



a cura di
Silvia Della Rocca
Christian Tarchi
Elisabetta Lombardi
Annalisa Valle

Consapevoli fin da piccoli

Un percorso di alfabetizzazione
disciplinare e finanziaria
nella scuola primaria

Prefazione di Antonella Marchetti e Mariarosa Borroni

CONSAPEVOLI FIN DA PICCOLI

**UN PERCORSO DI ALFABETIZZAZIONE DISCIPLINARE
E FINANZIARIA NELLA SCUOLA PRIMARIA**

A cura di
Silvia Della Rocca
Christian Tarchi
Elisabetta Lombardi
Annalisa Valle

CONSAPEVOLI FIN DA PICCOLI

UN PERCORSO DI ALFABETIZZAZIONE DISCIPLINARE
E FINANZIARIA NELLA SCUOLA PRIMARIA

Prefazione di Antonella Marchetti e Mariarosa Borroni

Consapevoli fin da piccoli.

Un percorso di alfabetizzazione disciplinare e finanziaria nella scuola primaria

Silvia Della Rocca, Christian Tarchi, Elisabetta Lombardi e Annalisa Valle (a cura di)

ISBN: 979-12-81075-43-6

Questo volume scaturisce dai risultati del Progetto di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) *Financial Thinking for Reflective Citizenship. Development and evaluation of the efficacy of a Financial Education program for primary school children*, finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca [codice progetto: 2022KTB2KX].

Nota. In questo testo, l'uso del maschile è adottato in modo convenzionale, ma l'intenzione degli autori è quella di fare riferimento senza distinzioni alla popolazione maschile e femminile.

© 2026, Hogrefe Editore
Viale Antonio Gramsci 42, 50132 Firenze
www.hogrefe.it

Coordinamento editoriale: Sara Zaccaria
Redazione: Alessandra Galeotti
Impaginazione e copertina: Stefania Laudisa

Tutti i diritti sono riservati. È vietata la riproduzione dell'opera o di parti di essa con qualsiasi mezzo, compresa stampa, copia fotostatica, microfilm e memorizzazione elettronica, se non espressamente autorizzata dall'Editore.

I curatori

Silvia Della Rocca (Università degli Studi di Firenze)

Dottoranda in Scienze della formazione e psicologia e insegnante di scuola primaria, concentra la sua ricerca sulla definizione e promozione di percorsi di formazione docenti e di interventi di alfabetizzazione disciplinare e alfabetizzazione ai media per studenti delle scuole primarie e secondarie.

Christian Tarchi (Università degli Studi di Firenze)

Professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, è un esperto in comprensione del testo e ha coordinato due progetti europei su lettura digitale (EMILE, finanziato dalla Calouste Gulbenkian Foundation) e scrittura digitale (ORWELL, finanziato dall'Unione Europea) ed un progetto nazionale sull'alfabetizzazione finanziaria (finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito del programma PRIN).

Elisabetta Lombardi (Università eCampus)

Professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, si occupa di educazione finanziaria, di social cognition in contesti familiari e scolastici e benessere scolastico, sia per la ricerca che per la formazione.

Annalisa Valle (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, si occupa principalmente di educazione finanziaria e di mentalizzazione in contesti familiari e scolastici, sia dal punto di vista della ricerca, sia nell'ambito della formazione.

Gli autori

Federico Colombo

Insegnante di sostegno presso una scuola primaria e dottorando di ricerca in Scienze della persona e della formazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

Giorgia Franchina

Assegnista di ricerca in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore e psicoterapeuta in formazione presso l'Istituto Italiano di Psicoterapia Relazionale.

Lidia Casado Ledesma

Professoressa associata presso l'Università a Distanza di Madrid, nel Dipartimento di Educazione. Le sue linee di ricerca si sono concentrate sulla scrittura argomentativa e sulla comprensione di testi multipli. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca nazionali e internazionali, contribuendo allo sviluppo di nuove prospettive nell'ambito educativo. Al tempo del progetto sull'alfabetizzazione finanziaria nel programma PRIN, assegnista di ricerca in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso l'Università degli Studi di Firenze.

Marina De Diego Cuéllar

Psicologa specializzata in orientamento educativo presso l'Università di València e laureanda magistrale in psicologia clinica presso l'Università Cattolica di Valencia. Ha partecipato alle attività del progetto di alfabetizzazione finanziaria durante il suo tirocinio ERASMUS+ presso l'Università degli Studi di Firenze.

Pietro Cappelli

Assegnista di ricerca e dottore in Psicologia del ciclo di vita e dei contesti dello sviluppo, presso l'Università degli Studi di Firenze. Operatore presso Progetto Villa Lorenzi, centro diurno per servizi educativi per la prevenzione e riabilitazione del disagio giovanile e delle dipendenze.

Indice

Prefazione	
<i>Antonella Marchetti</i>	XI
<i>Mariarosa Borroni</i>	XIII
Introduzione	
<i>Christian Tarchi e Silvia Della Rocca</i>	1

Sezione 1.

Alfabetizzazione disciplinare per la formazione di cittadini attivi

1. Comprensione del testo e cittadinanza attiva nel XXI secolo	
<i>Christian Tarchi e Silvia Della Rocca</i>	7
1.1. Definizione del concetto chiave	7
1.2. Comprensione del testo e cittadinanza	13
1.3. Implicazioni per la pratica educativa	13
Sintesi del capitolo	17
Glossario	17
2. Alfabetizzazione disciplinare e apprendimento critico	
<i>Silvia Della Rocca e Christian Tarchi</i>	18
2.1. Definizione del concetto chiave	18
2.2. Il modello di apprendimento in diagonale	18
2.3. Le componenti principali dell'alfabetizzazione disciplinare	20
2.4. Gli interventi per promuovere l'alfabetizzazione disciplinare a scuola	23
2.5. Implicazioni per la pratica educativa	25
Sintesi del capitolo	27
Glossario	28

Sezione 2.

Alfabetizzazione finanziaria e comportamenti prosociali

3. Educazione finanziaria fin dall'infanzia: un percorso possibile	
<i>Annalisa Valle, Federico Colombo e Elisabetta Lombardi</i>	31

3.1. Perché costruire un percorso di alfabetizzazione finanziaria a partire dall'infanzia	31
3.2. Educazione finanziaria: conoscenze, competenze e atteggiamenti per il futuro	34
3.3. Educazione finanziaria: gli ingredienti indispensabili	36
3.4. Conclusioni	44
Sintesi del capitolo	45
Glossario	46
 4. Decisioni per sé, decisioni con gli altri: quando decidere diventa una componente prosociale	
<i>Elisabetta Lombardi, Giorgia Franchina e Annalisa Valle</i>	47
4.1. Perché insegnare a decidere è importante	47
4.2. Il decision making come competenza chiave per la crescita	49
4.3. Come nasce la capacità di decidere nei bambini	50
4.4. Quando decidere diventa un atto prosociale	55
Sintesi del capitolo	60
Glossario	61
 Sezione 3.	
Cittadini consapevoli attraverso la lettura: un'applicazione dell'alfabetizzazione finanziaria nella scuola primaria	
 5. Autoefficacia e alfabetizzazione disciplinare: la formazione insegnanti	
<i>Silvia Della Rocca</i>	65
Introduzione	65
5.1. Background teorico della ricerca	66
5.2. Metodi	70
5.3. Risultati	75
5.4. Implicazioni educative dell'intervento	77
Sintesi del capitolo	78
Glossario	78
 6. L'alfabetizzazione finanziaria nelle conversazioni tra pari	
<i>Giorgia Franchina, Elisabetta Lombardi e Annalisa Valle</i>	79
Introduzione	79
6.1. Il ruolo delle conversazioni tra pari nello sviluppo cognitivo e sociale	80
6.2. Un training conversazionale per la scuola primaria	84
Sintesi del capitolo	92
Glossario	93
 7. Comprensione e transfer dei concetti economici a temi sociali: la rivista <i>Così è la vita</i>	
<i>Silvia Della Rocca, Lidia Casado Ledesma, Marina De Diego Cuéllar e Pietro Cappelli</i>	94

Introduzione	94
7.1. Background teorico della ricerca	95
7.2. Metodi	98
7.3. Risultati	105
7.4. Implicazioni educative dell'intervento	107
Sintesi del capitolo	110
Glossario	110
Conclusioni	
<i>Silvia Della Rocca, Christian Tarchi, Elisabetta Lombardi e Annalisa Valle</i>	111
Un modello d'intervento integrato	111
Prospettive future	112
Bibliografia	115

Prefazione

Antonella Marchetti

È noto a tutti che *definitio non fit per non*, e possiamo generalizzare dicendo *praeformatio non fit per non*. Bene, trasgrediamo per questa volta e proviamo a dire innanzitutto che cosa questo libro non è.

Non è una trattazione del tema dell'educazione finanziaria come parte della cittadinanza attiva che considera l'educazione finanziaria come un dominio a sé stante. Per fare una deviazione analogica, si potrebbero concepire i domini cognitivi come radicalmente sconnessi. Prendiamo per esempio i domini della biologia e della fisica: concepirli “modularisticamente” potrebbe esitare in uno slittamento, magari inconsapevole, verso un'educazione disciplinare vertente sui suddetti domini, che non li riporti mai entro un quadro di interpretazione sistemica (mentre fisica e biologia sono connesse nel funzionamento del corpo umano e, a un certo punto della formazione medica, le connessioni vanno necessariamente riconosciute, senza che ciò comporti, dal punto di vista psicologico, negare caratteristiche specifiche e tempi variabili nel percorso ontogenetico della loro comprensione).

Viceversa, il volume parte da lontano, anzi da molto lontano per trattare il tema dell'educazione finanziaria: muove addirittura dai processi e dai percorsi di comprensione del testo. E giustamente, perché parlare di alfabetizzazione finanziaria significa innanzitutto riconoscere che i processi di alfabetizzazione in generale, e quelli disciplinari nello specifico, devo passare attraverso il setaccio della critica, senza la quale la comprensione di un testo è parziale (si pensi all'etimologia greca del termine: discernere, separare – potremmo dire oggi il vero/verosimile/probabile dal *fake* affinché la cittadinanza, anche finanziaria, che si intende promuovere, sia realmente attiva).

Nel cammino di avvicinamento al suo *core topic*, il testo evita per lo più di illustrarci i concetti da “trasmettere” agli allievi dei vari ordini delle nostre scuole (denaro, lavoro, risparmio, interesse, previdenza...), ma mette in luce e documenta alcuni capisaldi fondamentali per raggiungere la meta che si prefigge.

Uno di tali capisaldi consiste nella sottolineatura della opportunità (necessità?) di iniziare la difficile impresa dell'educazione finanziaria fin dall'infanzia: troppo nota è infatti la tendenza a sottostimare le competenze infantili, e semmai a sovrastimare quelle di chi – per sopraggiunta consona età – è già stato affidato all'onnisciente sistema scolastico.

Un altro *take home message* importante è rappresentato dallo sforzo – riuscito – di mostrare come educazione (e dunque si spera competenza) finanziaria e processi decisionali vadano a braccetto. Non è tanto rilevante determinare in questo contesto cosa sostiene/causa cosa (domanda irrilevante forse sul piano teorico e certamente su quello applicativo), quanto piuttosto portare all'attenzione un fatto ovvio: le conoscenze finanziarie sono utili quando esitano in competenze, tra cui quelle decisionali, con ricadute fondamentali sul benessere soggettivo e sociale. E anche la presa di decisione consapevole può essere oggetto, a questi fini, di interventi educativi.

Una volta dimostrato il coraggio di “guardare fuori dalla finestra” – cioè, di esulare nella trattazione da temi strettamente legati all'ambito finanziario – gli autori meritoriamente osano guardare ancora più in là. Analizzano cioè come l'alfabetizzazione finanziaria, sempre in quanto componente della cittadinanza attiva, ha a che fare con costrutti apparentemente (solo apparentemente!) lontani da essa: la *fairness*, la cooperazione e la scelta intertemporale, non a caso studiati in ambito di ricerche e interventi relativi ai sopra citati processi decisionali. Che fisionomia potrebbe infatti assumere la cittadinanza attiva se non tenesse conto della necessità di cooperare anche in contesti finanziari (per avviare giochi a somma diversa da zero, utili tanto agli individui quanto alle comunità)? Senza un'attenzione rivolta al bisogno dei nostri conspecifici – ma anche dei sistemi organizzativi e sociali in generale – di essere trattati con equità (trattamento in assenza del quale, tra l'altro, è probabile che si venga reciprocati con la stessa o peggiore moneta)? E senza la capacità di attendere, che gli economisti chiamano scelta intertemporale: abilità che si sviluppa nell'infanzia assumendo la foggia del *delay of gratification*, per divenire quella che in ambito economico è denominata “pazienza”, alla base di investimenti lungimiranti?

Il testo evita oculatamente un altro bias: considerare la conoscenza adulta dell'insegnante come necessaria e sufficiente – quasi un ideale regolativo – per l'educazione finanziaria degli allievi. Perché mai gli adulti – in questo caso gli insegnanti ma in linea di principio anche i genitori – dovrebbero essere educatori formati e consapevoli? Che alfabetizzazione/educazione finanziaria hanno ricevuto per accingersi con scioltezza alla non facile impresa che li aspetta? Tenendo altresì conto del fatto che tra conoscenza e capacità di farne compartecipi gli allievi il percorso è tutt'altro che scontato e che, viceversa, la formazione degli insegnanti, che il volume tratta, rappresenta un'ottima via per promuoverne l'autoefficacia, buon predittore dell'outcome desiderato, cioè l'alfabetizzazione degli allievi.

Altro bias evitato, o altro passo che il volume non compie: considerare pari tutti i pari, cioè ugualmente bisognosi di un'educazione esclusivamente dall'alto. Al contrario, il training conversazionale descritto nel testo dimostra come l'interazione tra pari costituisca uno strumento importante da includere nella cassetta degli attrezzi dell'alfabetizzazione finanziaria.

E per finire – snodo sempre cruciale quando si tratta di apprendimenti – di rilievo appare la trattazione della loro trasferibilità, tema trattato nei termini del trasferimento delle conoscenze e competenze maturate sui temi economico-finanziari a temi sociali.

Il volume, dunque, inquadra il proprio oggetto in un quadro interpretativo ampio e, come ho già detto, coraggioso oltre che quanto mai opportuno, anche attraverso l'analisi di una ricca e solida letteratura a sostegno delle tesi sostenute e brillantemente

argomentate. Alle quali si affiancano gli studi e le ricerche condotte dagli autori, che arricchiscono di spunti anche futuri le conclusioni raggiunte.

Spero che la descrizione, seppure sommaria, di ciò che questo libro non è – per riprendere quanto detto in esordio – sia utile a evidenziarne di converso ricchezza e novità.

Antonella Marchetti

Professore ordinario di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione
Università Cattolica del Sacro Cuore

.....
Marianosa Borroni

La teoria economica attribuisce tre funzioni alla moneta: mezzo di regolamento degli scambi, unità di conto e riserva di valore. Acquistiamo beni e servizi dando in contropartita denaro, o utilizziamo strumenti che lo sostituiscono (carte di debito e di credito, bonifici, trasferimenti via *device* tecnologici, ecc.); attribuiamo un “valore” alle cose che ci circondano attraverso la moneta; accantoniamo somme di denaro per scopi precauzionali, per la realizzazione di determinati obiettivi (l'acquisto di una casa, un'automobile, un viaggio) o semplicemente per garantirci una rendita (o una maggiore rendita) una volta terminata l'attività lavorativa.

Vi sono testimonianze dell'utilizzo della moneta fin dall'antichità, in quasi tutte le civiltà, anche se nel passato la moneta poteva anche essere moneta-merce, rappresentata cioè da altri beni (il sale, l'oro, le spezie, il bestiame). Nelle economie moderne viene invece utilizzata la moneta-segno, in forma metallica o cartacea, con un valore certo, assegnato da un organismo pubblico (tipicamente, la banca centrale, come nel caso della Banca Centrale Europea o della Federal Reserve degli Stati Uniti d'America).

Viviamo quindi in un'economia monetaria, ci confrontiamo quotidianamente con la moneta, per qualunque delle funzioni ad essa attribuite, utilizzando sia la moneta legale (quella, cioè, emessa da una pubblica istituzione) o – caso ormai decisamente più frequente – quella fiduciaria, rappresentata da tutti i mezzi di pagamento utilizzati al posto della moneta legale, accettati nelle transazioni proprio sulla base della fiducia che siano convertibili in un'equivalente quantità di moneta legale. Accantoniamo risparmio in forma monetaria, con lo scopo, più o meno definito, di accrescerne il valore e poterlo utilizzare in futuro per la realizzazione di dati obiettivi. Sempre più spesso ricorriamo a “variegate” forme di finanziamento per aumentare la nostra capacità di spesa, talvolta purtroppo senza comprendere appieno le condizioni economico-giuridiche che le regolano.

La progressiva digitalizzazione della nostra società e il suo rapido diffondersi hanno reso molto più facile la realizzazione di queste operazioni: se ancora per le persone di età più avanzata la tecnologia può essere una sorta di ostacolo, più o meno insormontabile, per i bambini essa costituisce un elemento di assoluta quotidianità, rapida da intuire, facile da utilizzare, a volte (forse troppo spesso) fondamentale per lo svolgersi di numerose mansioni. Anche un pagamento diventa quindi un'azione estremamente semplice, quasi banale, da effettuare senza alcuna difficoltà, quasi fosse un semplice gioco, al pari di tutti quelli che "affollano" i nostri *device*. Ciò che non muta, però, sono le conseguenze economiche, finanziarie e giuridiche di un pagamento o di una qualsiasi altra operazione connessa all'utilizzo del denaro, e soprattutto i rischi, di qualsivoglia genere, ad essa connessi. Considerazioni del tutto analoghe possono essere fatte in tema di risparmio o di indebitamento: nel primo caso, la rinuncia a una disponibilità attuale consente la realizzazione di un obiettivo più importante dopo un certo periodo di tempo; l'assunzione di un debito permette invece di godere immediatamente di un determinato bene o servizio ma impone un onere periodico, che deve essere attentamente ponderato per valutarne l'effettiva sostenibilità futura.

È quindi di fondamentale importanza educare i bambini, anche da un punto di vista finanziario, per consentire loro di agire "informati", e renderli consapevoli, come ci ricorda il titolo di questo volume, a partire dai piccoli gesti quotidiani sino alle decisioni più importanti che, al loro crescere e al raggiungimento della capacità di agire, dovranno assumere. Una recente sperimentazione svolta nelle scuole primarie e secondarie del nostro Paese ha dimostrato che i programmi di alfabetizzazione finanziaria "guidati" migliorano in maniera significativa le conoscenze e le competenze degli studenti; al contrario, il semplice mettere a disposizione materiali senza fornire specifiche istruzioni produce risultati positivi solo per gli alunni che provengono da contesti socio-economici avvantaggiati¹.

Come hanno dimostrato i ricercatori che qui presentano i loro risultati, è fondamentale parlare ai bambini, far vivere loro situazioni analoghe a quelle in cui potranno venirsi a trovare quando dovranno fare delle scelte con contorni e riflessi economico-finanziari, semplificare ed esemplificare argomenti complessi attraverso giochi di ruolo o fiabe "attualizzate". Anche il gioco, infatti, può costituire un eccellente strumento per insegnare ai piccoli, mostrando loro sia gli effetti positivi sia le conseguenze negative che ne possono derivare. E come ogni gioco, esistono "regole" che devono essere conosciute e osservate da tutti i partecipanti.

Anche la finanza, allora, può essere un gioco, ma è meglio non giocare quando si tratta di finanza: la mancata o scarsa conoscenza, o un'errata percezione delle proprie competenze, hanno generato in molte situazioni conseguenze nefaste per coloro che hanno effettuato scelte inconsapevoli o non pienamente consapevoli degli effetti che ne sarebbero potuti derivare, convinti che ciò che stavano facendo era un piacevole "gioco". Ecco perché è sempre necessario avere contezza dei rischi che, palesi o più spesso "sotto traccia", contraddistinguono qualunque operazione finanziaria, anche la più semplice.

¹ Agasisti, T., D'Ignazio, A., Iannotta, G., Romagnoli, A. e Tonello, M. (2024). *As soon as possibile: The effectiveness of a financial education program in Italian schools*. Banca d'Italia, WP 1464, October.

Da qui l'importanza di far partire, sin dai primi anni scolastici, programmi ed esperienze mirate, per consentire ai bambini di familiarizzare con concetti che appartengono alla vita quotidiana, ai quali non sono estranei o che non sono "riservati" solo a coloro che hanno competenze specifiche.

Come ci ricorda Annamaria Lusardi, docente ed economista alla Stanford University, prima direttrice del Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria in Italia, considerata una delle massime esperte di alfabetizzazione finanziaria a livello mondiale, "[la] finanza può sembrare a molti un argomento difficile o troppo astratto. Ma in realtà è un tema concreto e personale, perché si innesta in tutti gli aspetti della nostra quotidianità". E sottolinea ancora: "Conoscere l'ABC della finanza è diventato necessario al pari del saper leggere e scrivere: ci aiuta a capire il mondo intorno a noi, a decidere bene, a vivere meglio"².

Fondamentale è il ruolo dei genitori e degli insegnanti che, sottolineano i ricercatori, "non possono [e non devono – NdA] sostituirsi alle scelte dei bambini, ma possono fungere da guide e facilitatori": comprendere i meccanismi di funzionamento, i rischi e le opportunità, i diritti e i doveri che derivano da qualunque operazione finanziaria aumenta la consapevolezza delle persone, favorisce il risparmio e l'investimento e, in ultima istanza, contribuisce alla crescita economica e intellettuale di un paese.

Ecco perché oggi è determinante l'educazione finanziaria: per l'esercizio consapevole ed efficace di uno dei diritti di cittadinanza che si presenta in grado di concorrere ad aumentare l'inclusione e, in generale, il benessere finanziario dei cittadini³.

Mariarosa Borroni

Professore associato di Economia degli intermediari finanziari
Università Cattolica del Sacro Cuore

² Lusardi, A. (2024). *Il sapere che conta. Come prendersi cura delle proprie finanze e fare scelte consapevoli*. Milano: Mondadori.

³ Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella alla cerimonia in occasione della 100^{ma} Giornata Mondiale del Risparmio, Roma, 31 ottobre 2024.

Introduzione

Christian Tarchi e Silvia Della Rocca

Nel 2015 le Nazioni Unite hanno adottato l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, che tra i suoi obiettivi include quello rivolto ad un'istruzione di qualità, per garantire che entro il 2030 tutti i giovani e una quota significativa di adulti acquisiscano adeguate competenze di alfabetizzazione. Per alfabetizzazione (o *literacy*), secondo l'impostazione dell'Agenda 2030, si intende una competenza di base che permette agli individui di accedere, comprendere e comunicare informazioni in modo efficace, costituendo il fondamento per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. L'alfabetizzazione è riconosciuta come un fattore chiave per il successo personale e collettivo, influenzando l'inclusione scolastica, la partecipazione lavorativa, la salute, il benessere e la coesione sociale. Dove la literacy rimane debole, le opportunità educative ed economiche diminuiscono, con ripercussioni anche sullo sviluppo delle comunità. Nonostante i progressi compiuti, le Nazioni Unite stimano che oltre 100 milioni di giovani nel mondo manchino ancora delle competenze alfabetiche di base, evidenziando l'urgenza di un impegno educativo continuo.

Oggi il concetto di literacy si è ampliato, includendo diverse forme di alfabetizzazione richieste dalla società contemporanea, tra cui l'alfabetizzazione digitale, scientifica, civica e finanziaria, tutte considerate essenziali per formare cittadini consapevoli, autonomi e capaci di orientarsi nella complessità informativa e sociale del mondo attuale.

Il presente volume scaturisce dai risultati del Progetto di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) *Financial Thinking for Reflective Citizenship. Development and evaluation of the efficacy of a Financial Education program for primary school children* finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca [Codice progetto: 2022KTB2KX]. Il progetto nasce da una collaborazione tra l'Università degli Studi di Firenze e l'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Questo progetto ha voluto offrire una prospettiva nuova sull'alfabetizzazione finanziaria, integrando gli approcci esistenti che mirano a promuovere la gestione delle finanze personali con un focus maggiormente centrato sullo sviluppo di competenze socio-emotive e di ragionamento critico. La tesi centrale del libro è che la competenza finanziaria debba essere intesa come un'autentica alfabetizzazione disciplinare. Essa costituisce una competenza chiave per lo sviluppo di una cittadinanza attiva e consapevole, capace di comprendere e agire nel complesso mondo socio-economico.

Il percorso qui proposto estende dunque l'applicabilità di questa alfabetizzazione a domini psicologici ed educativi fondamentali, quali il decision making (presa di decisioni) prosociale e la comprensione critica del testo.

Il libro è curato da Silvia Della Rocca, Christian Tarchi, Elisabetta Lombardi e Annalisa Valle ed è articolato in tre sezioni che esplorano il legame tra comprensione del testo, pensiero critico, applicazione dei concetti economico-finanziari, sviluppo socio-emotivo e decision making.

La prima sezione "Alfabetizzazione disciplinare per la formazione di cittadini attivi" introduce i fondamenti teorici e pratici dell'alfabetizzazione disciplinare e della lettura critica come pilastri per la formazione civica. Nel primo capitolo "Comprensione del testo e cittadinanza attiva nel XXI secolo" Christian Tarchi e Silvia Della Rocca definiscono la comprensione del testo come un processo fondamentale per l'acquisizione di conoscenza e la promozione di una cittadinanza pienamente attiva, analizzano i modelli teorici e le implicazioni per la valutazione e l'intervento didattico. Nel secondo capitolo "Alfabetizzazione disciplinare e apprendimento critico" Silvia Della Rocca e Christian Tarchi spiegano l'approccio dell'alfabetizzazione disciplinare: imparare a leggere, scrivere e ragionare con le "lenti" di un esperto di un dato dominio. Sottolineano come questo approccio sia cruciale per sviluppare un apprendimento critico e integrato.

La sezione "Alfabetizzazione finanziaria e comportamenti prosociali" applica i concetti di alfabetizzazione al dominio finanziario, esplorando la connessione con lo sviluppo emotivo e prosociale del bambino. Nel terzo capitolo "Educazione finanziaria fin dall'infanzia: un percorso possibile" Annalisa Valle, Federico Colombo, Elisabetta Lombardi evidenziano la necessità di costruire un percorso di educazione finanziaria sin dalla prima infanzia, definendo le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti chiave per il futuro. Nel quarto capitolo "Decisioni per sé, decisione con gli altri: quando decidere diventa una componente prosociale" Elisabetta Lombardi, Giorgia Franchina, Annalisa Valle analizzano il decision making come competenza essenziale per la crescita, illustrando il passaggio dalla scelta personale a decisioni orientate alla cooperazione e al bene comune.

La terza sezione "Cittadini consapevoli attraverso la lettura: un'applicazione dell'alfabetizzazione finanziaria nella scuola primaria" presenta gli studi sperimentali condotti nell'ambito del progetto PRIN, illustrando interventi evidence based realizzati in classe. Nel quinto capitolo "Autoefficacia e alfabetizzazione disciplinare: la formazione insegnanti" Silvia Della Rocca descrive un innovativo percorso di formazione per i/le docenti della scuola primaria, mirato a promuovere la loro autoefficacia professionale nell'insegnamento dell'alfabetizzazione finanziaria. Nel sesto capitolo "L'alfabetizzazione finanziaria nelle conversazioni tra pari" Giorgia Franchina, Elisabetta Lombardi, Annalisa Valle esaminano il ruolo cruciale delle interazioni sociali e del perspective taking (assunzione di prospettiva) nel supportare gli studenti a discutere e integrare i concetti economici, presentando un training conversazionale come ponte tra apprendimento disciplinare (ad es., matematica, economia) e sviluppo socio-relazionale (ragionamento critico, cooperazione, regolazione emotiva). Nel settimo capitolo "Comprensione e transfer dei concetti economici a temi sociali: la rivista *Così è la vita*" Silvia Della Rocca, Lidia Casado Ledesma, Marina De Diego Cuéllar, Pietro Cappelli

presentano un intervento di lettura critica per favorire il trasferimento dei concetti economici a questioni sociali, al fine di promuovere una precoce consapevolezza civica.

Nelle conclusioni viene messo in luce l'aspetto innovativo dell'approccio del progetto PRIN: a partire dai programmi di educazione finanziaria che a livello europeo vengono proposti e in linea con le raccomandazioni OCSE e con la Legge 92/2019 sull'educazione civica, si propone un modello integrato di intervento per la scuola primaria. In questo modello, l'educazione finanziaria si inserisce in un quadro interdisciplinare e il suo insegnamento integra un focus sui processi cognitivi alla base del decision making e sugli atteggiamenti prosociali, nonché un approccio di lettura critica per la cittadinanza. Proponiamo un intervento integrato costituito da tre fasi di apprendimento: conoscenza dei concetti finanziari, capacità di applicare i concetti finanziari appresi in compiti di trasferibilità in altri domini e capacità di prendere decisioni sulla base dei concetti finanziari appresi, integrando così la dimensione cognitiva, emotiva e sociale dello sviluppo dei bambini. In questa prospettiva, si supera la concezione dell'educazione finanziaria come insegnamento tecnico o settoriale e si amplia rendendola parte integrante di un percorso di formazione della persona, in cui la comprensione dei concetti economici si intreccia con lo sviluppo del pensiero riflessivo, dell'autoregolazione emotiva e dell'etica delle scelte.

In tal modo, l'educazione finanziaria diventa un ambito privilegiato per realizzare la finalità più ampia dell'educazione: formare cittadini competenti, responsabili e capaci di prendere decisioni consapevoli nel rispetto di sé, degli altri e della collettività.

Questo libro è rivolto a insegnanti di ogni ordine e grado e vuole illustrare le azioni di intervento e formazione svolte in ambito del progetto PRIN *Financial Thinking for Reflective Citizenship. Development and evaluation of the efficacy of a Financial Education program for primary school children* nella scuola primaria. Soprattutto, intende descrivere ai/docenti un modello di intervento per l'educazione finanziaria che integra l'insegnamento dell'alfabetizzazione finanziaria alla narrazione rivolta alla stimolazione di atteggiamenti prosociali.

