

Educazione finanziaria: io la insegno!

*Proposte e strumenti per educare i bambini alla cittadinanza
economica responsabile e consapevole*

A cura di

Antonella Marchetti, Teresa Rinaldi, Monica Rivelli, Annalisa Valle

In collaborazione con

Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia



EDUCAZIONE FINANZIARIA IO LA INSEGNO!

*Proposte e strumenti per educare i bambini
alla cittadinanza economica responsabile e consapevole*

A cura di Antonella Marchetti, Teresa Rinaldi,
Monica Rivelli, Annalisa Valle

In collaborazione con Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia



Edizioni dEste

Antonella Marchetti, Teresa Rinaldi e Annalisa Valle fanno parte dell'Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, una équipe di lavoro nata all'interno del Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Fondata dalle Professoressa Olga Liverta Sempio e Antonella Marchetti, è oggi diretta dalla professoressa Antonella Marchetti. L'Unità di Ricerca studia la Teoria della Mente - vale a dire la capacità di comprendere il comportamento in base agli stati mentali che lo sottendono - nell'ambito dell'psicologia dello sviluppo e dell'educazione in ottica lifespan, adottando una prospettiva teorica che guarda ad affetti, socialità e cultura come elementi fondamentali per lo sviluppo psicologico della persona. La ricerca sulla Teoria della Mente procede pertanto di pari passo con lo studio di altri costrutti fondamentali quali la presa di decisione, i bias di ragionamento, la consapevolezza emotiva, la comprensione del linguaggio figurato, le patologie neurodegenerative che compromettono i circuiti neurali della competenza sociale, il rapporto con gli artefatti robotici (in particolare social robot).

www.teoriadellamente.it

dipartimenti.unicatt.it/psicologia-unita-di-ricerca-teoria-della-mente

Monica Rivelli si occupa di educazione finanziaria dal 2003. Dal novembre 2014 è Responsabile Sviluppo Progetti della Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio tra cui i programmi per le scuole, le iniziative per la cittadinanza, le collaborazioni istituzionali e le partnership. Segue inoltre il coordinamento dei progetti di ricerca della Fondazione. È membro del Tavolo Paritetico del Ministero della Pubblica Istruzione - FEDUF e del Financial Education Project Group della Federazione Bancaria Europea.

www.feduf.it

feduf.it/container/scuole/programmi-didattici

Educazione Finanziaria: io la insegno

© 2020 – Edizioni dEste, I Edizione, aprile 2020

© 2020 – AAVV

Progetto grafico – Alessandro Galluccio

Copertina – Alessandro Galluccio

Edizioni e Produzioni dEste

P.iva 03382420127

www.edizionideste.it

ISBN 9788898726868

INDICE

Prefazione

Introduzione 9

Premessa metodologica e normativa 13

***Educazione economica e finanziaria:
proposte dalla psicologia dello sviluppo e dell'educazione*** 17

-1. *Educazione economica, finanziaria e psicologia
dello sviluppo e dell'educazione: quali connessioni?* 17

-2. *Psicologia e progettazione in ambito economico:
il ruolo dello sviluppo cognitivo* 22

-3. *Psicologia e progettazione in ambito economico:
il ruolo dello sviluppo emotivo e relazionale* 28

-4. *Conclusioni* 33

-5. *Bibliografia* 34

***Interventi di educazione finanziaria:
il punto di vista dei docenti*** 37

-1. *Introduzione* 37

-2. *Dai focus group alle Unità di Apprendimento* 39

2.1 *I focus group mirati alla costruzione dei compiti di realtà* 39

2.2 *Il secondo incontro* 43

2.3 *Le Unità di Apprendimento* 46

***Appendice A:
compiti di realtà*** 49

***Appendice B:
schema per la progettazione di unità di apprendimento*** 51

Appendice C:	
unità di apprendimento. Una festa... da Fiaba	59
Appendice D:	
unità di apprendimento. Gestione e valore del denaro	69
Il programma EconomiAscuola Kids	79
Training di educazione economica:	
le narrazioni come strumento di lavoro in classe	81
-1. Introduzione	81
-2. Struttura	82
-3. Procedura	83
-4. Le storie	83
4.1 La coda al parco giochi (Storia sulla fairness)	83
4.2 A Francesco piace condividere (Storia sulla prosocialità)	86
4.3 Il viaggio (Storia sul ritardo della gratificazione)	88
-4. Bibliografia	90
Ringraziamenti	92

PREFAZIONE

La disponibilità di nozioni finanziarie di base ha importanti riflessi nella sfera sociale di un Paese e di una comunità: una maggiore consapevolezza economica è indispensabile per crescere e guardare più sereni al futuro, in ogni campo.

Rispetto all'insieme dei paesi sviluppati del G20, l'Italia sconta una preoccupante contraddizione: spicca per l'ingente riserva di risparmio privato, ma per quanto riguarda le conoscenze in ambito economico-finanziario è sotto la media, così come per i comportamenti connessi, tranne che per il ricorso alle varie forme di indebitamento. Il gap risulta pesante in particolare per le donne, riducendone l'autonomia: come è facile immaginare, infatti, sulle competenze finanziarie incidono il genere, l'età e il territorio oltre che – in misura determinante – il livello di istruzione. Per altro, l'Indagine 2017 sul risparmio del Centro di Ricerca Luigi Einaudi e di Intesa Sanpaolo unitamente a un approfondimento curato dal CeRP di Torino, propone un'analisi precisa del rapporto tra conoscenza finanziaria di base, senso di cittadinanza e coesione sociale.

Indubbiamente, oggi l'educazione finanziaria è un aspetto nodale della formazione di ogni cittadino consapevole: riguarda tutti, da vicino e quotidianamente, in quanto utenti di servizi, risparmiatori e consumatori. L'Italia si è dotata pertanto – e solo recentemente – di una strategia nazionale, coordinata dal Comitato Nazionale per l'educazione finanziaria.

Tra gli obiettivi di una Fondazione di Comunità – che ha come finalità quella di diffondere la cultura del dono – può collocarsi l'educazione finanziaria? Certo. E non è difficile intuire perché: la capacità di gestire al meglio le proprie risorse personali e familiari fa parte di un preciso orizzonte culturale, in cui risiedono anche valo-

ri come la capacità di risparmio e di condivisione, l'orientamento a percepire la disponibilità (o la carenza) di denaro come una questione che fa leva sui nostri atteggiamenti e il senso di giustizia, di equità e di equilibrio, che non sono doti innate ma che vanno coltivate e consolidate.

Disporre di nozioni finanziarie di base permette di essere più attenti nelle varie situazioni quotidiane, a volte impreviste e sempre più connesse a un mondo globale; non si tratta solo di regole, formule e nozioni ma di comportamenti che hanno a che fare con scelte etiche di fondo e che determinano i gesti minuti dell'acquisto, del risparmio, del debito, del differimento della spesa, della previdenza, della solidarietà.

Come ogni struttura di intermediazione filantropica comunitaria, Fondazione Nord Milano ha il compito di essere attenta al proprio territorio, di sostenere persone e realtà che vivono disagi e fragilità; ma non può farlo senza la partecipazione di cittadini formati all'attenzione per l'uso delle risorse e per il dono. Da qui la decisione della Fondazione di allearsi con partner qualificati come la Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio, l'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia e l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano per studiare e sostenere insieme azioni di impatto culturale a lungo termine.

Si è scelto di partire dalla scuola e dai più piccoli: grazie a insegnanti appassionati, si stanno mettendo a punto concreti percorsi di base, coerenti con la programmazione generale, e azioni di formazione. Lavorando con i bambini su un uso consapevole del denaro e dei risparmi si costruisce in loro l'attitudine all'apprezzamento e alla cura delle risorse, nonché la propensione a condividerle con equità per il bene comune del gruppo di cui sono parte: famiglia, classe o compagnia di amici.

Per donare infatti non è importante essere ricchi: lo è di più capire il perché si dona, a chi si dona e anche poter valutare l'affidabilità del soggetto che utilizzerà al meglio le risorse donate per farle fruttare in modo utile, buono e duraturo: un comportamento professionale, ma con la sensibilità di chi vuol bene alla propria comunità.

Fondazione Comunitaria Nord Milano

Paola Pessina – Presidente

Daniele Giudici – Vice Presidente

INTRODUZIONE

L'educazione economica è da ritenersi parte integrante del bagaglio culturale indispensabile per la formazione di cittadini responsabili e consapevoli, soprattutto considerando la rilevanza che il sistema economico-finanziario riveste all'interno della società e la complessità della realtà socio-economica che ci troviamo a vivere.

È sbagliato pensare che di economia debbano occuparsene gli esperti o che essa abbia a che fare solo con numeri, prezzi e tecnicismi. L'economia nasce, infatti, in terra di Grecia, l'etimologia della parola fa riferimento al "governo della casa" intesa in senso ampio anche come comunità, territorio.

Le competenze di cittadinanza economica quindi sono essenziali per tutti i cittadini e possono contribuire a diffondere un uso consapevole del denaro, a prevenire comportamenti devianti e a trasmettere un approccio all'agire civile, etico e sostenibile.

Come tutti gli investimenti in cultura, anche quello nell'educazione finanziaria è un investimento sul futuro. E prima si comincia, meglio è. Non solo perché i bambini sono gli attori economici del domani e le loro decisioni finanziarie determineranno il futuro della stessa economia, ma anche perché, pur non maneggiando denaro, essi sono agenti di socializzazione economica.

Già in età evolutiva vengono acquisiti concetti economici sia osservando i comportamenti degli adulti, sia attraverso le informazioni che si ascoltano in famiglia o dai media. Entrambe le cose contribuiscono allo sviluppo del pensiero del bambino

e del suo sistema di concezioni che lo guida nella comprensione della società e del mondo.

La scuola, così come la famiglia, sono i contesti in cui deve compiersi questa educazione.

Suggerire percorsi pratici e percorribili è un obiettivo fondamentale così come il coinvolgimento attivo di genitori e insegnanti perché, come ogni forma di cultura, anche quella economica e finanziaria esprime le sue potenzialità se viene condivisa e praticata in famiglia e a scuola. La scuola, nello specifico, rappresenta il luogo ideale per avviare un percorso di alfabetizzazione di largo respiro, integrando le competenze finanziarie ed economiche all'interno dei curricoli scolastici al pari delle altre educazioni, come quella ambientale o alla legalità, in grado di fornire ai giovani gli strumenti necessari per compiere scelte consapevoli.

A fronte di questa consapevolezza ampiamente condivisa, abbiamo però un dato: quello dei risultati OCSE PISA sull'educazione finanziaria, in cui l'Italia emerge ciclicamente come arretrata. Dare una svolta a questa situazione è urgente, sia a beneficio del singolo, per migliorarne le capacità di acquisire informazioni, di prendere decisioni, di ridurre i rischi e di pianificare il benessere nel lungo periodo, sia per le ricadute sulla società nel suo complesso.

Con riferimento agli insegnanti, si rileva in molti casi come essi sostengano l'utilità dell'educazione finanziaria ma allo stesso tempo denotino una scarsa preparazione per affrontare in classe questi argomenti, nonché una oggettiva difficoltà a inserirla all'interno dei percorsi scolastici curricolari, anche perché essa presenta una varietà di temi e di impostazioni.

A tal fine la presente pubblicazione rappresenta un utile strumento: nata dalla collaborazione tra Fondazione Comunitaria

Nord Milano, Fondazione Credito Valtellinese e Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio – FEduF, essa si è avvalsa del supporto dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e dell'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, che hanno messo a fattor comune le rispettive professionalità per garantire rispondenza alle esigenze del mondo scolastico e al rigore accademico.

I contenuti proposti offrono al corpo docente una guida per la pianificazione di interventi didattici in classe fornendo sia elementi di contesto teorico, sia compiti di realtà e strumenti pratici semplici, chiari e “pronti all’uso”, quali storie e moduli formativi che combinano apprendimento teorico ed empatico. Tutto con una particolare attenzione all’approccio valoriale, responsabile e consapevole, che considera l’etica e la sostenibilità aspetti indispensabili per una società più equa e inclusiva.

Tale lavoro, assolutamente innovativo nel panorama della didattica per competenze dell’educazione finanziaria per le scuole primarie, rappresenta un ulteriore tassello dell’impegno della FEduF, fondata dall'Associazione Bancaria Italiana con la specifica missione statutaria di diffondere l’educazione finanziaria presso tutte le fasce di popolazione.

La Fondazione nella sua azione divulgativa si rivolge alle scuole di ogni grado su tutto il territorio nazionale, anche grazie alle banche aderenti, per supportarle in quella che possiamo definire una mediazione culturale tra contenuti ritenuti complessi e strumenti di facile applicazione, favorendo la collaborazione tra mondo scolastico e mondo privato e proponendo attività didattiche per sensibilizzare i giovani su alcuni valori fondanti del benessere di una comunità.

Un impegno che si affianca a quello delle Istituzioni impegnate per il tramite del Comitato Nazionale per l’Educazione Finanziaria, perché l’efficacia di un investimento culturale di

tale portata è tanto più d’impatto quanto più la sua costruzione e diffusione sono il risultato di un’azione sinergica che coinvolge le varie componenti del sistema Paese (istituzioni governative, enti regolatori, industria finanziaria, sistema scolastico, associazioni pubbliche e private, media e cittadini). Tutte le iniziative della FEduF dedicate agli studenti, agli insegnanti e alle famiglie sono disponibili sul portale www.economiascuola.it.

Fondazione per l’Educazione Finanziaria e al Risparmio

Giovanna Boggio Robutti - Direttore Generale

PREMESSA METODOLOGICA E NORMATIVA¹

Nella società attuale, interessata da continui cambiamenti nella cultura, nella scienza e nella tecnologia, è fondamentale possedere non solo conoscenze teoriche e abilità tecniche, ma soprattutto atteggiamenti di apertura verso le novità e disponibilità all'apprendimento continuo, alla flessibilità, alla responsabilità e all'assunzione di iniziative autonome.

Per questo motivo la mission della scuola di oggi è diventata lo sviluppo di competenze, intese come “combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto”. La competenza è una dimensione della persona che, di fronte a situazioni e problemi, mette in gioco ciò che sa e ciò che sa fare, ciò che l'appassiona e ciò che vuole realizzare.

La normativa scolastica da diversi anni ha fissato quale baricentro della didattica il concetto di competenza da cui fare scaturire unità di apprendimento e percorsi educativo-didattici, disciplinari e interdisciplinari, basati su situazioni-problema atti a promuovere apprendimenti complessi. Ne consegue un nuovo modo di “fare scuola” che consente a studentesse e studenti di imparare in modo significativo, autonomo e responsabile, di fare ricerca e di essere curiosi, di fare ipotesi, di collaborare, di affrontare e risolvere problemi insieme così come di progettare in modo autonomo.

La didattica per competenze implica che i docenti assumano una nuova e più consapevole responsabilità educativa: crescere cittadini indipendenti e responsabili, facilitando e coordinando l'apprendimento di ciascuno. Lo studente viene posto al centro dell'azione didattica e il lavoro in classe s'incentra

¹ A cura di Antonella Meccariello - *USR Lombardia*.

sull'esperienza, contestualizzata nella realtà e sviluppata in modo efficace attraverso l'attuazione di compiti significativi.

Con le "Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo" del 2012² il Sistema Scolastico Italiano accoglie le sollecitazioni europee a orientare i curricoli verso le competenze e "assume, come orizzonte di riferimento verso cui tendere, il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento Europeo nel 2006".

La nuova "Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018"³ rivede e aggiorna sia la raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, sia il pertinente quadro di riferimento europeo; le competenze chiave non riguardano solo gli adolescenti e devono essere sviluppate da ciascuno di noi lungo tutto l'arco della vita.

La "Raccomandazione" pone l'accento sui valori della curiosità e della capacità di relazione con "l'altro" (inteso come persona, contesto, cultura, diversità) affiancati alla capacità di pensiero critico e alla resilienza: educare alla capacità di "saper gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio in quanto fattori rientranti nell'assunzione di decisioni informate".

