi. Un tizio sostiene che basterebbe eliminare i sindacati e far diminuire i salari per indurre le imprese ad assumere e quindi riassorbire la disoccupazione. Un altro si scaglia contro questa ipotesi affermando che una diminuzione dei salari comporterebbe invece un aumento della disoccupazione.

Ti viene chiesto di argomentare il problema per una rivista economica

STRUMENTI: manuali di economia politica e di storia del pensiero economico, dizionari di economia, collegamento Internet

SOLUZIONE: Il problema, molto significativo nella storia del pensiero economico in quanto espressione di due contrapposti paradigmi interpretativi (quello neoclassico e quello keynesiano), presenta peraltro aspetti di attualità e quotidianità: i temi della disoccupazione, della flessibilità, delle presunte "colpe" dei sindacati per quanto riguarda la rigidità dei salari sono all'ordine del giorno non soltanto nei dibattiti degli economisti ma anche all'osteria.

Per capire la complessità del problema e la ragione di due opposti paradigmi interpretativi lo studente deve scoprire il duplice aspetto del salario: come costo del lavoro e come potere d'acquisto. Il paradigma neoclassico considera soltanto il costo del lavoro e, ritenendo la società null'altro che una somma di individui, arriva alla conclusione che se i salari (e cioè il "prezzo" del lavoro) diminuiscono, l'imprenditore avrà convenienza ad assumere, riportando il sistema in condizioni di piena occupazione: è l'applicazione delle leggi della domanda e dell'offerta al mercato del lavoro. Secondo Keynes invece la logica del vantaggio individuale non garantisce l'optimum per la società. Infatti, mentre è vero che un singolo imprenditore che riesce ad abbassare i salari, ne avrà un vantaggio, a livello globale una riduzione generalizzata dei salari si traduce in un diminuito potere d'acquisto della collettività che dà origine ad una caduta della domanda: se la gente non compera, le imprese non producono e licenziano. Il dibattito è tuttora aperto, complicato inoltre da valutazioni etiche e politiche: si possono far cadere i salari sotto quel minimo vitale previsto dall'art. 36 della Costituzione? Si può considerare il lavoratore un fattore della produzione come gli altri? Si può pretendere che il lavoratore sia così flessibile da spostarsi da Palermo a Mestre per occupare un posto vacante?

Non si deve pensare che posizioni di questo genere siano "devianti" rispetto al problema o rappresentino un approccio estraneo a quello economico: nella storia del pensiero economico praticamente è già stato sostenuto tutto e il contrario di tutto, dall'ipotesi della disoccupazione volontaria a quella opposta dell'esercito industriale di riserva o delle più moderne formulazioni sull'esclusione sociale. In economia si può prescindere dall'etica e credere al libero funzionamento delle leggi del mercato o, al contrario, porsi degli obiettivi di tipo sociale e ritenere che il mercato debba essere imbrigliato per garantire il loro conseguimento. Dal punto di vista dell'orientamento le variabili rilevanti, in questo caso, sono soprattutto le seguenti: l'interesse per le formulazioni economiche del problema, rintracciabili negli strumenti messi a disposizione (il fatto cioè che lo studente riesca ad "entrare" nei concetti di costo del lavoro e di potere d'acquisto), la disponibilità a vagliare più ipotesi e a non arroccarsi su una posizione preconstituita, la capacità di cogliere le implicanze logiche di determinate premesse, più o meno arbitrarie.