Sezione 1

Alfabetizzazione disciplinare per la formazione di cittadini attivi

1

Comprensione del testo e cittadinanza attiva nel XXI secolo

Christian Tarchi e Silvia Della Rocca

Lo scopo di questo capitolo è quello di:

- ✓ fornire una definizione di comprensione del testo;
- ✓ identificare i principali processi coinvolti nella comprensione della lettura;
- ✓ esplorare il ruolo della comprensione della lettura nella promozione della cittadinanza attiva.

1.1. Definizione del concetto chiave

La comprensione del testo è un processo fondamentale per l'acquisizione, condivisione e costruzione di conoscenza. La lettura è un insieme di processi attraverso i quali costruiamo il significato della lingua scritta, dalla parola, alla frase, fino al testo. È necessario integrare molti processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali per poter comprendere un testo: ad esempio, riconoscere e decodificare le lettere, scegliere la strategia di lettura, monitorare la comprensione, perseguire un obiettivo nonostante la fatica cognitiva, fare collegamenti nel testo, sintetizzare le informazioni del testo alla luce del proprio obiettivo di lettura, integrare le proprie conoscenze precedenti. Leggere è un'attività necessaria per comprendere un testo, ma comprendere un testo è fondamentale per apprendere da questo. Negli anni sono state proposte numerose definizioni del processo di comprensione del testo, seguendo modelli cognitivisti o socio-costruttivisti, che verranno presentati nei seguenti paragrafi.

1.1.1. Modelli cognitivisti di comprensione del testo

Secondo il modello cognitivista, per comprensione del testo si intende la costruzione di rappresentazioni del significato di un testo. Si utilizza un termine plurale perché è possibile costruire una rappresentazione del contenuto a livelli diversi del testo. Secondo il classico e seminale modello di comprensione del testo di Kintsch (1998), la comprensione del testo avviene secondo un processamento a due stadi: la costruzione

di una rappresentazione mentale iniziale e la successiva integrazione di contenuti nuovi in tale rappresentazione. Se, nel leggere un testo espositivo, la prima frase fosse “*L’antica Mesopotamia, la regione estesa tra Tigri ed Eufrate che corrisponde pressappoco all’odierno Iraq, è considerata la culla della civiltà, poiché qui sono nate le prime città e la scrittura*”⁴, il lettore si creerebbe una prima rappresentazione che preveda la descrizione di un popolo, collocato nell’odierno Iraq, che ha dato un contributo importante alla civilizzazione dell’umanità. Successivamente però, nella frase “*Accanto ai Sumeri, vivevano in Mesopotamia anche i Semiti, che si distinguevano in Assiri (zona settentrionale) e Babilonesi (nel Centro-Sud, a partire dal 2° millennio a.C.)*”⁴ la rappresentazione iniziale dovrebbe essere revisionata per integrare i nuovi contenuti: non si parla più di un popolo, ma di più popoli. L’esito del processamento di costruzione-integrazione permette al lettore di costruire rappresentazioni a tre livelli del testo:

- superficiale: una rappresentazione del significato a livello della singola frase;
- base del testo: una rappresentazione della rete di connessioni tra le frasi del testo;
- modello della situazione: una rappresentazione del contenuto del testo integrato con le proprie conoscenze precedenti.

La costruzione di una rappresentazione del contenuto del testo è l’esito dei processi di lettura (ovvero, decodifica), inferenze ed integrazioni delle proprie conoscenze precedenti. Infatti, la decodifica dei segni in suoni e parole è una condizione fondamentale per poter accedere ai significati di un testo. Questa deve essere più accurata e fluida possibile. In altre parole, la decodifica deve essere un processo da “automatizzare” così che le risorse cognitive possono essere allocate alla costruzione di una rappresentazione del significato del testo. Tale relazione viene catturata dal modello del *Simple View of Reading* (Gough e Tunmer, 1986), secondo il quale la comprensione del testo si compone di un intreccio tra due insiemi di processi:

comprensione del testo = decodifica x comprensione del linguaggio

Questa formula chiarisce sostanzialmente il rapporto tra decodifica e comprensione del testo. Nei primi due anni di scolarizzazione la comprensione del testo dipenderà soprattutto dall’efficienza dei processi di decodifica. Successivamente, a partire dal terzo anno di scuola primaria, la decodifica dovrebbe essere automatizzata, perciò l’esito della comprensione del testo dipenderà in larga misura dai processi di comprensione del linguaggio.

Oakhill et al. (Oakhill, Cain e Elbro, 2021) individuano cinque processi di comprensione del linguaggio fondamentali per la lettura: accedere al significato delle parole (ovvero, vocabolario), fare inferenze, comprendere la sintassi delle frasi, riconoscere ed usare la struttura del testo, monitorare la comprensione.

⁴ Tratto da Mander, P. (2005). Assiri e Babilonesi. In *Enciclopedia dei ragazzi*. Disponibile su [www.treccani.it/enciclopedia/assiri-e-babilonesi_\(Enciclopedia-dei-ragazzi\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/assiri-e-babilonesi_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/) (consultato il 10/2/2026).

Vocabolario

Per comprendere il significato delle parole incluse in un testo, che deve essere compreso, è necessario conoscere circa il 95% delle parole per raggiungere una comprensione adeguata, il 98% per una comprensione ottimale. D'altra parte, è vero che è possibile conoscere il significato di una parola per noi nuova sulla base del contesto in cui è inserita. C'è dunque una relazione bi-univoca tra vocabolario e comprensione del testo: più parole conosco, meglio comprendo il testo; meglio comprendo il testo, più parole nuove posso comprendere. Ciò non si applica solo all'ampiezza del vocabolario, ma anche alla sua profondità. Le parole, infatti, possono avere diversi significati, e la quantità e il dettaglio della conoscenza dei vocaboli rappresentano la profondità della conoscenza lessicale. Si possono definire 4 livelli di conoscenza delle parole (Beck e McKeown, 1991):

1. nessuna conoscenza;
2. familiarità con la parola, ma incapacità di definirla;
3. familiarità con il significato della parola nel contesto;
4. piena conoscenza del significato della parola.

Inferenze

La lettura si basa sulla capacità di creare connessioni, a più livelli. Si parla di connessioni tra le parole per formare il significato di una frase, oppure connessioni tra frasi per creare una rappresentazione dei principali contenuti del testo. Ancora, connessioni tra i contenuti del testo e le conoscenze precedenti del lettore. Infatti, per rendere il testo maggiormente scorrevole, l'autore omette alcune informazioni, che possono essere ridondanti (come la ripetizione del nome del protagonista) o poco utili perché già a conoscenza del lettore (come lo specificare che nell'aprire un pacco regalo il o la protagonista non sia a conoscenza del suo contenuto).

Coesione

Per poter accedere al significato globale di un testo, il lettore deve cucire attentamente tutte le singole componenti. In altre parole, deve ricostruire la coesione del testo a livello locale, soprattutto tra le proposizioni che compongono un paragrafo, per poterne comprendere la relazione. Si immagini la seguente frase implicita: "*Carolina era in ritardo. Prese la bicicletta.*" Prese la bicicletta *perché* era in ritardo? O la prese e *dunque* ha accumulato ritardo? La comprensione della relazione tra queste proposizioni è importante per comprendere come proseguirà il testo. A tal fine, il lettore deve concentrarsi sui connettori testuali, ossia avverbi, congiunzioni, preposizioni o espressioni che si utilizzano per collegare frasi o per mettere in rapporto tra loro parti di un testo.

Struttura

Quando si scrive non ci si esprime solitamente in modo libero, come quando si parla, ma si seguono delle strutture retoriche. Tali strutture sono fondamentali per organizzare i contenuti e rendere il testo maggiormente prevedibile per il lettore. In linea

generale possiamo pensare a due strutture fondamentali: la struttura narrativa e quella espositiva. All'interno di queste sono presenti numerose sotto-strutture (o generi testuali). La struttura narrativa può includere la fiaba, la favola, il diario, ecc.; la struttura espositiva può includere il testo informativo, il confronto-contrasto, il problema-esempio, ecc. La struttura rappresenta lo scheletro del testo e può essere usata dal lettore come una sorta di mappa concettuale per navigare tra i contenuti. Se chi legge è a conoscenza della struttura retorica con la quale è costruito il testo, sarà per lui più semplice processarne i contenuti.

Monitoraggio

Non sempre è possibile comprendere linearmente il testo. A volte è possibile compiere un'inferenza sbagliata sul significato di una parola (ad esempio, se il testo parla di un *piano* possiamo inizialmente ipotizzare che si tratti di un *progetto*, per poi comprendere solo più tardi che il racconto tratta di un musicista e del suo *pianoforte*). Oppure possiamo fare un'inferenza scorretta perché attiviamo conoscenze precedenti non pertinenti (se non comprendiamo ad esempio che un personaggio compie azioni riprovevoli al fine di ingannare un criminale ed infiltrarsi nella banda). Tali casi non sono problematici se il lettore monitora accuratamente il processo di comprensione, con lo scopo di identificare eventuali incongruenze, o interne al testo, o tra il testo e le conoscenze precedenti. Il monitoraggio è fondamentale, ad esempio, quando il testo introduce dei contenuti nuovi in conflitto con le proprie conoscenze precedenti (ad es., leggo che la capitale dell'Australia è Canberra, quando ho sempre pensato che fosse Sydney). In tali situazioni è necessario che il lettore identifichi l'incongruenza e proceda ad una revisione delle proprie conoscenze precedenti.

Conoscenze precedenti

Come si sarà potuto “inferire”, nella comprensione del testo le conoscenze precedenti del lettore svolgono un ruolo fondamentale. Già nel 1968 Ausubel dichiarava che le conoscenze precedenti fossero il predittore più importante per quanto riguarda il successo nell'apprendimento. Suggeriva di valutare le conoscenze precedenti degli studenti e di adattarvi l'insegnamento. Tale riflessione si estende anche alla comprensione del testo. È vero che forniamo testi da leggere ai nostri studenti perché imparino di più, ma è vero che è necessaria una certa soglia di conoscenza per poter accedere al significato del testo. McCarthy e McNamara (2021) hanno offerto un contributo alla definizione di un modello teorico che descrive quali componenti delle nostre conoscenze precedenti siano maggiormente coinvolte nella comprensione del testo. Tale modello è utile perché fornisce una guida circa cosa valutare e cosa, eventualmente, potenziare. Nello specifico il modello identifica quattro componenti:

- *Ampiezza*: si intende quanti concetti rilevanti al contenuto il lettore conosce prima di affrontare un testo.
- *Accuratezza*: considera in che misura il lettore possiede conoscenze poco accurate o non corrette (misconcezioni).

- *Specificità*: fa riferimento alla misura in cui la conoscenza posseduta dal lettore è associata all'informazione contenuta nel testo.
- *Coerenza*: si intende in che misura le conoscenze precedenti possedute dal lettore sono interconnesse.

Proviamo a fare un esempio per definire le quattro componenti delle conoscenze precedenti all'interno di un testo e capire meglio come intervengono.

“L'occhio è l'organo che ci permette di vedere. La luce entra attraverso la cornea e attraversa la pupilla, che può diventare più grande o più piccola a seconda della quantità di luce. Poi la luce passa attraverso il cristallino, che funziona come una lente: mette a fuoco gli oggetti vicini o lontani. Infine, la luce arriva sulla retina, dove ci sono cellule speciali che trasformano la luce in segnali che viaggiano lungo il nervo ottico fino al cervello. È il cervello che costruisce l'immagine che vediamo”.

- *Ampiezza*: se gli alunni hanno già sentito parlare di cornea, pupilla e retina, avranno più “mattoni” concettuali per capire il testo, mentre gli studenti che conoscono poche parole del lessico scientifico faticeranno di più.
- *Accuratezza*: alcuni alunni potrebbero pensare che l'occhio “vede da solo” senza il cervello. Questa è una misconcezione che ostacola la comprensione della frase *“È il cervello che costruisce l'immagine che vediamo”*. Se la conoscenza è corretta, invece, gli alunni possono integrare meglio questa informazione nuova.
- *Specificità*: sapere genericamente che “gli animali hanno sensi per conoscere il mondo” è utile, ma non abbastanza specifico per seguire i passaggi del testo. Avere conoscenze più profonde sugli organi della vista (ad es., differenza tra occhio e orecchio), rende il collegamento più diretto.
- *Coerenza*: alcuni alunni possono conoscere parti isolate (“La pupilla è un buco”, “Il cervello serve a pensare”), ma non come queste informazioni isolate sono collegate. La comprensione diventa più profonda quando riescono a collegare i passaggi: la luce entra → attraversa → viene messa a fuoco → trasformata in segnali → arriva al cervello.

Dunque, avere delle conoscenze precedenti su un argomento può non essere sempre utile. Se ad esempio tali conoscenze fossero non corrette, potrebbero influenzare negativamente il processamento del testo. Ma anche possedere delle conoscenze scollegate l'una dall'altra può non portare alcun vantaggio nella comprensione di un testo. Due criteri importanti sembrano essere la rilevanza e la coerenza: possedere conoscenze utili, rilevanti per uno specifico argomento da approfondire, e ben strutturate per la comprensione di un testo specifico.

Nell'esempio del testo scientifico precedente, sapere molte cose sulle ossa del corpo umano non aiuta a comprendere il funzionamento dell'occhio. Invece, ricordare che la pupilla cambia dimensione con la luce è una conoscenza rilevante, perché permette di capire meglio una parte centrale del testo. Sapere che esistono la cornea, la pupilla e il nervo ottico è utile solo se lo studente riesce a collegarli in una sequenza: la luce entra, viene regolata, messa a fuoco e trasmessa al cervello. Questa coerenza permette di costruire un modello mentale chiaro e di comprendere il testo nel suo insieme.

1.1.2. Modelli socio-costruttivisti di comprensione del testo

Fino ad ora abbiamo trattato la comprensione del testo come se fosse esclusivamente l'esito delle caratteristiche del lettore. Più il lettore è competente nelle abilità di comprensione del linguaggio, e maggiori sono le conoscenze precedenti che possiede, migliore sarà la sua comprensione del testo. Ma la lettura è un'attività che avviene all'interno di contesti specifici, che ne influenzano il processamento. Non è indifferente per noi se leggiamo per piacere o per rispondere ad una valutazione. O se leggiamo per prepararci ad un gruppo di discussione o per saperne di più sull'argomento. Snow (2002) ha suggerito come la comprensione del testo debba intendersi come un'attività situata in un contesto socio-culturale, frutto dell'interazione tra tre fattori: il lettore, il testo e l'attività.

Il lettore

Certamente il lettore riporta nell'atto del leggere le proprie abilità cognitive (inferenze, monitoraggio, ecc.) motivazioni (auto-efficacia, interesse, ecc.) e conoscenze (del dominio disciplinare, dell'argomento, ecc.). Queste componenti rappresentano importanti differenze individuali nella comprensione del testo.

Il testo

D'altra parte, noi non leggiamo tutti i testi allo stesso modo, ma dobbiamo adattarci alle loro caratteristiche. Un testo narrativo semplice può essere letto con leggerezza, mentre un testo espositivo complesso deve essere letto utilizzando strategie specifiche. I testi variano per difficoltà: testi espositivi tendono ad essere più difficili di quelli narrativi, per una serie di ragioni: i lettori hanno meno familiarità con le strutture dei testi espositivi, inoltre questi testi utilizzano maggiormente parole a bassa frequenza e sono caratterizzati da stili retorici molto diversi dal linguaggio parlato. Il lettore dovrebbe dunque adattarsi alla maggior difficoltà che un testo espositivo comporta, adottando ad esempio un comportamento maggiormente strategico nella lettura. L'avvento di internet e la maggior frequenza di accesso a testi digitali ha contribuito a complicare ulteriormente lo scenario. Su internet si incontrano testi multimediali, discontinui, di affidabilità variabile. Queste sono tutte caratteristiche che rendono i testi molto diversi gli uni dagli altri: i lettori devono perciò affrontarli con strategie di lettura differenti. Ad esempio, è necessario adottare un approccio maggiormente critico quando si elaborano testi digitali reperiti online rispetto ai testi cartacei reperiti in biblioteca, proprio perché quando troviamo noi dei testi online, non possiamo essere sicuri della loro affidabilità.

L'attività

La lettura è un'attività diretta ad un obiettivo. Si legge sempre per una ragione: per piacere, per informarsi, per votare consapevolmente, per prendere una decisione, per apprendere, per rispondere alle domande di un test, per far funzionare un dispositivo,

... Le istruzioni contribuiscono a creare nel lettore una rappresentazione dell'ambiente del compito: perché devo leggere e come devo leggere.

1.2. Comprensione del testo e cittadinanza

Nell'ultimo decennio la comprensione del testo si è sempre più candidata a competenza fondamentale di cittadinanza. Lo studio PISA (Program for International Student Assessment) promosso dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) definisce la lettura come "capacità di comprendere, utilizzare e valutare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi nella lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità, e partecipare attivamente alla società". Nello specifico, il lettore deve porsi degli standard da raggiungere in base al motivo per cui sta leggendo. Tale concetto è stato approfondito nel costrutto di *standard di coerenza* (ad es., Van den Broek, Lorch, Linderholm e Gustafson, 2001). Gli standard di coerenza si riferiscono a un insieme di criteri, più o meno espliciti, che il lettore adotta in una situazione specifica, i quali riflettono il livello desiderabile di comprensione del testo, ossia quanto coerente debba essere la rappresentazione che il lettore costruisce rispetto ai contenuti del testo. Ci si può accontentare di comprendere il testo a livello superficiale, ad esempio identificando i termini chiave ed elaborando le loro definizioni (standard di coerenza basso) o ci si può porre l'obiettivo di modificare le proprie conoscenze precedenti leggendo un testo che presenta una prospettiva diversa rispetto a quella che generalmente adottiamo (standard di coerenza alto). In quest'ultimo caso, infatti, si crea una situazione di conflitto tra l'informazione nuova e l'informazione esistente. Il lettore può risolvere il conflitto ignorando l'informazione nuova se ha uno standard di coerenza basso, oppure confrontandola ed integrandola con le proprie conoscenze precedenti, modificandole in modo che siano coerenti con ciò che di nuovo sta imparando (standard di coerenza alto).

1.3. Implicazioni per la pratica educativa

Le considerazioni teoriche fin qui condivise hanno importanti implicazioni a livello educativo, per quanto riguarda la valutazione e l'intervento. Se concettualizziamo la comprensione del testo come un costrutto multi-componenziale, diventa importante riuscire a valutare e intervenire a più livelli.

1.3.1. Valutare

Per poter valutare la capacità di creare rappresentazioni a più livelli del testo è necessario introdurre tre tipologie di domande che il docente può fare agli studenti come verifica della comprensione del testo:

- *struttura superficiale*: domande di "recupero" dell'informazione, ossia domande a cui si può rispondere semplicemente ritrovando l'informazione richiesta in una frase specifica del testo;

- *base del testo*: domande di inferenza locale, ossia domande a cui sia possibile rispondere solo collegando due contenuti riportati in punti diversi del testo;
- *modello della situazione*: domande di inferenza globale, ossia domande a cui sia possibile rispondere solo integrando le informazioni del testo con le proprie conoscenze precedenti.

Consideriamo l'esempio precedente: *“L'antica Mesopotamia, la regione estesa tra Tigri ed Eufrate che corrisponde pressappoco all'odierno Iraq, è considerata la culla della civiltà, poiché qui sono nate le prime città e la scrittura. Infatti il sistema cuneiforme apparve nel Sud della regione attorno al 3100 a.C. Accanto ai Sumeri, vivevano in Mesopotamia anche i Semiti, che si distinguevano in Assiri (zona settentrionale) e Babilonesi (nel Centro-Sud, a partire dal 2° millennio a.C.)”*⁵.

È possibile fare le seguenti domande:

- *struttura superficiale*: *Dove si trovava l'antica Mesopotamia?* (Risposta: pressappoco dove oggi c'è l'Iraq; tale informazione è disponibile nella stessa frase);
- *base del testo*: *Che cosa si intende per sistema cuneiforme?* (Risposta: una forma di scrittura; tale risposta è disponibile nella frase antecedente a quella in cui viene citato il concetto);
- *modello della situazione*: *Quali erano i rapporti tra Assiri e Babilonesi?* (Risposta: probabilmente di conflitto; tale informazione è ipotizzabile se consideriamo che, generalmente, popolazioni attigue entrano in conflitto per una competizione di risorse e territori).

Ci sono varie forme di valutazione che è possibile utilizzare, considerando che, come suggerisce il modello socio-culturale precedentemente citato (Snow, 2002), il tipo di compito assegnato influenzerà il modo in cui studenti leggeranno il testo. Un primo modello è quello delle domande a scelta multipla. Tipicamente le domande a scelta multipla includono le seguenti componenti:

- *l'item*: l'intero test composto da domanda e alternative;
- *il gambo*: la domanda;
- *l'insieme della risposta*: la lista delle risposte;
- *la risposta corretta*;
- *il distrattore*: le alternative non corrette.

È possibile pianificare domande per i tre livelli di rappresentazione del testo citati. Nel creare le alternative, è consigliabile inserire dei distrattori che siano plausibili ma che non contengano delle parole chiave del testo, che potrebbero creare un'eccessiva competizione con la risposta corretta. È fondamentale istruire il lettore quando vengono fornite le istruzioni del test, se il testo sarà accessibile o meno quando risponderanno alle domande. Dare la possibilità di tornare al testo permette di valutare anche l'aspetto strategico adottato dallo studente nel rispondere alle domande. Se tale

⁵ Tratto da Mander, P. (2005). Assiri e Babilonesi. In *Enciclopedia dei ragazzi*. Disponibile su [www.treccani.it/enciclopedia/assiri-e-babilonesi_\(Enciclopedia-dei-ragazzi\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/assiri-e-babilonesi_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/) (consultato il 10/2/2026).

possibilità non viene data, si otterrà una misura pura della rappresentazione che il lettore ha costruito mentre leggeva.

Per cogliere la capacità del lettore di astrarre una rappresentazione globale del brano letto è anche possibile chiedergli di sottolineare le idee principali del brano (da confrontare poi con le sottolineature di un lettore esperto). Oppure è possibile chiedere di identificare un titolo per il brano, inserendo un titolo che catturi il modello della situazione del brano, ed alternative che invece colgono rappresentazioni meno complete del testo (struttura superficiale o base del testo). Sempre riferendosi al brano precedente, queste potrebbero essere tre alternative:

- struttura superficiale: *Dove oggi c'è l'Iraq, migliaia di anni fa si trovava l'antica Mesopotamia;*
- base del testo: *Antica Mesopotamia: civiltà e sistemi di scrittura;*
- modello della situazione: *Antica Mesopotamia: un territorio, tanti popoli.*

Nell'analisi delle risposte è importante non solo verificare se sia stata data la risposta corretta, ma, nel caso di errore, quale sia l'alternativa scelta dallo studente, in quanto può essere informativa circa il tipo di rappresentazione che ha costruito. Da un punto di vista collettivo invece, se notiamo che gran parte degli studenti di una classe dà una risposta sbagliata ad una domanda, può darsi che l'item sia troppo difficile. Poco desiderabile è anche il caso in cui gran parte degli studenti dia la risposta corretta, perché l'item risulterebbe troppo facile e, dunque, poco informativo.

Un'altra tecnica è quella del *ricordo libero*. Si tratta di chiedere al lettore di ricordare tutto quello che era scritto nel testo a distanza di un lasso di tempo. Se la prova di ricordo avviene subito dopo la lettura, si tratterà di una misurazione soprattutto della comprensione. Se, invece, la prova di ricordo avviene a distanza di tempo (1 settimana, 1 mese, ...), allora si misurerà la ritenzione, ossia la capacità dello studente di ricordare specifiche informazioni, o l'apprendimento a lungo termine. A seguito della prova, è necessario codificare le risposte degli studenti. Ad esempio, possiamo contare il numero di inferenze locali e globali, ovvero i collegamenti che lo studente ha fatto tra informazioni che sono vicine nel testo o tra una frase e la successiva, oppure i collegamenti più ampi che integrano diverse parti del testo o uniscono il testo alle conoscenze precedenti. È possibile anche valutare lo stile, considerando se le frasi sono connesse e ben integrate o se il ricordo corrisponde ad un elenco di punti isolati. Infine, si può valutare la presenza di inferenze scorrette, ossia riflessioni del lettore che non sono in realtà deducibili dai contenuti del testo.

1.3.2. Intervenire

La comprensione del testo è un processo fondamentale per l'apprendimento, non sorprende dunque che siano stati condotti molti studi di validazione dell'efficacia di interventi. Edmonson et al. (2009) hanno pubblicato una sintesi degli interventi sulla lettura con efficacia sulla promozione della comprensione del testo nella scuola secondaria. Tra gli interventi che tipicamente si focalizzano sulla comprensione, generalmente si cerca di potenziare una o più strategie di lettura oppure si insegna agli studenti l'uso di organizzatori grafici. Una strategia che si candida ad essere trasversalmente utile

in molte situazioni di lettura è quella di porsi delle domande (*self-questioning*; Joseph, Alber-Morgan, Cullen e Rouse, 2016; Rosenshine, Meister e Chapman, 1996). Essenzialmente il *self-questioning* permette al lettore di monitorare la propria comprensione del testo tramite domande auto-generate da porsi prima, durante e dopo la lettura. In molti casi il *self-questioning* viene incorporato all'interno di metodi. È questo il caso dell'insegnamento reciproco (*Reciprocal Teaching*; Palincsar e Brown, 1984; Rosenshine e Meister, 1994).

L'insegnamento reciproco è una tecnica in cui si fornisce una pratica guidata all'implementazione di strategie metacognitive di lettura. In altre parole, l'insegnante guida gli alunni a usare alcune strategie di lettura, che devono servire a far riflettere su come leggono e a migliorare la loro comprensione del testo. Si basa sui principi dell'apprendimento cooperativo, dello scaffolding e dell'approccio metacognitivo:

- *apprendimento cooperativo*: è una tecnica che si basa sull'interazione di un gruppo di pari che collaborano al fine di raggiungere un obiettivo d'apprendimento comune, in cui ciascuno è responsabile di una componente;
- *scaffolding*: è una tecnica in cui una persona più esperta supporta una meno esperta nell'applicazione di una tecnica o strategia, rimuovendo gradualmente il grado di supporto via via che la persona meno esperta procede nell'apprendimento e si rende indipendente;
- *approccio metacognitivo*: si tratta di tecniche che promuovono la consapevolezza dello studente dei processi cognitivi, delle richieste del compito e delle strategie migliori per raggiungere il proprio obiettivo.

In una sessione di insegnamento reciproco, il docente deve prima creare dei gruppi di lettura in modo che in ciascun gruppo sia presente uno studente con buone competenze di comprensione del testo. Tale studente farà da "esperto" e il suo compito sarà di modellare l'uso delle strategie di lettura. Nello specifico si tratta di quattro strategie:

- porsi domande sul testo, che inizino con i connettivi *chi, che cosa, dove, quando, perché, come*;
- identificare e chiarire le parti del testo non del tutto comprese;
- riassumere i contenuti appena letti;
- predire di cosa tratterà successivamente il testo.

Ogni sessione di insegnamento reciproco è contraddistinta da turni di lavoro, ciascuno gestito da un bambino. Inizialmente dovrà essere il bambino più esperto a coordinare il primo turno, in quanto dovrà aiutare il gruppo ad applicare correttamente le quattro strategie di lettura. Ovviamente, in assenza di un numero sufficiente di lettori esperti, può essere l'insegnante stesso a insegnare e modellare le strategie. Il turno inizia con il bambino che conduce che legge un paragrafo del testo. Il gruppo, sempre coordinato dallo stesso bambino, applicherà le quattro strategie. Finito il turno, passerà il testimone ad un altro bambino, che ripeterà i passi precedentemente elencati. La turnazione prosegue finché tutti i bambini hanno avuto la possibilità di condurre il lavoro del gruppo.

L'insegnamento reciproco ha numerosi vantaggi, perché utilizza tre diverse tecniche di provata efficacia: innanzitutto, espone gli studenti a diversi modi di applicare le

strategie e comprendere il testo. Inoltre, permette a studenti in difficoltà di accedere a un testo difficile grazie alla collaborazione con i pari. Infine, permette ai docenti di delegare il processo di lettura ai gruppi di lavoro, così da poter osservare come i gruppi collaborano oppure come alcuni specifici studenti stiano progredendo.

Sintesi del capitolo

La comprensione del testo è un processo complesso e fondamentale per l'apprendimento e la cittadinanza attiva. I modelli cognitivisti la descrivono come costruzione di rappresentazioni del significato a tre livelli: superficiale (frasi), base del testo (connessioni) e modello della situazione (integrazione con conoscenze pregresse). La decodifica, da automatizzare nei primi anni di scuola, e la comprensione del linguaggio sono condizioni essenziali: quest'ultima implica vocabolario, inferenze, comprensione sintattica, monitoraggio e riconoscimento delle strutture testuali. Le conoscenze precedenti giocano un ruolo decisivo: possono agevolare la comprensione, ma se scorrette o frammentate rischiano di ostacolarla. I modelli socio-costruttivisti sottolineano che la lettura è un'attività situata, influenzata dall'interazione tra lettore, testo e obiettivi. Testi espositivi o digitali richiedono strategie più elaborate rispetto a quelli narrativi. Inoltre, la motivazione e lo scopo della lettura orientano la profondità della comprensione.

La lettura è oggi considerata una competenza di cittadinanza (OCSE PISA), intesa come capacità di usare, valutare e riflettere sui testi per raggiungere obiettivi personali e sociali. Importante è lo standard di coerenza, ossia il livello di profondità perseguito. Nei contesti educativi, la valutazione deve considerare i diversi livelli di rappresentazione, mentre interventi efficaci includono strategie metacognitive e cooperative, come l'insegnamento reciproco, basato su domande, chiarimenti, sintesi e predizioni.

Glossario

DECODIFICA. Processo di traduzione di segni in suoni e significati durante la lettura.

INSEGNAMENTO RECIPROCO. Tecnica in cui si fornisce una pratica guidata all'implementazione di strategie metacognitive di lettura.

PISA (PROGRAM FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT). Programma di valutazione dei sistemi scolastici a livello internazionale promosso dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico).