Il documento testimonia una forte curvatura verso il valore della sostenibilità, evidenziando la necessità – per tutti i giovani – di partecipare a una formazione che promuova stili di vita sostenibili, i diritti umani, la parità di genere, la solidarietà e l'inclusione, la cultura non violenta, la diversità culturale, il principio della cittadinanza globale.

2 http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

3 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Fortemente correlate sono le due categorie della “competenza di cittadinanza” e della “competenza imprenditoriale” che di seguito si riportano.

Competenza in materia di cittadinanza

La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità. Tale competenza si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l’economia e la cultura.

La cittadinanza attiva si può dividere in diversi ambiti di pertinenza tra cui la cittadinanza economica. Questa raggruppa le competenze che permettono al cittadino di diventare, all’interno della società, informato e consapevole del funzionamento di base dell’economia in modo da contribuire non solo al benessere individuale, ma anche a quello sociale.

Competenza imprenditoriale

La competenza imprenditoriale si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull’iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario. Afferisce a tale competenza la capacità di assumere decisioni finanziarie relative a costi e valori. È essenziale la capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri e di saper gestire l’incertezza, l’ambivalenza e il rischio in quanto fattori rientranti nell’assunzione di decisioni informate.

L'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia da diversi anni si occupa di promuovere l'educazione finanziaria sul proprio territorio, in continuità e coerenza con gli orientamenti del MIUR, attraverso il Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di Educazione Finanziaria. A tal proposito l'USR Lombardia ha istituito un Tavolo di Lavoro con i principali soggetti pubblici e privati che a diverso titolo hanno lo scopo di diffondere e sviluppare le competenze economico-finanziarie della popolazione, coordinando e promuovendo le attività di educazione finanziaria presso le scuole di ogni ordine e grado della Lombardia, attraverso azioni didattiche e formative finalizzate alla comprensione dell'economia come scienza delle scelte responsabili.

Proprio all'interno di questa cornice di senso s'inserisce il progetto didattico "Agire economico consapevole nei bambini" volto a promuovere il confronto sulle tematiche della didattica per competenze economico-finanziarie nella scuola primaria che, come primo segmento d'istruzione, ha il compito di alfabetizzare le nuove generazioni anche in questo ambito, cercando di ridurre l'analfabetismo funzionale che le ultime indagini OCSE-PISA hanno evidenziato nella popolazione adulta.

Una corretta educazione finanziaria, avviata già dalla scuola primaria, può aiutare i giovanissimi a distinguere i bisogni, a ragionare sulle proprie scelte, a usare consapevolmente le risorse a disposizione, a raggiungere consapevolezza decisionale in merito a scelte economiche e finanziarie nella prospettiva della cittadinanza globale e sostenibile definita dalla risoluzione adottata il 25 settembre 2015 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile: "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile".

EDUCAZIONE ECONOMICA E FINANZIARIA:
PROPOSTE DALLA PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E
DELL'EDUCAZIONE⁴

1. Educazione economica, finanziaria e psicologia dello sviluppo e dell'educazione: quali connessioni?

Psicologia ed economia possono sembrare discipline lontane tra loro, ma sempre più numerosi sono gli studi che ne indagano le connessioni e che si interrogano su quanto esse si influenzino reciprocamente: questo perché entrambe hanno come oggetto di studio l'uomo e i suoi comportamenti sia in età adulta sia, sempre più spesso, in età evolutiva. Se gli studi in età adulta si pongono l'obiettivo di comprendere il legame tra competenze psicologiche e comportamenti economici, nell'età dello sviluppo la situazione è ancora più complessa, poiché occorre tenere presente due ulteriori elementi: lo sviluppo e l'educazione, ossia i cambiamenti nei processi mentali dovuti all'età e quelli legati all'apprendimento che avvengono nei contesti relazionali. Gli studi che cercano di connettere psicologia ed economia si sono orientati principalmente all'analisi del *decision-making* in ambito economico, ossia del processo di presa di decisione, cercando di identificare le competenze psicologiche alla base di tale processo e il legame tra di esse, di capire come si modificano grazie all'apprendimento e all'esperienza e come è possibile insegnare a prendere buone decisioni a tutte le età (Marchetti, Castelli, Massaro, & Valle, 2016). Decidere significa saper valutare e scegliere, all'interno di un ventaglio di opzioni differenti, quella che possa garantire il mi-

4 Antonella Marchetti, Teresa Rinaldi, Elisabetta Lombardi, Davide Massaro, Annalisa Valle - *Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Dipartimento di Psicologia, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.*

glior risultato possibile: la presa di decisione è un processo che si dipana nel tempo e che implica diverse componenti psicologiche, alcune strettamente cognitive, altre emotivo-relazionali. Tra le prime è possibile individuare la capacità di raccogliere le informazioni necessarie, rielaborarle rispetto al proprio contesto e alle proprie esperienze precedenti, confrontarle tra loro per coglierne costi e benefici e valutarne l'effetto nel tempo; le seconde, invece, riguardano lo stato emotivo e l'umore del decisore al momento della presa di decisione e quello conseguente alla decisione stessa, che generalmente influenza la valutazione a posteriori sulla bontà della decisione in sé e quella sulle decisioni future. Data l'implicazione di competenze psicologiche che si sviluppano nel tempo, la presa di decisione è un processo che cambia nel corso dello sviluppo, dall'infanzia all'età adulta, ed è uno dei principali aspetti da tenere presente nella progettazione di interventi di educazione economica, il cui obiettivo è spesso proprio quello di far lavorare bambini e adolescenti sulle loro decisioni relative alla gestione delle risorse e del denaro (Amagir, Groot, Maassen van den Brink, & Wilschut, 2018). Un secondo elemento da considerare è insito nella definizione di decision-making, ossia di un processo inteso a garantire il miglior risultato possibile: ma cosa si intende per "miglior risultato possibile"? In prima battuta, gli studi di area economica hanno ritenuto che il miglior risultato possibile fosse quello economicamente più vantaggioso, volto a massimizzare il guadagno e minimizzare la perdita. Se da un punto di vista logico e razionale tale obiettivo appare sensato e positivo per chiunque in qualunque situazione, in realtà la letteratura ha verificato che individui di diverse età spesso non agiscono perseguendo tale scopo, accontentandosi di un risultato "sufficientemente buono" per sé in quello specifico momento di vita (Marchetti & Castelli, 2012). Questo a causa del fatto che le persone sono dotate di una razionalità limitata, ossia le

abilità cognitive umane in quanto tali sono soggette a vincoli imprescindibili che si manifestano nel decision-making. Riprendendo le componenti cognitive della presa di decisione sopra elencate, è facile capire come, per esempio, sia difficile e talvolta impossibile raccogliere e memorizzare tutte le informazioni che occorrono per prendere una decisione complessa, così come non sempre le persone sono in grado di effettuare corrette rielaborazioni se non hanno a disposizione esperienze pregresse a supporto, né sono sempre in grado di confrontare tra loro tutte le possibili opzioni, soprattutto quando esse sono particolarmente numerose. Inoltre, per valutare l'effetto della decisione nel futuro è necessario possedere ottime conoscenze e un'abilità prospettica, poiché occorre rappresentare se stessi nel futuro e capire di cosa si avrà bisogno, magari a distanza di anni. A maggior ragione, tali limiti si manifestano in età evolutiva, periodo in cui tutte queste competenze psicologiche sono in via di sviluppo. Per questo, le scelte delle persone possono non essere le migliori in assoluto in termini economici, ma possono rappresentare la scelta migliore per quello specifico individuo in quel momento della sua vita, portando i vantaggi a lui necessari, o sufficienti, o desiderati. Altri motivi per i quali le decisioni possono non essere prese in modo completamente razionale, infatti, riguardano gli obiettivi che le persone si pongono: molte delle decisioni quotidiane e talvolta anche quelle in ambito economico possono avere scopi diversi dal puro guadagno. È possibile, infatti, che le persone siano mosse dal desiderio di costruire o mantenere una buona relazione con gli altri, desiderino essere generose con il prossimo o comportarsi in modo equo, motivo per cui sono disposte a cedere parte delle proprie risorse senza ricevere un guadagno in cambio. Questo accade sia in età adulta, sia nell'infanzia e nell'adolescenza, periodo in cui tali motivazioni sono rilevanti, per esempio, nella costruzione delle amicizie e possono in-

fluenzare notevolmente la propria reputazione all'interno di un gruppo (si vedano, per esempio, i lavori di Castelli, Massaro, Bicchieri, Chavez, & Marchetti, 2014; Castelli, Massaro, Sanfey, & Marchetti, 2017; Lombardi, Di Dio, Castelli, Massaro, & Marchetti, 2017). Le riflessioni fin qui affrontate aprono ad alcune considerazioni rispetto ai programmi di educazione economica rivolti ai bambini: dal punto di vista psicologico, infatti, essi dovrebbero tenere conto sia del livello di sviluppo cognitivo, sia delle componenti emotive implicate, non dimenticandosi, di conseguenza, di favorire la costruzione di apprendimenti significativi negli specifici contesti sociali di riferimento.

Negli ultimi decenni sono sempre più numerosi i programmi di educazione economica rivolti alla scuola primaria, con la convinzione che iniziare a trattare il tema fin dall'infanzia sostenga lo sviluppo delle abilità decisionali nei bambini i quali, se adeguatamente affiancati, diventeranno adulti in grado di prendere buone decisioni. Nonostante le prime sperimentazioni curriculari longitudinali sul tema risalgano agli anni '80 (Ajello, Bombi, Pontecorvo, & Zucchermaglio, 1987; Ajello, Bombi, Pontecorvo, & Zucchermaglio, 1986), ancora oggi tali programmi non sono inseriti all'interno dei curricoli della scuola primaria e la loro proposta è lasciata alla decisione e all'interesse di singole scuole o insegnanti. A livello internazionale la situazione è variegata poiché vi sono Paesi organizzati come l'Italia e altri nei quali vi sono sperimentazioni su larga scala. L'interesse per il tema, tuttavia, è sempre più evidente tanto che la letteratura propone le prime valutazioni dei programmi esistenti nel tentativo di evidenziare le caratteristiche positive di ciascuno di essi, ossia le caratteristiche che rendono tali programmi realmente efficaci. Per esempio, i programmi rivolti a bambini e adolescenti risultano efficaci quando coinvolgono anche le famiglie e quando hanno ben chiaro quali

sono gli standard da raggiungere a seconda dell'età dei soggetti coinvolti. Inoltre, essi dovrebbero essere sottoposti a una valutazione scientifica, prevedere una formazione specifica e un costante aggiornamento per i formatori, essere strutturati in modo da accompagnare i bambini nel tempo (a partire dall'infanzia e continuando fino alla giovinezza), tenere conto dei diversi bisogni e del background delle persone coinvolte, considerare motivazioni e interessi ed essere applicati in seguito alla verifica delle conoscenze di base già possedute (Totenhagen et al., 2015). Un ulteriore elemento da considerare è la specificità degli interventi rispetto al contesto nel quale essi devono essere realizzati: nel caso gli interventi siano costruiti da esperti esterni alla scuola, infatti, certamente proporranno contenuti adeguati, senza tener conto della realtà scolastica nella quale essi saranno utilizzati. Per raggiungere tale obiettivo, è importate che siano gli insegnanti a calare tali programmi nel contesto specifico e che si facciano carico di alcuni dei punti sopra indicati, al fine di favorire un migliore apprendimento nei bambini (Valle, Rinaldi, Lombardi, Massaro, & Marchetti, 2019). Per esempio, il coinvolgimento delle famiglie potrebbe essere gestito proprio dall'insegnante che potrebbe, tramite la sua professionalità, utilizzare alcune delle attività presentate in ottica interdisciplinare, inserendole in Unità di Apprendimento che possano risultare significative per i propri studenti. La motivazione e l'interesse per la materia sono un altro punto su cui gli insegnanti possono lavorare, cercando di calare le transazioni economiche (non solo relative al denaro, ma in generale alla distribuzione di risorse) nel contesto quotidiano dei bambini stessi, che vivono un proprio mondo economico fatto di scambi di beni in grado di fornire una cornice interessante di apprendimento e di esperienza diretta (Lombardi, Valle, Rinaldi, Massaro, & Marchetti, submitted; Marchetti, Rinaldi, Lombardi, Massaro & Valle, under review).

Di seguito saranno presentate alcune riflessioni riguardanti le due principali componenti psicologiche coinvolte nei processi di decisione relativi a temi di tipo economico, ossia le competenze cognitive e quelle emotive e relazionali, con particolare riferimento all'infanzia: tali approfondimenti e considerazioni possono risultare un supporto a tutti coloro, in particolare agli insegnanti, che desiderano affrontare questi temi nella scuola primaria, progettando percorsi, compiti di realtà o Unità di Apprendimento, oppure adattando percorsi educativi già disponibili al proprio contesto e alle proprie esigenze.

2. Psicologia e progettazione in ambito economico: il ruolo dello sviluppo cognitivo

Gli studi nell'ambito della psicologia dello sviluppo e dell'educazione possono fornire preziosi suggerimenti per la progettazione di interventi di educazione economica e finanziaria a partire dalla scuola primaria, soffermandosi in primo luogo sugli aspetti cognitivi e razionali della presa di decisione. Come suggerito da Anna Maria Ajello⁵, attuale Presidente Invalsi, il punto di partenza può essere rappresentato dalle riflessioni di Ausubel che sottolinea l'importanza di tenere conto delle conoscenze già possedute dagli individui nel momento in cui si propongono contenuti nuovi: questo non solo perché risulta necessario rendersi conto delle informazioni già note al fine di individuare il livello di insegnamento più adeguato, ma soprattutto per non incorrere nei cosiddetti "ostacoli cognitivi".

Talvolta, infatti, le persone possiedono informazioni errate, parziali o incomplete su uno specifico tema, che si attivano nel momento in cui l'argomento viene riproposto loro e queste

⁵ Professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università di Roma La Sapienza, Presidente Invalsi. Si ringrazia Anna Maria Ajello per la gentile concessione dei materiali utilizzati per la preparazione di questo capitolo (Ajello, 2019).

possono diventare un ostacolo alla corretta interpretazione e comprensione dei nuovi contenuti. Questo può facilmente avvenire in età evolutiva, poiché i bambini in genere possiedono conoscenze parziali della realtà, legate alle esperienze necessariamente limitate che hanno vissuto direttamente, agli insegnamenti dei genitori, spesso non sistematici, ma anch'essi legati alla quotidianità, e alle loro abilità cognitive che aumentano durante lo sviluppo fino a permettere loro di capire realtà complesse e astratte non prima dell'adolescenza. Se su numerosi argomenti le materie scolastiche e il lavoro sistematico degli insegnanti già oggi gioca un ruolo determinante nell'aiutare a costruire precocemente rappresentazioni della realtà corrette e scientificamente fondate, in ambito economico ciò ancora non avviene, quindi i bambini spesso si trovano a conoscere tali temi in modo parziale e unicamente dal punto di vista della propria esperienza personale: ecco, quindi, che la convinzione, per esempio, che la banca elargisca soldi per generosità o per dovere può diventare un ostacolo nella comprensione della reale funzione di questo istituto anche quando adulti esperti cercano di spiegarlo in modo corretto. In questo senso, far emergere in un percorso di educazione economica le conoscenze e le rappresentazioni cosiddette "ingenu" (non scientifiche) dei bambini è il necessario punto di partenza per costruire rappresentazioni condivise e realistiche, sulle quali poggiare nuove conoscenze. A questo scopo, un importante supporto è rappresentato dagli studi di Berti e Bombi (1981; 1988) che hanno analizzato le concezioni ingenu riguardanti il mondo economico adulto in bambini e ragazzi dai 5 ai 13 anni, verificando come i bambini più piccoli abbiano idee molto semplici, parziali e spesso errate del funzionamento del mondo economico, idee che diventano sempre più complesse e realistiche durante lo sviluppo.