CASO III

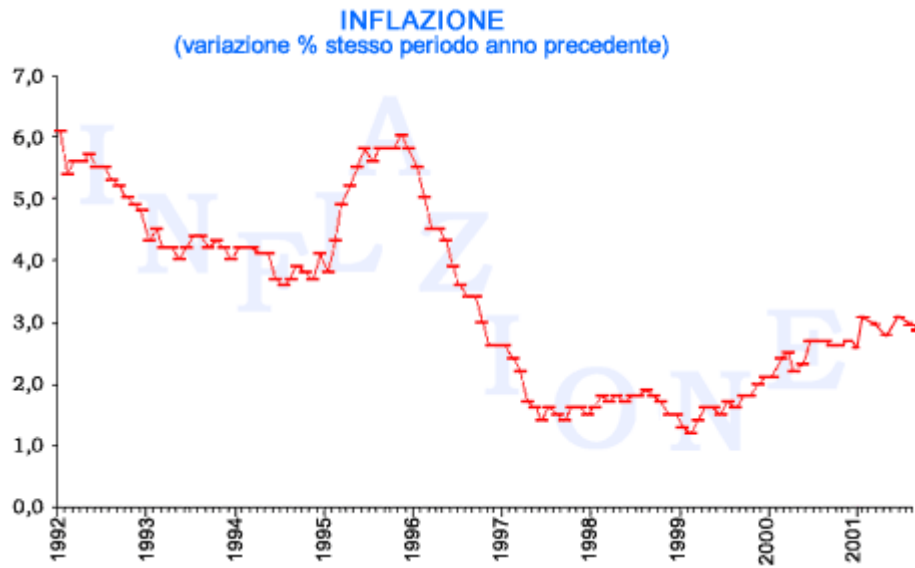
Il governo, per far fronte ad una grave crisi economica, ha ipotizzato di effettuare una spesa pubblica aggiuntiva di 100 miliardi di euro. Stimando che la propensione marginale al consumo sia del 75%, il ministro dell'economia si chiede quale potrebbe essere l'aumento finale massimo del reddito nazionale prodotto da tale manovra espansiva.

STRUMENTI: manuali di economia politica e di storia del pensiero economico, dizionari di economia, collegamento Internet

SOLUZIONE: si tratta di un problema molto semplice per studenti che abbiano già studiato economia politica. Il riferimento è infatti al celebre moltiplicatore keynesiano, la cui formula è $1/1-c$ (c = propensione marginale al consumo). Per chi conosce la formula diventa facilissimo individuare il valore del moltiplicatore, che in questo caso è pari a 4, per cui l'espansione massima possibile del reddito è pari a 400 miliardi di euro. Studenti, come quelli dei Licei, che non hanno mai affrontato questi problemi di tipo macroeconomico nel loro corso di studi, dovranno invece far largo uso di manuali e dizionari economici per arrivare alla soluzione, scoprendo probabilmente in questo percorso di ricerca la critica keynesiana alle teorie neoclassiche dell'equilibrio automatico, il contesto storico della grande depressione del '29, l'applicazione in molti Stati di politiche keynesiane di deficit spending e le critiche successive.

Chiunque intenda frequentare un corso di economia si imbatte in analisi di questo tipo ed è quindi importante verificare previamente eventuali interessi in proposito.