SIMPLE VIEW OF READING. Modello teorico che definisce la comprensione del testo come l'esito dell'interazione tra processi di decodifica e processi di comprensione del linguaggio.

STANDARD DI COERENZA. Insieme di criteri, più o meno espliciti, che il lettore adotta in una situazione specifica, per raggiungere il livello desiderabile di comprensione del testo.

2

Alfabetizzazione disciplinare e apprendimento critico

Silvia Della Rocca e Christian Tarchi

Lo scopo di questo capitolo è quello di:

- ✓ fornire una definizione di alfabetizzazione disciplinare;
- ✓ identificare le componenti principali dell'alfabetizzazione disciplinare;
- ✓ presentare le caratteristiche principali degli interventi a scuola per promuovere l'alfabetizzazione disciplinare.

2.1. Definizione del concetto chiave

Nel capitolo precedente si è parlato di comprensione del testo, concentrandosi sui processi cognitivi che la supportano. Dal momento in cui gli studenti accedono ai testi disciplinari e la lettura si specializza nelle varie discipline, diventa necessario esplicitare per gli studenti anche le componenti che rendono un saggio storico diverso dal testo di un problema matematico.

L'alfabetizzazione disciplinare può rappresentare un approccio didattico rilevante per lo sviluppo di pensiero critico tra i saperi e l'acquisizione di prospettive specializzate per la comprensione di temi complessi. L'alfabetizzazione disciplinare è definita come "l'uso della lettura, del ragionamento, dell'indagine, della conversazione e della scrittura necessario per apprendere e formare conoscenze complesse adeguate a una particolare disciplina" (McConachie e Petrosky, 2010; pag. 16).

2.2. Il modello di apprendimento in diagonale

L'acquisizione di conoscenze disciplinari specifiche diventa uno degli obiettivi della lettura a partire dalla scuola primaria, quando avviene il passaggio dalla pratica di alfabetizzazione di base, quindi apprendere a leggere, all'alfabetizzazione disciplinare, ovvero leggere per apprendere (Snow, 2002). L'approccio disciplinare all'alfabetizzazione, infatti, prevede che già a partire dalla scuola primaria si inizino a sviluppare reti

di conoscenze e concetti specifici generativi per un apprendimento disciplinare più profondo e significativo in futuro (Neuman, Kaefer e Pinkham, 2014).

Secondo il modello educativo di apprendimento in diagonale di McConachie e Petrosky (2010), lo sviluppo di un'alfabetizzazione disciplinare, intesa come acquisizione di padronanza nei contenuti della disciplina e apprendimento dei processi retorici, generi testuali, metodi di indagine e strategie di pensiero della disciplina, avviene per crescita simultanea e integrata in due costrutti: conoscenza dei contenuti e abitudini di pensiero (cfr. fig. 2.1).

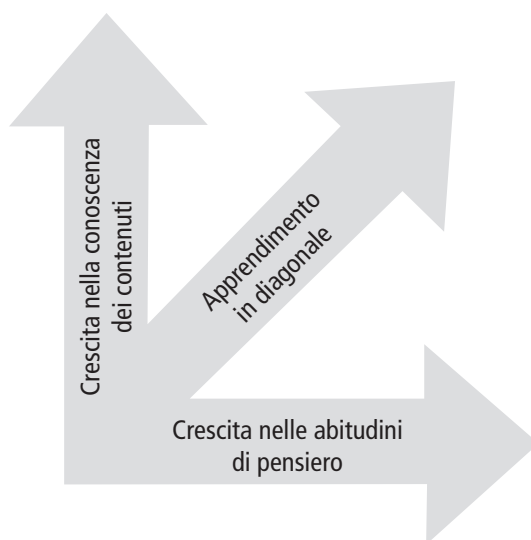


Figura 2.1. Schema dell'apprendimento in diagonale, adattato da McConachie e Petrosky (2010)

Per conoscenza dei contenuti si intende l'acquisizione della conoscenza di base della disciplina, ovvero quell'insieme di idee, concetti e principi che caratterizzano una disciplina. Per abitudini di pensiero si intende il modo in cui gli esperti di quell'ambito disciplinare ragionano, pongono domande, analizzano i problemi e costruiscono le risposte. In particolare, le abitudini di pensiero di una disciplina si riferiscono a come si legge un testo o un documento in quella disciplina, come si pongono le domande (che tipo di domande contano davvero), che tipo di prove si usano per argomentare o risolvere problemi, come si scrive, si parla e si discute in modo efficace nel contesto disciplinare e quali metodi si usano per esplorare e costruire conoscenza. Ad esempio, in matematica si ragiona per dimostrazioni e modelli, mentre in storia si lavora con fonti, cause ed effetti, cercando prospettive diverse; in scienze, si formulano ipotesi e si usano esperimenti per testarle, mentre in letteratura, si analizzano testi e si costruiscono interpretazioni basate su prove testuali.

Secondo il modello di apprendimento in diagonale, l'utilizzo di abitudini di pensiero specifiche per ogni disciplina aiuta a sviluppare la comprensione dei contenuti concettuali. Allo stesso tempo, i contenuti di una disciplina danno significato alle abitudini di pensiero e radicano più a fondo l'apprendimento. Concretamente, chiedere ad uno studente di fare un'ipotesi ha valore solo se c'è un problema scientifico concreto da esplorare, e allo stesso tempo la comprensione del teorema di Pitagora viene facilitata dall'applicazione della formula in esempi concreti e problemi reali. In matematica, ad esempio, gli studenti apprendono in diagonale quando uniscono conoscenze matematiche, tipo formule, definizioni, procedure, per risolvere un compito sfidante che richiede di mettere in pratica anche le abitudini di pensiero della disciplina, ad esempio la rappresentazione dei dati numerici all'interno di tabelle e grafici, il confronto di dati per cogliere una caratteristica che li accomuna, la formulazione e la verifica di ipotesi. Gli studenti imparano ad unire cosa sanno e come ragionano sui contenuti che conoscono, proprio come fanno gli esperti della disciplina.

In sintesi, l'alfabetizzazione disciplinare può rappresentare un ponte tra contenuto della disciplina e pensiero critico e il modello di apprendimento in diagonale spiega e rende attuabile questa integrazione. Senza un approccio integrato, gli studenti rischiano di imparare a memorizzare i contenuti, ma di non capire e usare ciò che apprendono in modo profondo e duraturo.

2.3. Le componenti principali dell'alfabetizzazione disciplinare

In questa cornice teorica di apprendimento in diagonale, per supportare lo sviluppo di un'alfabetizzazione disciplinare per gli studenti è necessario pensare anche a ciò che concretamente gli studenti devono saper conoscere e saper fare, in modo da poter direzionare le azioni didattiche. Per gli insegnanti, è necessario sapere quali obiettivi di apprendimento raggiungere e quali competenze gli studenti devono padroneggiare.

Il gruppo di ricerca guidato da Goldman e colleghi ha portato avanti una meta-analisi all'interno delle discipline di storia, scienze e letteratura: hanno analizzato e confrontato numerosi studi teorici ed empirici già esistenti sul tema dell'alfabetizzazione disciplinare e hanno analizzato come apprendono gli esperti rispetto ai novizi, prendendo in considerazione anche studi sullo sviluppo delle competenze cognitive e sull'istruzione disciplinare (Goldman et al., 2016). Per ogni disciplina, è stato definito un gruppo di lavoro composto da ricercatori negli ambiti delle scienze della formazione e della psicologia, esperti delle singole discipline e insegnanti. I membri di ciascun gruppo si sono occupati di studiare a fondo come si fa ricerca e come si costruisce la conoscenza nella specifica disciplina, quali pratiche specifiche si usano per leggere e ragionare, quali tipi di testi si leggono e si producono e quali strutture linguistiche e modi di argomentare specifici vengono adottati.

In questa modalità di lavoro, si riflette la concezione di disciplina come comunità di pratica (Lave e Wenger, 1991), intendendo che ogni disciplina ha regole proprie, modi di pensare e criteri propri per stabilire cosa sia conoscenza o prova. Ad esempio, ciò che viene considerato una buona prova in scienze (ad es., esperimenti, dati)

è diverso da ciò che si considera fonte storica (ad es., documenti, reperti) o prova letteraria (ad es., interpretazione dei testi). Queste differenze influenzano anche il modo in cui si costruiscono le argomentazioni, che possono servire a spiegare, valutare alternative, evidenziare differenze o proporre soluzioni. Per questo motivo, sia i tipi di testi che gli esperti disciplinari leggono, sia i modi in cui li affrontano cambiano da una disciplina all'altra (Moje, 2008).

I vari gruppi di lavoro interdisciplinari hanno individuato cinque grandi categorie di conoscenze che sono centrali per leggere, comprendere, costruire e comunicare argomentazioni basate sulle evidenze nelle specifiche discipline (Goldman et al., 2016):

- *Epistemologia*: fa riferimento a cosa significa conoscere in quella disciplina e a come si costruisce e si giustifica la conoscenza disciplinare.
- *Pratiche di indagine e strategie di ragionamento*: fanno riferimento a quali metodi si usano per esplorare un problema, raccogliere delle prove, ragionare e trarre conclusioni.
- *Concetti, temi e principi concettuali generali*: si tratta dei concetti generali, temi centrali o quadri teorici che organizzano la disciplina, come idee macro che collegano le parti, modelli, strutture concettuali che danno senso alle conoscenze della disciplina.
- *Forme di rappresentazioni e tipologie di testo*: includono i tipi di testo, le modalità con cui l'informazione viene rappresentata (grafici, tabelle, diagrammi, testi narrativi, testi espositivi, testi argomentativi, ecc.); il riconoscimento di generi specifici e l'interpretazione delle rappresentazioni visive e simboliche tipiche della disciplina.
- *Strutture linguistiche e discorsive*: si riferiscono a come si usa il linguaggio per argomentare, spiegare, discutere nelle specifiche discipline, attraverso l'uso del registro, la strutturazione delle argomentazioni, l'uso dei connettori...

Per comprendere meglio in che modo i cinque costrutti di conoscenze centrali disciplinari si differenziano a seconda del dominio disciplinare, di seguito si riportano due esempi per la disciplina di storia e quella di scienze. Il seguente testo è tratto dal *Corriere della Sera*: si tratta di un articolo pubblicato il 4 ottobre 1970 che riguarda il dibattito sull'inquinamento atmosferico nel Nord Italia durante il boom industriale:

“Negli ultimi dieci anni, le emissioni prodotte dagli impianti industriali lombardi sono aumentate del 300%. A Milano, nei mesi invernali, la nebbia si confonde ormai con la cappa di smog. Nonostante i segnali d'allarme lanciati da medici e cittadini, il governo si limita a raccomandazioni generiche. L'industria spinge per evitare “blocchi alla produzione” e minimizza i rischi. La salute pubblica, come spesso accade, viene sacrificata in nome dello sviluppo economico”.

In classe, adottando una prospettiva disciplinare, l'insegnante potrebbe stimolare la riflessione e l'adozione di un'abitudine di pensiero storica chiedendo agli studenti “Chi ha scritto questo testo?”, “Con quale intento?”, “Cosa ci dice questo brano sul

rapporto tra sviluppo e ambiente nell'Italia degli anni '70?" La motivazione dietro queste domande potrebbe essere quella di cogliere come dal punto di vista *epistemologico* lo storico cerchi di comprendere come le idee sull'ambiente si sono evolute, quali interessi le hanno influenzate e come sono state rappresentate nelle diverse epoche. Le *pratiche di indagine* includono il confronto tra questa fonte e altre, la ricostruzione del contesto e l'analisi delle intenzioni degli autori. I *concetti guida* riguardano le relazioni tra sviluppo sociale, politica e ambiente, quindi in particolare le emissioni, lo smog, raccomandazioni governative, blocchi alla produzione e sviluppo economico. Il *testo* è un articolo di giornale, ma può essere messo in relazione con fonti storiche o politiche e il *linguaggio* può essere descrittivo o anche persuasivo o ideologico, dato che il focus è sulla descrizione degli eventi e sull'interpretazione: capire come e perché si è pensato e si è agito in un certo modo in una certa epoca.

Nella disciplina scientifica, invece, si potrebbe lavorare su un testo come il seguente, derivante dal Rapporto sul clima in Italia 2023 redatto dall'Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale (ISPRA).

"Nel 2023 la temperatura media in Italia ha superato di +1,2°C la media del periodo 1991–2020. Si conferma la tendenza all'aumento osservata negli ultimi trent'anni. I dati mostrano una maggiore frequenza di eventi estremi, come ondate di calore e piogge intense. L'aumento della CO₂ atmosferica, dovuto soprattutto ai trasporti e al riscaldamento urbano, è uno dei principali fattori identificati. Per contrastare il cambiamento climatico sono necessarie politiche di riduzione delle emissioni e adattamento dei sistemi urbani".

Per sviluppare una prospettiva disciplinare e comprendere il fenomeno del cambiamento climatico dal punto di vista scientifico, l'insegnante potrebbe stimolare gli studenti chiedendo loro "Quali dati vengono riportati?", "Con quale scopo si riportano i dati?", "Quali fenomeni naturali sono descritti?", "In che modo il linguaggio trasmette oggettività e rigore?" In questo modo, gli studenti possono iniziare a cogliere come l'*epistemologia* scientifica si fonda sulla raccolta di dati empirici, l'osservazione sistematica e la spiegazione causale. Le *pratiche di indagine* possono includere l'analisi di tabelle, grafici, dati satellitari, e la formulazione di ipotesi su base sperimentale. I *concetti guida* sono temperatura media, eventi estremi, ondate di calore, emissioni e si inseriscono in modelli teorici verificabili. I *testi*, come quello riportato, sono report scientifici o articoli divulgativi, e il *linguaggio* è tecnico, preciso e orientato alla spiegazione oggettiva. In questo contesto disciplinare, l'insegnante dovrebbe far capire come l'obiettivo sia comprendere cosa succede, perché accade, e quali sono le conseguenze fisiche osservabili.

In sintesi, dagli esempi riportati si può cogliere come, nonostante il tema sia lo stesso (cambiamento climatico), ogni disciplina ha un modo specifico di costruire e comunicare la conoscenza: la storia cerca di capire l'evoluzione delle idee e dei contesti, mentre le scienze cercano di misurare e spiegare i fenomeni naturali. Insegnare a leggere testi con queste lenti può aiutare gli studenti a sviluppare pensiero critico, consapevolezza disciplinare e competenze trasversali. Nel prossimo paragrafo verranno illustrate alcune caratteristiche principali degli interventi condotti a scuola per insegnare agli studenti di vari ordini e gradi a leggere nelle discipline.

2.4. Gli interventi per promuovere l'alfabetizzazione disciplinare a scuola

La letteratura empirica racchiude una serie di interventi che mirano a promuovere l'alfabetizzazione disciplinare a scuola, abbracciando vari livelli scolastici. Di seguito, verranno illustrate alcune caratteristiche degli studi individuati in una revisione sistematica della letteratura. Da questa revisione vengono selezionati solo gli interventi che descrivono come si può aiutare gli studenti a migliorare i propri apprendimenti e includono dati ed evidenze di un effettivo miglioramento. Questi interventi si articolano in attività che integrano la lettura, la scrittura e il ragionamento critico all'interno delle discipline, con l'obiettivo di rendere gli studenti capaci di costruire significato a partire da testi specifici e pratiche autentiche (Moje, 2008; Shahanan e Shahanan, 2012). La tabella 2.1 presenta sinteticamente queste caratteristiche.

Discipline

Innanzitutto, è evidente come le principali discipline che vengono coinvolte nelle sperimentazioni scolastiche siano storia e scienze; quest'ultima disciplina prende in considerazione più ambiti specifici come chimica, biologia e ingegneria. Discipline come geografia, arte o economia non sono esplorate dal punto di vista dell'alfabetizzazione critica, facendo emergere la necessità di estendere l'approccio disciplinare ad altri campi rispetto a quelli tradizionali, poiché anche in altri domini gli studenti devono saper accedere ai testi, costruire apprendimenti significativi e sviluppare un pensiero critico sulla base delle informazioni che raccolgono da ciò che leggono. Come si approcciano gli studenti alla lettura di un testo descrittivo di un'opera d'arte? Oppure di un volantino pubblicitario che descrive gli sconti di un negozio? Quali sono le caratteristiche del testo che minano maggiormente la comprensione? Oltre all'insegnamento del significato di termini specifici, gli studenti riescono a cogliere le intenzioni dell'autore? Queste sono alcune delle domande che ci aiutano a capire quanto importante sia sviluppare un approccio di lettura critica anche in quelle discipline che meno tradizionalmente sono state insegnate a partire dai testi.

Strategie e livelli scolastici

Analizzando i vari livelli scolastici, dalla scuola primaria alla secondaria, e le caratteristiche degli interventi, è possibile individuare somiglianze e differenze sulla base delle strategie didattiche adottate.

Per quanto riguarda la scuola primaria, gli studi empirici sottolineano l'importanza di iniziare a costruire nei bambini una conoscenza disciplinare di base attraverso strumenti come linee del tempo, fonti secondarie e materiali multimediali (Aguirre-Muñoz, Pantoya, Pando e Loria Garro, 2021; Clark, Lott, Larese-Casanova, Taggart e Judd, 2021; Kim et al., 2023). In questa fascia d'età, l'enfasi è posta più sull'adattamento dei contenuti che sulla modifica delle strategie didattiche. Sono efficaci strumenti come schede semplificate, supporti visivi aggiuntivi e la modellizzazione da parte dell'insegnante delle attività di lettura e scrittura in contesto disciplinare. Inoltre,

l'esposizione precoce a testi disciplinari di diverso tipo, accompagnata da un insegnamento esplicito delle strutture testuali (ad es., causa-effetto, confronto, contrasto, descrizione) e delle parole-segnale (ad es., "inizialmente", "poi", "infine" per sequenze temporali), sembra facilitare la comprensione dei più piccoli. Alcuni interventi per la primaria hanno anche messo in evidenza il ruolo dello scaffolding nella lettura e scrittura, così come l'importanza di promuovere la consapevolezza del ruolo degli esperti disciplinari attraverso attività di riflessione e disegno. Vengono adottati strumenti come *picture books*, attività pratiche, strategie TPR (*Total Physical Response* – risposta fisica totale), schede illustrate e disegni per sostenere la comprensione dei contenuti disciplinari. Tra le strategie, troviamo l'uso del grafico I3C, che guida gli studenti a: a) identificare il punto di vista dell'autore, b) elencare tre prove a supporto, c) riflettere sui limiti dell'argomentazione. Sul piano della scrittura, la strategia PROVE IT! aiuta gli studenti a strutturare testi argomentativi, fornendo uno schema passo-passo: presentare un contesto, interpretare, argomentare con tre ragioni, riportare un altro punto di vista, confutarlo e concludere. Particolarmente importante, soprattutto a partire dalla scuola primaria, è il ruolo del vocabolario disciplinare nella comprensione dei testi disciplinari e nella costruzione di significati e concetti principali della disciplina. Gli interventi condotti nella scuola primaria si focalizzano innanzitutto sull'acquisizione di un vocabolario specifico tecnico, per sviluppare maggiore consapevolezza del significato dei vocaboli all'interno delle situazioni comunicative e delle esperienze di pratica previste da ciascuna disciplina, adottando la discussione in classe per simulare situazioni comunicative ed esplorare i significati delle parole. L'utilizzo delle immagini a supporto aiuta poi nella comprensione dei concetti più astratti.

Per quanto riguarda la scuola secondaria, gli studi si sono concentrati soprattutto sull'uso di strategie metacognitive e autoriflessive, nonché su attività basate sull'indagine, sia in ambito storico sia scientifico (Goldman et al., 2019; van Driel, van Driel e van Boxtel, 2024; Wissinger, Ciullo e Shiring, 2019). L'utilizzo di testi autentici, come fonti primarie e secondarie, ha coinvolto gli studenti in pratiche di lettura e scrittura proprie delle discipline, migliorando la loro capacità di comprendere testi storici e scrivere argomentazioni storiche. In ambito scientifico, diversi interventi si sono concentrati sullo sviluppo del lessico scientifico, utilizzando strumenti di supporto linguistico come organizzatori concettuali costruiti su post-it disposti semanticamente sotto guida dell'insegnante. Un altro approccio ha riguardato l'uso della combinazione di frasi all'interno di un quadro metalinguistico, che richiede agli studenti di manipolare e scrivere frasi brevi in forme sintatticamente più complesse.

In sintesi, gli studi analizzati evidenziano una progressiva complessità delle strategie adottate, man mano che si sale nei gradi scolastici. Mentre nella scuola primaria risultano più efficaci l'apprendimento collaborativo e il sostegno costante dell'insegnante, gli studenti più grandi vengono coinvolti in attività autonome e in pratiche disciplinari avanzate, più vicine a quelle utilizzate dagli esperti (cfr. tab. 2.1).

Tabella 2.1. Sintesi delle strategie utilizzate per promuovere l’alfabetizzazione disciplinare nei vari livelli scolastici

Livello scolastico	Strategie didattiche
Scuola primaria	• uso di materiali di supporto multimodali; • schede semplificate; • apprendimento a coppie e collaborativo; • istruzione diretta sulla struttura dei testi e sulle parole-segnale; • conversazioni accademiche.
Scuola secondaria primo grado	• attività di autoregolazione; • attività metacognitive; • uso di testi autentici; • pratiche sofisticate di alfabetizzazione disciplinare (argomentazione, prospettiva, contestualizzazione, giustificazione con prove); • periodi più lunghi integrati nei curricula disciplinari; • indagine critica.
Scuola secondaria secondo grado	

2.5. Implicazioni per la pratica educativa

Per la pratica didattica quotidiana, può risultare utile definire alcuni principi della progettazione per sostenere gli insegnanti nella definizione di interventi mirati ed evidence based per promuovere alfabetizzazione disciplinare. Come detto in precedenza, quando si parla di alfabetizzazione disciplinare è fondamentale progettare attività che non si limitano a “trasmettere contenuti”, ma che aiutano gli studenti a pensare e agire all’interno di una disciplina, adottando le pratiche di chi legge, scrive e ragiona in quel dominio (come esperti, ricercatori, insegnanti). I principi progettuali che seguono, e che sono sintetizzati nella tab. 2.2, possono aiutare a strutturare lezioni e percorsi che promuovano un apprendimento autentico, impegnato e profondo (Resnick, Hall e the Fellows of the Institute for Learning, 2003). Non si tratta di una checklist da usare in fretta durante un’osservazione in classe, ma di strumenti per riflettere e pianificare nel tempo.

Principio 1: Conoscenza e pensiero vanno insieme

Gli studenti non devono solo “sapere le cose”, ma imparare a ragionare con e su quelle cose. L’obiettivo è che si confrontino con idee centrali, problemi aperti e domande chiave della disciplina, e che imparino a discuterne, scriverne, rappresentarle e argomentarle come farebbe un esperto. Per esempio, in una lezione di scienze, non basta studiare la fotosintesi; si può chiedere agli studenti: “Quali fattori influenzano la velocità della fotosintesi? Come potremmo verificarlo sperimentalmente?” Gli insegnanti potrebbero farsi guidare dalle seguenti domande per la progettazione: “Quali sono i concetti chiave della mia disciplina che voglio approfondire?”, “Come posso legarli a compiti autentici, che richiedano agli studenti di ragionare, spiegare, giustificare?”

Principio 2: L'apprendimento come apprendistato

Gli studenti imparano meglio facendo. Le attività didattiche dovrebbero funzionare come “laboratori cognitivi”, in cui gli studenti sperimentano, si mettono alla prova, cercano di risolvere problemi o interpretare fonti, con l'aiuto dell'insegnante. Ad esempio, in storia gli studenti possono analizzare due fonti primarie con prospettive diverse e rispondere a una domanda storiografica: “Quale delle due offre una visione più affidabile del periodo e perché?”. Gli insegnanti potrebbero farsi guidare dalle seguenti domande per la progettazione: “Sto dando ai miei studenti occasioni per ‘fare’ la disciplina, non solo studiarla?”, “Le attività che propongo somigliano a quelle che svolgerebbe un esperto?”

Principio 3: L'insegnante come mentore

Il ruolo dell'insegnante non è solo trasmettere contenuti, ma guidare gli studenti come farebbe un mentore con un apprendista. Offre modelli, esempi, strumenti, ma gradualmente dovrebbe lasciare spazio all'autonomia. Per questo, adotta diversi approcci, come le spiegazioni dirette, discussioni, riflessioni guidate, coaching personalizzato. Ad esempio, in italiano l'insegnante può modellare come si analizza un testo argomentativo, pensando ad alta voce e condividendo con gli studenti i propri ragionamenti che guidano le azioni sul testo. Successivamente, gli studenti potrebbero provare a replicare queste azioni su un altro testo, usando una guida passo-passo. Per progettare l'attività, l'insegnante potrebbe chiedersi: “Quali strumenti di supporto sto usando come *scaffolds*? Li sto rimuovendo in modo graduale per lasciare gli studenti sempre più autonomi?”, “Sto dando agli studenti la possibilità di osservare come si pensa nella mia disciplina?”

Principio 4: Il clima della classe supporta l'apprendimento

L'ambiente in classe è fondamentale. Il clima dell'aula deve far sentire ogni studente capace di migliorare, incoraggiando la partecipazione attiva, la collaborazione e il confronto di idee. Le routine devono normalizzare l'errore, il dubbio e la riflessione come parte del processo di apprendimento. Ad esempio, in matematica, l'insegnante potrebbe creare una routine settimanale in cui gli studenti a gruppi leggono vari tipi di testi problema e insieme discutono sulle parole, le strutture delle frasi e le richieste dei problemi, per sviluppare nuove strategie di risoluzione. Per progettare queste attività, l'insegnante potrebbe chiedersi: “La mia aula incoraggia la curiosità, il rischio, il confronto?”, “Quali routine posso introdurre per rendere il pensiero disciplinare visibile e far capire ai miei studenti quali sono le abitudini di pensiero nella mia disciplina?”

Principio 5: Valutazione e istruzione si alimentano a vicenda

L'insegnamento è guidato dalla valutazione, e la valutazione è parte integrante dell'insegnamento. Gli insegnanti utilizzano molteplici forme di valutazione formale e informale per orientare le attività didattiche. Queste valutazioni aiutano a personalizzare

l'insegnamento in base alle reali necessità degli studenti, adottando non solo prove, ma anche osservazioni, checklist per le autovalutazioni, valutazioni formative con feedback immediato. Ad esempio, dopo un momento di discussione l'insegnante potrebbe chiedere agli studenti di scrivere un breve "diario del pensiero" su cosa hanno capito, cosa è rimasto confuso e cosa vorrebbero approfondire.

Tabella 2.2. I principi per la progettazione disciplinare e le domande guida per l'insegnante

Principio di progettazione	Domande guida per la progettazione
1. Conoscenza e pensiero vanno insieme	Quali sono i concetti chiave della mia disciplina che voglio approfondire? Come posso legarli a compiti autentici, che richiedano agli studenti di ragionare, spiegare, giustificare?
2. L'apprendimento come apprendistato	Sto dando ai miei studenti occasioni per "fare" la disciplina, non solo studiarla? Le attività che propongo somigliano a quelle che svolgerebbe un esperto?
3. L'insegnante come mentore	Quali strumenti di supporto sto usando? Li sto rimuovendo gradualmente? Sto dando agli studenti la possibilità di osservare come si pensa nella mia disciplina?
4. Il clima della classe supporta l'apprendimento	La mia aula incoraggia la curiosità, il rischio, il confronto? Quali routine posso introdurre per rendere il pensiero visibile?
5. Valutazione e istruzione si alimentano a vicenda	Sto integrando la valutazione nei processi di apprendimento dei miei studenti? Quali strumenti possono servirmi per valutare l'apprendimento in itinere all'interno della disciplina?

Sintesi del capitolo

L'alfabetizzazione disciplinare non è solo leggere bene un testo scolastico: è imparare a pensare, leggere, scrivere e discutere come farebbe un esperto all'interno di una disciplina. Significa sviluppare conoscenze di contenuto insieme a strategie di ragionamento, in modo integrato. Questo approccio aiuta gli studenti a comprendere meglio, a porre domande critiche e ad applicare ciò che imparano in situazioni reali. Ogni disciplina richiede di padroneggiare pratiche diverse: gli storici analizzano fonti, gli scienziati formulano ipotesi, i matematici modellizzano problemi. Gli studenti devono imparare a riconoscere come si costruisce la conoscenza in ogni campo, quali testi si leggono e producono, come si argomenta, quali sono le strutture linguistiche e i concetti chiave. L'insegnante guida gli studenti nel leggere con le lenti della disciplina. Gli interventi nelle scuole secondarie mostrano che l'alfabetizzazione disciplinare si può insegnare: attraverso letture autentiche, strategie metacognitive, compiti di scrittura

argomentativa e indagine guidata. Nella scuola primaria, è fondamentale partire da contenuti accessibili e attività concrete, come immagini, linee del tempo, testi illustrati, accompagnati da scaffolding e vocabolario esplicitato. Si può iniziare presto a far praticare la disciplina anche ai più piccoli. Gli insegnanti possono seguire cinque principi della progettazione disciplinare per costruire interventi rivolti alla promozione dell'alfabetizzazione disciplinare.

Glossario

METANALISI. Analisi che raccoglie e confronta risultati di più studi per trarre conclusioni generali su un tema.

REVISIONE SISTEMATICA. Sintesi strutturata e trasparente delle ricerche disponibili su un argomento.

SCAFFOLDING. Supporto temporaneo fornito dall'insegnante per aiutare lo studente a raggiungere un obiettivo, che viene gradualmente ridotto.

STRATEGIE TPR (TOTAL PHYSICAL RESPONSE – RISPOSTA FISICA TOTALE). Metodo che associa linguaggio e movimento fisico per facilitare l'apprendimento, soprattutto delle lingue.

FONTI PRIMARIE E SECONDARIE. Le fonti primarie sono documenti o testimonianze dirette, come lettere, diari, fotografie d'epoca, documenti ufficiali; le fonti secondarie sono opere che analizzano, interpretano, sintetizzano o commentano le fonti primarie.

ORGANIZZATORI CONCETTUALI. Schemi o mappe che aiutano a visualizzare e collegare idee e concetti.

EVIDENCE BASED. Pratica educativa basata su evidenze scientifiche che ne dimostrano l'efficacia.