Il lavoro di queste autrici può tutt'ora essere utilizzato come

mappa per capire quali potrebbero essere i principali ostacoli cognitivi dei bambini a seconda della loro età e, di conseguenza, progettare percorsi educativi che al loro interno prevedano momenti di confronto e di chiarimento proprio sui temi individuati.

In ottica progettuale, un insegnante che intende proporre percorsi di educazione economica può trovare suggerimenti interessanti in diverse aree della psicologia che nel tempo si sono soffermate su aspetti specifici del funzionamento mentale e che hanno cercato di spiegare i meccanismi della dinamica insegnamento-apprendimento. La prima prospettiva richiamata da Ajello è il cognitivismo che, attraverso il paradigma denominato *Human Information Processing*, ha modellizzato il funzionamento mentale come una serie di elaborazioni di informazioni, in sequenza oppure in parallelo, che porta a comprendere e memorizzare le nozioni provenienti dall'ambiente. In quest'ottica, l'insegnamento attiva specifici processi di elaborazione cognitiva, legati sia al tipo di contenuto proposto sia alla metodologia didattica utilizzata, e nello stesso tempo l'allenamento di tali processi ne comporta il miglioramento e lo sviluppo, favorendo gli apprendimenti. Un insegnante, quindi, potrebbe introdurre i concetti economici attraverso confronti e analogie tra i nuovi contenuti proposti e quanto già a disposizione nella memoria dei bambini ("contrattare un prezzo è come quando voi decidete quante figurine dare al vostro compagno per averne in cambio una rara"), favorendo l'attivazione di processi mentali simili a quelli applicati nella realtà, oppure potrebbe ricontestualizzare quanto appreso in momenti o contesti differenti (come nel caso dell'applicazione di regole matematiche per insegnare a sommare il denaro), aiutando i bambini a generalizzare, applicare e adattare processi cognitivi già noti a situazioni nuove. Una strategia didattica che si orienta in questa direzione è quella del problem solving (Ligo-

rio & Cacciamani, 2013), la quale prevede la possibilità che l'insegnamento sia impostato come la risoluzione di un problema. L'insegnante, quindi, potrebbe decidere di far scoprire attivamente ai suoi studenti i concetti economici che intende trattare, proponendo una situazione-problema da risolvere e supportando gli studenti nell'applicazione delle corrette strategie cognitive per raggiungere l'obiettivo. In questo caso, prima di spiegare concetti economici, l'insegnante dovrebbe costruire situazioni complesse, porre uno specifico obiettivo, supportare e guidare il processo di risoluzione del problema (che può essere individuale o di gruppo) e accettare, sia in termini di evoluzione del pensiero, sia nella valutazione del processo stesso, che i bambini commettano una serie di errori prima di giungere all'esito desiderato: spesso, infatti, nella risoluzione di problemi complessi la mente umana procede per prove ed errori, con lo scopo di acquisire informazioni sul problema e testare ipotesi fino a raggiungere la soluzione corretta. In termini di valutazione, quindi, tale approccio deve tenere conto non tanto della capacità del bambino di trovare rapidamente la soluzione, quanto della sua abilità nel testare ipotesi alternative e trarre conoscenze dai propri errori.

Una seconda prospettiva che può fornire interessanti suggerimenti per la progettazione di percorsi educativi in ambito economico è quella della psicologia socio-culturale vygotskijana e neo-vygotskijana, che focalizza la propria attenzione sull'importanza di prendere parte ad attività significative come elemento chiave per l'apprendimento (Vygotskij, 1978). Il concetto chiave proposto da Vygotskij è quello di Zona di Sviluppo Prossimale, che identifica la differenza tra il livello di sviluppo effettivo di ciascun individuo e il livello di sviluppo potenziale: il primo riguarda la performance di un individuo che opera da solo, ed è ciò che generalmente si valuta attraverso i compiti scolastici, mentre il secondo indica il livello di sviluppo e di

ragionamento che un individuo è in grado di raggiungere se opera insieme a un altro più competente. Lo sviluppo, quindi, è dato dal passaggio dal livello di sviluppo effettivo a quello potenziale e può avvenire solo nell'interazione, la quale permette al potenziale di ciascuno di esprimersi. L'interazione è chiaramente educativa, tanto che, secondo l'autore, sviluppo ed educazione non possono essere scisse l'una dall'altra, così come le dinamiche di insegnamento-apprendimento devono essere considerate alla luce del più ampio contesto culturale nel quale avvengono. È il contesto a dare un senso agli apprendimenti, siano essi contenuti o processi, e senza la considerazione dello specifico contesto culturale non può avvenire un apprendimento significativo. In ambito economico, per esempio, il valore del denaro assume un significato diverso a seconda del contesto, anche valoriale, in cui è inserito: alcune famiglie elargiscono una paghetta settimanale ai figli, sottintendendo l'idea che le risorse familiari sono a disposizione di tutti i suoi membri (naturalmente, in modo diverso a seconda dell'età e degli obiettivi educativi dei genitori) e in modo indipendente dal contributo effettivo che si richiede a ciascuno all'interno del gruppo, mentre altre famiglie preferiscono assegnare la paghetta in seguito a un piccolo lavoro svolto dai figli, con lo scopo di insegnare loro che le risorse sono disponibili a fronte di un impegno e di uno sforzo personale. L'insegnamento, in questo caso, non è legato alla moralità della scelta in sé (entrambe le opzioni sono egualmente valide), ma ai valori che si intendono trasmettere nel proprio contesto familiare, all'interno del quale ciascuna delle due decisioni acquisisce un significato. Ciò che i bambini imparano, quindi, non è solo il valore del denaro in sé, legato all'entità della paghetta, quanto il significato che la propria cultura familiare attribuisce al denaro, al lavoro e più in generale alla distribuzione delle risorse. Autori neo-vygotskijani hanno ripreso e ampliato questo

concetto, sottolineando l'importanza del fatto che l'apprendimento avvenga in un contesto reale, o quanto più realistico possibile, proprio perché esso sia significativo per i bambini. Ecco, quindi, emergere prospettive quali la teoria dell'attività e strategie didattiche quali l'apprendimento nelle comunità, entrambe basate sull'idea che l'apprendimento significativo avviene grazie alla partecipazione dei soggetti alle attività che caratterizzano il proprio contesto di vita e la propria comunità (Ligorio & Cacciamani, 2013). Ecco, quindi, il valore di progetti educativi che intendono avvicinare quanto più possibile i bambini al contesto reale (come per esempio la costruzione di un mercato nella scuola, oppure la possibilità di gestire realmente denaro facendo acquisti per la comunità), ritenuto un elemento chiave per la progettazione di percorsi educativi efficaci in questo ambito (Amagir et al., 2018; Totenhagen et al., 2015). Il processo di apprendimento in contesti reali non avviene in solitudine, ma sempre attraverso interazioni con altri, siano essi insegnanti o pari, ciascuno con un proprio punto di vista: la costruzione di conoscenze deve essere intesa come una co-costruzione delle stesse, poiché include le nuove informazioni acquisite, il significato culturalmente determinato delle stesse e la prospettiva di coloro con i quali i bambini entrano in relazione. Di conseguenza, l'ascolto e il dialogo con tutti i partner dell'interazione permettono di cogliere le diverse sfumature e punti di vista, modificando le proprie idee di partenza alla luce di quanto emerge durante le discussioni, costruendo rappresentazioni della realtà sempre più complesse ed eventualmente modificando le proprie opinioni in merito. Emergono, quindi, strategie didattiche volte ad animare discussioni e confronti in classe (Ajello, Pontecorvo, & Zuccheromaglio, 2015), intese come strumento per l'elaborazione di un pensiero critico complesso. Tali strategie possono essere applicate anche nel caso dell'educazione economica alla scuola pri-

maria: seguendo un approccio conversazionale, per esempio, l'Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore ha costruito un training, ossia un intervento rivolto a bambini della scuola primaria volto a sollecitare riflessioni e a scambiarsi opinioni in merito alla presa di decisione in ambito economico (Marchetti et al., under review). I risultati hanno evidenziato che l'applicazione di tale approccio in classi terze, quarte e quinte ha portato i bambini a modificare alcuni comportamenti economici con importanti implicazioni valoriali, quali per esempio i comportamenti altruistici. Avere la possibilità di confrontare il proprio punto di vista con quello altrui e di cogliere i bisogni dell'altro ha, quindi, un impatto sui comportamenti economici, evidenziando come lavorare sulle conversazioni e le discussioni guidate in classe può essere utilizzato come metodo rilevante anche per l'insegnamento di contenuti di tipo economico.

3. Psicologia e progettazione in ambito economico: il ruolo dello sviluppo emotivo e relazionale

Prendere decisioni e in particolare decidere sull'allocazione delle proprie risorse non è un processo unicamente cognitivo poiché, come tutti i processi mentali che avvengono in contesti rilevanti per le persone, implica un'attivazione emotiva legata non solo alla valutazione della decisione da un punto di vista individuale (per esempio, la bontà della decisione o la previsione delle sue conseguenze per se stessi), ma anche relazionale, poiché molte delle decisioni che le persone prendono quotidianamente sono influenzate o hanno conseguenze anche su altri individui. Lo stesso processo decisionale, quindi, coinvolge primariamente le emozioni: a fronte di studi che classicamente le hanno considerato come elementi di disturbo in processi cognitivi che dovrebbero essere pienamente e unicamente razionali, la letteratura oggi propone una prospettiva che in-

tegra cognizione ed emozione, secondo la quale gli stati emotivi sono necessari per prendere decisioni adeguate alla propria realtà e alla propria esperienza e in grado di tenere conto delle conseguenze su se stessi e sugli altri (Immordino-Yang, 2017). In ambito economico, gli stati emotivi sono studiati da diversi punti di vista (Bellelli & Di Schiena, 2012), con un'iniziale attenzione verso i consumatori e le emozioni legate all'acquisto: è riconosciuto, infatti, che decidere se spendere per comprare un bene sia legato all'emozione associata al bene stesso poiché, se questa è positiva, le persone sono portate a desiderare l'oggetto, decidendo più facilmente di acquistarlo. Oltre a essere un punto chiave per le pubblicità rivolte a bambini e adulti, tale concetto deve ricordare che nell'insegnare a prendere decisioni in merito alla necessità o meno di un acquisto non è possibile dimenticare il valore personale che il bene può avere per il singolo soggetto. Per i piccoli come per i grandi, la valutazione del fatto che un oggetto sia necessario oppure superfluo (concetto spesso considerato nei programmi di educazione economica) non si basa unicamente sulla funzione oggettiva dell'oggetto in sé, ma soprattutto su quella emotiva e il benessere che esso sollecita o genera in quel momento della propria vita. Oltre alle emozioni legate ai beni di consumo, la letteratura approfondisce anche le emozioni specifiche legate alla presa di decisione, come per esempio il "regret", ossia il rammarico (o il rimpianto): esso è tecnicamente un'emozione post-decisionale, in quanto è generato dal fatto di ritenere che la situazione attuale avrebbe potuto essere migliore se fosse stata presa una decisione diversa, ma spesso influenza anche il processo decisionale. Le persone, infatti, nel prendere decisioni ricordano le proprie esperienze passate e se in una situazione simile hanno provato regret utilizzeranno tale informazione per orientare la decisione attuale (con l'obiettivo, in genere, di non provare più tale stato emotivo). Queste sintetiche osservazioni

permettono di comprendere come vi siano piani decisionali personali (non sempre le persone condividono con altri il rammarico a fronte di decisioni che a posteriori considerano negative) che possono coinvolgere anche i bambini a partire dai 7 anni di età, quando riescono ad attivare un ragionamento controfattuale ipotizzando una realtà alternativa (come sarebbero potute andare le cose) rispetto a quella reale (come effettivamente si sono svolti i fatti dopo la decisione) (Marchetti & Castelli, 2012). Anche in questo caso, nella progettazione di interventi educativi di tipo economico potrebbe essere utile che l'insegnante tenga conto che le decisioni riguardanti il denaro o più in generale le risorse disponibili sono emotivamente coinvolgenti e generano conseguenze altrettanto rilevanti per gli individui: decidere di fare un acquisto o un investimento, per esempio, potrebbe essere considerata razionalmente una buona soluzione, ma emotivamente non accettabile per la paura di pentirsene in un secondo momento. Denaro ed emozione, quindi, non possono essere trattati separatamente, poiché nella quotidianità si influenzano l'un l'altra e la gestione delle proprie risorse è strettamente connessa alle esperienze precedenti, positive o negative, e alle emozioni vissute in passato.

Le decisioni che gli individui prendono in vari ambiti, tra cui quello economico, spesso non riguardano solo se stessi, ma coinvolgono a vario titolo altre persone, che possono essere co-decisorie, come quando una famiglia decide come spendere il denaro risparmiato, o che possono risentire della decisione, nel caso in cui fosse solo un componente della famiglia a fare tale scelta. Il denaro, quindi, ha un valore relazionale importante che può essere colto anche nell'infanzia attraverso concetti quali equità o altruismo. Il concetto di equità (spesso noto come "fairness") diventa molto presto oggetto di interesse da parte dei bambini, in quanto fin da piccoli sono coinvolti in spartizioni di beni con i coetanei: basti pensare a quanto è im-

portante per i fratelli ricevere la stessa quantità di regali, di premi o di cibo e quanto i bambini di età prescolare ritengano importante essere trattati egualmente. In realtà, la norma sociale che essi stanno imparando ad applicare non riguarda l'uguaglianza, quanto appunto l'equità, relativa al ricevere ciascuno quanto necessario, meritato o previsto dalla situazione. Tale norma è tanto importante che la sua trasgressione merita un richiamo dai membri della società: inoltre, coloro che non si sentono trattati equamente spesso decidono di rivalersi e punire il trasgressore, a costo di perdere un vantaggio acquisito anche in termini economici. È il caso della cosiddetta "punizione altruistica": le persone che si sentono trattate in modo iniquo in un gioco di spartizione di denaro, per esempio, sono generalmente disposte a rinunciare alla propria vincita purché anche l'altro giocatore non ottenga alcun vantaggio. Già verso i 3-4 anni i bambini mostrano comportamenti in linea con quanto appena descritto, mentre a partire dagli 8 anni la sensibilità all'equità è talmente radicata che i bambini possono anche rinunciare a un proprio vantaggio economico se ritengono che esso sia generato da una situazione iniqua (Castelli et al., 2014). Le decisioni economiche a questa età, quindi, non sono dettate solo dal desiderio di ottenere il maggior guadagno possibile, ma anche dall'intento di costruire e mantenere relazioni con i coetanei, provare e far provare emozioni positive, mostrarsi equi agli occhi degli altri e provare soddisfazione per le proprie azioni (Valle, Rinaldi, Lombardi, Massaro, & Marchetti, in press). Una interpretazione recente dei risultati della ricerca è proposta da Engelmann e Tomasello (2019), i quali ipotizzano che la sensibilità all'equità abbia alla base il desiderio di rispetto reciproco: in quest'ottica, i bambini sarebbero impegnati fin da piccoli a ragionare sul merito e sul bisogno di ciascuno e la loro valutazione della distribuzione di risorse si fonderebbe proprio su questo. Denaro e beni sarebbero solo uno

dei tanti campi di applicazione di tale ragionamento e solo una delle molteplici espressioni del rispetto reciproco. Per progettare interventi di educazione economica, quindi, gli insegnanti dovrebbero tenere presente che i contenuti trattati sono per i bambini ben contestualizzati in una cornice di valori e di ragionamenti sociali e non possono essere compresi realmente senza tale cornice. Per favorire sia la piena comprensione dei concetti, sia lo sviluppo di competenze economiche, potrebbe essere utile da parte dell'insegnante sfruttare i programmi di intervento esistenti non solo come modalità di trasmissione di contenuti, ma anche come stimolo per ragionare con i bambini di realtà per loro vicine e importanti, come le relazioni tra pari, le differenze sociali e così via. In questo modo, i bambini avrebbero la possibilità di calare i nuovi insegnamenti nella loro realtà e di costruire un significato anche condiviso con i compagni (Marchetti et al., under review). Secondo alcuni autori, il comportamento altruistico è innato nel bambino, tanto da manifestarsi già a partire dai due anni di età, e si consolida durante la prima infanzia (Warneken & Tomasello, 2009). Esso si manifesta con il cedere una propria risorsa a un altro individuo e, sebbene non sia sempre vantaggioso dal punto di vista strettamente economico, nasce da e a sua volta genera emozioni positive, riceve consenso nella società, favorisce lo sviluppo dell'autostima e consolida le relazioni. In particolare, la propensione all'altruismo sembra essere una delle principali componenti di una serie di comportamenti complessi in ambito sociale, le cui conseguenze non impattano solo sul singolo, ma sulla società. Infatti, bambini e adulti possono decidere di agire con comportamenti prosociali, ossia comportamenti che, pur sfociando in un immediato svantaggio per sé, portano un vantaggio per la società. Ciò sarebbe possibile proprio grazie all'altruismo, che porterebbe una persona a condividere una risorsa personale, privandosene almeno in parte, pur di rag-

giungere il bene comune che, a sua volta, potrebbe poi in futuro avere conseguenze positive anche per colui che ha deciso di effettuare tale condivisione. Queste conseguenze potrebbero essere materiali (le tasse sono una privazione delle proprie risorse, faticosamente guadagnate, a favore di tutti, quindi anche di se stessi), morali (essere soddisfatti per aver fatto ciò che si è ritenuto giusto) o sociali (essere riconosciuti dagli altri in modo positivo per la propria rinuncia a favore di altri). L'altruismo, anche sotto forma di dono, sembra quindi essere alla base della capacità di costruire relazioni interpersonali e potrebbe essere considerato parte integrante dell'insegnamento di argomenti economici nell'infanzia: la costruzione di una cittadinanza consapevole, intesa come la capacità di comprendere i bisogni delle persone e di strutturare soluzioni che mettano al primo posto il bene comune piuttosto che il proprio, si basa anche su tale predisposizione, che bambini già molto piccoli vivono quotidianamente e sulla quale sono in grado di riflettere se accompagnati adeguatamente.