LUCIDO EVOCATIVO CASO I

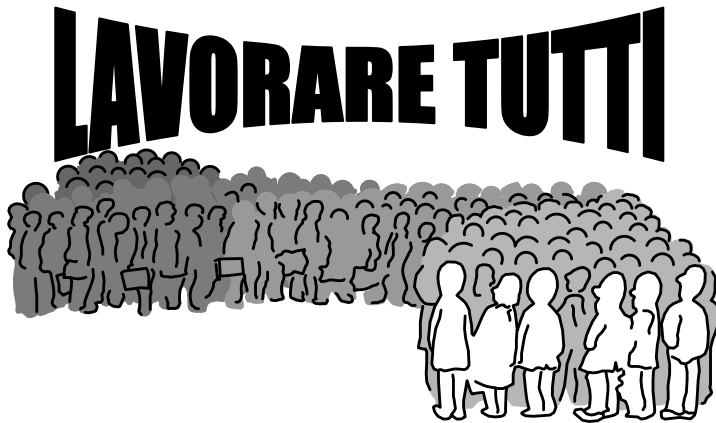


Money
Matters

Teoria quantitativa della moneta

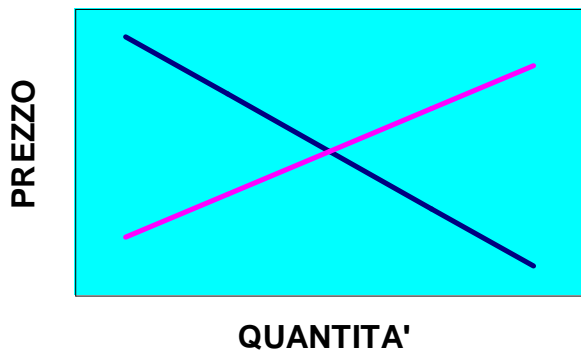
$$M*V=P*Q$$

LUCIDO EVOCATIVO CASO II



LE SCUOLE NEOCLASSICHE

PREZZO DI EQUILIBRIO



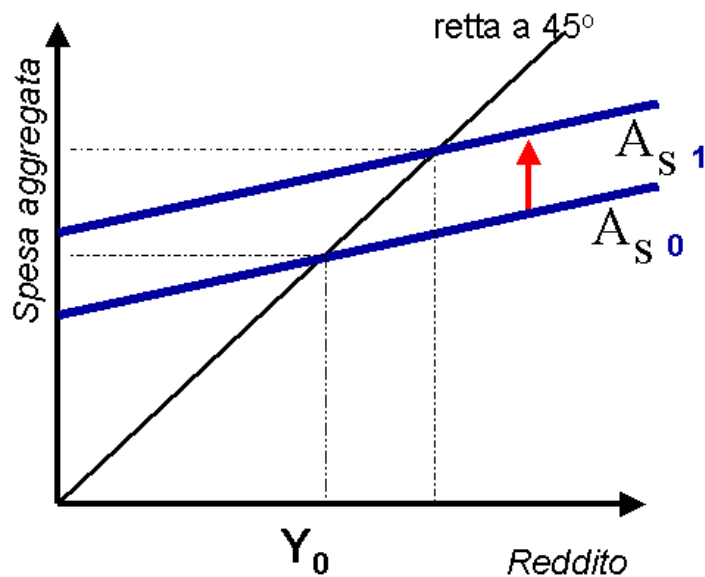
John Maynard Keynes

LA GRANDE DEPRESSIONE

LUCIDO EVOCATIVO CASO III



John Maynard Keynes



$$\frac{1}{1 - c}$$

DALLA GRANDE CRISI DEL '29 AGLI ANNI '60 IL MODELLO ECONOMICO KEYNESIANO	
Brevi note di introduzione alla lettura del volume di economia classica, 1989	
Presentazione del Prof. Umberto Eco, 1989	
Introduzione del Prof. Roberto Sabatini, 1989	
La grande crisi del '29	
La crisi del '29	195-210
La crisi del '29 e la crisi del '33	211-220
La crisi del '29 e la crisi del '33	221-230
La crisi del '29 e la crisi del '33	231-240
La crisi del '29 e la crisi del '33	241-250
La crisi del '29 e la crisi del '33	251-260
La crisi del '29 e la crisi del '33	261-270
La crisi del '29 e la crisi del '33	271-280
La crisi del '29 e la crisi del '33	281-290
La crisi del '29 e la crisi del '33	291-300
La crisi del '29 e la crisi del '33	301-310
La crisi del '29 e la crisi del '33	311-320
La crisi del '29 e la crisi del '33	321-330
La crisi del '29 e la crisi del '33	331-340
La crisi del '29 e la crisi del '33	341-350
La crisi del '29 e la crisi del '33	351-360
La crisi del '29 e la crisi del '33	361-370
La crisi del '29 e la crisi del '33	371-380
La crisi del '29 e la crisi del '33	381-390
La crisi del '29 e la crisi del '33	391-400
La crisi del '29 e la crisi del '33	401-410
La crisi del '29 e la crisi del '33	411-420
La crisi del '29 e la crisi del '33	421-430
La crisi del '29 e la crisi del '33	431-440
La crisi del '29 e la crisi del '33	441-450
La crisi del '29 e la crisi del '33	451-460
La crisi del '29 e la crisi del '33	461-470
La crisi del '29 e la crisi del '33	471-480
La crisi del '29 e la crisi del '33	481-490
La crisi del '29 e la crisi del '33	491-500
La crisi del '29 e la crisi del '33	501-510
La crisi del '29 e la crisi del '33	511-520
La crisi del '29 e la crisi del '33	521-530
La crisi del '29 e la crisi del '33	531-540
La crisi del '29 e la crisi del '33	541-550
La crisi del '29 e la crisi del '33	551-560
La crisi del '29 e la crisi del '33	561-570
La crisi del '29 e la crisi del '33	571-580
La crisi del '29 e la crisi del '33	581-590
La crisi del '29 e la crisi del '33	591-600
La crisi del '29 e la crisi del '33	601-610
La crisi del '29 e la crisi del '33	611-620
La crisi del '29 e la crisi del '33	621-630
La crisi del '29 e la crisi del '33	631-640
La crisi del '29 e la crisi del '33	641-650
La crisi del '29 e la crisi del '33	651-660
La crisi del '29 e la crisi del '33	661-670