Sezione 2

Alfabetizzazione finanziaria e comportamenti prosociali

Educazione finanziaria fin dall'infanzia: un percorso possibile

Annalisa Valle, Federico Colombo e Elisabetta Lombardi

Lo scopo di questo capitolo è quello di:

- ✓ evidenziare l'importanza della financial literacy fin dall'infanzia come competenza trasversale fondamentale per formare cittadini consapevoli;
- ✓ esplicitare i legami tra financial literacy e competenze chiave europee (matematica, imprenditoriale, cittadinanza);
- ✓ analizzare i dati e le criticità della situazione italiana ed europea sull'educazione finanziaria, per evidenziare la necessità di interventi didattici strutturati e precoci;
- ✓ proporre linee guida per la strutturazione di metodologie e strumenti efficaci per l'insegnamento di argomenti economici e finanziari agli studenti, sottolineando l'importanza di approcci attivi, esperienziali e contestualizzati alla vita reale.

3.1. Perché costruire un percorso di alfabetizzazione finanziaria a partire dall'infanzia

Oggi come non mai la scuola deve avere come obiettivo la formazione del cittadino del futuro e per farlo deve proporre una forma di apprendimento che faccia giungere a una conoscenza situata, calata nella realtà e soprattutto flessibile e adattabile alle situazioni problematiche più disparate. Il paradigma dell'alfabetizzazione disciplinare, descritto nel capitolo precedente, è particolarmente utile quando si introducono domini specifici meno comuni a scuola, come può essere il caso dell'economia. È importante che gli studenti acquisiscano la terminologia, gli strumenti e le forme di pensiero tipiche della disciplina. Per fare ciò, è necessario investire in una scuola che punti alle competenze dei suoi studenti, come evidenziato da tutte le linee guida programmatiche europee e italiane degli ultimi vent'anni (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012; Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Il Quadro europeo delle qualificazioni definisce la competenza come una comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e in situa-

zioni di studio o lavoro e nello sviluppo sia professionale, sia personale⁶. La scuola, quindi, intesa come servizio per la formazione dei cittadini, deve sforzarsi non di fornire contenuti da memorizzare, ma di aiutare gli individui a strutturare gli strumenti che permetteranno loro di affrontare il mondo e di affermarsi con successo al suo interno. Fin dal 2006 l'Unione Europea ha voluto delineare le competenze chiave necessarie a un individuo per poter affrontare con sicurezza la vita nella società e nel mondo. Il quadro di riferimento a oggi comprende le competenze alfabetica funzionale, multilinguistica, matematica e scientifica, tecnologica e ingegneristica, digitale, personale, sociale, nonché capacità di imparare ad imparare, di cittadinanza, imprenditoriale e di consapevolezza ed espressione culturali (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

A questo punto e in questo contesto, è quindi fondamentale porsi almeno due quesiti rilevanti per la presente riflessione: quanto è importante avere una buona formazione sugli argomenti economico-finanziari per un cittadino del futuro? E soprattutto, quanto spazio occupano i problemi e le questioni legate a questo ambito nella vita di un individuo adulto?

La risposta a queste domande dimostra già apertamente come sia necessario affrontare la questione della formazione e dell'educazione finanziaria sin dai primi anni dell'esperienza scolastica, proprio per fornire agli studenti strumenti che saranno poi utili nel loro futuro e permetteranno loro di realizzarsi come persone e come cittadini (Marchetti, Rinaldi, Rivelli e Valle, 2020). Non sorprende che le stesse competenze chiave indicate dall'Unione Europea muovano in questa direzione, riconoscendo l'importanza di formare i suoi cittadini all'uso del denaro. Infatti, se analizziamo il documento elaborato dal Consiglio dell'Unione Europea troveremo ben tre riferimenti espliciti su questo tema.

Il primo appare, in modo non sorprendente, in quella che viene definita la *competenza matematica*. Infatti, si specifica come essa non sia limitata alla semplice memorizzazione di fatti numerici e algoritmi, ma “le persone dovrebbero saper applicare i principi e i processi matematici di base nel contesto quotidiano nella sfera domestica e lavorativa (ad esempio in ambito finanziario)” (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 9). Il collegamento, quindi, tra competenza in ambito matematico e competenza in ambito finanziario è fortemente incentivato nell'ottica di una didattica che sia improntata verso la vita reale. Molto spesso, infatti, la memorizzazione delle tabelline e delle operazioni matematiche, avulse da un contesto reale, è risultato essere un processo poco produttivo e con conseguenze assai poco proficue sul piano dell'apprendimento: bambini e ragazzi imparavano infatti a fare le quattro operazioni in colonna, ma non erano sempre in grado di applicare queste conoscenze alla vita reale (Natalini, Baccaglini-Frank, Di Martino e Rosolini, 2017).

Il secondo riferimento si trova nella *competenza imprenditoriale*, definita come “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

⁶ <https://europass.europa.eu/it/european-qualifications-framework-eqf> (consultato il 10/2/2026).

di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario” (Consiglio dell’Unione Europea, 2018, p. 11). Si vuole, quindi, promuovere l’apprendimento di strumenti utili al bambino per creare oggetti, progetti e idee che rappresentino un guadagno sotto tutti i punti di vista, compreso quello finanziario. Attenzione, però: per farlo è importante maturare abilità specifiche e trasversali, come la presa di decisione, alla base del benessere finanziario. Abituarsi a prendere decisioni sul piano economico-finanziario è quindi un’abilità e una forma di pensiero che va allenata e appresa sin dai primi anni dello sviluppo, proprio quando dimensioni come la capacità di mettersi nei panni dell’altro, il senso di giustizia, la prosocialità, la fiducia, coinvolte nel processo decisionale, emergono e si stabilizzano (Marchetti e Castelli, 2012). Torna qui ancora una volta l’invito a lavorare sugli “atteggiamenti (che) descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni” (Consiglio dell’Unione Europea, 2018, p. 7).

Infine, l’educazione finanziaria ritorna all’interno della descrizione della *competenza di cittadinanza*, che “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” (Consiglio dell’Unione Europea, 2018, p. 10). Per diventare cittadini consapevoli è importante prima di tutto comprendere la società che ci circonda, nelle sue strutture e nei suoi valori fondamentali, al fine di poter agire con consapevolezza al suo interno. Tutto questo non è possibile senza una reale comprensione dei meccanismi economici che regolano e sempre più dirigono questa società: essi non riguardano solamente trasferimenti di ricchezza da un punto all’altro, da un soggetto a un altro, ma regolamentano la nostra vita, impattando la nostra quotidianità, dettando i tempi e i rapporti con gli altri e possono diventare ostacoli oppure opportunità rispetto alla nostra capacità d’azione. Un uso consapevole e sostenibile delle risorse economiche è, quindi, alla base della capacità di essere cittadini attenti alla società che ci circonda.

Finora si sono presentate e discusse le raccomandazioni europee, importanti non solo per il mondo della scuola, ma anche per il mondo del lavoro, dato che sempre più queste competenze vengono apertamente e dichiaratamente inserite negli annunci di lavoro. Può essere utile, però, addentrarsi in ultima battuta anche all’interno delle linee guida ministeriali che regolano il lavoro degli insegnanti.

Scorrendo la bozza delle nuove linee guida, presto in pubblicazione, si nota come la parola “economia” nelle sue diverse accezioni e forme compaia ben 37 volte in 101 pagine. Essa è presente nelle aree disciplinari di: seconda lingua comunitaria, geografia, storia, istruzione STEM e tecnologia (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2025). Viene richiesto, fin dalla scuola primaria, che i bambini comprendano i sistemi economici dei vari Paesi, come funzionano le strutture finanziarie nei vari luoghi e anche nei vari tempi, e comprendano i legami fondamentali tra storia, geografia, cultura scientifica e progresso economico. Curiosamente, tutto questo avviene senza che vengano mai usate espressioni come “alfabetizzazione finanziaria” o “educazione finanziaria”. Questo mostra come l’attenzione all’educazione dei bambini sui temi economici è sempre stata presente nelle scuole italiane, anche se in forme frammentate, con un punto di vista sempre diverso e affidata a diversi insegnanti, ognuno con il proprio approccio e

il proprio bagaglio di conoscenze sull'argomento. Ne consegue che gli studenti stessi hanno sviluppato competenze ed esperienze eterogenee, maturate anche in contesti diversi da quelli scolastici, con tutti i rischi che ciò implica. Proprio questo scenario rende più complesso arrivare a una formazione uniforme e coerente, capace di garantire a tutti gli alunni una base solida e condivisa.

Una ricerca attuale dell'Agenzia Nazionale per i Giovani riporta che solo il 12% dei ragazzi tra 13 e 19 anni mostra una capacità di gestione strategica del denaro e un altro 28% sembra mostrare la capacità di applicare concetti finanziari di base. La stessa ricerca mostra i fattori ostacolanti la diffusione della cultura finanziaria e in primo luogo viene citata l'assenza di programmi educativi finanziari in ambito scolastico, tanto che le linee guida conclusive spingono per una sua introduzione all'interno dei programmi scolastici dei diversi istituti (Agenzia Nazionale per i Giovani, 2023). Alla luce di tutto questo, l'introduzione di programmi di educazione finanziaria nelle scuole è un passaggio naturale e indispensabile nella costruzione di un curriculum che risulti davvero utile alla formazione dei cittadini del futuro. Non si tratta solo di trasmettere nozioni, ma rappresenta per gli studenti un'importante esperienza formativa e di crescita della persona, che permette loro di acquisire quelle conoscenze, competenze e capacità utili ad affrontare la società odierna, compiere scelte consapevoli, attivare iniziative di miglioramento e progresso dal punto di vista scientifico e umano, nonché di comprendere i passaggi storici che hanno portato alla cultura e all'identità della comunità che si abita.

L'invito è quello a valorizzare questa prospettiva e introdurre tali programmi con la dovuta gradualità e attenzione al contesto, all'interno delle scuole di ogni ordine e grado.

3.2. Educazione finanziaria: conoscenze, competenze e atteggiamenti per il futuro

Secondo gli ultimi dati dell'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT, 2024), in Italia esistono più di due milioni di famiglie in condizione di povertà assoluta (8.4% sul totale delle famiglie residenti, valore stabile rispetto al 2022) per un totale di 5.7 milioni di individui (9.7% sul totale degli individui residenti, come nell'anno precedente). Quindi, in media, quasi un italiano su dieci vive una condizione di precarietà o privazione. Spesso si pensa che la povertà sia associata a una situazione di mancanza o di basso reddito, ma non è sempre così. Purtroppo, esistono situazioni di famiglie che percepiscono anche un buon reddito, ma a seguito di scelte errate e di una cattiva gestione delle risorse si trovano in situazioni debitorie superiori alle loro capacità. La povertà, quindi, non origina solo da una mancanza di risorse, ma anche da una scarsa capacità di gestione delle stesse, così come da una carenza di conoscenze e saperi finanziari. Se è vero che una minore istruzione genera una maggiore probabilità di povertà, è anche vero che la percentuale di persone con diploma o titoli superiori che ricade in povertà assoluta è cresciuta dal 4 al 4.6% nel 2023 rispetto all'anno precedente: anche il titolo di studio non è condizione sufficiente per non essere a rischio (Madern, 2014; Van der Schors e Van der Werf, 2014).

Non stupisce che quasi il 45% delle famiglie in difficoltà sia di origine straniera, con una conoscenza spesso parziale o errata del mercato italiano e del funzionamento del suo sistema economico. Colpite sono poi soprattutto le famiglie giovani, fatto che incide pesantemente anche sull'abbassamento del tasso di natalità. Non è una situazione solamente italiana. Van der Schors e Van der Werf (2014) dimostrano che in Olanda il 42% dei giovani tra i 18 e i 24 anni ha contratto debiti, prestiti o si trova in ritardo con alcuni pagamenti. La percentuale di coloro che a quest'età hanno richiesto aiuto per affrontare la loro situazione è cresciuta dal 9 al 15% nei precedenti cinque anni. Se è vero che molto spesso un debito può essere positivo dal punto di vista finanziario, come quando è utilizzato come investimento sulla formazione oppure la creazione di future carriere, spesso è di detrimento alla società, aumentando la spesa del welfare.

L'educazione economica e finanziaria non può ridursi alla trasmissione di nozioni astratte o di concetti disciplinari isolati: servono percorsi che offrano agli studenti strumenti concreti e utilizzabili nella vita di tutti i giorni. È inoltre fondamentale fornire loro le competenze necessarie per informarsi in modo autonomo e consapevole, in considerazione della continua evoluzione della società e dei mercati. Ciò implica sviluppare la capacità di comprendere e interpretare criticamente testi e informazioni in ambito economico e finanziario, così da poter valutare le fonti, distinguere i dati attendibili dalle opinioni e prendere decisioni responsabili. Diverse ricerche hanno mostrato come anche gli studenti della scuola secondaria di secondo grado facciano fatica a trasferire ciò che apprendono in classe ai problemi reali che si trovano ad affrontare, evidenziando così la necessità di un approccio diverso (Lombardi e Ajello, 2017). Non sorprende, quindi, che uno studio condotto su studenti tra i 14 e i 18 anni abbia confermato le difficoltà nel comprendere fenomeni complessi, sottolineando il bisogno di un'educazione finanziaria capace di rendere i cittadini più consapevoli del funzionamento dei sistemi economici e del loro impatto sulla vita quotidiana. Un dato particolarmente significativo è che tali difficoltà si riscontrano indipendentemente dal percorso di studi seguito: non emergono, infatti, differenze sostanziali tra chi frequenta indirizzi con insegnamenti di economia e diritto e chi invece indirizzi che non li prevedono (Berti et al., 2017).

Vi è poi la questione riguardante il modo in cui queste competenze vanno acquisite: Amagir e colleghi (Amagir et al., 2018), attraverso una revisione sistematica della letteratura, hanno evidenziato come non vi siano differenze sostanziali tra gli studenti che hanno avuto l'opportunità di seguire un corso di economia all'interno del curriculum scolastico e quelli che invece non hanno potuto farlo. Soprattutto nei test a distanza di uno o quattro anni dal termine del corso, i loro rendimenti sul piano della preparazione sui temi finanziari non sembrano differire significativamente. Questo fa pensare che anche in quei Paesi dove questa formazione è parte integrante del curriculum di studi, spesso non sia realmente efficace sul piano del rendimento e dell'apprendimento, o per un errato approccio metodologico, o per una scarsa preparazione del corpo docente su questi temi. Importante è quindi concentrarsi non solamente sulla preparazione dei ragazzi, ma anche su quella di coloro che sono deputati alla loro formazione (Mandell, 2008).

Tutto questo fa pensare a una situazione in costante e netto peggioramento a livello europeo, con una crescente incapacità dei cittadini ad accedere ad un reddito

sufficiente o ad utilizzare in modo sensato le risorse a propria disposizione. In una parola, si riscontra una crescente diminuzione dell'alfabetizzazione finanziaria (*financial literacy*). L'alfabetizzazione finanziaria è stata definita dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico come la "conoscenza e comprensione dei concetti e dei rischi finanziari, nonché le competenze, la motivazione e la fiducia necessarie per applicare tali conoscenze e comprensioni al fine di prendere decisioni efficaci in diversi contesti finanziari, migliorare il benessere economico degli individui e della società e consentire la partecipazione alla vita economica" (OCSE, 2013, p. 85). A questa si affianca l'educazione finanziaria (*financial education*), intesa come l'insieme di interventi volti a promuovere la financial literacy. Costruire una buona alfabetizzazione finanziaria significa, prima di tutto, conoscere i fatti economici e comprenderne il funzionamento, così come capire gli strumenti finanziari e le loro logiche di base: ciò che potremmo chiamare conoscenza. Tuttavia, la conoscenza da sola rischia di restare sterile se non si traduce in competenza, ovvero nella capacità di muoversi con sicurezza ed efficacia dentro un contesto economico reale (abilità e comportamenti). È importante quindi che gli alunni sviluppino le loro conoscenze e capacità così da essere pronti a compiere scelte economiche con saggezza e cognizione di causa, al fine di incrementare la ricchezza propria e della società tramite un comportamento equo, corretto e consapevole.

Anche questo, però, non è sufficiente. Ci sono altri elementi, altrettanto cruciali: la motivazione e la fiducia nel saper agire in modo adeguato. Senza di esse, le conoscenze e le competenze rischiano di restare inutilizzate. È qui che entra in gioco la dimensione psicologica, indispensabile per sostenere negli studenti lo sviluppo di atteggiamenti positivi verso l'economia. Gli studenti, infatti, non solo dovranno acquisire conoscenze economiche, e dovranno sapersi destreggiare in situazioni realistiche e nella risoluzione di problemi autentici, ma dovranno anche mostrarsi pronti, desiderosi e sicuri di operare in campo economico, senza ricorrere a forme di allontanamento o disinteresse che a lungo termine potrebbero incidere sull'inclusione finanziaria, intesa come la reale possibilità e opportunità di partecipare attivamente alla vita economica (atteggiamenti e fiducia in se stessi). L'insieme di queste dimensioni (conoscenza, abilità e comportamenti, e atteggiamenti e fiducia in se stessi) è ciò che va a comporre e formare la financial literacy negli alunni.

3.3. Educazione finanziaria: gli ingredienti indispensabili

Le scuole stanno assumendo un ruolo sempre più attivo nell'educazione finanziaria: diversi Paesi negli ultimi 30 anni hanno implementato programmi di educazione finanziaria nelle scuole e, in alcuni Stati, essi sono stati anche incorporati come parte obbligatoria dei vari curricula nazionali. Nel 2004 il Dipartimento del tesoro degli Stati Uniti d'America pubblicò un documento importante, nel quale elencava otto caratteristiche chiave che un buon progetto di educazione finanziaria deve possedere:

1. Si concentra sul risparmio di base, la gestione del credito, la proprietà della casa e/o la pianificazione della pensione.

2. È adatto al pubblico di riferimento, tenendo conto di lingua, cultura, età ed esperienza.
3. È offerto attraverso un canale di distribuzione locale che fa uso efficace delle risorse e dei contatti della comunità.
4. Prevede un seguito con i partecipanti per rafforzare il messaggio e garantire che siano in grado di applicare le competenze acquisite.
5. Stabilisce obiettivi specifici del programma e utilizza misure di performance per monitorare i progressi verso il loro raggiungimento.
6. Dimostra un impatto positivo sugli atteggiamenti, le conoscenze o i comportamenti dei partecipanti attraverso test, sondaggi o altre forme di valutazione oggettiva.
7. Può essere facilmente replicato a livello locale, regionale o nazionale in modo da avere un ampio impatto e garantire la sostenibilità.
8. È costruito per durare, come dimostrato da fattori quali il sostegno finanziario continuo, l'appoggio legislativo o l'integrazione in un corso di istruzione già esistente.

Come si evince da questi punti, il problema non riguarda solamente i contenuti da trasmettere, ma anche l'organizzazione di questa trasmissione, il suo potenziale impatto e anche la sostenibilità della formazione (U.S. Department of the Treasury, 2004).

Quando cominciare a pensare a dei corsi di educazione finanziaria? Quando gli studenti sono pronti ad affrontare certi argomenti, dati anche i necessari prerequisiti, ad esempio in ambito matematico? La letteratura su questo punto è abbastanza unanime: gli studenti che cominciano percorsi di educazione finanziaria nella scuola secondaria solitamente non ne traggono alcun beneficio (Kiviat, 2010; McCormick, 2009). Questo anche perché più tempo passa, più è probabile che gli studenti acquisiscono informazioni errate o, peggio ancora, sviluppino dei comportamenti potenzialmente pericolosi. È evidente, quindi, che prima si comincia meglio è. Allo stato attuale la letteratura non ha ancora chiarito se questi interventi siano realmente efficaci anche alla scuola dell'infanzia, in quanto il numero dei programmi pubblicati e valutati per questo grado scolastico è ancora troppo ridotto per poter trarre conclusioni scientificamente valide (Jambunathan, Aldemir e Jayaraman, 2024; Pramitasari, Syarah, Risnawati e Tanjung, 2023; Totenhagen et al., 2015); ciononostante, alcuni autori supportano questa idea e consigliano caldamente di istituire questi percorsi a partire dai tre o quattro anni (McCormick, 2009). Sicure sono però tutte le raccomandazioni circa l'importanza di un inizio di percorso sin dai primi anni della scuola primaria.

Nel mondo esistono molti esempi di progettazioni legate all'educazione finanziaria. Alcune di queste, che citeremo più avanti, sono attive da molti anni e sono considerate molto efficaci in termini di risultati d'apprendimento. Guardare a questi programmi può essere uno spunto efficace per i docenti dei diversi ordini e gradi. La loro molteplicità può fornire buoni consigli ed esempi di buone pratiche, sulle quali si può poi costruire una progettazione ad hoc, pensata sul contesto e sulla realtà della propria classe. La teoria può quindi essere fonte di ispirazione e insegnamento, fornendo una panoramica completa di quanto fatto finora, di cosa ha funzionato e di come l'educazione finanziaria possa inserirsi all'interno della vita in classe.

3.3.1. I temi dell'educazione finanziaria a scuola

Il primo punto da chiarire per progettare un percorso didattico di educazione finanziaria riguarda i temi da trattare. Amagir e colleghi (2018) hanno confrontato diversi programmi di educazione finanziaria in diverse parti del mondo, evidenziando i seguenti temi principali: conoscenza e comprensione di programmazione e budget, reddito e carriera, risparmio e investimento, spesa e credito, servizi bancari e assicurativi. Di questi, quasi tutti i programmi dedicati alla scuola primaria si occupano principalmente di budget, risparmio, spesa e credito, mentre quelli rivolti alla scuola secondaria si concentrano maggiormente sui servizi bancari e gli investimenti. Questo anche perché gli studenti più grandi maneggiano più agevolmente gli strumenti matematici per poter affrontare questi argomenti.

La Jump\$tart Coalition for Personal and Financial Literacy⁷ (Mandell, 2008), una coalizione di ben 140 gruppi di studio sul tema della formazione finanziaria nelle scuole, ha identificato una serie di argomenti che possono fornire un modello operativo concreto. Si tratta di 26 diversi temi, da affrontare nel corso della carriera scolastica, a loro volta divisi in 6 macroaree così delineate: responsabilità finanziaria e processo decisionale, entrate e carriera, programmazione e gestione del denaro, credito e debito, gestione del rischio, assicurazione, risparmio e investimento.

Per quanto riguarda i bambini più piccoli bisogna fare qualche considerazione in merito ai temi da affrontare. Alcuni di questi, infatti, possono risultare troppo sfidanti e difficili da comprendere senza alcuni prerequisiti. È importante quindi che i percorsi che andiamo ad immaginare verifichino l'esistenza di questi prerequisiti fin dall'inizio e che i temi scelti siano congruenti a quanto effettivamente raggiungibile sulla base delle capacità cognitive e delle conoscenze già acquisite dagli alunni. In particolare, Holden e colleghi (Holden, Kalish, Scheinholtz, Dietrich e Novak, 2009) indicano come necessari, al fine di implementare un primo percorso di alfabetizzazione finanziaria per la scuola primaria, i seguenti prerequisiti: comprensione dei fatti numerici, comprensione del tempo in termini di passato, presente e futuro, comprensione della funzione del denaro, comprensione degli scambi di beni e servizi, introduzione alle istituzioni finanziarie, comprensione della scelta e del decision making, comprensione di base dei concetti di valore sociale come ad esempio lo scambio equo, la formazione di buone pratiche e l'essere ragionevoli. Prima di avventurarsi quindi nella fase progettuale è opportuno che ogni insegnante analizzi e ripensi alle caratteristiche degli studenti che ha in classe, ed eventualmente valuti il livello dei prerequisiti al fine di poter scegliere i temi migliori da affrontare e le metodologie più consone per raggiungere l'obiettivo.

Per costruire percorsi efficaci è utile considerare anche il contesto in cui la scuola si trova ad operare. Una realtà scolastica segnata da difficoltà economiche e sociali presenterà probabilmente una popolazione studentesca con caratteristiche e precondizioni differenti rispetto a quella di una scuola collocata in aree a reddito medio-alto.

⁷ www.laep.org/wp-content/uploads/2015/06/JumpStart-Standards.-Book.pdf (consultato il 10/2/2026).

Ne consegue che le priorità educative e gli obiettivi formativi non potranno che adattarsi alle specificità di ciascun contesto. Per esempio, trattare il debito e la sua gestione risulta più difficile in scuole frequentate da alunni provenienti dalle classi sociali più in difficoltà (Kaiser e Menkhoff, 2017).

Anche in Italia sono stati costruiti diversi programmi di educazione finanziaria per la scuola primaria e secondaria di primo grado. Feduf (Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio), per esempio, con il suo programma *Kids*⁸ affronta temi quali il valore del denaro, il lavoro e il guadagno, le tasse, l'utilizzo consapevole del denaro in un'ottica valoriale e di sostenibilità, solidarietà, legalità, il risparmio, la banca, i sistemi di pagamento. Banca d'Italia, con il programma *L'economia per tutti*⁹ si concentra su conto corrente, prestiti, pagamenti, diritti e tutele, risparmio ed investimenti, finanza sostenibile e trappole comportamentali, analizzando le scorciatoie mentali che il nostro cervello utilizza a volte e che possono indurci a commettere degli errori. Infine, Consob propone anche iniziative specifiche, quali ad esempio *Finanza in Palcoscenico*¹⁰: si tratta di rappresentazioni teatrali di vicende finanziarie particolari, alle quali seguono dibattiti accesi che possono sondare diverse interessanti tematiche, quali ad esempio le truffe (come lo schema Ponzi).

3.3.2. Obiettivi

Per acquisire e applicare conoscenze finanziarie, risultano fondamentali abilità e strategie (meta)cognitive, indispensabili per gestire efficacemente le proprie finanze (Amagir et al., 2018). La revisione dei programmi di educazione finanziaria ha identificato quattro categorie ben distinte che ricalcano gli obiettivi degli interventi in merito al miglioramento della financial literacy degli studenti.

La prima di queste riguarda la *capacità di prendere decisioni finanziarie* ponderate e ben informate, sia nel breve sia nel lungo periodo. In questo scenario, l'apprendimento esperienziale rappresenta uno strumento potente per avvicinare i giovani ai concetti fondamentali della pianificazione finanziaria. Non si tratta soltanto di trasmettere nozioni astratte, ma di mostrare concretamente come queste conoscenze trovino applicazione nella vita quotidiana (Danes e Haberman, 2007). Diversi studi hanno evidenziato come gli adolescenti siano particolarmente interessati ad approfondire i temi legati al consumo e alla gestione del denaro, soprattutto quando li percepiscono come pertinenti rispetto alla loro esperienza quotidiana (Varcoe et al., 2005). Per questo motivo, le lezioni risultano efficaci quando integrano esempi ed esperienze reali, capaci di stimolare la curiosità e l'immedesimazione. Un esempio significativo è quello riportato da Bruhn e colleghi (2013), che hanno sviluppato un programma educativo basato su esercizi interattivi in classe. Le attività proposte affrontano questioni concrete e vicine alla realtà degli studenti, dalla gestione di piccole spese quotidiane, fino a decisioni che avrebbero potuto trovarsi ad affrontare nel prossimo futuro. Oltre

⁸ www.feduf.it/content/programma-kids (consultato il 10/2/2026).

⁹ <https://economiepiertutti.bancaditalia.it/?dotcache=refresh> (consultato il 10/2/2026).

¹⁰ www.consob.it/web/investor-education/finanza-in-palcoscenico (consultato il 10/2/2026).

agli esercizi in aula, i ragazzi sono coinvolti anche attraverso compiti a casa, come la creazione di bilanci familiari insieme ai genitori, oppure attività di role-playing che simulano situazioni di negoziazione o pianificazione economica. I risultati di questo approccio sono stati molto significativi anche in termini di implicazioni sul piano psicologico; infatti, i genitori hanno riferito, con maggiore frequenza, che i propri figli discutevano spontaneamente con loro di argomenti finanziari, mostrando interesse. In diversi casi, gli studenti hanno persino offerto il loro contributo nell'organizzazione del bilancio familiare, trasformando l'apprendimento scolastico in un'occasione di dialogo, collaborazione e partecipazione alla vita domestica. Un ulteriore strumento dal quale si possono attingere idee e al quale fare riferimento per cominciare a lavorare in questo senso con la propria classe è il programma denominato *Financial Fitness for Life*¹¹, sviluppato dal Council for Economic Education dal 2001 a oggi. Si tratta di una serie di lezioni, adatte della scuola dell'infanzia fino all'ultimo anno di scuola superiore di II grado, che contengono sia i materiali di studio, sia una guida per l'insegnante.

La seconda categoria è volta a rafforzare le *competenze trasferibili* degli studenti. Cormier e Hagman (1987) sottolineano come tale trasferimento avvenga quando le conoscenze e le abilità apprese in precedenza influenzano il modo in cui nuove conoscenze e competenze vengono acquisite e applicate. Un curriculum basato sulle competenze, lo *High School Financial Planning Program* (per studenti di età compresa tra 13 e 18 anni), rappresenta uno dei pochi programmi che si propone di accrescere la fiducia degli studenti nelle decisioni finanziarie e di sviluppare abilità trasferibili (Danes e Haberman, 2007). In questo contesto, risulta importante quindi tener conto dei prerequisiti fondamentali, aiutando i ragazzi a recuperare quanto già sanno.

La terza categoria riguarda, invece, la *gestione del denaro*, atta a sottolineare l'importanza dell'imparare a guadagnare, gestire e risparmiare il denaro, facendone un uso accorto e ben calibrato sulle proprie aspettative e aspirazioni di vita. Programma interessante in questo senso è il programma *Aflatoun*, che deriva il suo nome da quello di Platone in lingua araba. Si tratta di un programma che affronta temi economici, anche qui, dall'infanzia alla fine della scuola secondaria ed è oggi applicato in più di 116 Paesi nel mondo con più di 40 milioni di studenti coinvolti¹². Questo programma si concentra sull'esplorazione personale e sui diritti e doveri dei bambini, sottolineando al contempo i rischi legati al lavoro minorile, come l'abbandono scolastico o l'esposizione a condizioni di lavoro pericolose.