4. Conclusioni

Il presente contributo ha messo a tema il rapporto tra psicologia, in particolare psicologia dello sviluppo e dell'educazione, ed educazione economica nella scuola primaria allo scopo di fornire alcuni spunti di riflessione per la predisposizione di programmi di intervento su questi temi. L'analisi della letteratura ha evidenziato l'importante ruolo dell'insegnante sia nel progettare tali interventi, sia nell'applicare programmi esistenti allo specifico contesto tenendo conto dell'età dei bambini coinvolti. L'insegnante, infatti, è in grado di accompagnare a capire e applicare i concetti economici nella realtà degli alunni e fare in modo che tali contenuti siano rielaborati in modo da acquisire significato. Inoltre, l'insegnante può decidere di proporre i concetti economici come una delle componenti che ri-

guardano le relazioni interpersonali, valorizzando, quindi, le competenze sociali dei bambini e nello stesso tempo educandoli a riconoscere il valore del denaro all'interno del contesto sociale di riferimento e a gestire le emozioni a esso collegate. Trattare contenuti economici tenendo a mente di tutti i livelli coinvolti significa renderli salienti per i bambini ed essere in grado di adattarli alle diverse situazioni ed età degli alunni, favorendo la reale comprensione degli stessi e di conseguenza la loro applicazione nelle decisioni attuali e in quelle future.

5. Bibliografia

-Ajello, A.M., Bombi, A. S., Pontecorvo, C., & Zuccheromaglio, C. (1987). Teaching economics in primary school: The concepts of work and profit. *International Journal of Behavioral Development*, 10(1), 51–69.

<https://doi.org/10.1177/016502548701000104>

-Ajello, A. M., Bombi, A. S., Pontecorvo, C., & Zuccheromaglio, C. (1986). Children's Understanding of Agriculture as an economic activity: The role of figurative information. *European Journal of Psychology of Education*, 1(3), 67–80.

<https://doi.org/10.1007/BF03172631>

-Ajello, A. M. (2019, Maggio). *La psicologia e la progettazione degli interventi di educazione finanziaria*. Presentazione Orale presented at the 1^a Workshop Scientifico Osservatorio Nazionale Educazione Economico-Fiananziaria (ONEEF) "Educazione finanziaria: strumenti di progettazione, indicatori di qualità e proposte per il futuro. Risultati del monitoraggio ONEEF 2018," Milano.

-Ajello, A.M., Pontecorvo, C., & Zuccheromaglio, C. (2015). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.

-Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56–80.

<https://doi.org/10.1177/2047173417719555>

-Bellelli, G., & Di Schiena, R. D. (2012). *Decisioni ed emozioni. Come la psicologia spiega il conflitto tra ragione e sentimento*. Bologna: Il Mulino.

-Berti, A. E., & Bombi, A. S., (1981). *Il mondo economico nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

-Berti, A. E., & Bombi, A. S., (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge:

Cambridge University Press.

-Castelli, I., Massaro, D., Bicchieri, C., Chavez, A., & Marchetti, A. (2014). Fairness norms and theory of mind in an ultimatum game: Judgments, offers, and decisions in school-aged children. *PLoS One*, 9(8), 10.1371/journal.pone.0105024.

-Castelli, I., Massaro, D., Sanfey, A. G., & Marchetti, A. (2017). The more I can choose, the more I am disappointed: The “illusion of control” in children’s decision-making. *The Open Psychology Journal*, 10(1), 55–60.
<https://doi.org/10.2174/1874350101710010055>

-Engelmann, J. M., & Tomasello, M. (2019). Children’s Sense of Fairness as Equal Respect. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(6), 454–463.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.03.001>

-Immordino-Yang, M.H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

-Ligorio, B., & Cacciamani, S. (2013). *Psicologia dell’educazione*. Milano: Carocci editore.

-Lombardi, E., Di Dio, C., Castelli, I., Massaro, D., & Marchetti, A. (2017). Prospective thinking and decision making in primary school age children. *Heliyon*, 3(6), doi:10.1016/j.heliyon.2017.e00323.

-Lombardi, E., Valle, A., Rinaldi, T., Massaro, D., & Marchetti, A. (under review). Learning to wait and be altruistic: A conversational training in economic education for primary school children. *Europe’s Journal of Psychology*.

-Marchetti, A., & Castelli, I. (2012). *Come decidono I bambini. Psicoeconomia evolutiva*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

-Marchetti, A., Castelli, I., Massaro, D., & Valle, A. (2016). Combining Development and Education: Why Do Decision-Making and Social Norms Matter for Financial Education? In C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N. K. Koh, P. Davies, B. Fuhrmann-Greimel, & J. Lopus (Eds.), *International Handbook on Financial Literacy* (pp. 69–81). Singapore: Springer.

-Marchetti, A., Rinaldi, T., Lombardi, E., Massaro, D., & Valle, A. (under review). Learning to wait, be altruistic and fair: A training in economic education in primary school. In *Behavioural Financial Regulation and Policy (BEFAIRLY)* (2nd ed.). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

-Totenhagen, C. J., Casper, D. M., Faber, K. M., Bosch, L. A., Wiggs, C. B., & Borden, L. M. (2015). Youth Financial Literacy: A Review of Key Considerations and Promising Delivery Methods. *Journal of Family and Economic Issues*, 36(2), 167–191.

<https://doi.org/10.1007/s10834-014-9397-0>

-Valle, A., Rinaldi, T., Lombardi, E., Massaro, D., & Marchetti, A. (in press). Lo sviluppo delle competenze sociali e l'educazione economica e finanziaria: Spunti di riflessione per nuovi programmi di intervento. In *L'educazione finanziaria in Italia: I risultati dell'indagine nazionale ONEEF e riflessioni interdisciplinari*. Lecce: Pensa Multi-Media.

-Valle, A., Rinaldi, T., Lombardi, E., Massaro, D., & Marchetti, A. (2019, June 6). *From teaching to training: A psychological perspective of financial literacy at school*. Presentato alla 1a Conferenza Internazionale della rivista "Scuola Democratica", Cagliari.

-Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, J. Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

-Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology (London, England: 1953)*, 100(Pt 3), 455–471.

<https://doi.org/10.1348/000712608X379061>

INTERVENTI DI EDUCAZIONE FINANZIARIA: IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI⁶

1. Introduzione

Nel corso degli ultimi due anni l'Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente⁷ ha continuato la sua collaborazione con FEduF e Fondazione Comunitaria Nord Milano attraverso due progetti di ricerca allo scopo di indagare, analizzare e sviluppare nuove conoscenze e strumenti in ambito di educazione economica finanziaria sia per bambini sia per insegnanti della scuola primaria. In particolare, tra il 2018 e il 2019 è stato progettato e testato un training conversazionale per bambini dagli 8 ai 10 anni sui temi dell'altruismo, della scelta intertemporale e della *fairness* (Lombardi, Valle, Rinaldi, Massaro, Marchetti, in review; Marchetti, Rinaldi, Lombardi, Massaro, Valle, in press). I risultati hanno dimostrato come, attraverso conversazioni e riflessioni in classe circa i temi proposti, i comportamenti dei bambini che hanno seguito le sessioni di training, valutati con giochi economici di scambio prima e dopo il percorso, si siano modificati, vedendo aumentare la propensione all'investimento e i comportamenti altruistici.

Nel 2019, sono stati organizzati alcuni incontri di focus group con insegnanti di scuola primaria per attivare una riflessione circa le loro conoscenze ed esperienze di progettazione con lo scopo di costruire Unità di Apprendimento (UdA) su temi di educazione economico-finanziaria da diffondere e inserire nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa delle scuole primarie.

Nel presente contributo verranno descritti il processo e le prime fasi di lavoro svolto per la creazione e la realizzazione delle Unità di Apprendimento.

6 Annalisa Valle, Teresa Rinaldi, Antonella Marchetti - *Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente*, Dipartimento di Psicologia, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

7 Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore – UCSC.

2. Dai focus group alle Unità di Apprendimento

Il percorso con gli insegnanti si è svolto in tre fasi:

1-Focus group volti a raccogliere conoscenze ed esperienze di progettazione di interventi di educazione economico-finanziaria, a partire dalle quali sono stati costruiti esempi di compiti di realtà;

2-Restituzione della prima fase del lavoro;

3-Focus group volti a costruire Unità di Apprendimento sull'educazione economico-finanziaria per la scuola primaria.

Schema riepilogativo delle tre fasi

Fase	Scopo	Tempi	Soggetti coinvolti	Prodotto
Focus group	Costruire compiti di realtà sui temi oggetto di interesse	Marzo/ Aprile 2019	5 insegnanti Primaria 1 insegnante Secondaria I gr. FEduF Ufficio Scolastico Regionale	Compiti di realtà
Risultati dei primi focus group	Rielaborazione esperienze e conoscenze insegnanti	Maggio/ Giugno 2019	Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente - UCSC	Convegno 9 Ottobre 2019
Focus group	Costruire Unità di Apprendimento per la scuola Primaria	Novembre 2019/ Gennaio 2020	7 insegnanti Primaria Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente - UCSC FEduF Ufficio Scolastico Regionale	Unità di Apprendimento

2.1 I focus group mirati alla costruzione dei compiti di realtà

Nella scorsa primavera sono stati organizzati due focus group per esplorare le conoscenze e le precedenti esperienze di progettazione di interventi di Educazione Economico finan-

ziaria nelle scuole primarie. Gli incontri hanno visto coinvolti 6 insegnanti, 5 di scuola primaria (4 donne e 1 uomo) e 1 di scuola secondaria di primo grado oltre alla rappresentanza dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Nel primo incontro, dopo una fase iniziale di presentazione in cui gli insegnanti hanno raccontato la loro provenienza e le esperienze pregresse in tema di progettazione, gli stessi sono stati guidati nella riflessione sul tema dell'educazione economica e finanziaria attraverso alcune domande stimolo. È stato chiesto loro quali tipologie di contenuti di natura economico-finanziaria avessero sperimentato o approfondito all'interno del loro percorso di insegnamento e quali fossero le eventuali problematiche riscontrate nel momento di una progettazione specifica di qualche intervento. Tra i presenti è emersa un'unica esperienza legata a un percorso riguardante il riciclo e il consumo critico, mentre i restanti insegnanti hanno sottolineato come, essendo questo un tema delicato e specifico, non avessero mai avuto la possibilità di dedicarsi a questo tipo di progettazione, in quanto risulta essere extrascolastica rispetto al lavoro quotidiano in classe. Inoltre, hanno evidenziato la consapevolezza che, essendo argomento multidisciplinare, non si riescano a trovare momenti di condivisione con i colleghi di altre materie. In particolare, tra le maggiori difficoltà espresse rientrano quella di riuscire a calare all'interno della didattica temi ritenuti da loro complessi, insieme alla convinzione che interventi di questo tipo debbano derivare da studi economici e che debbano essere condotti da persone del settore economico-finanziario e, pertanto, difficili da riportare in classe.⁸ Un'ulteriore riflessione ha riguardato il rapporto tra i contenuti che si possono trattare e come questi vadano, inevitabilmente, a toccare valori, più o meno espliciti, che possano essere in contrasto con quelli di riferimento del bambino e della sua famiglia: se, ad esempio, si parla in classe del consumo

8 Costruire Unità di Apprendimento su tali argomenti potrebbe così fornire strumenti esportabili in diversi contesti scolastici e riutilizzabili più volte nelle stesse classi; strumenti che siano di facile condivisione e modulabili rispetto alle esigenze di ciascuna scuola.

critico, dello spreco e del riciclo, ma l'esperienza familiare porta i bambini a giudicarsi l'un altro sulla base dei beni posseduti (l'abbigliamento di marca) o a desiderare l'ultimo modello di videogiochi, si rischia di creare un contrasto con il sistema valoriale di riferimento.⁹

Sempre nel corso del focus group è stato, inoltre, indagato quali siano le fonti di informazione in ambito economico-finanziario a cui attingono i bambini. Oltre alle principali - famiglia, dalla quale essi apprendono nozioni legate alla quotidianità, e scuola, con le criticità sopra emerse - si aggiungono la parrocchia (realtà molto forte, che interagisce nel territorio in caso di contesti scolastici di paese o periferia) e i media, intesi come tutti quei dispositivi fonte di informazioni con i quali i bambini interagiscono.

Per coinvolgere gli insegnanti in una riflessione circa le modalità di progettazione di interventi, sono stati forniti risultati derivanti da ricerche scientifiche di area psicologica ed economica che hanno evidenziato come i bambini si costruiscono una propria rappresentazione del mondo economico adulto a partire dalle proprie esperienze; inoltre, si è riflettuto sul fatto che già i bambini agiscono nella loro realtà con comportamenti di scambio con regole simili a quelle del mercato degli adulti. Per avvicinare gli insegnanti ai contenuti che possono essere oggetto di formazione e progettazione di interventi per studenti della scuola primaria, è stato presentato e distribuito in versione cartacea il programma "EconomiA scuola Kids" realizzato da FEduF in collaborazione con la Fondazione Comunitaria Nord Milano, la Scuola di Economia Civile e la supervisione scientifica dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Si tratta di un programma didattico interattivo per gli studenti delle scuole primarie costituito da tre lezioni indipendenti che affrontano i temi del valore del denaro, del guadagno e del lavoro attraverso metodologie differenti.

⁹ Anche in questo caso, momenti di riflessione comune e Unità di Apprendimento condivise potrebbero aiutare gli insegnanti ad assumere uno specifico punto di vista nel trattare tali argomenti così da poterne parlare in modo adeguato con i bambini stessi.

Una volta spiegate agli insegnanti alcune differenze tra l'apprendimento dei concetti economici e l'evoluzione di queste rappresentazioni durante lo sviluppo del bambino, sono state fornite alcune informazioni metodologiche circa i compiti di realtà e le competenze trasversali.