La crisi del '29 e la crisi del '33	671-680
La crisi del '29 e la crisi del '33	681-690
La crisi del '29 e la crisi del '33	691-700
La crisi del '29 e la crisi del '33	701-710
La crisi del '29 e la crisi del '33	711-720
La crisi del '29 e la crisi del '33	721-730
La crisi del '29 e la crisi del '33	731-740
La crisi del '29 e la crisi del '33	741-750
La crisi del '29 e la crisi del '33	751-760
La crisi del '29 e la crisi del '33	761-770
La crisi del '29 e la crisi del '33	771-780
La crisi del '29 e la crisi del '33	781-790
La crisi del '29 e la crisi del '33	791-800
La crisi del '29 e la crisi del '33	801-810
La crisi del '29 e la crisi del '33	811-820
La crisi del '29 e la crisi del '33	821-830
La crisi del '29 e la crisi del '33	831-840
La crisi del '29 e la crisi del '33	841-850
La crisi del '29 e la crisi del '33	851-860
La crisi del '29 e la crisi del '33	861-870
La crisi del '29 e la crisi del '33	871-880
La crisi del '29 e la crisi del '33	881-890
La crisi del '29 e la crisi del '33	891-900
La crisi del '29 e la crisi del '33	901-910
La crisi del '29 e la crisi del '33	911-920
La crisi del '29 e la crisi del '33	921-930
La crisi del '29 e la crisi del '33	931-940
La crisi del '29 e la crisi del '33	941-950
La crisi del '29 e la crisi del '33	951-960
La crisi del '29 e la crisi del '33	961-970
La crisi del '29 e la crisi del '33	971-980
La crisi del '29 e la crisi del '33	981-990
La crisi del '29 e la crisi del '33	991-1000

La lezione di Keynes contro la crisi

Il moltiplicatore

MATERIALI PER GLI STUDENTI

CASO I

“Il finanziamento della spesa pubblica per mezzo dell'accrescimento della quantità di moneta ha qualcosa di magico: come fare qualcosa con niente. Per fare un esempio, immaginiamo che la pubblica amministrazione costruisca una strada, pagando le spese con l'emissione di banconote. Nessuno ha pagato imposte maggiori. Eppure adesso c'è una strada che prima non c'era. Chi ha pagato?” (Milton & Rose Friedman)

CASO II

Partecipi ad un dibattito sulla disoccupazione, le sue cause e i suoi rimedi. Un tizio sostiene che basterebbe eliminare i sindacati e far diminuire i salari per indurre le imprese ad assumere e quindi riassorbire la disoccupazione. Un altro si scaglia contro questa ipotesi affermando che una diminuzione dei salari comporterebbe invece un aumento della disoccupazione. Ti viene chiesto di argomentare il problema per una rivista economica

CASO III

Il governo, per far fronte ad una grave crisi economica, ha ipotizzato di effettuare una spesa pubblica aggiuntiva di 100 miliardi di euro. Stimando che la propensione marginale al consumo sia del 75%, il ministro dell'economia si chiede quale potrebbe essere l'aumento finale massimo del reddito nazionale prodotto da tale manovra espansiva.