Infine, la quarta categoria, fondamentale non solo per l'economia, ma anche per la vita in generale, è la capacità di *problem solving*. Questa rappresenta una caratteristica sempre più richiesta, soprattutto nei luoghi di lavoro, ma anche nella gestione della propria vita quotidiana, ed è sicuramente uno dei punti fondamentali per l'educazione dei futuri cittadini. Il problem solving è la capacità di un individuo di mettere in atto processi cognitivi per comprendere e risolvere situazioni problematiche per le quali il metodo di soluzione non è immediatamente evidente. In ambito finanziario aiuta ad esempio a fare scelte consapevoli, evitando di compiere acquisti o investimenti

¹¹ <https://ffl.councilforeconed.org/> (consultato il 10/2/2026).

¹² <https://aflatoun.org/> (consultato il 10/2/2026).

d'impulso, stimolando il pensiero e la capacità di pianificare prima di agire. Buone abilità di problem solving contribuiscono a ridurre lo stress finanziario: se riteniamo di essere in grado di porre rimedio agli errori, saremo anche motivati a cercare soluzioni e propensi a superare le criticità che derivano da problematiche economiche (Posnanski, Schug e Schmitt, 2007; Schug e Hagedorn, 2004). Ad esempio, le scuole MULABE (Milwaukee Urban League Academy of Business and Economics) propongono un curriculum personalizzato di economia e finanza personale – che occupa circa un terzo del programma scolastico – finalizzato a insegnare agli studenti competenze di base come il *banking*, la pianificazione del budget personale e la risoluzione di problemi, oltre a conoscenze più avanzate in ambito economico-finanziario e imprenditoriale.

3.3.3. Metodologia e didattica

Compresi i temi da affrontare, e posti gli obiettivi di un programma didattico, occorre ora comprendere la forma che esso può assumere e come possa essere implementato all'interno delle classi.

Da una revisione della letteratura sui programmi di educazione finanziaria (Amagir et al., 2018), che ha tenuto in considerazione diversi studi (ad es., Batty, Collins e Odders-White, 2015; Collins et al., 2016; O'Neil-Haight, 2010; Roos et al., 2005), emerge che l'efficacia dei programmi di educazione finanziaria, tanto nella scuola primaria quanto in quella secondaria, appare evidente, sebbene non priva di sfumature. Nella scuola primaria, ad esempio, le sperimentazioni condotte mostrano per lo più un impatto positivo sulle conoscenze e sugli atteggiamenti dei bambini, indipendentemente dal fatto che si tratti di attività autonome o integrate nei curricula esistenti. La durata degli interventi, variabile da una sola settimana a quattro anni, non sembra costituire un fattore decisivo: esistono programmi brevi che hanno raggiunto buoni risultati e percorsi più lunghi che non hanno prodotto effetti proporzionalmente superiori. Non è, quindi, necessario impegnare tante ore, ma regolare la tempistica del progetto sulle caratteristiche della classe, il periodo dell'anno in cui si intende svolgere le attività e gli obiettivi. Interessante, invece, è notare come la modalità di misurazione del cambiamento atteso possa incidere sui risultati. Per esempio, in relazione al risparmio alcuni studi hanno utilizzato strumenti concreti, come cassette di risparmio individuali, altri hanno fatto ricorso a dati raccolti in contesti associativi o a semplici autovalutazioni. Questa varietà metodologica rende complesso trarre conclusioni univoche, ma suggerisce che il modo in cui si rilevano gli esiti è altrettanto importante dell'attività educativa in sé (Amagir et al., 2018).

Nella scuola secondaria il quadro si arricchisce ulteriormente. La maggior parte delle ricerche ha registrato miglioramenti significativi nelle conoscenze finanziarie, sia nei casi di programmi integrati al curriculum, sia in quelli di interventi autonomi. Tuttavia, non tutti i percorsi hanno avuto lo stesso impatto: le dimensioni dell'effetto variano sensibilmente a seconda della durata, della struttura e persino del genere degli studenti. Anche le attività ludiche hanno dimostrato la loro efficacia solo quando accompagnate da lezioni di contenuto, a conferma che l'apprendimento esperienziale funziona meglio se sostenuto da una cornice didattica ben progettata. In definitiva, ciò che emerge non è l'irrilevanza della forma – integrata o autonoma – ma la centralità

della qualità progettuale, della coerenza metodologica e della capacità di collegare l'educazione finanziaria alle esperienze reali degli studenti (Amagir et al., 2018).

Per quanto riguarda le metodologie didattiche, nella scuola primaria prevalgono gli approcci che prevedono un *apprendimento esperienziale*. Un esempio può essere il programma *My Classroom Economy* (MyCE) in cui gli alunni sono invitati come attori all'interno di un microsistema economico in cui guadagnano *school dollars* e possono utilizzarli per noleggiare i banchi e altre attività¹³. Il programma FFFL (*Financial Fitness For Life*), precedentemente citato, utilizza numerosi approcci simili, che includono le metodologie più svariate, dal role playing alle discussioni di gruppo, dalle interviste alle ricerche online. Il ricorso a queste modalità attive e partecipative sembra ottenere un discreto risultato, con un miglioramento nei test finanziari che va dal 6 all'11% anche a distanza di un anno. Questi tipi di approccio si rifanno a quelle teorie didattiche che, a partire dal pensiero di Dewey, propongono un modo di fare scuola diverso da quello tradizionale, mettendo in discussione l'insegnamento trasmissivo e frontale e proponendo un avvicinamento alla vita reale. Questo tipo di insegnamento pone al centro il rapporto tra lo studente e il contenuto da interiorizzare, favorendo non solo la sua assimilazione e memorizzazione, ma anche l'opportunità di farsi un'idea personale sul contenuto stesso (Dewey, 1997). L'idea, quindi, è semplice, ma potente: l'apprendimento diventa davvero significativo quando lo studente entra in relazione diretta con i contenuti, li sperimenta, li interiorizza e li rielabora in modo personale. È quindi fondamentale che non solo gli argomenti trattati siano di per sé interessanti, ma che diano anche l'opportunità concreta di vedere come essi vengono applicati nella vita reale (Johnson e Sherraden, 2007). Così anche l'educazione finanziaria smette di essere un elenco di concetti astratti e diventa occasione per riflettere su decisioni concrete, costruire autonomia e sviluppare un senso di efficacia personale. Per fare tutto ciò, un apprendimento attivo, esperienziale e reale può avvicinare maggiormente a quel senso di autoefficacia che Bandura definiva "il giudizio di una persona delle proprie capacità di organizzare ed eseguire corsi di azioni richieste per ottenere uno specifico livello di performance" (Bandura, 1986, p. 391), fondamentale per gestire al meglio il proprio denaro.

Le metodologie attive ed esperienziali, quando usate all'interno di una progettazione di educazione finanziaria, risultano particolarmente efficaci perché favoriscono l'apprendimento sotto molteplici aspetti. Da un lato stimolano la motivazione e la partecipazione degli studenti, che si mettono in gioco e "si sperimentano" direttamente e all'interno di una nuova disciplina. Dall'altro agiscono sugli atteggiamenti, rafforzando il senso di autoefficacia e trasformando le conoscenze teoriche in vere e proprie competenze. Per esempio, nella scuola secondaria, esperienze come *The Stock Market Game*¹⁴, in cui squadre di studenti sono invitate a investire 100.000 dollari virtuali in base a delle ricerche svolte sotto la guida dell'insegnante, sono risultate più efficaci rispetto ad altre forme più tradizionali di didattica (Hinojosa et al., 2010; Harter e Harter, 2010).

¹³ <https://myclassroomeconomy.org/home> (consultato il 10/2/2026).

¹⁴ www.stockmarketgame.org (consultato il 10/2/2026).

Un'altra strategia può essere proporre *situazioni di vita reale* da realizzare, magari con l'aiuto della famiglia. Bruhn e colleghi (2013) arrivano ad assegnare compiti a casa che coinvolgono la gestione di un bilancio familiare, spingendo così gli alunni a discutere di temi economici con i propri genitori e immergersi in una realtà vera e vissuta. Queste attività hanno dimostrato di essere efficaci non solo nello sviluppo delle competenze, ma anche nel coinvolgimento delle famiglie, che si sono sentite integrate nella formazione del proprio figlio. Le attività non necessariamente devono prevedere situazioni reali, ma possono anche essere delle simulazioni: importante, però, è non eccedere nella fantasia e fare in modo che le situazioni di riferimento siano comunque realistiche o percepite come tali dagli studenti, così da facilitare la comprensione dell'importanza di queste progettualità per il loro futuro. Tra tutti i compiti realistici possibili quelli più caldeggiati rimangono quelli legati alla famiglia. I genitori sono, infatti, la prima fonte di informazione e formazione dal punto di vista finanziario per tutti (Lucey e Giannangelo, 2006). Questo può avere due risvolti, entrambi molto positivi: fornisce formazione anche ai genitori, che in alcuni casi non si mostrano sufficientemente preparati nella gestione delle proprie finanze (Johnson e Sherraden, 2007) e, inoltre, tutti i programmi scolastici dedicati all'alfabetizzazione finanziaria nei quali i genitori hanno avuto un ruolo attivo sembrano essere più efficaci (Batty et al., 2015; Bruhn et al., 2013; Butt, Haessler e Schug, 2008; Harter e Harter, 2009; Smith, Sharp e Campbell, 2011). Questo coinvolgimento può essere raggiunto attraverso diversi strumenti: affidando compiti a casa, stimolando discussioni e un interesse che travalichi le mura della classe per invadere gli spazi privati, oppure attraverso workshop specificatamente dedicati ai genitori. Importante è che le situazioni proposte ai ragazzi, ad esempio, pongano obiettivi per loro significativi con beneficio esplicito ed evidente: come aver la possibilità di laurearsi in tranquillità, avere un lavoro migliore, con un reddito migliore, permettere loro uno stile di vita più elevato, confacente ai loro desideri ed aspirazioni (Lusardi, 2024).

Avere questo *sguardo al futuro* è un altro aspetto fondamentale dei programmi di educazione finanziaria: obbliga gli studenti a confrontarsi con sé stessi e cominciare ad immaginare come potrà essere il futuro, assumendo una prospettiva temporale a lungo termine, talvolta poco presente. Fare ciò li obbliga a confrontarsi con un panorama economico in cui i risultati, per poter essere raggiunti, richiedono coinvolgimento e risorse, oltre alla necessità di mettersi in gioco e sperimentarsi. Questi argomenti risultano sempre più complicati per i giovani, che sempre con maggior difficoltà esprimono desideri per il loro futuro o immaginano con chiarezza il percorso da fare per raggiungere i loro sogni (Carabelli e Lyon, 2016). Un programma come ad esempio *Financing Your Future*¹⁵, composto da lezioni e video gratuiti specificatamente dedicati alla scuola superiore, è quindi molto utile e li aiuta in questa operazione che per loro è sempre più complicata.

Un altro aspetto che è risultato di successo nei percorsi di educazione finanziaria nel mondo è stato *l'uso di valuta reale* all'interno di questi progetti. Ad esempio, il

¹⁵ www.pathwayinschools.com/educators/high-school/financing-your-future (consultato il 10/2/2026).

Money Savvy Kids è stato un programma concentrato sulla creazione e l'uso del salvadanaio per migliorare la diffusione della cultura sul risparmio nei bambini della scuola dell'infanzia e primaria¹⁶. Tuttavia, affinché il percorso educativo risulti efficace, il denaro non deve essere necessariamente reale, concreto e tangibile. Ad esempio, nel già citato *The Stock Market Game*, dedicato alle scuole secondarie, l'uso del denaro (anch'esso misurato in euro o dollari) è puramente simulato. Di certo il riferimento diretto alla valuta corrente e al suo utilizzo facilita il trasferimento dei contenuti appresi nella vita reale e soprattutto nei comportamenti agiti e rende esplicito il senso e l'obiettivo del progetto che si sta affrontando in classe.

Un'ultima considerazione riguarda la disparità di genere. Dagli studi (Amagir et al., 2018; Danes e Haberman, 2007) è emersa una tendenza chiara degli studenti maschi a raggiungere risultati decisamente migliori rispetto alla loro controparte femminile, mostrando una maggiore sicurezza e confidenza nella gestione del denaro e nel processo di decisione (Aristei e Gallo, 2022). Tuttavia, i percorsi di educazione finanziaria hanno dimostrato di poter ridurre questo divario con un netto miglioramento della prestazione delle studentesse, soprattutto per quanto riguarda la pianificazione di un budget, la protezione dei dati personali e la capacità di risparmio e di gestione delle spese. La maggiore capacità nella gestione del denaro da parte degli uomini non stupisce: viviamo in una società dove spesso si incontra ancora l'idea che i soldi siano un ambito prevalentemente maschile (nonostante per la maggior parte dei casi sia la donna a gestire l'economia domestica!). E se è vero che la prima formazione finanziaria avviene all'interno della famiglia, dobbiamo pensare che questo radicato modo di pensare almeno in parte si riflette sui risultati finali dell'apprendimento domestico (Rinaldi, 2023). In questo senso, i programmi di educazione finanziaria assumono anche un valore sociale, contribuendo a ridurre le disparità di genere. L'educazione finanziaria, quindi, non solo rafforza competenze essenziali per la vita, ma rappresenta anche uno strumento per contrastare disuguaglianze radicate e favorire una società più equa (Amagir et al., 2018).

3.4. Conclusioni

In Italia i livelli di financial literacy tra i giovani restano preoccupanti, rendendo urgente l'introduzione di programmi educativi precoci, strutturati e calibrati sull'età degli studenti, con il coinvolgimento diretto anche delle famiglie. Per essere efficaci, tali percorsi devono basarsi su metodologie attive ed esperienziali, sull'uso del denaro reale o simulato e sullo sviluppo di strategie decisionali, così da preparare cittadini consapevoli, in grado di affrontare un mondo complesso e in rapido cambiamento.

La letteratura e le ricerche già disponibili offrono un supporto prezioso, fornendo esempi di attività e suggerimenti utili per costruire percorsi didattici mirati. Restano, tuttavia, numerosi interrogativi aperti, che richiedono ulteriori approfondimenti per aumentare l'efficacia di questi programmi. Tra i temi più rilevanti vi è quello della

¹⁶ www.moneysavvy.com/products/money_savvy_kids.html (consultato il 10/2/2026).

formazione dei docenti: come prepararli a costruire percorsi di educazione finanziaria? In che modo queste esigenze dovranno essere integrate nei percorsi universitari e professionali di insegnanti e professori? Il loro ruolo è cruciale e per metterli in condizione di trasmettere competenze reali è necessario attivare processi di formazione che combinino contenuti, metodologie e buone pratiche, che siano accessibili e per quanto possibile personalizzati rispetto alle competenze e agli obiettivi.

Inoltre, qual è il ruolo dell'educazione finanziaria nella protezione dei giovani da truffe online e altri pericoli, come ad esempio il furto di dati personali? Questi temi, che già vengono trattati nei percorsi di *media education*, come si intersecano con la gestione del denaro? Il mondo è in continuo cambiamento e, per tutelarsi dai rischi che questo comporta, buoni livelli di conoscenza e competenza sul piano economico e finanziario possono sicuramente essere considerati importanti protettivi.

Infine, non si può trascurare il tema dell'inclusione. Nelle scuole italiane è in costante aumento il numero di studenti con bisogni educativi speciali. Garantire loro le conoscenze minime necessarie a una vita autonoma e dignitosa rappresenta una sfida urgente, che richiede soluzioni didattiche mirate e personalizzate. Qual è il modo migliore per affrontare questi temi con questo tipo di soggetti? Come è possibile garantire loro quei livelli minimi che possano regalare loro un futuro di autonomia e una qualità di vita soddisfacente?

Il compito della ricerca è quindi tutt'altro che concluso. L'incontro tra teoria e pratica, tra ciò che avviene quotidianamente nelle classi e ciò che viene studiato nelle accademie, rappresenta probabilmente la via più efficace per permettere agli studenti di acquisire competenze fondamentali per il loro futuro, che è anche il nostro.

Sintesi del capitolo

Il capitolo mette in evidenza la necessità di una scuola delle competenze capace di preparare i cittadini ad affrontare una realtà complessa e in continuo mutamento. L'apprendimento deve essere situato e flessibile, come indicato dalle linee guida europee.

In questo scenario, l'alfabetizzazione finanziaria è cruciale e si lega a tre competenze chiave europee:

- *matematica*: implica l'applicazione dei principi numerici a contesti quotidiani, inclusi quelli finanziari, superando una didattica astratta;
- *imprenditoriale*: richiede la capacità di trasformare idee in valore, considerando fattori etici e psicologici nelle decisioni economiche, abilità da allenare precocemente;
- *di cittadinanza*: comporta la comprensione delle strutture sociali ed economiche per agire responsabilmente, riconoscendo come i meccanismi economici regolano e impattano la nostra vita.

L'urgenza di questa formazione è evidente dai dati: solo il 12% dei giovani italiani (13-19 anni) mostra una gestione strategica del denaro. La povertà è spesso legata a una scarsa gestione delle risorse, indipendentemente dal titolo di studio. L'assenza di

programmi scolastici è il principale ostacolo, rendendo l'introduzione dell'educazione finanziaria un passaggio obbligato e fondamentale.

L'OCSE definisce la financial literacy come l'insieme di conoscenze sui concetti e sui rischi finanziari, di abilità e comportamenti per decidere efficacemente e di motivazione e sicurezza per operare in campo economico. Per un programma educativo efficace, sono indispensabili:

- *Un inizio precoce*, idealmente dalla scuola primaria, per prevenire l'acquisizione di comportamenti errati.
- *Temi adeguati all'età* (budget, risparmio per la primaria; servizi bancari, investimenti per la secondaria) e obiettivi chiari come lo sviluppo di abilità cognitive, la gestione del denaro e il problem solving.
- *Metodologie attive ed esperienziali* (ad es., programmi come *My Classroom Economy*, *The Stock Market Game*, role-playing) che aumentano la motivazione, l'autoefficacia e il coinvolgimento degli studenti.
- *Il coinvolgimento della famiglia*, riconosciuta come la prima fonte di formazione finanziaria, tramite attività che travalicano le mura della classe.
- *Uno sguardo al futuro e realismo*, aiutando gli studenti a immaginare i propri obiettivi e a comprendere le risorse necessarie, con l'uso di denaro reale o simulato.

Il futuro, caratterizzato da incertezze economiche, rende l'informazione e la conoscenza imprescindibili. La scuola deve fornire ai giovani gli strumenti per affrontare una società in continua evoluzione e per diventare cittadini informati e consapevoli.

Glossario

ALFABETIZZAZIONE FINANZIARIA (FINANCIAL LITERACY). Capacità di comprendere concetti, strumenti e rischi finanziari, unendo conoscenze, competenze, motivazione e fiducia per prendere decisioni economiche consapevoli nella vita quotidiana.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE. Insieme di abilità e conoscenze considerate fondamentali dall'Unione Europea (ad es., matematica, imprenditorialità, cittadinanza) che includono anche la gestione consapevole del denaro, come parte integrante della formazione del cittadino.

EDUCAZIONE ESPERIENZIALE. Approccio didattico che privilegia attività pratiche, simulazioni e situazioni reali (ad es., giochi economici, bilanci familiari simulati), per rendere l'apprendimento più concreto e trasferibile alla vita quotidiana.

PROBLEM SOLVING. Capacità di affrontare e risolvere situazioni complesse, anche in ambito economico-finanziario, sviluppando strategie decisionali che aiutano a evitare scelte impulsive e a gestire al meglio le risorse.

4

Decisioni per sé, decisioni con gli altri: quando decidere diventa una componente prosociale

Elisabetta Lombardi, Giorgia Franchina e Annalisa Valle

Lo scopo di questo capitolo è quello di:

- ✓ definire il costrutto di decision making in chiave integrata cognizione-emozione e distinguere tra decisioni “per sé” e decisioni “con gli altri”;
- ✓ comprendere perché il decision making è un obiettivo dell’educazione finanziaria e come si intreccia con l’educazione civica;
- ✓ descrivere lo sviluppo della capacità di decidere nell’infanzia e nella preadolescenza (fairness, altruismo, scelta intertemporale, rimpianto) e le sue implicazioni didattiche;
- ✓ riconoscere il ruolo delle emozioni nelle scelte che riguardano il denaro e le risorse, e insegnare a gestirle in modo consapevole;
- ✓ applicare strategie e attività replicabili in classe per allenare scelte eque e cooperative.

4.1. Perché insegnare a decidere è importante

Prendere decisioni è una delle attività più frequenti della vita quotidiana. Fin da piccoli i bambini si trovano di fronte a scelte – quale gioco preferire, con quale compagno stare, come spendere i primi soldi dati da familiari o guadagnati da “lavoretti” domestici, se rispettare o meno una regola – e ciascuna di queste decisioni contribuisce a formare progressivamente la loro identità, la loro autonomia e il loro senso di responsabilità.

La capacità di decidere non è quindi soltanto un’abilità cognitiva, ma una competenza di vita fondamentale (*life skill*) che rientra pienamente nella sfera della cognizione sociale (*social cognition*, Bandura, 1997; Frith e Singer, 2008; Lee e Harris, 2013). La cognizione sociale si riferisce ai processi psicologici che permettono agli individui di formulare inferenze sugli altri nel contesto dell’interazione sociale (Adolph, 2009). Essa rappresenta una competenza fondamentale per la gestione delle nostre relazioni interpersonali nella vita quotidiana, in quanto ci consente di anticipare e interpretare i comportamenti altrui e di orientare, sulla base di tali informazioni, i nostri processi

decisionali, costruito noto nella letteratura scientifica come decision making.

Negli ultimi anni, l'attenzione all'educazione civica nelle scuole ha rafforzato l'idea che insegnare a prendere decisioni consapevoli non rappresenti un aspetto accessorio, ma una parte integrante e fondamentale per la formazione alla cittadinanza.

La Legge 20 agosto 2019, n.92 ha formalizzato tale idea e ha reso obbligatorio l'insegnamento dell'educazione civica in tutte le scuole di ogni ordine e grado, sottolineando l'importanza di promuovere competenze che vadano oltre la semplice trasmissione di conoscenze disciplinari: tra queste, la capacità di scegliere in modo informato e responsabile. I contenuti specifici da trattare – tra cui rientra anche l'educazione finanziaria – sono stati successivamente definiti con le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica emanate con il Decreto Ministeriale 22 giugno 2020, n. 35, che delineano traguardi di competenza, obiettivi e nuclei tematici fondamentali.

Un tassello importante in questo quadro è rappresentato dall'educazione finanziaria, oggi riconosciuta come parte dell'educazione civica. I programmi ministeriali e le linee guida di enti che da tempo si occupano di questi temi (come ad es., Banca d'Italia e FeduF - Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio) ribadiscono, infatti, che lo sviluppo di conoscenze finanziarie di base deve andare di pari passo con la capacità di assumere comportamenti di scelta coerenti, responsabili e sostenibili (Refrigeri, 2024).

Quanto finora esposto mette in luce come il processo decisionale non debba essere inteso unicamente come un atto individuale, ma come una pratica che genera implicazioni economiche, sociali e comunitarie di ampia portata. Per gli insegnanti, questo passaggio è cruciale: educare al decision making significa contribuire all'autonomia e al benessere dei bambini, rafforzando la loro capacità di affrontare sfide personali e collettive.

Numerose ricerche in ambito psicologico mostrano, infatti, che la possibilità di esercitare scelte contribuisce al senso di autoefficacia e di benessere (Deci e Ryan, 2000; Zimmerman, 2000). Un bambino che si sente competente nelle proprie decisioni sarà più capace di affrontare l'incertezza, di tollerare la frustrazione e di rispettare le scelte altrui. È possibile, quindi, lavorare sulle abilità decisionali fin dalla scuola primaria, anche integrandole nella didattica quotidiana: per esempio in una classe di scuola primaria, si può proporre agli alunni di decidere insieme come organizzare un momento ricreativo (ad es., un gioco di gruppo o la disposizione delle piante in aula).

Proporre agli alunni delle attività in cui decidono insieme come organizzare un momento ricreativo o altre attività di classe può diventare un laboratorio di cittadinanza attiva e in questi contesti i bambini imparano a negoziare, rispettare i turni di parola, trovare compromessi e considerare l'impatto delle proprie scelte sul gruppo. Queste attività, se guidate dall'insegnante, non sono solo momenti ludici, ma diventano occasioni didattiche importanti. Metodologie come il *cooperative learning*, come si è anche esplicitato nel capitolo 3, risultano particolarmente efficaci perché, mettendo gli alunni in piccoli gruppi a lavorare insieme su obiettivi comuni, stimolano la responsabilità collettiva e la capacità decisionale condivisa. Il *cooperative learning* sviluppa competenze trasversali come l'automotivazione, la comunicazione, la gestione dei conflitti e la capacità decisionale stessa.

In questa prospettiva, l'educazione al decision making si collega direttamente alla più ampia cornice della didattica per competenze, oggi riconosciuta come missione principale della scuola, dove le competenze rappresenterebbero la combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti adeguati ai diversi contesti. La competenza costituisce, quindi, una dimensione personale che, di fronte a situazioni e problemi, integra ciò che si conosce e ciò che si sa fare, ciò che motiva e ciò che si desidera realizzare.

Da diversi anni, la normativa scolastica ha posto il concetto di competenza al centro della didattica, orientando la progettazione verso unità di apprendimento e percorsi educativi e formativi – sia disciplinari sia interdisciplinari – costruiti su situazioni-problema capaci di stimolare apprendimenti complessi. Questo approccio introduce un nuovo modo di “fare scuola”, che permette agli studenti di apprendere in maniera significativa, autonoma e responsabile: a ricercare e formulare ipotesi, a coltivare curiosità, a collaborare, affrontare e risolvere problemi insieme, fino a progettare percorsi autonomi. La didattica per competenze richiede, quindi, che i docenti assumano una responsabilità educativa nuova e più consapevole: quella di formare cittadini indipendenti e responsabili, guidando e coordinando i processi di apprendimento di ciascuno (Marchetti et. al., 2020).

4.2. Il decision making come competenza chiave per la crescita

Il decision making è una competenza chiave per la crescita non solo perché consente di affrontare i problemi, ma perché incide su numerosi aspetti dello sviluppo psicologico, sociale ed educativo. Il modo in cui si sviluppano i processi decisionali può essere visto come un percorso che parte dall'idea dell’*“homo oeconomicus”* – tipica delle prime età e focalizzata sul massimizzare il proprio vantaggio – e che, con l'avanzare dello sviluppo, attraversa l'infanzia e l'adolescenza, arricchendosi di nuove componenti psicologiche che vanno oltre la semplice ricerca del guadagno (Marchetti e Castelli, 2012). Le ricerche hanno analizzato soprattutto due dimensioni: la fairness e l'altruismo. Entrambe richiedono capacità comuni, come la reciprocità e la tendenza a comportamenti prosociali, ma iniziano a differenziarsi soprattutto nella tarda infanzia. Questa differenziazione sembra collegata alla comparsa di competenze nuove che maturano con l'età. Secondo questa prospettiva, l'aumento delle capacità cognitive e, soprattutto, lo sviluppo del pensiero orientato al futuro (che compare attorno agli 8-10 anni) contribuiscono in modo significativo alla formazione del senso di giustizia, che si distingue progressivamente dall'altruismo (Lombardi, Di Dio, Castelli, Massaro e Marchetti, 2017). In questo processo, la capacità di prendere decisioni assume un ruolo centrale, poiché permette alla persona di crescere sotto molteplici punti di vista. Da un lato, infatti, favorisce lo sviluppo dell'autonomia personale, insegnando a non dipendere esclusivamente dagli altri e a riconoscersi come individui capaci di orientare le proprie scelte. Allo stesso tempo stimola l'esercizio del pensiero critico, poiché porta a confrontare diverse alternative, a considerare le possibili conseguenze e a interrogarsi sui valori che guidano le proprie azioni. La dimensione decisionale, inoltre, ha un forte impatto sulle competenze sociali: decidere implica spesso interagire con gli altri, cooperare, negoziare e rispettare i punti di vista altrui, abilità fondamentali per la vita

in comunità. Infine, la possibilità di compiere scelte consapevoli contribuisce anche al benessere emotivo, poiché riduce l'ansia legata all'incertezza e rafforza il senso di padronanza e di controllo sulle proprie azioni. In questo senso, il decision making si configura come un fattore chiave non solo nello sviluppo cognitivo, ma anche nella crescita personale e relazionale dell'individuo (Massaro et al., 2017).

Secondo l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE, 2019), la capacità di prendere decisioni consapevoli rientra nelle cosiddette *future skills*, cioè le competenze che ogni studente dovrà possedere per affrontare un mondo complesso, digitale e globalizzato. Non sorprende dunque che programmi come il *Social and Emotional Learning* (SEL) considerino il processo decisionale (decision making) responsabile tra i cinque pilastri fondamentali per l'educazione del XXI secolo (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL, 2013).

In quest'ottica, il decision making non può essere considerato una capacità innata e spontanea, ma piuttosto una competenza che necessita di essere coltivata e guidata nel tempo. I bambini, infatti, non nascono con la piena padronanza delle abilità decisionali, ma apprendono progressivamente a scegliere attraverso esperienze, modelli di riferimento e occasioni di riflessione. È proprio in questo processo di apprendimento che la figura dell'insegnante assume un ruolo strategico e non si limita a trasmettere contenuti, ma diventa un facilitatore di esperienze in cui i bambini hanno la possibilità di esercitare le proprie scelte in un contesto sicuro e supportivo. Favorire il decision making a scuola significa incoraggiare i bambini a riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni, ad andare oltre l'impulsività del momento e a resistere al semplice conformismo del gruppo. Si tratta, dunque, di promuovere un percorso di consapevolezza che li aiuti a sviluppare senso critico, autonomia e responsabilità. In questo modo, la capacità di decidere non viene ridotta a un atto isolato o immediato, ma diventa parte integrante di un processo educativo volto a formare individui capaci di orientarsi in situazioni complesse, valutare alternative e costruire un proprio progetto di vita.

4.3. Come nasce la capacità di decidere nei bambini

Decidere significa saper analizzare e confrontare diverse alternative, scegliendo quella che appare più adatta a garantire il risultato migliore (Marchetti e Castelli, 2012). Non si tratta, quindi, di un'abilità che compare improvvisamente, ma di un processo che evolve gradualmente, intrecciando dimensioni cognitive, emotive e sociali. Comprendere come i bambini imparano a decidere significa riconoscere l'interdipendenza tra sviluppo cognitivo, maturazione socio-emotiva e contesto relazionale, inclusi i ruoli giocati dagli adulti significativi come genitori e insegnanti.