La scelta di indirizzare un primo momento di progettazione verso i compiti di realtà nasce dal fatto che gli orientamenti ministeriali, i percorsi di studio e i corsi di aggiornamento a cui gli insegnanti o i futuri insegnanti prendono parte si concentrano su strumenti per una didattica alternativa che non si basa solo sui contenuti disciplinari, ma che lavora su competenze trasversali e interdisciplinari. Il compito di realtà, molto vicino alle nuove progettazioni richieste agli insegnanti, è definito come una situazione-problema senza soluzione incontrovertibile che si presenta nella realtà dello studente; essa richiede l'utilizzo di conoscenze precedenti e genera una prestazione realizzata tramite un prodotto concreto (Linee Guida della Circolare del MIUR n.3 del 13.02.2015). La richiesta rivolta allo studente è di risolvere una situazione critica, complessa e nuova, il più possibile vicina alla propria realtà e al proprio contesto, utilizzando conoscenze e abilità precedentemente acquisite trasferendole verso strategie, procedure e condotte cognitive differenti da quelle rese familiari dalla pratica didattica. Le caratteristiche del compito di realtà sono:

- Costruire un prodotto finale attivando tutte le strategie e le risorse che gli studenti riescono a mettere in atto;

- Prevedere momenti di confronto, monitoraggio, progettazione e lavoro di gruppo in cui ciascuno dei partecipanti apporta il proprio contributo a seguito della suddivisione del lavoro;

- Considerare momenti di valutazione e autovalutazione in itinere, non strettamente legate al prodotto finale, che possano riguardare il processo, il percorso e le competenze trasversali coinvolte;

- Offrire la possibilità di fare ricerche e intersecare i saperi e le materie, in maniera interdisciplinare (stesso argomento per

tutte le materie) o multidisciplinare (ogni materia aggiunge qualcosa di nuovo);

-Riflettere sui processi messi in atto;

-Realizzare un prodotto che deve essere esposto agli altri gruppi e agli altri compagni e che può essere commentato e analizzato sia dai pari che dagli insegnanti.

Per quanto riguarda gli insegnanti, il loro lavoro nella costruzione di un compito di realtà parte si svolge già in fase preliminare: devono essere in grado di leggere il contesto e i bisogni degli studenti per trasformare una situazione all'interno della loro classe in un'occasione di apprendimento e progettazione. Prima di comunicare alla classe una richiesta concreta e fattibile, hanno bisogno di una progettazione che abbia analizzato le fasi, i materiali necessari e i momenti di valutazione del percorso e del prodotto. Fondamentali sono: la pianificazione di tempi e spazi d'azione degli alunni considerando momenti di lavoro e condivisione sia a scuola che in autonomia e auto-organizzazione; l'essere in grado di comunicare in maniera efficace gli scopi, le metodologie, le discipline e i vari passaggi dell'elaborazione, oltre che l'esplicitare i momenti e i contenuti oggetto di valutazione.

Durante il focus group, per condividere un linguaggio comune e condivisibile agli insegnanti, sono stati ripresi i concetti e le descrizioni delle competenze chiave per le quali è richiesta una certificazione al termine del primo ciclo di istruzione secondo il Decreto Ministeriale n. 254 del 16 Novembre 2012.

Allo scopo di raccogliere indicazioni e stimoli a seguito della partecipazione al primo focus group, è stato ideato un format con il quale si sarebbero dovuti confrontare sia individualmente che a seguito dello scambio/confronto con i colleghi a scuola. Il modello esemplificato di seguito, è stato utilizzato come schema di lavoro e di pensiero per iniziare a organizzare le idee da presentare e rielaborare nel secondo incontro. Esso ri-

chiede di scegliere le discipline, gli argomenti e i contenuti scolastici da trattare, nonché quali contenuti economici approfondire attraverso la descrizione delle attività con le relative abilità e competenze oggetto del lavoro.

Disciplina	Argomento	Contenuto economico	Attività	Abilità	Competenze trasversali

Al termine della presentazione, gli insegnanti sono stati congedati con la consegna dei format per il lavoro individuale, con l'indicazione di coinvolgere, se lo avessero ritenuto necessario, anche alcuni colleghi nella riflessione rispetto ai compiti di realtà da costruire.

2.2 Il secondo incontro

Durante il secondo incontro, dopo un momento di riepilogo della sessione precedente, è stato chiesto agli insegnanti di segnalare eventuali difficoltà riscontrate nel lavoro individuale e nel confronto con i colleghi. È stato concesso loro un tempo per rivedere quanto prodotto ed è stato presentato lo schema dell'incontro, che in questo caso prevedeva una condivisione in plenaria di quanto fatto a casa e un lavoro di gruppo per far convergere le varie proposte e arrivare alla costruzione di un compito di realtà comune. Rispetto al tentativo di collaborare con i colleghi della propria scuola per la costruzione dei compiti di realtà, i partecipanti hanno riportato una difficoltà nel trovare momenti precisi e specifici per tale confronto, dichiarando di aver lavorato, quasi in ogni caso, in maniera individuale.

Il primo compito di realtà ha come contenuto il baratto e la

sua importanza come forma di scambio. Per approfondire questo argomento, coinvolgendo le classi terze e quarte, l'insegnante prevede un iniziale approfondimento dell'argomento del baratto utilizzando come metodologia un brain storming, allo scopo di individuare le conoscenze pregresse degli alunni sull'argomento, per poi introdurre situazioni di problem solving e richiedendo come prodotto finale la creazione di una mappa concettuale digitale. Tale lavoro consentirebbe ai bambini di implementare le abilità e le conoscenze sul baratto inteso come prima forma di economia e di riflettere su cosa voglia dire agire in modo autonomo e responsabile.

In questo compito di realtà le discipline coinvolte sono l'Italiano, con la richiesta di una produzione di un testo scritto al termine del percorso; Religione, nel parlare delle forme di economia nei paesi del Medio Oriente e asiatici; Matematica con esperienze e simulazioni di baratto e per concludere Tecnologia per la presentazione e la realizzazione di una mappa concettuale come prodotto finale.

Il secondo esempio, per la classe quarta, prevede come contenuto economico la moneta e la compravendita attraverso la spiegazione e la conoscenza di forme di acquisto alternative alla moneta tradizionale. Il filo conduttore di tale percorso è la moneta con il suo valore, che potrebbe essere studiata attraverso un brain storming sul concetto di denaro e sul valore di un euro, la presentazione di una situazione problematica sulla compravendita e sul risparmio attraverso la progettazione di una presentazione Power Point da condividere in classe, un cartellone o l'allestimento di una simulazione di compravendita in classe. Tale percorso vuole andare a lavorare sull'importanza della comprensione e del valore del risparmio attraverso le competenze imprenditoriali e digitali. Le discipline coinvolte sono: Inglese, con la descrizione delle principali monete del-

l'Europa e del mondo; Arte, con la presentazione delle opere che sono presenti sulla moneta europea; Tecnologia, con la possibilità di fare ricerca e recuperare materiali e informazioni utili alla realizzazione del prodotto finale.

Dopo la presentazione dei due compiti di realtà è stato fornito agli insegnanti un secondo format sul quale avrebbero dovuto lavorare, in cui sono state inserite altre voci ideate e presentate con l'idea di sistematizzare e finalizzare in maniera più appropriata i contenuti da loro pensati. In questo format si chiedeva di aggiungere anche una riflessione sulle tempistiche di realizzazione, scindendo dagli obiettivi generali del compito di realtà quelli di apprendimento legati alle discipline.

A tal proposito sin dal primo incontro è stato sottolineato come l'apporto della prospettiva psicologica possa aiutare gli insegnanti a riflettere su quali abilità psicologiche tali progettazioni possano lavorare. Stimolare, per esempio, le abilità di problem solving o lavorare in gruppo possono non solo aiutare gli studenti a sviluppare strategie migliori per raggiungere l'obiettivo, ma anche ad integrarsi, a modificare le capacità di riflessione e a includere nuovi punti di vista e prospettive differenti dalla propria. È stata inoltre inserita una distinzione tra competenze disciplinari e competenze chiave, per riflettere insieme sui contenuti delle discipline e sulle competenze trasversali. In aggiunta, è stato chiesto agli insegnanti di inserire nel format le attività e le modalità di valutazione del percorso.

A seguito della presentazione del format è stato concesso agli insegnanti un tempo di circa 30/40 minuti per lavorare in sottogruppi spontaneamente stabiliti che hanno portato alla costruzione di due compiti di realtà (*vedi Appendice A*), che hanno come contenuto economico la moneta declinati in una versione adatta alle classi I e II e una per le classi dalla III alla V.

I risultati dei primi due focus group sin qui illustrati sono stati presentati in occasione di un evento organizzato nel mese di ottobre, da qualche anno istituito come mese dell'educazione economico finanziaria, presso la sede di Fondazione Comunitaria Nord Milano a Sesto San Giovanni.

2.3 Le Unità di Apprendimento

Per realizzare le Unità di Apprendimento sono stati organizzati altri due incontri presso la sede dell'Ufficio Scolastico Regionale che hanno visto coinvolte 7 insegnanti degli istituti comprensivi "Ilaria Alpi" e "Bruno Munari" di Milano, di Noviglio-Casarile e di Parabiago.

Nel primo incontro le insegnanti hanno individuato alcuni temi per i quali è possibile costruire le UdA per la scuola primaria. In particolare:

- Valore del denaro e baratto per le classi I e II;
- La banca e la sua funzione per le classi I e II;
- Compravendita e mercato per le classi III e IV;
- Gestione delle risorse con focus su aspetti di scelta consapevole e allocazione / tutela / sfruttamento per le classi IV;
- Equità per le classi IV;
- Gestione delle risorse con focus sul concetto di guadagno / risparmio per le classi V;
- Il valore degli oggetti e il riciclo per le classi V.

In seguito le insegnanti sono state suddivise in due gruppi ed è stato presentato e spiegato loro lo schema di lavoro (*vedi Appendice B*), che avevano il compito di completare. In particolare è stato chiesto loro di individuare il tema e le classi da coinvolgere e di stimare un numero indicativo di fasi che prevedono una progettazione delle attività da proporre agli alunni, la metodo-

logia scelta dall'insegnante, i tempi di realizzazione, le discipline coinvolte e i possibili elementi oggetto di valutazione. Inoltre, è stata avviata una riflessione circa le conoscenze, le abilità, le competenze disciplinari e le competenze chiave già possedute dagli alunni e quelle che potrebbero svilupparsi a seguito dello svolgimento dell'UdA.

Nel secondo incontro le insegnanti hanno completato la stesura delle loro UdA.

Le insegnanti del primo gruppo, Luisa Costantini, Edy Martello e Lucia Pittalà, hanno sviluppato l'UdA dal titolo "Una festa...da Fiaba!" (*vedi Appendice C*) per gli alunni delle classi prime, seconde e terze, che prevede lo studio di una fiaba che racconta dell'organizzazione di una festa per trasmettere, comprendere e sperimentare la possibilità di spendere e risparmiare in modo consapevole. Il lavoro, articolato in cinque fasi, è stato progettato per un tempo di realizzazione di due mesi e mezzo a cadenza settimanale (due ore a settimana) e intende sviluppare le competenze relative alla madrelingua, quelle specifiche di matematica, scientifiche e tecnologiche e quelle artistiche, lavorando sullo spirito di iniziativa e intraprendenza e sulla comunicazione attraverso diversi linguaggi espressivi.

Il secondo gruppo, composto dalle insegnanti Ermelinda Di-mauro, Maria Giovanna Paludi, Maria Antonietta Torre e Concetta Valenti, ha lavorato a un'UdA per le classi quarte e quinte dal titolo "Gestione e valore del denaro" (*vedi Appendice D*). L'UdA si sviluppa in cinque fasi, suddivise in un arco temporale di 2-3 settimane per la durata di circa 9 ore, e coinvolge 6 materie: matematica, scienze, geografia, informatica, educazione alla cittadinanza e italiano. Lo scopo è esplorare la compravendita per effettuare un preventivo di spesa al fine di acquistare un prodotto utile alla classe lavorando sulle competenze chiave in scienze, tecnologie e ingegneria, sulla competenza imprendi-

toriale, digitale, personale e sociale, nonché sulla competenza in materia di cittadinanza e alfabetica funzionale.

Entrambe le UdA, consultabili nelle Appendici C e D, sono pensate come esempi di progettazione di una didattica orientata a contenuti economico-finanziari, dalle quali gli insegnanti di scuola primaria possono prendere spunto per calare tali contenuti o applicare i relativi metodi all'interno delle proprie realtà scolastiche.

APPENDICE A: COMPITI DI REALTÀ

Compito di realtà sulla moneta per classi I e II

Obiettivo	Costruzione di un album di classe con l'alfabeto finanziario	
Disciplina	Italiano	Matematica
Abilità psicologiche	Ritardo della gratificazione	Problem solving
Competenze disciplinari	-scrivere parole e frasi brevi -riconoscimento lessico specifico	-riconoscimento dei numeri -riconoscimento della posizione delle cifre all'interno del numero
Obiettivi di apprendimento	-esposizione orale coerente e ordinata -utilizzo registro linguistico adeguato alle richieste	-saper contare -ordinamento numerico -sperimentare il significato di addizione e sottrazione -eseguire semplici operazioni
Conoscenze	-conoscenza dell'alfabeto -lessico specialistico	-conoscenza dei numeri -conoscenza dei meccanismi di addizione e sottrazione
Tempistiche	Circa 4 settimane	
Valutazione	-autovalutazione dei bambini sulla riuscita dei giochi e sull'esito degli scambi	insegnanti: lavoro in gruppo, apprendimento regole, assolvimento compiti richiesti, verifica obiettivi di apprendimento
Competenze chiave	-alfabetica funzionale	-matematica e scienze, tecnologie e ingegneria (TIC)
Attività	-gioco indovina le parole specifiche (bambini indossano cerchietti con parole e tramite le domande si indovina) – 20/35 minuti	giocare con i numeri usando i sensi (udito: ascolto filastrocca; tatto: regoli; vista: disegno) 60/90 minuti minimo

Compito di realtà sulla moneta per classi III, IV e V

Obiettivo	Acquisto di un gioco per la classe	
Disciplina	Matematica	Inglese
Abilità psicologiche	-problem solving -strategie di coping	Prendere decisioni
Competenze disciplinari	-conoscere le frazioni -distinguere tra decimali e numeri interi	-comunicare correttamente -riconoscere e usare lessico specifico in base al contesto
Obiettivi di apprendimento	-sperimentare e comprendere il significato di frazione come parte di un tutto -frazionare in parti uguali esplicitando l'attributo dell'uguaglianza -fare previsioni sul risultato di un'operazione, stimandone l'ordine di grandezza	-scrivere parole e semplici frasi di uso quotidiano attinenti alle attività svolte in classe e ad interessi personali e del gruppo -riprodurre semplici testi descrittivi in base a un modello fornito
Conoscenze	-saper addizionare e sottrarre -conoscenza dei numeri interi e decimali	-vocabolario -struttura minima della frase in inglese
Tempistiche	Circa 4 settimane	
Valutazione	Autovalutazione dei bambini sulla riuscita dei giochi e sull'esito degli scambi	Insegnanti: lavoro in gruppo, apprendimento regole, assolvimento compiti richiesti, verifica obiettivi apprendimento
Competenze chiave	Matematica e scienze, tecnologie e ingegneria (tic)	Multilinguistica
Attività	Simulazione compravendita (30 minuti)	Dialogo e conversazione in lingua (20 minuti)

APPENDICE B: SCHEMA PER LA PROGETTAZIONE DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Lo schema per la progettazione di unità di apprendimento prevede una prima sezione riepilogativa (da compilare alla fine della progettazione) utilizzabile come presentazione del percorso, nella quale vengono riassunti gli elementi chiave dell'UdA stessa. Importante per la progettazione è la definizione di un obiettivo finale concreto, chiaro e conciso da comunicare agli alunni in fase di presentazione del percorso che ne guidi tutta la realizzazione.