INDICAZIONI PER GLI STUDENTI PER IL LAVORO DELLA MATTINA **(totale 4 ore)**

N.B. Leggere attentamente tutte le consegne relative a ciascuna fase di lavoro prima di iniziare la fase stessa

I parte (individuale): 15 minuti di presentazione e 45 di lavoro

1. Studiate e definite il problema dopo aver ascoltato la presentazione da parte del docente
2. Esplicitate per iscritto individualmente le vostre considerazioni in base alle informazioni che avete o che presumete di poter ottenere dai materiali a disposizione
3. Progettate una o più procedure (teoriche, pratiche ...) di soluzione del problema:
 - ❖ prevedendone le modalità di verifica (com'è possibile verificare la validità della soluzione proposta)
 - ❖ effettuando uno studio di fattibilità (analizzate le risorse necessarie per individuare e verificare la soluzione)
4. Redigete la proposta (da consegnare) argomentando alla luce di quanto sopra le scelte che intendete fare e le alternative che pensate di mettere in atto o di tenere come possibili riferimenti.

II parte (di gruppo): 2 ore

- 1) Presentate la vostra proposta al gruppo
- 2) Discutete le proposte elaborate individualmente da voi e dagli altri membri del gruppo
- 3) Sceglietene una o più da portare a compimento, valutando tempi e modi di esecuzione
- 4) Dividetevi i compiti all'interno del gruppo
- 5) Redigete collettivamente la soluzione del caso (da consegnare)
- 6) Partecipate alla stesura di un diario di lavoro, che riepiloghi tutto il lavoro di gruppo (da consegnare)

III parte (di gruppo): 1 ora

1. Redigete un rapporto scritto sulla ricerca svolta, motivando le scelte fatte: lavoro di gruppo da consegnare (45 minuti)
2. Compilate il questionario che vi verrà consegnato

IV parte: individuale

INDICAZIONI LAVORO PER CASA **(in preparazione all'assemblea)**

Per prepararvi al confronto assembleare, mettete brevemente per iscritto le vostre riflessioni sull'esperienza, sia dal punto di vista tecnico (validità della soluzione proposta, confronto fra la vostra iniziale soluzione e quella emersa dal gruppo, metodi di lavoro e procedure), sia dal punto di vista orientativo (utilità del lavoro individuale e di gruppo per comprendere le caratteristiche della disciplina, interesse suscitato, congruenza o meno con le vostre aspettative, valenza orientante dell'esperienza)

V parte: assembleare

INDICAZIONI ASSEMBLEA CONCLUSIVA PER TUTTI I GRUPPI DI ECONOMIA

Partecipate all'assemblea (2 ore) in cui verranno discussi:

1. gli aspetti tecnici emersi dalle vostre relazioni (rapporti critici sul lavoro svolto): individuate, con la guida dell'insegnante, le procedure disciplinari che avete utilizzato, le caratteristiche della disciplina rivelate dal problema, le soluzioni alternative proposte, la diversa utilità dei materiali a disposizione, le modalità di verifica della soluzione adottata
2. gli aspetti emersi dai vostri rapporti sul vissuto personale dell'esperienza: individuate, con la guida dell'insegnante, le valenze formative ed orientative del PSO, analizzando l'approccio che avete utilizzato, il ruolo ricoperto nel lavoro di gruppo, la "risonanza" del problema con i propri interessi, la conoscenza o meno dello specifico campo disciplinare, la conferma o meno di un interesse verso quel campo disciplinare ...

QUESTIONARIO (AL TERMINE DEI LAVORI DI GRUPPO)