4.3.1. Lo sviluppo del processo decisionale in età evolutiva

La letteratura psicologica, e in particolare il campo della psicologia dello sviluppo e dell'educazione, ha mostrato come la capacità di prendere decisioni emerge in parallelo al progresso del pensiero logico e delle funzioni esecutive. Essa mostra che altruismo ed equità si sviluppano in modo simile fino circa agli 8 anni, per poi divergere in maniera

significativa, suggerendo, intorno ai 10 anni di età, l'emergere di fattori evolutivi che influenzano la loro relazione (Lombardi et al., 2017). Secondo Piaget (1932), durante lo stadio delle operazioni concrete, che coincide con l'età scolare e in particolare con la scuola primaria e secondaria di primo grado, i bambini acquisiscono la possibilità di valutare opzioni diverse, di considerare conseguenze e di confrontare punti di vista differenti. Tuttavia, è solo con l'ingresso nell'adolescenza, nello stadio delle operazioni formali, che diventa possibile un ragionamento astratto e ipotetico-deduttivo il quale rende i processi decisionali più complessi e articolati. A questa prospettiva si affianca quella di Vygotskij (1978), che sottolinea come tali abilità non siano esclusivamente il risultato della maturazione individuale, ma siano profondamente radicate nelle interazioni sociali e nelle pratiche culturali condivise. La sua nozione di zona di sviluppo prossimale evidenzia, infatti, lo spazio entro il quale un adulto o un pari più competente può sostenere il bambino nell'affrontare scelte che, da solo, non sarebbe ancora in grado di compiere. In questo senso, le decisioni dei bambini non vanno intese come frutto di un processo puramente individuale, ma come il risultato di un continuo intreccio tra crescita cognitiva, dialogo, mediazione e supporto educativo, elementi che ne alimentano e ne guidano lo sviluppo.

La ricerca degli ultimi due decenni, in particolare gli studi di Garon e colleghi (Garon, Bryson e Smith, 2008), ha posto attenzione allo sviluppo delle funzioni esecutive, tra cui memoria di lavoro, inibizione e flessibilità cognitiva, che costituiscono il substrato neurocognitivo della capacità decisionale. La memoria di lavoro consente di mantenere attive le opzioni, l'inibizione permette di resistere a risposte impulsive, mentre la flessibilità cognitiva aiuta a considerare alternative diverse. Tutte queste abilità iniziano a strutturarsi durante la scuola primaria e raggiungono un consolidamento nel periodo della scuola secondaria di primo grado, momento cruciale per l'apprendimento di strategie decisionali più mature. Come sottolineano Marchetti e Castelli (2012), poi, già in età precoce la decisione non può essere ridotta ad un calcolo razionale, ma rappresenta il risultato di un intreccio complesso tra emozioni, ragionamento e contesto sociale. Anche nelle scelte apparentemente più semplici, infatti, i bambini impiegano risorse cognitive ed affettive, costruendo le proprie decisioni in dialogo con figure significative (genitori, insegnanti, coetanei) che fungono da modelli e mediatori.

4.3.2. Fairness, altruismo e orientamento prosociale

Un aspetto centrale dell'evoluzione della capacità di decidere riguarda la dimensione etico-sociale. Numerosi studi nell'ambito della psicologia morale hanno evidenziato come già in età prescolare i bambini sviluppino una sensibilità verso la giustizia e la fairness (Lombardi, Castelli e Marchetti, 2015). La fairness, tradotta in italiano come equità o giustizia, è un principio fondamentale nei processi decisionali, soprattutto quando le decisioni influenzano persone, gruppi o intere comunità.

Esperimenti classici di Rochat e colleghi (2009), per esempio, mostrano che, già dai 3-4 anni, i bambini tendono a reagire in maniera negativa a distribuzioni diseguali di risorse, anche quando queste li avvantaggiano. Anche Tomasello (2010) ha studiato il comportamento dei bambini tra il primo ed il secondo anno di vita. Attraverso i suoi studi, infatti, si è notato come i bambini, fin dalle primissime fasi dell'esistenza,

tendano ad aiutare il prossimo, mettendo da parte il vantaggio individuale.

Con l'età scolare, la sensibilità sociale si amplia e si intreccia con la capacità di assumere il punto di vista dell'altro (*perspective taking*), come indicato già molti anni fa da Selman (1980). In questa fase, la possibilità di rappresentarsi pensieri, emozioni e intenzioni altrui diventa una risorsa cruciale per prendere decisioni: comprendere come l'altro interpreterà una scelta o reagirà a una distribuzione di risorse consente infatti di valutare meglio le conseguenze sociali delle proprie azioni. Come sottolineano Marchetti e Castelli (2012), il *perspective taking* non è un semplice atto cognitivo, ma una competenza che permette di integrare dimensione decisionale e relazionale, rendendo più probabile l'adozione di comportamenti equi e prosociali. Durante la scuola secondaria di primo grado, i ragazzi iniziano a confrontarsi con maggiore consapevolezza con dilemmi morali e scelte prosociali. Le ricerche che utilizzano giochi di contrattazione, come l'*Ultimatum Game* o il *Dictator Game*, con bambini e adolescenti offrono una lente preziosa sullo sviluppo della fairness (Gummerum, Keller, Takezawa, e Mata, 2008; Marchetti e Castelli, 2012). Nell'*Ultimatum Game* una persona propone come dividere una somma e l'altra può accettare o rifiutare e se rifiuta, nessuno ottiene nulla, quindi entrano in gioco la fairness e l'assunzione della prospettiva altrui; nel *Dictator Game*, invece, chi propone decide liberamente la divisione senza che l'altro possa opporsi, rivelando così il grado di altruismo della scelta. Per quanto riguarda la fairness, rispetto agli adulti, i bambini in età prescolare tendono ad accettare più spesso offerte inique, mentre gli adolescenti, pur mostrando in alcuni contesti una maggiore tolleranza verso l'ingiustizia, iniziano a maturare criteri di valutazione più complessi. Nel corso dello sviluppo, infatti, i più giovani risultano maggiormente sensibili all'esito del gioco, mentre gli adulti imparano a pesare con più attenzione le intenzioni del proponente (Sutter, 2007; Güroğlu, van den Bos e Crone, 2009). Questi dati mostrano come lo sviluppo della competenza decisionale sia strettamente intrecciato al progresso della capacità di assumere la prospettiva altrui. Solo quando i ragazzi imparano a considerare non soltanto il risultato materiale, ma anche le intenzioni, la reputazione e le relazioni sociali, le loro decisioni iniziano ad avvicinarsi a quelle tipiche dell'adulto.

In sintesi, lo sviluppo decisionale segue una traiettoria piuttosto chiara: nelle prime fasi i bambini tendono a massimizzare l'esito personale, accettando più facilmente divisioni vantaggiose anche se inique; con l'ingresso nella scuola primaria cresce la sensibilità alla fairness, sostenuta dal *perspective taking*, e le scelte iniziano a incorporare criteri di giustizia e reciprocità. In preadolescenza gli esiti materiali vengono sempre più pesati insieme a intenzioni, reputazione e qualità della relazione, avvicinando il profilo decisionale a quello adulto. Parallelamente, aumentano le aspettative di essere trattati in modo equo: tali aspettative diventano standard normativi interni che guidano accettazioni, rifiuti e sanzioni (anche a costo di perdite personali). Ne deriva che dalle prime strategie "massimizzatrici" si passa a decisioni regolate da principi di fairness, in cui la previsione delle reazioni altrui e il valore di equità per sé e per gli altri incidono direttamente sulle scelte. Questa progressione evolutiva spiega perché interventi educativi che allenano prospettiva, giustificazione delle scelte e negoziazione abbiano effetti più significativi proprio tra fine primaria e secondaria di primo grado.

In parallelo, studi di Eisenberg e colleghi (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2007) hanno documentato come l'altruismo, inteso come comportamento volontario orientato al

benessere altrui, sia sostenuto sia da fattori disposizionali, come empatia e regolazione emotiva, sia da esperienze educative e da modelli di riferimento significativi. In questa prospettiva, l'apprendere a decidere non significa soltanto acquisire la capacità di scegliere in modo efficace, ma anche comprendere la portata sociale e morale delle proprie scelte. Un aspetto ulteriore da sottolineare riguarda proprio il costrutto dell'altruismo, che rappresenta una dimensione distinta, ma complementare rispetto alla fairness. Se quest'ultima si fonda sull'idea di equità e reciprocità, l'altruismo implica la disponibilità ad agire a favore dell'altro anche in assenza di un vantaggio diretto o di una ricompensa, e talvolta persino a costo di un sacrificio personale (Batson, 2011). Tale comportamento è stato interpretato come espressione di un orientamento prosociale più profondo, in cui la motivazione principale non è l'ottenere un equilibrio nello scambio, ma il promuovere il benessere altrui. In quest'ottica, il *Dictator Game* rappresenta un contesto sperimentale particolarmente utile perché permette di osservare quanto un individuo sia disposto a condividere senza alcuna pressione esterna o possibilità di sanzione.

Negli ultimi anni, diversi programmi educativi hanno cercato di rafforzare queste competenze nei bambini, evidenziando che l'altruismo può essere promosso e sostenuto attraverso interventi mirati. In particolare, il lavoro di Lombardi e colleghi (Lombardi et al., 2021a) ha mostrato come attività strutturate di conversazione e riflessione possono favorire nei bambini la capacità di riconoscere i bisogni altrui e di prendere decisioni orientate al bene comune. Questo tipo di intervento sottolinea come l'altruismo non debba essere inteso soltanto come tratto individuale, ma come competenza relazionale e sociale che può essere coltivata nel contesto educativo, divenendo parte integrante dei percorsi di sviluppo delle abilità decisionali e prosociali.

La sensibilità alla fairness e la propensione all'altruismo diventano, quindi, un ponte tra il decidere per sé e il decidere per gli altri, preparando i bambini a esercitare forme di cittadinanza attiva (Marchetti e Castelli, 2012). Ogni volta che un ragazzo sceglie di dividere equamente, di cooperare o di rispettare una regola condivisa, egli compie una decisione che va oltre l'interesse personale e contribuisce alla costruzione di competenze civiche e sociali fondamentali.

4.3.3. Fattori che influenzano la scelta: ragionamento ed emozioni

La presa di decisione nei bambini non dipende unicamente dalle capacità logiche, ma risente fortemente dell'influenza emotiva.

Secondo la *teoria del doppio processo* (Kahneman, 2011), anche negli adulti le decisioni derivano dall'interazione tra un sistema rapido, intuitivo ed emotivo (sistema 1) e un sistema lento, riflessivo e razionale (sistema 2). Il sistema 1 si affida ad euristiche – scorciatoie mentali che si basano sull'esperienza e che consentono di prendere decisioni velocemente e col minimo sforzo cognitivo – e può portare ad errori e bias – distorsioni nel modo in cui si percepisce e si interpreta la realtà. Il sistema 2, invece, essendo più incline al ragionamento logico, può correggere gli errori del primo.

Nell'adulto, questi due sistemi sono entrambi attivi quando siamo svegli e sono in costante interazione: il sistema 1 produce in modo continuo e automatico spunti come intuizioni e sensazioni per il sistema 2. Se confermate da quest'ultimo, impressioni e intuizioni si trasformano in credenze e gli impulsi si convertono in azioni volontarie. In

generale, dunque, molto di ciò che si pensa e che si fa origina dal sistema 1; il sistema 2 interviene quando le cose si fanno più complesse o quando emergono incongruenze che richiedono un controllo cognitivo maggiore. È importante sottolineare che tali processi, e in particolare i bias, non sono innati ma si costituiscono nel tempo, attraverso l'esperienza, l'apprendimento e l'esposizione a contesti sociali e culturali specifici. Nel corso dello sviluppo, l'adulto forma e consolida schemi di pensiero che, pur rendendo più efficiente l'elaborazione delle informazioni, possono anche diventare fonti di distorsione sistematica. Quando non emergono ostacoli o conflitti cognitivi, il sistema 2 tende ad accogliere automaticamente le proposte del sistema 1, agendo in base alle inclinazioni immediate; al contrario, quando il sistema 1 incontra difficoltà o incertezze, richiama l'intervento del sistema 2, che attiva una elaborazione più approfondita e analitica.

Nei bambini, il peso delle emozioni e dell'impulsività tende a essere maggiore, data l'imaturità delle aree prefrontali deputate all'autocontrollo. Le emozioni, tuttavia, non hanno solo una funzione ostacolante: esse forniscono segnali preziosi per orientare le scelte. Studi di Damasio (1994) sulla teoria dei marcatori somatici hanno dimostrato che la componente emotiva è essenziale per valutare le conseguenze delle azioni e per guidare decisioni più efficaci. Nei bambini, imparare a riconoscere e regolare le emozioni diventa quindi una competenza cruciale per maturare un processo decisionale equilibrato.

Oltre alle emozioni di base, un ruolo particolarmente rilevante è svolto dalle emozioni morali, il senso di colpa e la vergogna adattiva, che contribuiscono a orientare i bambini verso scelte prosociali. In questo scenario, la capacità di assunzione della prospettiva dell'altro permette di cogliere il punto di vista e i bisogni dell'altro e rappresenta un potente motore di comportamenti altruistici (Eisenberg et al., 2014). Il senso di colpa, inteso come disagio derivante dall'aver danneggiato ingiustamente qualcuno, spinge a riparare il torto e a scegliere in futuro in modo equo (Tangney, Stuewig e Mashek, 2007). Anche la vergogna, quando non è vissuta in modo paralizzante, ma in forma adattiva – cioè come spia sociale che segnala che si è trasgredito una regola condivisa o che un determinato comportamento può essere valutato negativamente dagli altri, può avere una funzione regolativa importante: spinge infatti i ragazzi a prestare maggiore attenzione alle norme condivise e al giudizio altrui, orientando verso decisioni rispettose delle regole sociali (Barrett, 1995). Queste emozioni morali svolgono dunque una funzione regolativa: segnalano al bambino quando una decisione è in linea o in contrasto con valori di giustizia e cooperazione. Esse costituiscono il ponte tra ragionamento cognitivo e orientamento sociale, sostenendo la transizione dal decidere “per me” al decidere “per noi” (Hoffman, 2000).

In questa prospettiva, le emozioni sono da considerarsi bussole che orientano il pensiero e permettono al bambino di attribuire senso alle esperienze di scelta (Immordino-Yang, 2017).

L'educazione alla decisione, pertanto, non dovrebbe limitarsi ad allenare le capacità logiche, ma dovrebbe sviluppare consapevolezza e competenza emotiva.

4.3.4. Il ruolo degli adulti e degli insegnanti nell'accompagnare le decisioni

Il contesto educativo rappresenta uno degli ambienti più significativi per lo sviluppo delle competenze decisionali dell'individuo. È infatti attraverso le interazioni

quotidiane con genitori, insegnanti e figure di riferimento che i bambini imparano, gradualmente, a valutare le alternative, a prevedere le conseguenze delle proprie azioni e a sentirsi responsabili delle scelte che compiono. Quanto appena espresso assume ancora più significato, se si considera che questo avviene al di fuori della famiglia, in contesti come quello scolastico o dei gruppi di pari, dove i bambini si confrontano con regole, aspettative e punti di vista differenti da quelli domestici. Proprio in tali contesti, più aperti e complessi, il bambino esercita concretamente la propria cognizione sociale e in particolare le proprie abilità decisionali: impara a negoziare, a collaborare, a riconoscere le conseguenze sociali delle proprie scelte e a sviluppare una crescente consapevolezza del proprio ruolo all'interno del gruppo.

In questa prospettiva, il contributo di Diana Baumrind (1971) sugli stili educativi ha messo in luce come il modo in cui gli adulti esercitano la loro funzione di guida influenzi profondamente la crescita personale e la capacità decisionale dei figli. In particolare, lo stile autorevole, caratterizzato da un equilibrio tra calore affettivo, sostegno e chiarezza di regole, favorisce lo sviluppo dell'autonomia, della fiducia in sé e del senso di responsabilità. Al contrario, stili più autoritari, fondati sul controllo rigido e sulla scarsa comunicazione, tendono a inibire l'iniziativa, mentre stili permissivi, troppo indulgenti o privi di confini chiari, rischiano di non offrire ai bambini un adeguato contenimento e orientamento. Genitori e insegnanti, quindi, non possono e non devono sostituirsi alle scelte dei bambini, ma possono assumere il ruolo di guide competenti, capaci di accompagnarli nel percorso che conduce dall'eteronomia all'autonomia, aiutandoli a costruire progressivamente un proprio stile decisionale consapevole.

Nell'ambiente scolastico, gli insegnanti possono proporre attività che promuovono il decision making attraverso metodologie partecipative come il cooperative learning o le simulazioni di dilemmi morali. In questo modo, il bambino sperimenta la possibilità di scegliere, di confrontarsi con conseguenze concrete e di riflettere insieme agli altri, interiorizzando gradualmente strategie più mature. Secondo Marchetti e Castelli (2012), l'adulto che accompagna il bambino nelle sue scelte non deve porsi come semplice correttore degli errori, ma come facilitatore di un processo di esplorazione. L'accento, dunque, è posto non tanto sull'esito della scelta, quanto sulla capacità del bambino di riflettere sul proprio percorso decisionale, assumendo progressivamente la responsabilità delle decisioni prese.

L'approccio metacognitivo risulta particolarmente efficace: aiutare i bambini a riflettere non solo sulla decisione presa, ma anche sul processo che li ha condotti a quella scelta, rafforza la consapevolezza e l'autoregolazione (Flavell, 1979). Ciò contribuisce a trasformare la capacità di decidere in una vera e propria life skill, indispensabile per affrontare la complessità del mondo contemporaneo.

4.4. Quando decidere diventa un atto prosociale

Una decisione può trasformarsi in un vero e proprio atto prosociale quando il suo intento è apportare un beneficio agli altri. Non si tratta, in questo caso, di agire in vista di una ricompensa o di un riconoscimento esterno, ma di una scelta mossa da empatia, senso di responsabilità sociale e volontà di contribuire al benessere collettivo.

4.4.1. Dal decidere “per me” al “per noi”

Nella vita di tutti i giorni, quindi anche a scuola, i bambini prendono continuamente delle decisioni: come usare il tempo, con chi lavorare, come dividere materiali, se risparmiare o spendere una piccola somma in un progetto comune. In questi contesti, la decisione trascende l'interesse individuale e diventa pratica relazionale, perché implica attendersi reazioni, negoziare regole, prevedere effetti su compagni e adulti di riferimento. Decidere “per noi” significa dunque integrare la valutazione del proprio vantaggio con considerazioni sull'equità, la fiducia reciproca e il benessere del gruppo. Una vasta letteratura mostra che il decision making non è mai un processo puramente “freddo”. Come osservato da studi recenti, cognizione ed emozione cooperano: gli stati emotivi possono essere considerati risorse che aiutano a scegliere in modo più adeguato, considerando le conseguenze su di sé e sugli altri (Immordino-Yang, 2017). In ambito economico, ad esempio, il desiderio associato a un bene spinge verso l'acquisto, mentre la paura del rimpianto può frenare decisioni apparentemente razionali ma emotivamente non accettabili. A partire dai 7 anni circa, con l'emergere del ragionamento controfattuale, i bambini iniziano a rappresentarsi “come sarebbero potute andare le cose” e a collegare queste rappresentazioni a vissuti emotivi: immaginare un esito migliore può generare rimpianto, mentre pensare a scenari peggiori può suscitare sollievo o soddisfazione. È proprio l'intreccio tra il pensiero controfattuale e le emozioni che ne derivano a guidare progressivamente le scelte successive, rendendole più consapevoli e socialmente adattive (Marchetti e Castelli, 2012).

Ne consegue che denaro ed emozione non possono essere trattati separatamente: le esperienze pregresse, positive o negative, plasmano le preferenze di spesa, risparmio e investimento lungo tutto l'arco dello sviluppo (Bellelli e Di Schiena, 2012; Immordino-Yang, 2017).

Riassumendo, è evidente come la decisione sia al tempo stesso personale e sociale: emozioni e pensiero si intrecciano, e il ricordo di come ci siamo sentiti dopo una scelta diventa una guida importante per quelle future.

4.4.2. Fairness, cooperazione e cittadinanza attiva

Il valore relazionale del denaro emerge sorprendentemente presto nello sviluppo dei bambini, intrecciandosi con due dimensioni fondamentali: la fairness, considerata come sensibilità alla fairness, e l'altruismo.

Fin dalla prima infanzia i bambini mostrano una spiccata attenzione al tema della giustizia nella distribuzione: osservano quanto ricevono gli altri, protestano se una torta viene divisa in parti diseguali, insistono perché i giochi o i premi siano assegnati “a turno” e sanno riconoscere quando qualcuno ha più bisogno o ha “fatto di più” per meritare una certa ricompensa (Fehr, Bernhard e Rockenbach, 2008; Castelli, Massaro, Bicchieri, Chavez e Marchetti, 2014). Questi comportamenti, che possono apparire semplici o istintivi, rivelano in realtà una precoce forma di sensibilità alla fairness, ossia la capacità di percepire, valutare e reagire a situazioni di (in)giustizia. Tale sensibilità non si limita a una concezione rigida o aritmetica dell'uguaglianza (“una parte uguale per ciascuno”), ma si evolve gradualmente verso una comprensione

più complessa e relazionale della giustizia. I bambini, attraverso l'esperienza quotidiana e il confronto con gli altri, imparano che essere "giusti" non significa soltanto dividere in modo identico, ma anche considerare il contesto, i bisogni, gli sforzi e le circostanze individuali.

La fairness diventa così un principio regolativo, una lente attraverso cui interpretare le relazioni sociali e orientare le proprie decisioni: offrire a ciascuno ciò che serve, ciò che è stato guadagnato o ciò che la situazione richiede. La violazione di questa regola suscita spesso la convinzione che sia legittimo rimproverare o "sanzionare" chi agisce in modo ingiusto, anche a costo di rinunciare a un beneficio personale immediato (punizione altruistica). Questo tipo di scelta, rinunciare a qualcosa di proprio per riparare un'ingiustizia che si ritiene di aver subito, è già rintracciabile tra i 3-4 anni, e si rafforza intorno agli 8 anni, quando i bambini sono disposti a sacrificare un guadagno economico personale pur di ristabilire una divisione equa (Castelli et al., 2014; Engelmann e Tomasello, 2019). Questa crescente consapevolezza, che si costruisce nel tempo attraverso l'interazione con genitori, insegnanti e pari, rappresenta un passaggio cruciale nello sviluppo morale e sociale. La sensibilità alla fairness implica la capacità di mettersi nei panni dell'altro, di percepire il disagio generato dall'ingiustizia e di desiderare, spontaneamente, di ristabilire l'equilibrio. In questo scenario, è facile comprendere che l'altra faccia della fairness può essere considerata la cooperazione: contribuire a un progetto comune, rispettare regole di condivisione, sostenere un compagno in difficoltà sono comportamenti prosociali che costruiscono cittadinanza attiva nella quotidianità della vita di classe.

L'altruismo rappresenta un elemento cardine della vita sociale e relazionale: pur non risultando a primo impatto vantaggioso sul piano individuale, esso genera un insieme di effetti psicologici e sociali di grande rilevanza. Offrire spontaneamente tempo, risorse o sostegno agli altri produce emozioni positive, rafforza il senso di autostima e contribuisce a consolidare i legami interpersonali e comunitari (Warneken e Tomasello, 2009). Questo dato non riguarda soltanto i gesti di aiuto quotidiano, ma si estende anche a comportamenti tipicamente "civici", come la disponibilità a contribuire con risorse personali alla realizzazione di un bene comune. In tali circostanze, gli individui accettano una rinuncia momentanea di tipo materiale o simbolico a favore di benefici collettivi, che nel tempo ritornano, in forme tangibili o intangibili, anche a chi ha contribuito. Si tratta, dunque, di scelte prosociali che rafforzano il tessuto sociale e rinsaldano il senso di appartenenza a una comunità.

Il quadro che ne emerge è chiaro: la sensibilità alla fairness, ovvero al senso di giustizia ed equità, e la propensione all'altruismo costituiscono due punti cruciali nello sviluppo delle abilità decisionali, soprattutto nei contesti educativi. La capacità di prendere decisioni non si riduce, infatti, a una mera applicazione di conoscenze tecniche o di regole economiche, ma implica anche la considerazione delle conseguenze sociali e morali delle proprie scelte. In quest'ottica, un modello di educazione finanziaria efficace e realmente formativo non può limitarsi alla trasmissione di nozioni economiche o alla gestione pratica delle risorse. Esso deve necessariamente integrare dimensioni più ampie, quali le competenze decisionali, la consapevolezza etica e le abilità socio-cognitive, che consentono agli studenti di orientarsi in un mondo complesso e interconnesso (Gummerum et al., 2008; Marchetti e Castelli, 2012).

Ne consegue che educare alla finanza significa anche educare alla responsabilità, alla cooperazione e alla visione a lungo termine: elementi che, se coltivati precocemente, non solo favoriscono scelte economiche più equilibrate, ma contribuiscono a formare cittadini capaci di coniugare interesse personale e bene collettivo.

Nel box 1 si presenta un'attività che può essere utilizzata dagli insegnanti per promuovere le capacità di decision making nei loro alunni.

BOX 1. Esempio operativo: "Banca della collaborazione"

Obiettivo

Promuovere nei bambini un senso di equità e responsabilità reciproca attraverso lo scambio di aiuto, valorizzando la collaborazione come risorsa comune.

Procedura

All'inizio dell'attività ogni alunno riceve un certo numero di "gettoni-tempo" (ad es., 5). I gettoni rappresentano una sorta di "moneta simbolica" che regola le richieste e le offerte di aiuto. Quando un bambino ha bisogno di supporto (per i compiti, una spiegazione o l'uso di un materiale), "spende" un gettone, consegnandolo a chi lo aiuta.

L'alunno che offre l'aiuto "guadagna" il gettone ricevuto e lo aggiunge al proprio "portafoglio".

L'attività può svolgersi durante una lezione, un laboratorio o un progetto di gruppo, ed è bene stabilire un tempo limitato (ad esempio 30-40 minuti) per osservare come i bambini usano i gettoni.

Allo scadere del tempo, viene fatto un conteggio dei gettoni di ciascun bambino, non per stabilire un vincitore, ma per riflettere su come sono state prese le decisioni e su quali comportamenti abbiano favorito il benessere del gruppo.

Debriefing

La fase di riflessione collettiva riveste un ruolo centrale. L'insegnante può stimolare il confronto guidando gli studenti con domande come: Quali scelte hanno portato beneficio a tutti? In quali momenti abbiamo privilegiato il bene comune rispetto all'interesse personale? Che cosa è risultato "equo" nel funzionamento di questa banca? Ci sono state situazioni percepite come ingiuste? In quale modo avreste potuto risolverle? Che cosa potremmo migliorare in una prossima esperienza?

Valore educativo

Questa attività permette ai bambini di sperimentare in modo concreto i concetti di scambio, equità, reciprocità e responsabilità. Attraverso il meccanismo dei gettoni, il gruppo prende consapevolezza del fatto che chiedere e dare aiuto è un processo regolato da norme condivise che favoriscono la cooperazione, e che l'equilibrio tra interesse personale e bene collettivo può essere negoziato e reso più giusto.

4.4.3. Scelta intertemporale: dal "tutto e subito" al "costruire insieme nel tempo"

La scelta intertemporale, che è legata al ritardo della gratificazione (Mischel, 1972), ovvero il decidere tra un piccolo beneficio immediato e uno maggiore ma futuro, rappresenta uno snodo cruciale nell'educazione finanziaria. Imparare a posticipare una gratificazione, ad esempio risparmiare per un acquisto significativo o per un progetto di classe, significa allenare l'autocontrollo, sviluppare capacità di pianificazione e, in molti casi, orientarsi al bene comune: il beneficio differito, quando condiviso, rafforza

infatti il senso di responsabilità civica. Le emozioni giocano un ruolo decisivo anche in questo processo: dall'entusiasmo all'impazienza, dal timore di "perdere l'occasione" fino all'orgoglio per l'obiettivo raggiunto. La gestione del tempo, intreccio di componenti cognitive ed emotive, si rivela strettamente legata sia alla capacità di risparmiare, cioè rinunciare a un vantaggio immediato, sia alla capacità di investire, che rappresenta la stessa scelta, ma proiettata con uno sguardo più strategico verso il futuro.

Per l'insegnante diventa decisivo aiutare i ragazzi a dare un nome alle emozioni che accompagnano il "risparmio" e a visualizzare gli effetti futuri delle scelte. Questo è uno dei primi obiettivi di molti interventi di educazione finanziaria, nonché di interventi informali in famiglia soprattutto in Italia. In tal modo, la competenza economica si sviluppa insieme alla competenza decisionale e alla competenza sociale.

Il nesso con l'educazione civica è evidente: saper rimandare un vantaggio personale in favore di un beneficio futuro e magari condiviso significa esercitare una forma di cittadinanza attiva. Non si tratta soltanto di una scelta economica, ma di un comportamento che allena alla cura del bene comune, alla responsabilità verso gli altri e alla partecipazione consapevole. In questo senso, educazione finanziaria ed educazione civica si intrecciano: la prima fornisce strumenti per gestire risorse e pianificare, la seconda valorizza i principi di equità, solidarietà e cooperazione (OCSE, 2019). Le Indicazioni nazionali e la legge 92/2019 sull'educazione civica sottolineano come la scuola debba promuovere nei bambini non solo conoscenze disciplinari, ma anche la capacità di prendere decisioni responsabili e sostenibili. Le scelte intertemporali in classe, ad esempio decidere di risparmiare parte di un budget per un progetto collettivo o per una donazione, diventano così esercizi concreti di cittadinanza economica, in cui i bambini apprendono che il valore del denaro non è solo individuale, ma sociale e comunitario (Refrigeri, 2024).

Nel box 2 si presenta un'altra attività che può essere utilizzata dagli insegnanti per far riflettere i bambini sulla gestione delle risorse che si hanno a disposizione.