Sezione riepilogativa dell'UDA

Titolo	
Obiettivo	
Discipline	
Classe/i coinvolta/e	
Tempi	
Competenze da sviluppare	

Per definire la progettazione, lo schema prevede poi una sezione specifica per ciascuna delle fasi previste. Il numero di fasi è a discrezione del team di lavoro; la progettazione di ciascuna fase si articola in: i) descrizione delle attività da far svolgere agli alunni, ii) ruolo del docente e metodologie che utilizza, iii) tempi di realizzazione, iv) discipline coinvolte, v) elementi oggetto di valutazione. A questo proposito, si ricorda l'importanza di una valutazione in itinere che tenga conto non

solo del prodotto finale, ma anche del processo, delle competenze disciplinari, delle abilità e dell'apprendimento di nuove conoscenze.

Le fasi e relativa articolazione

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
1: titolo fase 1					

Al fine di meglio adattare la propria UdA allo specifico contesto di classe nel quale si lavora, può essere utile, per ogni fase, riflettere sulle conoscenze necessarie ai bambini per affrontare il percorso e su quelle da raggiungere. A questo scopo, lo schema prevede una distinzione tra conoscenze, abilità, competenze disciplinari e competenze chiave. Secondo la “Raccomandazione del consiglio dell’Unione Europea” del 22 maggio 2018, le conoscenze sono intese come concetti, idee e teorie utili alla comprensione di argomenti o settori specifici; le abilità riguardano la capacità consapevole di applicare le conoscenze possedute per ottenere risultati; le competenze disciplinari sono i contenuti e gli obiettivi da raggiungere in ciascuna disciplina, mentre le competenze chiave rappresentano l’insieme di conoscenze e abilità che consentono di sviluppare competenze integrate e ulteriori rispetto a quelle disciplinari, che possano aiutare gli alunni a diventare adulti consapevoli del proprio contesto, capaci di interpretarlo, rielaborarlo, trasformarlo in maniera critica e quindi in grado di trasmetterlo.

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze		
Abilità		
Competenze disciplinari		
Competenze chiave		

Per ciascuna fase è stato inoltre inserito una sezione riassuntiva dei materiali e delle attrezzature utili a predisporre il setting per lo svolgimento del lavoro, in modo tale da sapere cosa serve agli alunni e quali eventuali spazi o aule richiedere all'interno degli istituti.

Fasi	Materiali e strumenti
1	
2	
3	
4	

Infine, per ogni fase, è prevista la compilazione di uno schema specifico relativo alle modalità di valutazione. In questo caso viene proposta una distinzione tra gli elementi della valutazione e la strategia scelta per valutarli. Distinguendo tra conoscenze, abilità, competenze disciplinari e competenze chiave, l'analisi e la valutazione del processo può spaziare su tutti questi elementi, in alcuni casi anche con una valutazione parallela di più livelli.

Fase	Elementi di valutazione	Livelli di valutazione	Strategie di valutazione
1		Conoscenze	
		Abilità	
		Competenze disciplinari	
		Competenze chiave	
		Conoscenze	
		Abilità	
		Competenze disciplinari	
		Competenze chiave	

Una volta completato lo svolgimento dell'UdA, riflettere criticamente su tutto il percorso progettuale e sulla sua realizzazione è necessario per future riprogettazioni. In particolare, lo schema richiede di valutare il raggiungimento degli obiettivi e di identificare eventuali elementi di criticità, valutazione che può essere svolta con la collaborazione degli alunni e/o con quella del team di lavoro.

Raggiungimento degli obiettivi: gli alunni hanno sviluppato le competenze richieste?	Per nulla Parzialmente Completamente
	Note e criticità:
Aspetti organizzativi	Elementi di difficoltà: Possibili soluzioni

Si riporta di seguito lo schema completo da poter utilizzare per impostare un'unità di apprendimento

Sintesi

Titolo	
Obiettivo	
Discipline	
Classe/i Coinvolta/e	
Tempi	
Competenze da sviluppare	

Le fasi

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
1: titolo					

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze		
Abilità		
Competenze disciplinari		
Competenze chiave		

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
2: titolo					

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze		
Abilità		
Competenze disciplinari		
Competenze chiave		

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
3: titolo					

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze		
Abilità		
Competenze disciplinari		
Competenze chiave		

Materiali e strumenti

Fasi	Materiali e strumenti
1	
2	
3	

Valutazione

Fase	Elementi di Valutazione	Livelli di valutazione	Strategie di valutazione
Fase 1		Conoscenze	
		Abilità	
		Competenze disciplinari	
		Competenze chiave	
Fase 2		Conoscenze	
		Abilità	
		Competenze disciplinari	
		Competenze chiave	
Fase 3		Conoscenze	
		Abilità	
		Competenze disciplinari	
		Competenze chiave	

Valutazione del percorso

Raggiungimento degli obiettivi: gli alunni hanno sviluppato le competenze richieste?	Per nulla Parzialmente Completamente
	Note e criticità:
Aspetti organizzativi	Elementi di difficoltà: Possibili soluzioni:

APPENDICE C: UNITÀ DI APPRENDIMENTO UNA FESTA...DA FIABA!¹⁰

Sintesi

Titolo	Una festa... da FIABA!
Obiettivo	Trasmettere, comprendere e sperimentare la possibilità di spendere e risparmiare in modo consapevole organizzando una festa
Discipline	Italiano-Matematica- Scienze e tecnologia- Arte
Classe/i coinvolta/e	1°, 2° e 3°
Tempi	10 ore con cadenza settimanale di due ore
Competenze da sviluppare	<p>Comunicazione nella madrelingua</p> <p>Competenze specifiche di matematica e in campo scientifico e tecnologico</p> <p>Imparare ad imparare</p> <p>Competenze sociali e civiche</p> <p>Consapevolezza ed espressione culturale</p>

¹⁰ Docenti coinvolte: Luisa Costantini, Edy Martello, Lucia Pittalà.

Le fasi: 1 La fiaba: lettura e comprensione

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia (cosa fa il docente)	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
1: la fiaba	<p>Gli alunni delle classi coinvolte ascoltano una fiaba a tema</p> <p>Dopo la lettura della fiaba:</p> <ul style="list-style-type: none"> -rispondono a domande di comprensione orale; -drammatizzano la fiaba (in gruppi) 	<p>Lettura ad alta voce della fiaba;</p> <p>Formulazione domande di comprensione del testo</p> <p>Divisione in gruppi degli alunni</p> <p>Guida alla drammatizzazione</p> <p>Presentazione obiettivo finale</p>	2 ore	Italiano	<p>Comprensione del testo</p> <p>Analisi dei diversi elementi del testo</p>

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze	<p>Capacità di ascolto</p> <p>Conoscere i numeri</p>	<p>Rielaborazione dei contenuti</p> <p>Capacità espressive</p>
Abilità	<p>Gioco di ruolo</p> <p>Interpretare personaggi</p>	<p>Assumere la prospettiva altrui</p> <p>Migliorare capacità di lavoro di gruppo</p>
Competenze disciplinari	<p>Aspettare il proprio turno per parlare</p> <p>Ascoltare prima di chiedere</p> <p>Ascoltare le risposte</p>	<p>Ascolto, collaborazione</p> <p>Trasferire esperienza e saperi in campi diversi da quelli appresi</p>
Competenze chiave	Competenze sociali e civiche	Competenze sociali e civiche

Le fasi: 2 Dalla fiaba alla realtà

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia (cosa fa il docente)	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
2: il mercato	Visita al mercato rionale Osservazione dell'ambiente mercato	Presentazione dell'ambiente mercato Guida una discussione sulla possibilità di spendere e risparmiare in modo consapevole. Accompagna al mercato.	2 ore	Scienze Matematica	Capacità di osservazione e di classificazione

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze	Capacità di ascolto Conoscere i numeri	Conoscere la moneta Distinguere i vari prodotti sulla base del loro valore
Abilità	Sapersi orientare nello spazio	Confrontare prezzi e quantità Comprendere il rapporto tra l'intero e le sue parti (euro e centesimi di euro) Riconoscere le caratteristiche dei prodotti osservati
Competenze disciplinari	Saper effettuare calcoli semplici Distinguere materiali e forme	Ascolto, collaborazione Trasferire esperienza e saperi in campi diversi da quelli appresi
Competenze chiave	Competenze sociali e civiche	Competenze sociali e civiche

Le fasi: 3 Costruiamo il mercato

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia (cosa fa il docente)	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
3: all'opera!	Realizza i cartelloni Progetta e costruisce i banchi del mercato Assume ruoli e incarichi	Allestimento del materiale per poter realizzare il mercato in classe Recupero ed utilizzo di materiale non strutturato Suddivisione incarichi e compiti Supervisione degli alunni	2 ore	Tecnologia Arte e immagine	Capacità di collaborazione Capacità di pianificare Senso di responsabilità Strategie organizzative adottate

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze	Lavorare e interagire in gruppo	Spirito di iniziativa e intraprendenza
Abilità	Espressive Uso dei materiali	Organizzazione dello spazio in maniera opportuna
Competenze disciplinari	Uso corretto del colore e dei materiali	Comunicazione efficace
Competenze chiave	Comunicazione nella madrelingua	Comunicazione efficace e coerente in base all'obiettivo

Le fasi: 4 Simulazione della compravendita

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia (cosa fa il docente)	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
4: facciamo acquisti!	Simulazione della compravendita al mercato Giochi di ruolo Problem solving	Suddivisione della classe in gruppi Assegnazione dei compiti al gruppo e al singolo (cooperative learning)	2 ore	Matematica Italiano	Capacità di operare con la moneta Capacità di comunicazione Partecipazione all'attività

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze	Conoscere l'euro	Saper operare con l'euro
Abilità	Assumere un ruolo Lavorare in gruppo	Capacità di collaborazione Mantenere il ruolo
Competenze disciplinari	Abilità di calcolo Sapersi esprimere Utilizzo di linguaggi specifici	Operare con i calcoli in modo corretto Spirito di iniziativa e intraprendenza
Competenze chiave	Capacità collaborativa	Competenze sociali e civiche Spirito di iniziativa e intraprendenza

Le fasi: 5 Progettazione della festa

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia (cosa fa il docente)	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
5: facciamo festa!	Progetta la festa Organizza una check list Analizza e sceglie prodotti sostenibili Organizza la spesa Crea i volantini della festa Giochi di ruolo Problem solving	Suddivisione dei compiti Assegnazione dei ruoli Supervisiona e consiglia	2 ore	Arte Tecnologia Matematica Italiano	Gestione di spazi e tempi Gestione delle relazioni Capacità organizzative

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze	Conoscenza dell'euro (multipli e sottomultipli) Conoscenza delle differenze tra materiali e prodotti Conoscenza del valore dei beni	Utilizzare check list Sapere dove sono acquistabili i beni scelti
Abilità	Essere consapevoli dei vari passaggi per la realizzazione della spesa Saper utilizzare gli strumenti necessari per la realizzazione del volantino	Fare la spesa per la festa Comunicative
Competenze disciplinari	Abilità di calcolo Scrittura di testi informativi	Operare con i calcoli in modo corretto Rielaborare contenuti informativi
Competenze chiave	Comunicazione nella madrelingua	Comunicazione nella madrelingua Competenze specifiche di matematica

	Competenze specifiche di matematica e in campo scientifico e tecnologico Imparare ad imparare Competenze sociali e civiche Consapevolezza ed espressione culturale	e in campo scientifico e tecnologico Imparare ad imparare Competenze sociali e civiche Consapevolezza ed espressione culturale Imprenditorialità
--	---	--

Materiali e strumenti

Fasi	Materiali e strumenti
1: la fiaba	Libro, travestimenti per drammatizzazione
2: il mercato	Mappa del percorso
3: all'opera!	Cartelloni, forbici, colla, pennarelli, matite colorate Materiale non strutturato
4: facciamo acquisti	Materiale non strutturato Utilizzo del materiale preparato
5: facciamo festa!	Uso del pc Check list Utilizzo del materiale preparato Cartelloni, forbici, colla, pennarelli, matite colorate

Valutazione

Fase	Elementi oggetto di valutazione	Livelli di valutazione	Strategie di valutazione
1 La fiaba: lettura e comprensione	Comprensione del testo	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input type="checkbox"/> Abilità	
	Analisi dei diversi elementi del testo	<input checked="" type="checkbox"/> <u>Competenze disciplinari</u>	Questionari a scelta multipla
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
2.Dalla fiaba alla realtà	Capacità di osservazione e di classificazione	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Abilità</u>	Disegno degli elementi visti al mercato
		<input type="checkbox"/> Competenze disciplinari	
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
3.Costruiamo il mercato	Capacità di collaborazione	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Abilità</u>	Saper portare a termine il compito assegnato
		<input type="checkbox"/> Competenze disciplinari	
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
	Capacità di pianificare strategie	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input type="checkbox"/> Abilità	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Competenze disciplinari</u>	Realizzazione degli elementi del mercato
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
Modalità organizzative adottate	<input checked="" type="checkbox"/> <u>Competenze disciplinari</u>	Realizzazione degli elementi del mercato	
	<input type="checkbox"/> Competenze chiave		

4.Simulazione della compravendita	Capacità di operare con la moneta	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input type="checkbox"/> Abilità	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Competenze disciplinari</u>	Verifica matematica
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
	Partecipazione all'attività Capacità di comunicazione	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Abilità</u>	Osservazione del lavoro dei bambini
		<input type="checkbox"/> Competenze disciplinari	
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
5.Progettazione della festa	Gestione di spazi e tempi Gestione delle relazioni	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Abilità</u>	Griglia di osservazione
		<input type="checkbox"/> Competenze disciplinari	
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
	Materiali prodotti dai bambini (check list e volantini)	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input type="checkbox"/> Abilità	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Competenze disciplinari</u>	Valutazione prodotto finale
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	

APPENDICE D: UNITÀ DI APPRENDIMENTO GESTIONE E VALORE DEL DENARO¹¹

Sintesi

Titolo	Gestione e valore del denaro
Obiettivo	Sperimentare la compravendita per effettuare un preventivo di spesa al fine di acquistare un prodotto utile alla classe
Discipline	Matematica – scienze – geografia - informatica – ed. alla cittadinanza – lingua italiana
Classe/i coinvolta/e	4° e 5°
Tempi	Circa 9 ore
Competenze da sviluppare	Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria Competenza imprenditoriale Competenza digitale Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare Competenza in materia di cittadinanza Competenza alfabetica funzionale

Le fasi: 1 la compravendita e l'utilizzo del denaro

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia (cosa fa il docente)	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
1: compravendita e utilizzo del denaro	Comunica le conoscenze pregresse Si confronta con i pari	Richiama le conoscenze pregresse Propone un brainstorming	1 ora	Matematica Italiano	Comunicare rispettando turni di parola Utilizzare un linguaggio appropriato

¹¹ Docenti coinvolte: Ermelinda Agata Dimauro, Maria Giovanna Paludi, Maria Antonietta Torre, Concetta Valenti

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze	Utilizzo dell'euro e della moneta digitale	Riorganizzazione e condivisione delle conoscenze
Abilità	Eseguire calcoli con numeri decimali	Saper utilizzare l'euro in semplici contesti quotidiani
Competenze disciplinari	Utilizzare la lingua madre per comunicare Saper utilizzare i numeri per operare	Utilizzare i numeri in contesti conosciuti e nuovi
Competenze chiave	Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria	Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria Competenza in materia di cittadinanza

Le fasi: 2 facciamo compravendita!

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia (cosa fa il docente)	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
2: lavoro di gruppo	Simula la compravendita attraverso giochi	Distribuisce i ruoli stabilendo che ci sia per ogni gruppo un cassiere Monitora lo svolgimento dell'attività	1 ora	Matematica Italiano Ed. alla cittadinanza	Sapersi relazionare con i pari e con gli adulti Aver cura del materiale a disposizione Rispettare i turni di gioco

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze	Conoscere i termini della compravendita	Gestire attività legate alla compravendita
Abilità	Utilizzare strategie di calcolo veloce	Risolvere problemi legati alla compravendita mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo sia sui risultati
Competenze disciplinari	Utilizzare la lingua madre per comunicare Saper utilizzare i numeri per operare	Saper lavorare in gruppo rispettando il proprio turno, le opinioni dei compagni e trovando insieme strategie risolutive
Competenze chiave	Competenze sociali e civiche Competenza alfabetica funzionale	Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria Competenza alfabetica funzionale Competenza in materia di cittadinanza

Le fasi: 3 come si acquista?