NOME E COGNOME: _____

Dove non è diversamente specificato, va data una sola risposta

QUESITO		RISPOSTA
1.	Il problema proposto ti ha coinvolto	<input type="checkbox"/> molto <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> per niente
2.	Hai trovato il problema	<input type="checkbox"/> facile <input type="checkbox"/> affrontabile solo in gruppo <input type="checkbox"/> eccessivamente difficile
3.	Avevi conoscenze generali su questo campo disciplinare?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No
4.	Gli strumenti a disposizione si sono rivelati	<input type="checkbox"/> Indispensabili per la soluzione e sufficientemente comprensibili <input type="checkbox"/> Utili ma difficili da interpretare <input type="checkbox"/> Inutili
5.	Il tuo primo approccio al problema si è basato su	<input type="checkbox"/> consultazione di testi <input type="checkbox"/> conoscenze precedenti <input type="checkbox"/> esperienze di vita quotidiana <input type="checkbox"/> formulazione di ipotesi e ragionamento logico <input type="checkbox"/> intuito
6.	Ritieni che la soluzione proposta dal gruppo sia	<input type="checkbox"/> del tutto corretta <input type="checkbox"/> corretta ma parziale <input type="checkbox"/> scorretta <input type="checkbox"/> ho molti dubbi sulla sua correttezza
7.	La soluzione da te inizialmente pensata	<input type="checkbox"/> era molto simile a quella poi emersa dal gruppo <input type="checkbox"/> era parzialmente diversa <input type="checkbox"/> era totalmente diversa
8.	La soluzione proposta dal gruppo	<input type="checkbox"/> è più efficace di quella cui avevi inizialmente pensato <input type="checkbox"/> è meno efficace di quella cui avevi inizialmente pensato
9.	Quante ipotesi di soluzione hai vagliato?	<input type="checkbox"/> soltanto una <input type="checkbox"/> due <input type="checkbox"/> più di due
10.	La soluzione del problema ha richiesto (max 3 risposte)	<input type="checkbox"/> creatività <input type="checkbox"/> capacità logiche <input type="checkbox"/> conoscenze specifiche della disciplina <input type="checkbox"/> tenacia <input type="checkbox"/> intuito <input type="checkbox"/> apporto di competenze diverse
11.	Sei riuscito a trovare una modalità di controllo della validità della soluzione?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No
12.	Quale modalità di lavoro ti ha coinvolto maggiormente?	<input type="checkbox"/> lavoro individuale <input type="checkbox"/> lavoro di gruppo
13.	Nei rapporti con i tuoi compagni durante il lavoro di gruppo	<input type="checkbox"/> hai partecipato attivamente <input type="checkbox"/> ti sei sentito marginale <input type="checkbox"/> ti sei trovato in conflitto
14.	Partecipazione al processo di scelta della soluzione	<input type="checkbox"/> attiva <input type="checkbox"/> sufficiente <input type="checkbox"/> scarsa <input type="checkbox"/> nulla

15.	L'esperienza nel complesso è risultata	<input type="checkbox"/> utile <input type="checkbox"/> inutile
16.	Se è risultata utile, le ricadute più importanti riguardano (max 2 risposte)	<input type="checkbox"/> la capacità di affrontare un problema in generale <input type="checkbox"/> la capacità di confrontarsi e lavorare in gruppo <input type="checkbox"/> l'individuazione di uno specifico interesse per un campo disciplinare <input type="checkbox"/> l'acquisizione di una metodologia di lavoro <input type="checkbox"/> una miglior conoscenza delle proprie attitudini e competenze <input type="checkbox"/> la consapevolezza di avere interessi per altri campi disciplinari
17.	Il lavoro svolto ti ha permesso di capire	<input type="checkbox"/> la tua attitudine alla soluzione di queste problematiche <input type="checkbox"/> la tua difficoltà nella soluzione di queste problematiche <input type="checkbox"/> la tua attitudine per la seguente area disciplinare: <input type="checkbox"/> la tua attitudine per la seguente modalità di lavoro:
18.	L'esperienza ti ha permesso di	<input type="checkbox"/> confermare la scelta nel campo disciplinare scelto per il PSO <input type="checkbox"/> capire meglio dove indirizzare le scelte per il tuo futuro universitario e professionale <input type="checkbox"/> non ti ha fornito elementi in questo senso
19.	L'esperienza ti ha permesso di capire che la tua modalità di approccio al problema è stata fondamentale	<input type="checkbox"/> teorico-manualistica <input type="checkbox"/> pratica (riferimenti ad esperienze della vita quotidiana) <input type="checkbox"/> logico-astratta (inferenze da principi generali)
20.	In base all'esperienza fatta, individua da 2 a 5 elementi che hai riconosciuto come caratterizzanti la disciplina	1 2 3 4 5