BOX 2. Esempio operativo: "Budget della festa (con twist prosociale)"

Obiettivo

Allenare i bambini a riflettere sulle decisioni intertemporali e prosociali, bilanciando il piacere immediato con la costruzione di un beneficio condiviso e solidale.

Procedura

1. *Assegnazione del budget.* L'insegnante presenta alla classe un "budget fisso" (in gettoni, euro simbolici o cartoncini). Questo budget deve essere sfruttato per organizzare una festa, ma anche per altri possibili acquisti. I bambini sono chiamati a riflettere sulla gestione delle risorse.
2. *Scelte possibili.* I bambini devono decidere come allocare il budget tra:
 - spesa immediata (snack, bevande, piccoli giochi da usare subito);
 - accantonamento per un bene comune (ad es., libri, giochi da tavolo per la classe, materiale artistico);
 - donazione prosociale (ad es., ad un'associazione locale, a un progetto solidale della scuola o a una causa scelta dai bambini).

3. *Lavoro in gruppi.* La classe si divide in piccoli gruppi. Ogni gruppo discute come distribuire il budget, riflettendo sull'impatto immediato (divertimento della festa) e sugli effetti futuri (beneficio collettivo o sociale). Le proposte devono essere motivate con criteri di equità, come il merito (chi ha contribuito di più) o il bisogno (chi ha meno risorse o più necessità).
4. *Decisione collettiva.* I gruppi presentano le proprie proposte all'intera classe. Si apre un confronto, e infine si vota la decisione finale.

Debriefing

La riflessione finale è cruciale per consolidare gli apprendimenti. Alcune domande utili: Quali scelte hanno aumentato la soddisfazione immediata? Quali hanno favorito il bene comune della classe o di altri? Avete provato rimpianto per una scelta fatta? O orgoglio per una rinuncia che ha portato un beneficio più grande? Cosa rifaremmo nello stesso modo? Cosa invece cambieremmo in una prossima esperienza?

Valore educativo

Questa attività aiuta i bambini a comprendere che le risorse sono limitate e che ogni decisione comporta conseguenze diverse nel tempo. Inoltre, sviluppa competenze di pianificazione, autocontrollo e valutazione critica, mostrando come il risparmio e l'investimento possano assumere anche una dimensione prosociale.

In questo modo, la scelta intertemporale si configura come un vero e proprio ponte didattico tra educazione finanziaria ed educazione civica: da un lato sviluppa competenze di pianificazione, gestione del risparmio e valutazione delle conseguenze (life skills economiche), dall'altro rafforza l'apprendimento di valori collettivi quali solidarietà, equità e responsabilità condivisa (life skills). In sintesi, le scelte intertemporali in ambito scolastico non riguardano soltanto la formazione economica, ma si traducono in esercizi concreti di cittadinanza attiva e consapevole. Imparare a rinunciare a un vantaggio immediato per ottenere un beneficio futuro e collettivo significa educare, nello stesso tempo, alla gestione responsabile delle risorse e alla cura della comunità. L'educazione finanziaria diventa così anche educazione civica, poiché unisce lo sviluppo di competenze economiche a valori fondamentali di solidarietà, equità e cooperazione.

Sintesi del capitolo

Il capitolo ha mostrato come il decision making rappresenti una competenza di vita fondamentale, che intreccia dimensioni cognitive, emotive e sociali e che accompagna la crescita del bambino dall'infanzia alla preadolescenza. Prendere decisioni non significa solo scegliere per sé, ma anche saper valutare le conseguenze delle proprie azioni sugli altri, integrando processi di fairness, altruismo, scelta intertemporale, rimpianto e perspective taking. L'educazione alla decisione, oggi riconosciuta parte integrante dell'educazione civica e finanziaria, consente ai bambini di sviluppare autonomia, senso critico, responsabilità e competenze relazionali utili per la cittadinanza attiva. In questo quadro, le emozioni, comprese quelle morali come colpa e vergogna adattiva, agiscono da bussole regolative che orientano le scelte verso esiti prosociali. Centrale è anche il ruolo degli adulti e degli insegnanti, che attraverso stili educativi adeguati e metodologie partecipative (ad es., cooperative learning, giochi di ruolo, attività con budget o gettoni) possono facilitare l'apprendimento di strategie decisionali mature. In sintesi, il decision making a scuola non è solo un esercizio cognitivo, ma un laboratorio di cittadinanza, in cui educazione finanziaria ed educazione civica si intrecciano per formare individui capaci di gestire risorse, regolare emozioni e contribuire al bene comune.

Glossario

APPROCCIO METACOGNITIVO. Modalità didattica che aiuta gli studenti a riflettere non solo su cosa decidono, ma su come arrivano a quella decisione.

AUTODETERMINAZIONE. Capacità di un individuo di fare scelte e agire in linea con i propri interessi e valori, sentendosi l'agente causale della propria vita.

AUTOEFFICACIA. Insieme di convinzioni che una persona possiede riguardo alle proprie capacità di organizzare ed eseguire azioni necessarie al raggiungimento degli scopi che si è prefissata.

BIAS. Errore sistematico nel giudizio/decisione dovuto a scorciatoie mentali o a fattori emotivi e di contesto.

GIOCHI DI RUOLO (ROLE-PLAY). Attività didattiche esperienziali in cui si simulano situazioni reali o dilemmi per esercitare scelte e argomentazioni.

DICTATOR GAME. Gioco che misura la propensione all'altruismo. Un proponente decide come dividere una risorsa con un ricevente che non può rifiutare.

DILEMMI MORALI. Situazioni-problema con alternative tutte plausibili, ma con valori in conflitto. Servono per ragionare su giustizia, regole e conseguenze.

FLESSIBILITÀ COGNITIVA. Capacità di cambiare strategia o punto di vista quando le condizioni lo richiedono.

MARCATORI SOMATICI. Segnali corporei/emotivi che guidano in modo rapido valutazioni di vantaggi/svantaggi delle opzioni decisionali.

PERSPECTIVE TAKING. Capacità di rappresentazioni dei pensieri e delle emozioni e intenzioni altrui; cruciale per fairness, cooperazione e decisioni sociali.

PUNIZIONE ALTRUISTICA. Scelta di sanzionare un'ingiustizia rinunciando a un proprio beneficio immediato per favorire l'equità.

ULTIMATUM GAME. Gioco che misura la sensibilità alla fairness. Un proponente offre una divisione di risorse e un ricevente può accettare o rifiutare: se accetta, le risorse vengono così divise; se rifiuta nessuno ottiene nulla.

VERGOGNA ADATTIVA. Emozione sociale che segnala la violazione di norme e aspettative sociali; se regolata, orienta a comportamenti più rispettosi e cooperativi.

Sezione 3

**Cittadini consapevoli
attraverso la lettura:
un'applicazione dell'alfabetizzazione
finanziaria nella scuola primaria**

5

Autoefficacia e alfabetizzazione disciplinare: la formazione insegnanti

Silvia Della Rocca

Lo scopo di questo capitolo è quello di:

- ✓ fornire una definizione di autoefficacia per l'insegnante;
- ✓ esplorare il ruolo dell'autoefficacia nello sviluppo professionale dell'insegnante;
- ✓ identificare i principi per la promozione di autoefficacia dell'insegnante;
- ✓ illustrare un percorso di formazione per insegnanti basato sulla promozione dell'autoefficacia nell'insegnamento dell'alfabetizzazione disciplinare.

Introduzione

È lunedì mattina e in una scuola primaria nella periferia di Firenze, in due classi parallele di quinta, viene affrontato lo stesso argomento: “Come funziona il sistema solare?”

Nella classe della maestra Elena, il clima è vivo. I banchi sono disposti in gruppi, al centro della stanza ci sono cartelloni realizzati dagli studenti, con domande aperte, immagini di pianeti e una pila di libri di scienze. Gli studenti discutono animatamente: stanno confrontando un breve articolo scientifico con un disegno della struttura del sistema solare che la maestra ha consegnato a ciascun gruppo. Elena li ascolta, annota i passaggi critici e poi propone un confronto in plenaria: “Come possiamo essere sicuri delle informazioni? Dove possiamo cercare delle risposte affidabili?” Elena si sente a suo agio nel guidare l'indagine: non sa tutto sui pianeti, ma si fida del processo di indagine critica che ha imparato a costruire con gli studenti, insieme alla propria convinzione di saper sostenere gli alunni nell'esplorazione dei testi disciplinari, anche quando le domande sono difficili.

Nella classe accanto, quella della maestra Giulia, la lezione è più silenziosa. Dopo aver letto insieme un brano sul sistema solare, Giulia assegna un esercizio: “Riscrivete le informazioni più importanti in modo semplice, così domani possiamo rivederle e ripeterle insieme”. Alcuni alunni alzano la mano per chiedere dei chiarimenti, ma lei

dà risposte vaghe e poco approfondite. Non sa tutto sui pianeti, teme di non riuscire a spiegare certi concetti scientifici in modo chiaro o di non avere gli strumenti giusti per lavorare sui testi informativi scientifici che il libro di scienze propone. Di solito, fa leggere dei paragrafi ai suoi alunni e poi li assegna da studiare per casa, allegando qualche mappa concettuale già preparata. Non si sente pronta a sostenere i suoi alunni in un'attività più aperta, anche se ne riconosce l'utilità. Preferisce adottare le stesse strategie di insegnamento che conosce da anni.

Questi esempi descrivono due contesti di insegnamento diversi, due approcci e due percezioni di sé come insegnanti ben distinte. La differenza principale non risiede nelle competenze oggettive, né nel grado di esperienza effettiva, quanto piuttosto nella convinzione di essere in grado di affrontare la complessità dell'insegnamento dell'alfabetizzazione disciplinare. Questa convinzione ha un nome: autoefficacia.

In questo capitolo esploreremo il ruolo dell'autoefficacia dell'insegnante, per il suo sviluppo professionale in relazione all'alfabetizzazione disciplinare, soprattutto in discipline meno rappresentate nel mondo della scuola, come l'economia. Verranno descritte alcune esperienze di ricerca e pratica di sviluppo professionale in cui, adottando un approccio rivolto al supporto dell'autoefficacia degli insegnanti, questi vengono messi in condizione di supportare l'alfabetizzazione disciplinare dei propri studenti. Infine, verrà presentata l'esperienza di formazione professionale che ha accompagnato l'intervento in classe con gli studenti nell'ambito del progetto PRIN *Financial Thinking for Reflective Citizenship. Development and evaluation of the efficacy of a Financial Education program for primary school children*, presentando materiali, procedure, risultati e discussione per future direzioni di ricerca e pratica professionale.

5.1. Background teorico della ricerca

5.1.1. L'autoefficacia per l'insegnante

Per autoefficacia, o più precisamente convinzioni di autoefficacia, si intende la fiducia di una persona nel portare a termine un compito o un obiettivo specifico (Bandura, 1997). Queste convinzioni possono influenzare la scelta delle attività, quanto impegno viene messo nel portare avanti un compito e la persistenza nel superare le difficoltà e affrontare i problemi (Schunk, 2012). Per questo, le convinzioni di autoefficacia di un insegnante rappresentano una variabile importante per la sua professione, perché un docente con un alto livello di autoefficacia rispetto ad un altro con convinzioni più basse, a parità di competenze specifiche nella disciplina, può essere più disposto a mettersi in gioco, a sperimentare nuove metodologie e ad impegnarsi nelle attività di formazione professionale (Runhaar, Sanders e Yang, 2010). Per un insegnante, un alto livello di autoefficacia si riflette in una maggiore fiducia nelle proprie capacità di supportare l'impegno e l'apprendimento degli studenti (Skaalvik e Skaalvik, 2010), andando ad influenzare la qualità della didattica e la motivazione degli studenti.

L'autoefficacia è specifica per ogni situazione, quindi l'autoefficacia del docente deve essere intesa come costruito specifico per ogni disciplina. Questo significa che un insegnante può avere molta fiducia nelle proprie capacità di insegnamento della

matematica, ma avere una scarsa fiducia nelle proprie capacità di insegnare a leggere. In particolare, nel campo dell'alfabetizzazione disciplinare, molti insegnanti incontrano difficoltà a trovare un solido punto di riferimento. Ciò avviene spesso perché le occasioni di formazione legate a questo approccio risultano rare, frammentarie, non coordinate tra loro o poco adeguate ai bisogni professionali dei docenti nelle diverse fasi della carriera (Dobbs, Ippolito e Charner-Laird, 2024). L'alfabetizzazione disciplinare implica che gli insegnanti non si limitino a integrare lettura e scrittura nell'insegnamento delle discipline di cui sono incaricati, ma che siano anche in grado di riflettere con consapevolezza, attirare l'attenzione degli studenti e guidarli nell'osservare e sviluppare le pratiche comunicative e di lettura critica specifiche della disciplina. Nel paragrafo successivo verranno descritti i principi per la promozione di autoefficacia degli insegnanti e, in particolare, verranno presentati alcuni interventi che promuovono l'autoefficacia degli insegnanti nell'ambito dell'alfabetizzazione disciplinare.

5.1.2. Come promuovere l'autoefficacia nell'insegnamento dell'alfabetizzazione disciplinare

Il grado di confidenza dell'insegnante verso le proprie capacità di insegnare una lettura critica dei testi disciplinari, quindi di implementare interventi di alfabetizzazione disciplinare attraverso la lettura, è stato preso in considerazione dalla ricerca empirica, come indicatore per informare la progettazione di esperienze di sviluppo professionale che puntassero a potenziare le convinzioni di autoefficacia (Savitz et al., 2024). Gli interventi per potenziare l'autoefficacia degli insegnanti evidenziano i benefici che un alto livello di essa ha sulla qualità della loro didattica e sull'apprendimento degli studenti (si veda Täschner, Dicke, Reinhold e Holzberger, 2024 per una revisione). Questi studi empirici promuovono l'autoefficacia degli insegnanti attraverso quattro fonti, derivanti dalla cornice della teoria socio-cognitiva di Bandura, che possono operare in modo interconnesso: 1) esperienze di padronanza; 2) esperienze vicarie; 3) persuasione sociale o verbale; 4) stati fisiologici ed emotivi.

Esperienze di padronanza

Si riferiscono a quelle situazioni in cui l'insegnante ha avuto successo nel proprio insegnamento. Sono considerate la fonte più influente di autoefficacia perché offrono un riscontro diretto sulle proprie capacità. Quando un insegnante percepisce di essere riuscito a condurre un'attività didattica in modo efficace, si sentirà più sicuro anche in occasioni simili future. Al contrario, esperienze di fallimento, soprattutto se non supportate da riflessioni costruttive, possono minare la fiducia in sé. Secondo Bandura, queste esperienze sono particolarmente efficaci quando riguardano compiti percepiti come impegnativi o sfidanti. Durante la formazione, è utile offrire agli insegnanti occasioni strutturate di sperimentazione, come esercitazioni o brevi progetti didattici, che siano però accompagnati da un supporto adeguato, soprattutto per i docenti alle prime armi (Täschner et al., 2024). Anche per chi è già in servizio, svolgere attività che escono dalla routine può risultare molto formativo.

Esperienze vicarie

Un'altra fonte di autoefficacia è l'osservazione dell'insegnamento altrui: guardare un collega all'opera, assistere a una lezione modellata, oppure discutere casi reali (ad es., tramite vignette o video) permette agli insegnanti di rivedere le proprie credenze e potenzialità, confrontandole con modelli esterni. La formazione può offrire queste esperienze attraverso il modeling, l'osservazione tra pari, o momenti di co-insegnamento, che si sono rivelati molto efficaci nel promuovere apprendimento reciproco e rafforzamento della fiducia (Täschner et al., 2024). Modellare anche i processi cognitivi e le scelte didattiche dietro le azioni, spiegando perché si fa ciò che si fa, può potenziare ulteriormente l'impatto (Mok, Rupp e Holzberger, 2023).

Persuasione sociale e verbale

In merito alla fonte di persuasione sociale e verbale, il feedback ricevuto da colleghi, formatori o pari ha un ruolo importante nel sostenere la percezione di autoefficacia. Discussioni, confronto tra docenti e momenti di feedback specifico possono aiutare a superare dubbi e ad affrontare insicurezze, soprattutto per chi ha meno esperienza (Morris, Usher e Chen, 2017). Tra le pratiche più efficaci c'è la revisione condivisa dei progetti di lezione, che favorisce un aumento significativo della fiducia (Mok et al., 2023). Tuttavia, il feedback deve essere costruttivo, chiaro e incoraggiante: commenti vaghi o prevalentemente negativi possono ridurre l'autoefficacia, motivo per cui è importante prestare attenzione alla modalità e al tono delle osservazioni.

Benessere emotivo e fisico

Il benessere emotivo e fisico incide sull'autoefficacia. Sentirsi sereni, motivati o entusiasti può aumentare la fiducia nelle proprie capacità, mentre stati come lo stress, l'ansia o la frustrazione possono ostacolarla. Il piacere per l'insegnamento, soprattutto nei momenti iniziali della carriera, è un potente alleato. Tuttavia, questa fonte è ancora poco valorizzata nei percorsi di formazione (Täschner et al., 2024), anche se studi recenti sottolineano l'importanza di offrire supporto emotivo, ad esempio creando spazi sicuri di confronto e riflessione (Hascher e Hagenauer, 2016).

In aggiunta alle quattro fonti sopra citate in grado di favorire l'autoefficacia, la ricerca propone anche la conoscenza come fattore rilevante. Secondo Palmer (2006), aumentare la conoscenza disciplinare e pedagogica della disciplina insegnata rafforza la percezione di efficacia. È importante sottolineare come tutte queste fonti per promuovere l'autoefficacia dell'insegnante non agiscano direttamente sul cambiamento delle convinzioni di autoefficacia e che è fondamentale il modo in cui gli insegnanti interpretano le informazioni e le loro esperienze attraverso la riflessione (Kiili e Kulju, 2024; Täschner et al., 2024).

Nel progetto PRIN è stato implementato un percorso di formazione per gli insegnanti di scuola primaria con l'affiancamento del ricercatore in classe, in itinere

durante le attività sperimentali dei bambini. Il percorso è stato progettato dando agli insegnanti la possibilità di riflettere sull'insegnamento dell'alfabetizzazione disciplinare nel dominio dell'economia, poco esplorato soprattutto nella scuola primaria. Nei prossimi paragrafi verranno descritti gli obiettivi dell'intervento, il campione di insegnanti che ha partecipato, i materiali e la procedura adottata.

5.1.3. Un percorso di formazione ai docenti per la promozione di autoefficacia nell'insegnamento dell'alfabetizzazione disciplinare

Per progettare il percorso di formazione degli insegnanti di questa ricerca è stata presa in considerazione l'esperienza vicaria come una delle fonti più efficaci per promuovere l'autoefficacia degli insegnanti: affiancando un formatore in aula, gli insegnanti coinvolti nell'intervento potevano lavorare su materiali *ready-made* per sperimentare le teorie e i principi dell'alfabetizzazione disciplinare, in particolare nel dominio dell'economia, osservare il formatore all'opera con gli studenti e riflettere insieme sugli elementi di efficacia e di criticità (Mok et al., 2023).

Ad integrare l'approccio incentrato sull'autoefficacia, il percorso di formazione di questa ricerca ha previsto lezioni teoriche sui contenuti e attività pratiche di sperimentazione e progettazione, per aumentare la conoscenza disciplinare e pedagogica in relazione all'economia (Desimone, 2009; Palmer, 2006). In particolare, le conoscenze teoriche sull'alfabetizzazione disciplinare richiedono di essere testate attraverso attività che utilizzano testi specifici della disciplina per aiutare gli insegnanti a riflettere sul proprio uso delle strategie di alfabetizzazione e a capire come queste strategie, pensate per essere usate in tutte le discipline, possano variare leggermente a seconda delle aspettative e pratiche di ciascuna disciplina (Kane et al., 2021). Risulta fondamentale, infatti, che gli insegnanti sperimentino in prima persona le attività e si impegnino nei processi di lettura critica sui testi della disciplina per ricercare successivamente un coinvolgimento attivo degli studenti nelle stesse pratiche (Jackson, Horn e Cobb, 2018).

Nel dominio dell'economia, diverse esperienze di formazione degli insegnanti sull'alfabetizzazione finanziaria mettono in luce sia criticità sia buone pratiche (Totenhagen et al., 2015). Uno dei nodi principali riguarda la scarsa preparazione nel dominio dell'economia dei docenti: molti insegnanti, soprattutto nella scuola primaria, non hanno ricevuto una formazione specifica in economia o finanza e ciò può tradursi in insicurezza nell'affrontare l'argomento o persino nella trasmissione di informazioni non corrette agli studenti. Si possono individuare programmi di formazione per insegnanti realizzati sotto forma di laboratori di una giornata o esperienze più strutturate nel tempo per integrare simulazioni di mercato azionario nelle classi, accompagnate da assistenza diretta alla didattica e da moduli sulle basi della finanza personale. Tuttavia, sono quasi totalmente assenti interventi di formazione per supportare gli insegnanti in servizio nell'insegnamento della lettura critica nell'ambito dell'economia, quindi per integrare un approccio di alfabetizzazione disciplinare ai concetti e alle pratiche disciplinari dell'economia nella scuola primaria. Inoltre, spesso le modalità di formazione professionali non sono compatibili con il tempo a disposizione dell'insegnante, che si trova a dover gestire numerose richieste lavorative interne ed esterne alla classe

(ad es., numerosità delle classi, mancanza di risorse idonee, adempimenti burocratici) (Guglielmi, 2019).

Per queste ragioni, è stato progettato un percorso di formazione in itinere per gli insegnanti delle classi in cui è stato condotto lo studio sperimentale nell'ambito del progetto PRIN. Il percorso di formazione si configura come uno studio quasi sperimentale con gruppo di controllo e gruppo sperimentale ed è stato progettato a partire dalla seguente domanda di ricerca: la formazione per i docenti è in grado di potenziare le loro convinzioni di efficacia relativamente all'insegnamento dell'alfabetizzazione finanziaria?

A partire da questa esperienza, possibili futuri percorsi di formazione continua per gli insegnanti in servizio potrebbero prendere spunto per ampliare l'offerta di proposte formative basate su evidenze, che valorizzano il ruolo della lettura disciplinare e dell'autoefficacia per supportare la qualità della didattica degli insegnanti e il loro sviluppo professionale.

5.2. Metodi

5.2.1. Partecipanti, materiali e procedura

Partecipanti

Gli insegnanti che hanno preso parte alla formazione sono otto insegnanti di classe quarta e quinta di una scuola primaria della Toscana. I partecipanti sono insegnanti curricolari nelle classi che hanno svolto lo studio sperimentale per potenziare l'alfabetizzazione finanziaria negli studenti attraverso la lettura, descritto nel dettaglio nel capitolo 7. Tutti i docenti hanno alle spalle 10 ($n = 2$), 15 ($n = 4$) o più anni ($n = 2$) di insegnamento nella scuola primaria e sono afferenti alle discipline umanistiche (italiano, storia, geografia) e scientifiche (matematica).

Materiali di valutazione

Per valutare se l'intervento progettato fosse efficace nel supportare le convinzioni di efficacia degli insegnanti del gruppo sperimentale, ovvero se potesse aiutarli a potenziare la fiducia nelle loro capacità di insegnare l'alfabetizzazione finanziaria, è stato somministrato un questionario pre e post intervento di formazione per misurare l'autoefficacia percepita in relazione alle competenze di lettura critica disciplinare, nel dominio economico. Il questionario è un adattamento del questionario sull'autoefficacia dei docenti sull'insegnamento della lettura critica online creato da Kiili e Kulju (2024), tradotto in italiano e adattato al tema dell'alfabetizzazione disciplinare nel dominio economico. La struttura del questionario si articola in tre sezioni:

- autoefficacia generale nell'alfabetizzazione finanziaria (4 item);
- autoefficacia percepita in relazione alle competenze di lettura critica di testi disciplinari nel dominio finanziario (4 item);
- autoefficacia pedagogica nell'insegnamento dell'alfabetizzazione finanziaria attraverso la lettura critica.

In ciascuna delle tre sezioni, ai partecipanti è richiesto di esprimere il proprio grado di accordo con una serie di affermazioni utilizzando una scala Likert a 7 punti, da 1 (molto poco) a 7 (moltissimo).

Un esempio di item del questionario era: *“Sono sicuro/a di conoscere le strategie di lettura critica per valutare la veridicità e l’affidabilità delle informazioni economiche contenute in un testo”*.

Per valorizzare anche le percezioni di gradimento e di fattibilità del percorso di formazione degli insegnanti, alla fine dell’intervento è stato somministrato ai docenti un questionario strutturato in due sezioni: la prima, composta da 9 item, faceva riferimento al grado di difficoltà percepita dagli studenti, alla loro motivazione a partecipare e alla fattibilità dell’intervento in classe dal punto di vista organizzativo. La seconda sezione, composta da 10 item, era relativa al percorso di formazione che gli insegnanti hanno seguito parallelamente all’intervento in classe con gli studenti, esplorando la loro percezione di utilità, efficacia e motivazione ad apprendere tramite percorsi di formazione simili. Gli item del questionario erano formulati sotto forma di affermazioni, rispetto alle quali i docenti dovevano esprimere il grado di accordo su una scala Likert a 5 punti, da 1 (per niente d’accordo) a 5 (completamente d’accordo). Di seguito, vengono mostrati item della prima sezione e della seconda.

Un esempio di item della sezione 1 sulla fattibilità era: *“Ho notato negli studenti un maggior interesse a parlare di concetti economici”*. Un esempio di item della sezione 2 sul gradimento era: *“Sono soddisfatto/a di aver preso parte al percorso di formazione per insegnanti”*.

Materiali di intervento

L’intervento di formazione degli insegnanti progettato per questo studio sperimentale ha previsto l’uso di due materiali *ready-made* chiamati *educational brief*, ovvero brevi articoli di ricerca che potessero fornire agli insegnanti le più recenti conoscenze scientifiche sui temi del progetto (lettura disciplinare e alfabetizzazione finanziaria). Il formato dei *brief* ha consentito ai docenti di poter lavorare individualmente in classe, durante lo svolgimento delle sessioni di intervento con gli studenti nell’ambito del progetto PRIN, consentendo ai docenti di confrontarsi direttamente con la ricercatrice per riflettere insieme sui task e sui contenuti degli articoli. Ciascun *brief* è costituito da due parti, una teorica e una dedicata alle attività pratiche.

Quella teorica segue una struttura precisa:

- breve introduzione sul contesto dello studio empirico (partecipanti, metodo, procedura);
- obiettivi dello studio;
- sintesi dei risultati, rappresentati con schemi o grafici;
- implicazioni educative, per identificare le buone pratiche da implementare in classe;
- riferimento bibliografico, secondo lo stile previsto dall’American Psychological Association (APA).

La parte dedicata alle attività pratiche complementari è suddivisa in quattro compiti. Per ciascun *brief*, è previsto un primo compito di riflessione, in cui ai docenti è richiesto di ragionare, attraverso una risposta aperta, sui possibili ostacoli legati all'insegnamento della lettura critica nelle discipline o dell'alfabetizzazione finanziaria. Il secondo compito di progettazione didattica prevede che i docenti, sulla base dei contenuti teorici condivisi con il *brief*, si impegnino nella progettazione di un intervento rivolto a potenziare uno dei due temi centrali della formazione, delineando gli obiettivi di apprendimento, le attività principali, la metodologia e le misure di valutazione di efficacia dell'intervento. Il terzo compito, *Adesso provo io*, richiede ai docenti di sperimentare in prima persona un compito di lettura critica disciplinare o di alfabetizzazione finanziaria, proponendo brevi testi in cui fare esperienza di strategie di lettura efficace e domande aperte di comprensione del testo. Il quarto compito, *Vorrei saperne di più*, prevede che i docenti riflettano su temi rimasti ancora scoperti che vorrebbero approfondire, legati alla lettura critica disciplinare e all'alfabetizzazione finanziaria, ipotizzando eventuali percorsi di ricerca delle informazioni per la loro autoformazione.

Nella figura 5.1 viene presentato un esempio dei contenuti teorici sull'alfabetizzazione finanziaria, mentre la tabella 5.1 mostra un esempio dei quattro compiti previsti nelle attività complementari del *brief* sull'alfabetizzazione finanziaria.

Tabella 5.1. Attività complementari dell'*educational brief* sull'alfabetizzazione finanziaria

Task 1 – Riflessione	Dopo la lettura, si rifletta su come i risultati si applicano alle proprie classi, secondo i suggerimenti: 1. Come potete integrare i compiti di alfabetizzazione finanziaria nella vostra materia? 2. Quali sono le potenziali sfide per i vostri studenti quando lavorano con i concetti di alfabetizzazione finanziaria? Prova a spiegare in un breve testo quali criticità potresti incontrare nell'implementazione di una lezione che si basi sul far acquisire concetti finanziari attraverso la lettura di fonti multiple.
Task 2 – Progettazione didattica	In base allo studio di Sawatzki (2017) e alle tue conoscenze, prova a progettare individualmente un compito di alfabetizzazione finanziaria per i tuoi studenti, incorporando elementi quali: • problemi finanziari della vita reale (ad es., creazione di un bilancio personale, comprensione del concetto di tasse); • collegamenti multidisciplinari (matematica, studi sociali, ecc.); • considerazione delle caratteristiche delle fonti, interpretazione e valutazione dei contenuti e integrazione delle informazioni conflittuali presenti nelle fonti su questioni finanziarie e sociali. È importante che vengano delineati gli obiettivi di apprendimento, le attività principali, la metodologia scelta e le misure di valutazione di efficacia dell'intervento.