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia (cosa fa il docente)	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
3: preventivo di spesa	Divisi in gruppi: -prende visione del materiale informativo -sceglie i prodotti da acquistare in rapporto a qualità e prezzo -stila un preventivo di spesa in relazione al budget	Distribuisce materiale informativo per l'attività Comunica il budget disponibile per ogni gruppo Media tra i gruppi	90 min.	Matematica Scienze Italiano Ed. alla cittadinanza	Utilizzare i numeri in contesti di vita quotidiana Partecipare attivamente alle attività portando il proprio contributo personale Effettuare previsioni e stime

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze	Riconoscere testi informativi	Riconoscere testi informativi commerciali e di marketing
Abilità	Leggere materiale informativo (volantini cartacei e online)	Comprendere e confrontare vari materiali informativi
Competenze disciplinari	Ricavare informazioni e dati	Stilare preventivi di spesa tenendo conto del budget a disposizione
Competenze chiave	<p>Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria.</p> <p>Competenza alfabetica funzionale</p> <p>Competenza imprenditoriale</p> <p>Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare</p>	<p>Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria.</p> <p>Competenza alfabetica funzionale.</p> <p>Competenza imprenditoriale.</p> <p>Competenza personale e sociale e capacità di imparare a imparare.</p>

Le fasi: 4 acquistiamo in prima linea!

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia (cosa fa il docente)	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
4: acquisto prodotto	Divisi in 3 gruppi: due si recano ai market del quartiere, il terzo procede con gli acquirenti in rete ¹²	Organizza l'uscita nel quartiere contattando il direttore del supermercato. Distribuisce i ruoli per ogni alunno/a e assicura una navigazione sicura fornendo una lista di siti a cui accedere	4 ore	Geografia Matematica Ed. alla cittadinanza attiva Tecnologia Italiano	Orientarsi nello spazio circostante, utilizzando riferimenti topologici Riconoscere gli elementi fissi e antropici dello spazio, la funzione dei servizi pubblici forniti ai cittadini Utilizzare un motore di ricerca Rispettare le regole condizionate e collaborare con gli altri.

¹² Ogni alunno assume un ruolo: custode del carrello, incaricato del prelievo dei prodotti dai ripiani, controllore della lista, ragioniere (usa la calcolatrice solitamente alunno bes), cassiere. Per il gruppo che lavora sulla lim o in aula informatica saranno distribuiti i seguenti ruoli: tecnico (si occupa dell'accensione e dello spegnimento del pc), vigilante dei siti dati precedentemente dall'insegnante, carrellista (aggiunge al carrello online), cassiere con moneta digitale.

	Possedute	Da raggiungere
Conoscenze	<p>Concetti topologici</p> <p>Internet</p> <p>Moneta digitale</p>	<p>Motori di ricerca</p> <p>Diverse modalità di acquisto</p>
Abilità	<p>Sapersi muovere in contesti noti</p>	<p>Sapersi muovere in contesti extrascolastici</p>
Competenze disciplinari	<p>Orientarsi nello spazio</p> <p>Saper navigare in internet</p>	<p>Orientarsi nello spazio</p> <p>Saper organizzare le proprie conoscenze in funzione delle prestazioni richieste</p>
Competenze chiave	<p>Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria</p> <p>Competenza imprenditoriale</p> <p>Competenza digitale</p> <p>Competenza personale e sociale e capacità di imparare ad imparare</p> <p>Competenza in materia di cittadinanza</p> <p>Competenza alfabetica funzionale</p>	<p>Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria.</p> <p>Competenza imprenditoriale.</p> <p>Competenza digitale</p> <p>Competenza personale e sociale e capacità di imparare a imparare</p> <p>Competenza in materia di cittadinanza</p> <p>Competenza alfabetica funzionale</p>

Le fasi: 5 riflessione sui processi di apprendimento

Fasi di applicazione	Attività (cosa fa lo studente)	Metodologia (cosa fa il docente)	Tempi	Discipline coinvolte	Elementi oggetto di valutazione
5: facciamo il punto!	Riflette sull'attività svolta evidenziando punti di forza e punti di debolezza Elabora una mappa concettuale o un diagramma di flusso del percorso svolto	Coordina la conversazione, assumendo il ruolo di facilitatore e mediatore.	90 min.	Lingua italiana Ed. alla cittadinanza Tecnologia	Intervenire nelle conversazioni con riflessioni personali e coerenti all'argomento trattato Comunicare oralmente e per iscritto, anche tramite mappe o schemi, l'esperienza vissuta

Dato che la valutazione del percorso può essere avviata dai docenti al termine della UdA oppure inclusa nell'UdA stessa, le insegnanti che hanno lavorato a questo esempio hanno scelto questa seconda opzione, con la possibilità di coinvolgere in tale momento anche i loro studenti. Se nell'esempio precedente la valutazione è stata posta a discrezione del team di lavoro, in questo caso le insegnanti hanno ideato un momento di discussione e riflessione con i bambini all'interno del percorso di lavoro. Poiché ogni classe ha un proprio livello di conoscenze e abilità acquisite e poiché tale riflessione potrebbe essere condotta dalle insegnanti di qualsiasi disciplina, in questo caso la tabella che prevede l'inserimento delle conoscenze, delle abilità, delle competenze disciplinari e chiave è stata omessa per lasciare piena libertà di progettazione e riflessione a chiunque volesse usufruire dell'esempio riportato.

Materiali e strumenti

Fasi	Materiali e strumenti
1: compravendita e utilizzo del denaro	Lavagna/ fogli per brain storming
2: lavoro di gruppo	Materiali per giocare, soldi, casse e prodotti
3: preventivo di spesa	Volantini, computer, sala pc, scheda per preventivo di spesa, cancelleria
4: acquisto prodotto	Budget, computer, connessione a internet, carta digitale per acquisti online, mappa del percorso Utilizzo del materiale preparato
5: facciamo il punto!	Cartelloni, forbici, colla, pennarelli, matite colorate Schede per valutazione percorso Materiali per diagramma di flusso

Valutazione

Fase	Elementi oggetto di valutazione	Livelli di valutazione	Strategie di valutazione
1 la compravendita e l'utilizzo del denaro	Comunicare rispettando turni di parola Utilizzare un linguaggio appropriato	<input type="checkbox"/> Conoscenze	Griglia osservazione
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Abilità</u>	
		<input type="checkbox"/> Competenze disciplinari	
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
2 facciamo compravendita!	Sapersi relazionare con i pari e con gli adulti Aver cura del materiale a disposizione	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input type="checkbox"/> Abilità	
		<input type="checkbox"/> Competenze disciplinari	

	Rispettare i turni di gioco	<input checked="" type="checkbox"/> <u>X</u> <u>Competenze chiave</u>	Osservazione competenze sociali e civiche
3 come si acquista?	Utilizzare i numeri in contesti di vita quotidiana Effettuare previsioni e stime	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Abilità</u>	Saper portare a termine il compito assegnato
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Competenze disciplinari</u>	Prodotto finale
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
	Partecipare attivamente alle attività portando il proprio contributo personale Capacità di pianificare strategie	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Abilità</u>	
		<input type="checkbox"/> Competenze disciplinari	
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
4. acquistiamo in prima linea!	Orientarsi nello spazio circostante, utilizzando riferimenti topologici Riconoscere gli elementi fissi e antropici dello spazio in cui vive, la funzione dei servizi pubblici forniti ai cittadini Rispettare le regole condivise e collaborare con gli altri	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Abilità</u>	Osservazione
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Competenze disciplinari</u>	Schede con elementi da riconoscere
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
	Utilizzare un motore di ricerca	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input type="checkbox"/> Abilità	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Competenze disciplinari</u>	Compito in classe sui contenuti oggetto della richiesta

		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
<i>5. riflessione sui processi di apprendimento</i>	Intervenire nelle conversazioni con riflessioni personali e coerenti all'argomento trattato	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Abilità</u>	Griglia di osservazione
		<input type="checkbox"/> Competenze disciplinari	
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	
	Comunicare oralmente e per iscritto, anche tramite mappe o schemi, l'esperienza vissuta	<input type="checkbox"/> Conoscenze	
		<input type="checkbox"/> Abilità	
		<input checked="" type="checkbox"/> <u>Competenze disciplinari</u>	Valutazione prodotto finale
		<input type="checkbox"/> Competenze chiave	

IL PROGRAMMA ECONOMIASCUOLA KIDS

Come ricordato nel capitolo che illustra il lavoro svolto con gli insegnanti, tra gli strumenti utilizzati per aiutare i docenti a familiarizzare con i contenuti che possono essere oggetto di formazione e progettazione di interventi per gli studenti della scuola primaria è stato presentato il programma "Kids" realizzato da FEduF in collaborazione con la Fondazione Nord Milano, la Scuola di Economia Civile e la supervisione scientifica dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Il programma si pone l'obiettivo di stimolare nei bambini una prima riflessione sul "valore" del denaro e sulla necessità di gestirlo responsabilmente, per se stessi e per la comunità, in un'ottica di cittadinanza consapevole e si compone di tre lezioni, della durata di circa 90 minuti ciascuna.

Lezione 1

- L'utilizzo consapevole del denaro e il risparmio;
- Il lavoro;
- I beni e i servizi;
- La circolazione del denaro nella comunità e il pagamento delle tasse;
- Spese ordinarie e straordinarie;
- Il valore delle cose: indispensabile e superfluo.

Lezione 2

- A cosa serve la banca;
- Gli strumenti per usare il denaro;
- Gli interessi (calcolo delle percentuali);
- Il denaro elettronico e l'home banking;

Lezione 3

- Uso consapevole del denaro per una società più equa e sostenibile;
- L'economia civile;
- La sostenibilità e gli obiettivi dell'Agenda 2030;
- Scegliere consapevolmente.

La metodologia didattica del programma combina elementi che stimolano una fruizione nozionistica ed empatica al fine di raggiungere i seguenti obiettivi di apprendimento:

- Gestire il denaro generando risparmio;
- Imparare a identificare le priorità di spesa;
- Comprendere la dimensione inclusiva dei nuovi approcci economici;
- Porsi in ottica altruistica rispetto alla tutela dei beni comuni;
- Acquisire informazioni circa le diverse forme di pagamento esistenti e gli utilizzi che se ne possono fare;
- Interiorizzare l'importanza di consumare in maniera consapevole e a basso impatto ambientale;
- Applicare gesti quotidiani in ottica sostenibile;
- Dare valore all'azione individuale come contributo fattivo ad un problema mondiale.

Rispetto alle competenze chiave europee, il programma Eco-nomiAscuola Kids fa riferimento a: i) competenza personale sociale e capacità di imparare a imparare, ii) competenza in materia di cittadinanza. Il programma può essere svolto autonomamente dal docente in classe ed è scaricabile gratuitamente dal sito www.economiascuola.it della FEduF.

TRAINING DI EDUCAZIONE ECONOMICA: LE NARRAZIONI COME STRUMENTO DI LAVORO IN CLASSE¹³

1. Introduzione

Fin dai primi anni di vita i bambini fanno esperienza di numerose occasioni di convivenza sociale regolata da un accesso equo alle risorse. Già in età prescolare, i bambini sono intrinsecamente motivati ad aiutare gli altri (Warneken & Tomasello, 2013), a prescindere da ricompense strumentali. Tali evidenze sono interpretate a sostegno di una concezione innatista dell'altruismo umano (Warneken & Tomasello, 2009). Prosocialità e altruismo, temi classici della psicologia dello sviluppo, sono attualmente studiati anche in relazione al decision making, con particolare attenzione a una sua componente che ha a che vedere con il senso di giustizia e di equità, vale a dire la "fairness". L'equità si configura come una caratteristica importante di condivisione delle risorse umane (Fehr & Schmidt, 1999) ed è un aspetto che ricopre un ruolo centrale nelle attività quotidiane, in cui spesso ci si trova di fronte a questioni che hanno a che fare con la giustizia, con la condivisione, con la reciprocità (Lombardi, Castelli, & Marchetti, 2015). La fairness si sviluppa fortemente durante l'infanzia, più nello specifico tra i 3 e gli 8 anni (Fehr, Bernhard, & Rockenbach, 2008), con ricadute in età scolare a livello tanto di giudizio quanto di comportamento (Castelli, Massaro, Sanfey, & Marchetti, 2014). Questi costrutti psicologici sono rivisitati attraverso nuove metodologie, quali i giochi interattivi proposti all'interno della Teoria dei Giochi

13 Elisabetta Lombardi, Annalisa Valle, Teresa Rinaldi, Antonella Marchetti - *Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Dipartimento di Psicologia, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.*

(Camerer, 2003), che consentono non solo di valutare le strategie messe in atto nella gestione di un determinato bene, ma anche di individuare alcune componenti psicologiche del processo decisionale. Inoltre, si può considerare che lo sviluppo dell'equità e dell'altruismo può anche derivare dalla maturazione di un modo di pensare prospettico che consente all'individuo di anticipare i risultati futuri in risposta alle condotte attuali, evidenziando il ruolo svolto dal pensiero prospettico in tali comportamenti (Lombardi, Di Dio, Castelli, Massaro, & Marchetti, 2017). Nella vita di tutti i giorni, infatti, le persone sono chiamate a prendere decisioni tra scelte che darebbero un beneficio immediato e scelte che porteranno maggiori benefici in futuro. Questa circostanza è stata chiamata scelta intertemporale (Berns, Laibson, & Loewenstein, 2007; Marchetti, Castelli, Sanvito, & Massaro, 2014; Pecora et al., 2015) che è classicamente investigata attraverso il paradigma del "ritardo della gratificazione" (es. Eigsti et al., 2006; Mischel, Ebbesen, & Raschke, 1972). A questo proposito, lo studio del ritardo della gratificazione, e cioè della capacità di rinunciare ai guadagni attuali per maggiori risultati futuri, può fornire un quadro interessante circa le capacità decisionali e di investimento. Date queste premesse, sembra importante discutere con i bambini in età scolastica di queste dimensioni che sono alla base dei comportamenti e delle decisioni economico-finanziarie.

2. Struttura

Le seguenti storie sono state utilizzate all'interno di un training conversazionale per discutere di fairness, altruismo/prosocialità e capacità di ritardare la gratificazione con bambini delle classi III, IV e V di scuola primaria (Marchetti, Rinaldi, Lombardi, Massaro, Valle, in press). Esse possono essere utilizzate dagli insegnanti come stimoli per proporre discussioni guidate e riflessioni riguardanti questi temi e la loro applica-

zione in ambito economico-finanziario: per questo motivo le storie sono accompagnate da una scheda con 4 domande di comprensione del testo, al fine di facilitare i bambini nel mettersi nei panni dei protagonisti e quindi riflettere sulle diverse prospettive da cui è possibile valutare il processo decisionale descritto.

3. Procedura

L'insegnante legge la storia in classe proiettando il testo, mentre i bambini possono seguire la narrazione su un foglio consegnato a ciascuno. Dopo la lettura della storia, i bambini sono invitati a rispondere individualmente alle domande: delle tre opzioni di risposta, due possono essere considerate sfidanti e una è sbagliata. Alla fine l'insegnante chiede ai bambini di condividere con la classe le risposte date fornendo loro un feedback sui contenuti e sui temi oggetto di riflessione. A partire da queste risposte l'insegnante avvia la discussione cercando sia di valorizzare i diversi punti di vista che emergono, sia di aiutare i bambini a confrontarli evidenziandone i punti salienti. Infine, l'insegnante chiede ai bambini di proporre un esempio tratto dalla propria esperienza personale affine ai contenuti oggetto di discussione, allo scopo di ancorare le nuove conoscenze apprese alla propria realtà e rendere così il nuovo apprendimento significativo.

4. Le storie

4.1 La coda al parco giochi (Storia sulla fairness)

Ogni anno, alla fine dell'anno scolastico la classe di Federico, Davide, Giada e Sara organizza una gita a un parco divertimenti. I bambini sono amici e passano molto tempo insieme sia a scuola che nel tempo libero. In quel periodo il parco giochi è affollato e le code per poter salire su ogni attrazione sono lunghe. I bambini sono in fila insieme a molte altre persone per poter salire sulla ruota panoramica e

trascorrono il tempo dell'attesa guardando la cartina del parco e chiacchierando. Federico e Giada cercano tra le tante persone Sara e Davide che si sono allontanati. "Dove sono?", si chiedono. "Eccoli là. Lo sapevo!", dice Giada un po' arrabbiata, "Davide e Sara stanno tentando di saltare la fila!". "A loro non è mai piaciuto aspettare!", dice Federico. "Ma nemmeno a me piace aspettare!", replica Giada.

Il proprietario della ruota panoramica sta chiamando per il prossimo giro. Sara e Davide riescono a salire sulla giostra. "Sara e Davide hanno saltato la coda. Non è giusto! Così non vale! Avremmo potuto saltarla tutti, allora!" replicano Federico e Giada. Infatti, i bambini arrivano davanti all'ingresso dell'attrazione ma devono aspettare il giro successivo per poter salire. Federico e Giada sono molto tristi e arrabbiati per il comportamento dei due amici e pensano che quello che hanno fatto non sia giusto. Così, dopo aver fatto il giro sulla ruota panoramica, si dirigono verso il venditore di zucchero filato per comprarne uno ciascuno. Si mettono in coda ma si accorgono che si sta facendo tardi: è quasi ora di tornare a casa e probabilmente non avranno il tempo di prendere lo zucchero filato. In coda davanti a loro vedono Sara e Davide che li stanno chiamando. "Dai, ragazzi, mettetevi qui vicino a noi! Se non lo fate dovrete rinunciare allo zucchero filato!". Federico e Giada ci pensano e alla fine rispondono: "No, ci dispiace, non è giusto saltare la fila!". Allora Davide e Sara rispondono: "Va bene! Allora vi raggiungiamo noi e andiamo a casa tutti insieme. In fondo questo zucchero filato non è che ci andasse così tanto!".

Domande

- 1) Il parco giochi in cui sono i bambini è un luogo affollato?
 - a. Sì, in tutte le attrazioni c'è la coda tranne per salire sulla ruota panoramica.
 - b. Sì, in tutte le attrazioni c'è la coda.
 - c. No, ci sono poche persone.

Feedback: b. Giusto! Tutte le attrazioni sono piuttosto affollate.

2) Federico e Giada cosa pensano del comportamento di Sara e Davide?

- a. Federico e Giada pensano che Sara e Davide siano più furbi di loro.
- b. Federico e Giada pensano che Sara e Davide non si siano comportati in modo giusto rispetto agli altri.
- c. Federico e Giada pensano che Sara e Davide siano simpatici.

Feedback: b. Esatto! Federico e Giada pensano che il comportamento di Sara e Davide non sia stato corretto perché hanno saltato la fila mentre gli altri aspettano il loro turno in coda.

3) Perché alla fine della storia Sara e Davide decidono di non mangiare lo zucchero filato?

- a. Perché si sono stancati di fare la coda.
- b. Perché hanno pensato che non fosse buono.
- c. Perché hanno capito che quello che avevano fatto prima non era giusto.

Feedback: c. Bravi, giusto! Sara e Davide hanno capito che saltare la fila non era stato un comportamento corretto, grazie a quello che hanno detto loro Federico e Giada.

4) Qual è secondo te il significato di queste frasi nella storia? “A loro non è mai piaciuto aspettare”, “Ma nemmeno a me piace aspettare!”

- a. Anche Federico e Giada volevano saltare la coda.
- b. Federico e Giada hanno deciso che nonostante a nessuno piaccia stare in fila, loro non la avrebbero saltata perché non è giusto passare davanti alle altre persone.
- c. Federico e Giada sapevano che a Sara e a Davide non piaceva aspettare.

Feedback: b Giusto! Infatti Federico e Giada pensano che nonostante anche a loro non piaccia fare la coda, non è giusto passare davanti alle altre persone e quindi decidono di non prendere lo zucchero filato.

4.2 A Francesco piace condividere (Storia sulla prosocialità)

La parola preferita di Francesco era “Mio!”. Gli piaceva tenere le sue cose senza dividerle con gli altri. A volte, Francesco voleva stare solo e un giorno rimase ad ascoltare i suoi compagni in classe e pensò che si stessero divertendo molto. “Ieri con la mamma abbiamo fatto tanti biscotti. Non li posso mangiare tutti da solo!”, disse Ludovico a Nicolò. “Perché dopo la scuola non andiamo tutti a casa mia per una merenda? Ho tanti succhi di frutta!”, rispose Nicolò. “Okay,” disse Alice “Io porterò della marmellata!”, “Io del pane per la marmellata!”, incalzò Silvia. Anche Francesco voleva andare, ma non voleva condividere con loro il cioccolato che mangiava sempre a merenda e di cui era golosissimo. I suoi compagni non si accorsero della sua presenza e quindi non lo invitarono a unirsi a loro.

Francesco camminò fino a casa. Era molto contento perché appena arrivato avrebbe potuto mangiare tutto il cioccolato che la mamma gli aveva comprato. Pensando a quanto accaduto a scuola, però, iniziò a sentirsi più triste che contento. Francesco raccontò alla sua mamma della merenda a casa di Nicolò: “Potremmo cucinare qualche muffin con il cioccolato”, suggerì la mamma. “Potresti portarli da Nicolò e dividerli con i tuoi amici: potrebbe essere una bella sorpresa per loro!”. Francesco non era così sicuro di voler condividere il suo cioccolato, ma adorava preparare dolci con la mamma. Così mise da parte un pezzo di cioccolato da mangiare più tardi e usò il resto per i muffin.

Francesco non riusciva a decidere cosa fare. Alla fine, andò a casa di Nicolò per fare una sorpresa ai suoi compagni.

Una volta arrivato davanti alla porta di casa, Francesco riusciva a sentire i suoi amici che all'interno stavano ridendo. “Sicuramente sarà divertente raggiungerli,” pensò. Ma poi un'idea preoccupante gli venne in mente: “Se tutti mangiano i miei muffin”, pensò, “non ne rimarranno abbastanza per me!”.

Subito dopo, Nicolò aprì la porta. “Francesco!”, esclamò, “Entra e

unisciti a noi! Che gentile che sei stato ad aver portato i muffin!” disse. Nicolò prese i muffin, anche se Francesco continuava a pensare che avrebbe preferito mangiarli tutti da solo.

Quando lo videro, tutti vennero ad accoglierlo. Molto presto Francesco iniziò a divertirsi così tanto che si dimenticò completamente dei suoi muffin. Fu un bel pomeriggio. Una volta tornato a casa, Francesco non fece altro che raccontare alla mamma quanto fosse bene stato in compagnia dei suoi amici e quanto fossero buoni i dolci che anche gli altri avevano portato.

Il giorno dopo, durante la ricreazione Francesco prestò il suo astuccio contenente il nuovo righello e la nuova colla a Ludovico, che stava costruendo alcuni modellini delle loro auto preferite. Quando Ludovico gli restituì l’astuccio ancora in ottimo stato, regalò a Francesco uno dei modellini che aveva costruito.

Domande

1. Che cosa ha fatto Francesco quando era a casa con la mamma?
 - a. Ha cucinato i muffin con una parte del cioccolato che aveva.
 - b. Ha cucinato i muffin con tutto il cioccolato che aveva.
 - c. Ha fatto i compiti.

Feedback: b. Bravi, giusto! Ha messo da parte un po’ di cioccolato in una ciotolina e ha usato il resto per cucinare i muffin.

2. Qual era il pensiero di Francesco davanti alla porta di casa di Nicolò?
 - a. Francesco pensava che non avrebbe mangiato i suoi muffin.
 - b. Francesco pensava che non si sarebbe divertito.
 - c. Francesco non aveva nessuna preoccupazione.

Feedback: a. Esatto! Francesco non voleva condividere i muffin perché pensava che gli amici li avrebbero finiti tutti, infatti era molto preoccupato.

3. Come si è sentito Francesco alla fine quando ha condiviso i muffin?

- a. Francesco si è sentito arrabbiato perché non avrebbe voluto condividere.
- b. Francesco si è sentito triste, perché non aveva potuto mangiarsi tutti i muffin.
- c. Francesco si è sentito felice perché giocando non aveva più pensato ai muffin.

Feedback: c Giusto! Francesco si è sentito felice perché si è divertito con i suoi amici. Il giorno dopo infatti lui stesso ha deciso di condividere il suo astuccio con Ludovico.

4. Quale è secondo te il significato di questa frase nella storia: "Francesco ha prestato il suo astuccio con dentro il nuovo righello e la nuova colla a Ludovico".

- a. Francesco ha deciso di prestare il suo astuccio a Ludovico.
- b. Francesco voleva avere uno dei modellini che Ludovico stava costruendo.
- c. Francesco credeva di prestare il suo astuccio a Ludovico.

Feedback: a. Bravi, giusto! Francesco prese una decisione sul condividere le sue cose con i suoi amici.

4.3 Il viaggio (Storia sul ritardo della gratificazione)

È sera, mamma Claudia e papà Fabio, i genitori di Marco, sono sul divano. Sono molto stanchi: "Stiamo lavorando tanto in questo periodo, abbiamo bisogno di riposo!" dice la mamma. "Sarebbe bello andare via qualche giorno". Risponde il papà: "Hai ragione, anche a me piacerebbe e penso che ci farebbe un gran bene! Ma siamo a fine ottobre, Marco deve andare a scuola e non abbiamo abbastanza soldi per un'altra vacanza dopo la crociera di quest'estate". La mattina dopo, durante la colazione, mamma Claudia e papà Fabio riprendono il discorso: "Ho pensato, Claudia, che potremmo organizzarci per an-

“dare in montagna un paio di giorni il prossimo week-end” dice il papà. “Sarebbe bellissimo...”, rispose la mamma. “...oppure potremmo decidere di aspettare le vacanze di Natale e organizzare una settimana bianca per sciare”, riprese il papà. La mamma lo guardò, rifletté un attimo e rispose: “Sarebbe ancora più bello! Dai, aspettiamo Natale! Così possiamo goderci una settimana intera insieme a Marco liberi da tutti i nostri impegni. Corro a prenotare!”. Il 26 dicembre mamma Claudia, papà Fabio e Marco partono per la settimana bianca “È proprio valsa la pena aspettare tutto questo tempo!”, disse mamma Claudia non appena arrivati a destinazione.

Domande

1) Cosa dice mamma Claudia a papà Fabio mentre sono sul divano?

- a. Sarebbe bello fare una vacanza perché stiamo lavorando molto e siamo stanchi.
- b. Sarebbe bello fare una vacanza perché ho visto un’offerta.
- c. Sarebbe bello andare in montagna.

Feedback: a. Giusto! Infatti mamma Claudia dice a papà Fabio che stanno lavorando molto e sono stanchi e che sarebbe bello fare una vacanza per riposarsi un po’.

2. Secondo papà Fabio, mamma Claudia ha ragione a voler fare una vacanza?

- a. Sì, ma pensa che mamma Claudia stia esagerando.
- b. No, non è d’accordo con lei.
- c. Sì, ma le ricorda che non hanno abbastanza soldi e che Marco ha scuola.

Feedback: c. Bravi, giusto! Infatti papà Fabio è d’accordo con mamma Claudia, solo che le dice che sarebbe meglio non fare subito una vacanza perché non hanno abbastanza soldi e perché Marco deve andare a scuola.

3. Perché mamma Claudia si mise a riflettere quando papà Fabio gli propose la settimana bianca?

a. Perché pensava che papà Fabio non volesse fare il viaggio.

b. Perché stava decidendo se andare un paio di giorni in montagna a ottobre o fare una settimana bianca a Natale.

c. Perché non aveva capito la domanda.

Feedback: b. Esatto! Infatti mamma Claudia decide di rinunciare al week-end in montagna il weekend successivo oppure organizzare una settimana bianca a Natale.

4. Qual è secondo te il significato di questa frase nella storia: “...è proprio valsa la pena aspettare tutto questo tempo...”?

a. “...è proprio valsa la pena pensare di aspettare tutto questo tempo...”

b. “...è proprio valsa la pena provare ad aspettare tutto questo tempo...”

c. “...è proprio valsa la pena decidere di aspettare tutto questo tempo...”

Feedback: c. Giusto! Infatti mamma Claudia ha deciso di aspettare per una vacanza più lunga e più spensierata.

4. Bibliografia

-Berns, G. S., Laibson, D., & Loewenstein, G. (2007). Intertemporal choice – toward an integrative framework. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(11), 482–488. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.08.011>

-Castelli, I., Massaro, D., Sanfey, A. G., & Marchetti, A. (2014). “What is fair for you?” Judgments and decisions about fairness and Theory of Mind. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 49–62. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.806264>

-Eigsti, I.-M., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. B., ... Casey, B. J. (2006). Predicting Cognitive Control From Preschool to Late

Adolescence and Young Adulthood. *Psychological Science*, 17(6), 478–484.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01732.x>

-Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454, 1079.

-Fehr, E., & Schmidt, K. M. (1999). A Theory of Fairness, Competition, and Cooperation. *The Quarterly Journal of Economics*, 114(3), 817–868.
<https://doi.org/10.1162/003355399556151>

-Lombardi, E., Di Dio, C., Castelli, I., Massaro, D., & Marchetti, A. (2017). Prospective thinking and decision making in primary school age children. *Heliyon*, 3(6), e00323. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2017.e00323>

-Lombardi, Elisabetta, Castelli, I., & Marchetti, A. (2015). *La sensibilità alla fairness come dimensione dello sviluppo morale*. 14.
<https://doi.org/10.1710/2124.23004>

-Marchetti, A., Castelli, I., Sanvito, L., & Massaro, D. (2014). Is a bird in the hand worth two in the future? Intertemporal choice, attachment and theory of mind in school-aged children. *Frontiers in Psychology*, 5.

-Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of personality and social psychology*, 21(2), 204.

-Pecora, G., Paoletti, M., Castano, M. L., Paglieri, F., Bellagamba, F., & Ad-dessi, E. (2015). *Il controllo inibitorio e l'effetto della rappresentazione simbolica sulle prestazioni di bambini prescolari in un compito di scelta intertemporale: Uno studio longitudinale*. Presentazione orale al XXIV Congresso Nazionale AIRI-PA, Pesaro 2015 , 101–102.

-Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology (London, England: 1953)*, 100(Pt 3), 455–471.
<https://doi.org/10.1348/000712608X379061>

-Warneken, F., & Tomasello, M. (2013). The emergence of contingent reciprocity in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(2), 338–350. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.06.002>

RINGRAZIAMENTI

Si ringraziano le docenti che hanno preso parte ai gruppi di lavoro per lo sviluppo dei compiti di realtà e delle Unità di Apprendimento: Agata Ermelinda Dimauro, Concetta Valenti e Maria Antonietta Torre dell'IC "Bruno Munari"; Edy Martello e Lucia Pittalà dell' IC Noviglio Casarile; Luisa Costantini dell'IC "Viale Legnano"; Maria Giovanna Paludi dell'IC "Ilaria Alpi".

Alla Dott.ssa Antonella Meccariello dell'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia va invece il ringraziamento per il supporto costante e la diffusione dell'iniziativa tra le Scuole Primarie della Regione Lombardia.

Si ringraziano inoltre i Dirigenti Scolastici degli Istituti coinvolti nel progetto per il tempo e il lavoro che i loro docenti vi hanno dedicato.