Task 3 – Adesso provo io	In questo compito sperimenterai l'applicazione di concetti finanziari a tematiche sociali. Immagina di dover preparare una lezione sull'educazione finanziaria: il compito si concentra sulla capacità di leggere e valutare fonti multiple, distinguendo tra fonti affidabili e non affidabili, per scrivere un saggio argomentativo. Facendo una ricerca online, hai trovato i testi che sono proposti più avanti: la tua lezione è rivolta al tema dell'uso di PayPal come sistema di pagamento. Istruzioni per lo svolgimento del compito - leggi i quattro testi forniti; - valuta ogni fonte in base ai seguenti criteri: <i>autorevolezza</i>: chi ha scritto l'articolo? È una fonte esperta? <i>obiettività</i>: la fonte presenta fatti verificabili o opinioni personali? <i>evidenze</i>: vengono fornite prove concrete e citazioni di studi o dati ufficiali? <i>aggiornamento</i>: quando è stato pubblicato l'articolo? È recente o datato? - rifletti su quali delle fonti reputi più affidabili e perché.
Task 4 – Vorrei saperne di più	Dopo la lettura del <i>brief</i>: - Quali aspetti relativi all'educazione finanziaria vorresti approfondire? - In che modo cercheresti di acquisire più informazioni circa l'argomento di interesse? - Faresti uso di internet? Se sì, quali strategie adotteresti per ricercare informazioni affidabili e rilevanti per accrescere le tue competenze didattiche? Commenta scrivendo un breve testo che risponda a queste domande.

Procedura

Per reclutare gli insegnanti, il gruppo di ricerca ha organizzato degli eventi di presentazione del progetto a tutti i docenti degli istituti comprensivi che hanno preso parte al progetto PRIN, per raccogliere volontariamente il loro consenso a partecipare con le loro classi. I partecipanti (insegnanti e studenti) sono poi stati suddivisi casualmente in gruppo sperimentale e gruppo di controllo e ai quattro insegnanti che avrebbero partecipato al percorso di formazione in parallelo con l'intervento in classe è stato consegnato un documento di presentazione dei contenuti e delle modalità di svolgimento della formazione. Gli insegnanti del gruppo di controllo hanno svolto esclusivamente il questionario sull'autoefficacia nell'insegnamento dell'alfabetizzazione finanziaria, previsto a inizio e fine progetto, senza svolgere il percorso di formazione con i *brief*. Il progetto ha preso avvio a ottobre 2024 e si è concluso a metà novembre dello stesso anno. La durata complessiva era di sei settimane, comprendenti la prima e ultima settimana di valutazioni e le quattro settimane intermedie di intervento, in cui gli insegnanti hanno sperimentato con gli *educational brief*.



5.3. Risultati

5.3.1. Autoefficacia nell'insegnamento dell'alfabetizzazione finanziaria

I dati raccolti nelle valutazioni iniziali e finali e durante l'intervento con i *brief* sono stati analizzati attraverso l'uso di software per le analisi statistiche. Per capire se il programma di formazione è servito a potenziare le percezioni di autoefficacia dei docenti nell'insegnamento di temi finanziari attraverso la lettura critica, sono state analizzate le risposte date dagli insegnanti al questionario sull'autoefficacia proposto all'inizio e alla fine dell'intervento.

Dopo l'intervento in classe e la formazione, i docenti del gruppo sperimentale evidenziano punteggi medi superiori rispetto al gruppo di controllo al questionario relativo all'autoefficacia (cfr. fig. 5.2).

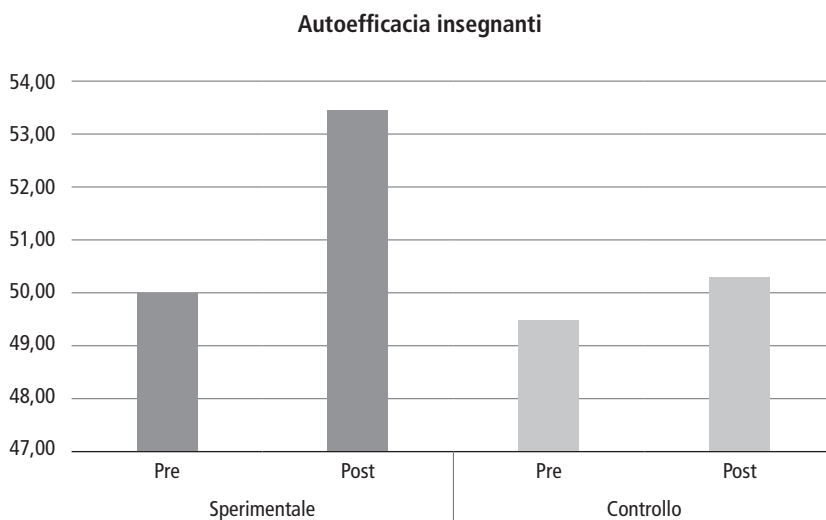


Figura 5.2. Medie dei punteggi in risposta al questionario sull'autoefficacia, suddivisi per gruppo sperimentale e gruppo di controllo

5.3.2. Riflessioni sui *brief*

Le risposte aperte dei docenti negli esercizi di riflessione all'interno delle attività formative complementari riguardano l'identificazione delle criticità principali legate all'insegnamento della lettura critica disciplinare, nell'ambito dell'economia. In particolare, la maggior parte dei docenti ha descritto quanto la specificità e l'ampiezza del vocabolario disciplinare rendano difficile per gli studenti comprendere i testi disciplinari, come si può notare da questo estratto di una risposta di un docente:

“Le maggiori difficoltà nell’insegnamento di una lettura efficace all’interno delle varie discipline riguardano la differenza nel linguaggio disciplinare. Ho una classe formata da alunni e alunne provenienti da paesi diversi. Poter leggere un testo informativo, spiegando loro i vocaboli non conosciuti, per loro è una criticità”.

L’integrazione delle informazioni tra diverse discipline, quindi la capacità di stimolare gli studenti a trasferire i concetti disciplinari in altri domini risulta un’altra criticità evidenziata nelle riflessioni, come evidenziato dal seguente estratto:

“È difficile integrare le informazioni da un testo disciplinare ad un altro anche perché le strategie di lettura variano a seconda del tipo di testo. Nel testo di storia è importante capire eventi, contesti, cause e conseguenze ed è utile analizzare le fonti, fare attenzione alle date, ai luoghi e ai personaggi. In un testo di scienze, invece, bisogna prestare attenzione a concetti, teorie e risultati di esperimenti espressi con termini tecnici, parole chiave e linguaggi meno narrativi rispetto a quelli di storia.”

5.3.3. Gradimento e fattibilità dell’intervento

Il questionario somministrato per il gradimento e la fattibilità dell’intervento e della formazione dei docenti ha evidenziato un riscontro complessivamente positivo da parte dei docenti del gruppo sperimentale, con alti punteggi in termini di soddisfazione e utilità percepita per gli studenti (cfr. fig. 5.3). Tuttavia, è stato evidenziato un carico impegnativo dell’intervento in termini di tempo. La formazione è stata percepita come

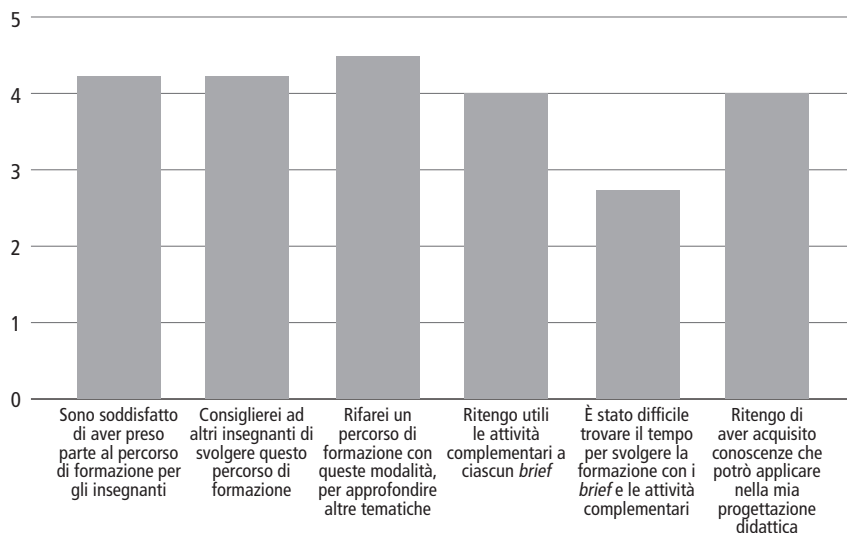


Figura 5.3. Medie dei punteggi in risposta alla sezione 2 del questionario di gradimento e fattibilità della formazione docenti

utile e la modalità di svolgimento tramite i *brief* e le attività formative è stata apprezzata. I quattro docenti che hanno partecipato alla formazione hanno rivelato di non aver mai svolto formazione in itinere con l'affiancamento di un tutor/ricercatore sull'argomento dell'alfabetizzazione disciplinare e hanno espresso gratitudine per aver avuto l'opportunità di confrontarsi con un esperto di alfabetizzazione sul momento, durante le attività in classe. Data l'esperienza positiva per loro come professionisti, hanno proposto di introdurre attività di formazione in classe accompagnate da attività successive di riflessione sulle attività in gruppo, organizzando momenti di confronto tra i docenti che partecipano alla formazione nelle loro classi, come scambio di buone pratiche.

5.4. Implicazioni educative dell'intervento

L'obiettivo della ricerca con gli insegnanti era verificare la fattibilità di un percorso di formazione per potenziare l'autoefficacia dei docenti nell'insegnamento dell'alfabetizzazione disciplinare nel dominio economico. Oltre a fornire agli insegnanti conoscenze teoriche basate sulle evidenze, tramite gli *educational brief*, l'intervento mirava a favorire la fiducia degli insegnanti nelle proprie capacità di insegnamento tramite un'esperienza vicaria, perché il docente svolgeva la formazione in classe mentre il ricercatore conduceva le attività con gli studenti, avendo perciò la possibilità di osservare un formatore e riflettere simultaneamente sui contenuti delle lezioni attraverso le attività complementari dei *brief* (Bandura, 1997).

Alla luce del lavoro svolto, si possono imparare alcune lezioni importanti per progettare futuri percorsi di formazione per docenti che siano efficaci sul tema dell'alfabetizzazione disciplinare nel dominio economico.

- Data la poca differenza nei punteggi medi sull'autoefficacia tra i docenti dei due gruppi, per favorire un cambiamento più evidente rispetto alle loro convinzioni di efficacia forse è necessario progettare esperienze di padronanza, in cui gli insegnanti sperimentano attivamente con la classe i principi di apprendimento dell'alfabetizzazione disciplinare, oltre che riflettere sulle azioni del formatore che osservano e su ciò che apprendono dai *brief*. Potrebbe essere utile, perciò, prevedere momenti di progettazione tra i docenti, che successivamente possono sperimentare con le loro classi.
- Le attività formative complementari svolte con i *brief* rappresentano una modalità utile di formazione in itinere, che permette di condividere con i docenti conoscenze evidence based adattando articoli scientifici ad un formato tascabile, sintetico e pronto all'uso, in cui i risultati di una ricerca educativa empirica vengono tradotti in messaggi comprensibili e diretti alla didattica quotidiana.
- Gli insegnanti necessitano di formazione specifica per riconoscere strategie di lettura critica disciplinare e per capire come integrare contenuti disciplinari e alfabetizzazione.
- Il dominio economico è ancora poco esplorato a livello di ricerca empirica e futuri studi potrebbero indagare l'efficacia di strategie di insegnamento del vocabolario tecnico economico a studenti della scuola primaria, che iniziano ad

avvicinarsi all'alfabetizzazione finanziaria e incontrano le prime difficoltà dovute alla specificità e all'ampiezza del lessico disciplinare.

Sintesi del capitolo

L'autoefficacia è definita come la fiducia dell'insegnante nelle proprie capacità di affrontare compiti specifici, e incide sulla disponibilità a sperimentare nuove strategie e a sostenere l'apprendimento degli alunni. Può essere potenziata tramite quattro fonti principali: esperienze di successo (padronanza), osservazione di modelli (esperienze vicarie), feedback sociali positivi (persuasione verbale) e benessere emotivo. Anche la conoscenza disciplinare e pedagogica contribuisce a rafforzarla. Il capitolo descrive un percorso di formazione per insegnanti in itinere nell'ambito dell'alfabetizzazione economica, basato su materiali *ready-made* (gli *educational briefs*) e sull'affiancamento di un ricercatore in classe. I risultati hanno mostrato un miglioramento delle percezioni di efficacia dei docenti, pur con alcune criticità legate ai tempi e al vocabolario specialistico. L'esperienza di formazione degli insegnanti è un esempio di formazione evidence based, esperienziale e collaborativa, che mira ad aumentare la fiducia, le conoscenze e la capacità di integrare la lettura critica nelle discipline, anche in ambiti poco esplorati come l'economia.

Glossario

CO-INSEGNAMENTO. Pratica in cui due o più docenti condividono la responsabilità della progettazione, gestione e valutazione di una lezione, collaborando direttamente in classe.

EDUCATIONAL BRIEF. Documento sintetico che riporta in modo accessibile i risultati di una ricerca educativa.

MATERIALI READY-MADE. Risorse già pronte e strutturate, create per essere utilizzate subito dagli insegnanti senza necessità di adattamenti o progettazioni aggiuntive.

MODELING. Tecnica didattica in cui l'insegnante (o un esperto) mostra in modo esplicito come svolgere un compito o un processo, rendendo visibili le strategie e i ragionamenti che lo guidano.

RICERCA EMPIRICA. Indagine scientifica basata sulla raccolta e analisi di dati osservabili e sperimentali, usata per verificare ipotesi e trarre conclusioni fondate.

TEORIA SOCIO-COGNITIVA DI BANDURA. Modello psicologico che spiega l'apprendimento come frutto dell'interazione tra fattori personali, comportamentali e ambientali; sottolinea il ruolo dell'osservazione, delle convinzioni di autoefficacia e del contesto sociale.

6

L'alfabetizzazione finanziaria nelle conversazioni tra pari

Giorgia Franchina, Elisabetta Lombardi e Annalisa Valle

Lo scopo di questo capitolo è quello di:

- ✓ evidenziare come le conversazioni tra pari siano uno strumento privilegiato per lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini;
- ✓ mostrare l'efficacia del training conversazionale come ponte tra apprendimento disciplinare (ad es., matematica, economia) e sviluppo socio-relazionale (ragionamento critico, cooperazione, regolazione emotiva);
- ✓ collegare le conversazioni guidate all'educazione finanziaria, mettendo in luce come i bambini possano imparare a riflettere sulle proprie decisioni economiche e sulle loro conseguenze relazionali;
- ✓ presentare il training conversazionale sull'educazione finanziaria progettato dal team di ricerca, descrivendone struttura, metodologia e finalità;
- ✓ evidenziare la funzione educativa della narrazione con finale aperto, che stimola la riflessione critica, la creatività e la capacità di collegare le storie alla propria esperienza personale.

Introduzione

È un lunedì mattina in una classe quarta della scuola primaria. La maestra Anna ha appena proposto ai suoi alunni un'attività di matematica che prevede di suddividere in parti uguali una raccolta di figurine per un ipotetico scambio di gruppo. Dopo qualche minuto, un bambino alza la mano e chiede: "Maestra, se qualcuno vuole più figurine degli altri, cosa facciamo? È giusto che tutti abbiano la stessa quantità?" Subito la discussione si accende.

Alcuni bambini sostengono che "uguale per tutti è più giusto", altri ribattono che "chi le ha portate dovrebbe averne di più". Qualcuno prova a proporre una mediazione: "magari si può dare una figurina in più a chi non ne aveva nessuna prima".

La maestra Anna si accorge che, dietro quella domanda semplice, si nasconde un problema complesso: i bambini stanno cercando di ragionare non solo su quantità e

numeri, ma anche su giustizia, equità e responsabilità. Non si tratta più soltanto di un esercizio matematico, ma di una situazione che tocca valori, relazioni e decisioni collettive. La maestra si rende conto che la classe ha bisogno di uno spazio in cui le conversazioni possano svilupparsi in maniera guidata, in cui i bambini possano imparare a motivare le proprie idee, ad ascoltare quelle degli altri e a cercare insieme soluzioni condivise. Comprende che il problema non è solo insegnare a calcolare, ma anche insegnare a decidere. Questo episodio diventa per Anna un campanello d'allarme e, al tempo stesso, un'opportunità: come trasformare le domande spontanee degli alunni in un'occasione di crescita cognitiva e sociale? Come guidarli a passare dall'“io” al “noi”, dall'interesse individuale al bene comune?

È a partire da scenari come questo che nasce la proposta del training conversazionale (*conversational training*): un intervento che unisce dimensione educativa e dimensione relazionale, con l'obiettivo di aiutare i bambini a sviluppare competenze sociali, decisionali e finanziarie attraverso conversazioni strutturate tra pari. In questo capitolo il termine training verrà utilizzato per indicare percorsi educativi specifici e mirati, finalizzati allo sviluppo di determinate competenze di base. Tali interventi, condotti da specialisti esterni, si distinguono dai programmi di educazione finanziaria perché hanno una durata limitata e adottano metodologie precise (ad es., di tipo conversazionale). La loro efficacia risulta inoltre scientificamente validata in relazione alle abilità su cui intervengono.

6.1. Il ruolo delle conversazioni tra pari nello sviluppo cognitivo e sociale

6.1.1. Perché un training conversazionale?

Nella scuola primaria, le conversazioni tra pari rappresentano un contesto privilegiato per lo sviluppo sia cognitivo, sia socio-emotivo dei bambini (Bianco et al., 2019; Lombardi, Valle, Rinaldi, Massaro e Marchetti, 2021b).

L'interazione verbale con i coetanei, infatti, permette di confrontarsi con punti di vista diversi, di costruire insieme significati condivisi e di esercitare competenze di negoziazione e regolazione emotiva (Mercer, 2000; Howe e Abedin, 2013). A differenza dell'interazione con l'adulto che spesso si configura in una relazione asimmetrica, lo scambio tra pari si fonda su una maggiore simmetria: i bambini percepiscono i compagni come interlocutori alla pari, con cui negoziare regole, compiti e scelte. Questo tipo di interazione contribuisce a rafforzare non solo la padronanza linguistica, ma anche la capacità di ragionamento critico, la presa di decisione condivisa e il rispetto reciproco (Gillies, 2019); al tempo stesso favorisce il confronto con gli altri in situazioni di conflitto cognitivo e sociale. Infatti, quando parliamo di conflitti cognitivi e sociali (come nel caso di una discussione in classe), è inevitabile richiamare il concetto di conflitto socio-cognitivo, elaborato a partire dalla fine degli anni '70 nelle ricerche di Doise e Mugny (Doise e Mugny, 1982; Mugny e Doise, 1978) in riferimento ai lavori di gruppo nella scuola primaria. Questi studi hanno mostrato come le prestazioni dei bambini in fase preoperatoria – in particolare quelli che non hanno ancora acquisito la nozione di conservazione della quantità – possano migliorare dopo aver lavorato insieme ad

altri coetanei. Non è necessario che i compagni siano cognitivamente più avanzati: è sufficiente che abbiano “centrazioni” diverse, cioè che commettano errori in direzioni opposte o comunque differenti. Il progresso cognitivo viene spiegato attraverso la dinamica del conflitto socio-cognitivo: nel gruppo, infatti, il bambino si confronta con risposte contrastanti che richiedono di essere coordinate e ristrutturare in un nuovo schema. In questo processo, la presenza del punto di vista dell'altro destabilizza il sistema interpretativo del soggetto, costringendolo a tener conto di elementi che non rientrano nelle sue categorie iniziali. In altri termini, il confronto tra prospettive diverse innesca un conflitto cognitivo interno, che diventa la leva del cambiamento. È proprio l'interazione simultanea di approcci e soluzioni differenti a rendere necessaria – e possibile – una riorganizzazione in una struttura più complessa e funzionale (Carugati, De Paolis e Mugny, 1980; Mugny e Doise, 1978).

Affinché un conflitto socio-cognitivo possa generarsi, tuttavia, è necessario che i partecipanti possiedano già alcune competenze cognitive di base. Il bambino trae vantaggio dall'interazione soltanto se è in grado di riconoscere la differenza tra il proprio punto di vista e quello degli altri ed è per questo che all'interno dei training conversazionali l'adulto sollecita il riconoscimento dei diversi punti di vista. Questa consapevolezza, che può mancare in chi non ha ancora maturato tali strumenti, rappresenta la condizione che permette di trarre beneficio dal confronto. Come sottolineano Mugny e Doise (1978), i bambini elaborano nuovi strumenti cognitivi proprio attraverso interazioni che li vedono attivi in prima persona. La realtà alla quale cercano di adattarsi, infatti, emerge dal confronto dei diversi approcci a uno stesso problema. Per questo, la prima condizione affinché il conflitto socio-cognitivo produca progresso è l'eterogeneità tra le risposte dei partner dell'interazione. Tale eterogeneità porta le persone a prendere coscienza sia dell'inadeguatezza del proprio sistema di risposte, sia dell'esistenza di possibili alternative. L'apprendimento, quindi, inteso come costruzione collettiva e “orizzontale” del sapere più che come acquisizione individuale e “verticale”, è favorito da forme di sostegno sociale. Queste possono assumere la forma dell'opposizione e del conflitto socio-cognitivo, ma anche del tutoring o della costruzione collaborativa delle conoscenze. In questo senso, sono fondamentali le ricerche di Vygotskij (1978) e Bruner (1996) che hanno evidenziato il ruolo dell'interazione asimmetrica: il rapporto tra un soggetto già capace di svolgere un compito e uno che non vi riuscirebbe da solo, ma che, grazie a un'adeguata “facilitazione”, può raggiungere traguardi cognitivi più avanzati. In questa ottica, i cosiddetti *dialogic teaching*, ampiamente sperimentati in contesti educativi, si propongono proprio di valorizzare il potenziale del linguaggio come strumento di pensiero condiviso. Studi condotti da Mercer e colleghi (Mercer e Littleton, 2007) hanno dimostrato che interventi mirati a promuovere una conversazione collaborativa e argomentata tra i bambini migliorano le loro abilità di ragionamento logico e la capacità di affrontare problemi complessi.

Dal punto di vista educativo, ciò significa che il training conversazionale diventa un ponte tra apprendimento disciplinare e sviluppo socio-relazionale: non si tratta solo di acquisire contenuti, ma di imparare a discutere, negoziare e costruire conoscenze comuni. Questo è particolarmente rilevante quando le conversazioni vengono orientate a temi di vita quotidiana, come la gestione delle risorse, la cooperazione e le scelte economiche, ambiti in cui i bambini possono già esercitare competenze pratiche e decisionali.

La letteratura scientifica offre numerosi esempi dell'efficacia dei training conversazionali. Mercer e Dawes (2014) hanno documentato come l'insegnamento esplicito di "regole per una buona conversazione" (ad es., ascoltare, chiedere chiarimenti, dare ragioni alle proprie opinioni) porta a miglioramenti significativi nei risultati scolastici e nelle abilità di problem solving. Analogamente, Howe e colleghi (Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki e Wheatley, 2019) hanno evidenziato che gruppi di bambini che lavorano in coppie o piccoli team, se formati a discutere in maniera argomentata, mostrano progressi superiori nella comprensione concettuale in matematica e scienze rispetto a bambini che lavorano individualmente. Dal punto di vista sociale, i training conversazionali sono stati associati a una riduzione dei comportamenti aggressivi e a un aumento delle condotte cooperative (Gillies, 2019). Questo effetto si spiega con il fatto che il dialogo, se strutturato, diventa una palestra di regolazione emotiva e di gestione dei conflitti: i bambini imparano che esistono diversi modi per esprimere dissenso e per giungere a soluzioni condivise.

Particolarmente rilevanti sono gli studi che mettono in relazione le conversazioni tra pari con lo sviluppo delle competenze decisionali in ambito economico e prosociale (Lombardi, Valle, Rinaldi, Lucchini e Gamboz, 2021a). Interventi che hanno integrato discussioni su temi come la giustizia distributiva e l'altruismo hanno infatti favorito nei bambini l'elaborazione di decisioni più eque e cooperative (Dunfield e Kuhlmeier, 2013). Nel campo dell'educazione finanziaria, Amagir e colleghi (Amagir, Groot, Brink e Wilschut, 2018) hanno evidenziato come i programmi si concentrino prevalentemente sull'insegnamento di concetti e contenuti di base dell'economia e della finanza. Tuttavia, un approccio esclusivamente nozionistico ha un'efficacia limitata (Perry e Morris, 2005). Per ottenere risultati più significativi è utile considerare la *financial capability*, che comprende non solo conoscenze economiche, ma anche aspetti personali legati al decision making, come l'autoefficacia, la perseveranza, l'*economic thinking* e le competenze matematiche, insieme alla capacità di problem solving e alla disponibilità a investire su di sé. In questa prospettiva, saper prendere buone decisioni significa compiere scelte adattive di lungo periodo, basate su pianificazione, capacità di attendere e rimandare la gratificazione, nonché su abilità psicologiche che sostengono lo sviluppo sociale (Lombardi et al., 2021a). Molte scelte quotidiane, infatti, costituiscono la base del comportamento prosociale, ovvero azioni che comportano un "costo" individuale, ma producono benefici per gli altri (Yamagishi et al., 2012).

Böckler e colleghi (Böckler, Tusche e Singer, 2018) distinguono tre dimensioni del comportamento prosociale che possono essere allenate: (1) quello motivato altruisticamente, che si caratterizza per la disponibilità a migliorare il benessere altrui anche a costo personale, valutato ad esempio con il *Dictator Game*; (2) quello motivato dalla norma, ovvero la tendenza a far rispettare le regole sociali anche a proprio svantaggio, valutato attraverso compiti di punizione di seconda e terza parte (variazioni dell'*Ultimatum Game*); (3) quello auto-riferito, cioè la percezione di sé come individui morali e disponibili ad aiutare, valutato tramite scale di autovalutazione. I training mirati al comportamento prosociale si focalizzano su componenti affettive (compassione, gratitudine, motivazione prosociale), abilità socio-cognitive (ad es., il *perspective taking*) e pratiche di mindfulness basate sulla compassione (Böckler et al., 2018).

Alcuni programmi formativi si rivolgono agli adulti (genitori e insegnanti), per fornire strategie educative da utilizzare con bambini e adolescenti (Šramová, 2004; Valle, Massaro, Castelli e Marchetti, 2016), mentre altri sono applicati direttamente ai più piccoli. Gli interventi rivolti ai più piccoli dimostrano che allenare i bambini al perspective taking influenza positivamente le loro decisioni in compiti economici, come mostrato dal training sperimentale di Heck e colleghi (2018) focalizzato sul costruito di fairness. Allo stesso modo, interventi che hanno integrato conversazioni su temi di giustizia distributiva e altruismo hanno portato i bambini a elaborare decisioni più eque e cooperative (Dunfield e Kuhlmeier, 2013).

6.1.2. Il perspective taking: comprendere e integrare il punto di vista dell'altro

Un aspetto cruciale che le conversazioni tra pari favoriscono è lo sviluppo della capacità di assumere la prospettiva altrui, o perspective taking. Questa competenza, che ha radici nello sviluppo della teoria della mente (Wellman, 2014), consente al bambino di immaginare cosa l'altro pensa, sente o desidera, e di modulare di conseguenza i propri comportamenti. Piaget (1932) aveva già sottolineato come il passaggio dall'egocentrismo infantile alla capacità di decentramento avviene proprio grazie all'interazione con i pari, che obbliga i bambini a confrontare e coordinare diversi punti di vista. In tempi relativamente più recenti, le ricerche di Selman (1980) hanno mostrato come la progressiva acquisizione di abilità di role taking sia strettamente connessa allo sviluppo morale e sociale.

Le conversazioni guidate costituiscono un terreno privilegiato per esercitare tali competenze: durante un dialogo argomentato, il bambino non solo espone le proprie idee, ma è chiamato ad ascoltare quelle degli altri e integrarle in una visione comune.

Secondo Kuhn (2015), questo processo contribuisce a sviluppare capacità metacognitive, ovvero la consapevolezza dei propri e altrui processi di pensiero. Il perspective taking non è soltanto una competenza cognitiva, ma anche relazionale ed emotiva. Esso alimenta l'empatia, la cooperazione e la disponibilità a compiere scelte prosociali (Eisenberg, Spinrad e Sadovsky, 2006). Studi recenti mostrano che bambini allenati a discutere in piccoli gruppi su temi morali o economici tendono a considerare maggiormente il benessere collettivo e non solo il proprio interesse individuale (Caprara, Alessandri e Eisenberg, 2014).

6.1.3. Dalla conversazione all'educazione finanziaria

L'introduzione di training conversazionali nell'ambito dell'educazione finanziaria risponde all'esigenza di rendere questa disciplina sempre più concreta e vicina al vissuto quotidiano dei bambini. Parlare di denaro, risorse e scelte economiche in gruppo significa non solo trasmettere conoscenze, ma anche insegnare a riflettere su come le proprie decisioni influiscono sugli altri.

In questo senso, la conversazione diventa uno strumento per favorire la cittadinanza attiva: attraverso il dialogo, i bambini imparano che decidere non è mai un atto isolato, ma comporta sempre delle conseguenze relazionali. Così, il perspective

taking si intreccia con l'educazione finanziaria, trasformandola in un'esperienza di crescita personale e collettiva. Le conversazioni tra pari offrono un contesto privilegiato per lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini. I training conversazionali, supportati da numerose evidenze scientifiche, si configurano come strumenti efficaci per migliorare non solo le abilità linguistiche e di ragionamento, ma anche le capacità decisionali, la cooperazione e l'empatia.

Training conversazionali inseriti in programmi sull'educazione finanziaria, infatti, possono contribuire a formare cittadini consapevoli, capaci di prendere decisioni informate e rispettose del bene comune.

6.2. Un training conversazionale per la scuola primaria

Il training progettato dal centro di ricerca dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nell'ambito del progetto PRIN *Financial Thinking for Reflective Citizenship. Development and evaluation of the efficacy of a Financial Education program for primary school children* applica i principi generali del conversational training, quali la discussione di gruppo e le letture guidate (Amagir et. al., 2018), ai costrutti economici proposti, includendo costrutti psicologici caratteristici dei programmi di educazione al comportamento prosociale, come la capacità metacognitiva di riflettere su di sé, di prendere decisioni e l'abilità di assumere la prospettiva dell'altro.

Il presente capitolo intende descrivere la costruzione del programma *Economic and Financial Training for Children* (EFTC), la cui efficacia è stata valutata nell'ambito di un percorso di ricerca: essa ha visto il confronto tra un gruppo di 50 bambini di 8-9 anni che ha seguito il training di educazione finanziaria e un gruppo di 45 coetanei che ha seguito un training con la stessa struttura, ma non legato a contenuti economici. I partecipanti sono stati confrontati sull'alfabetizzazione finanziaria acquisita e le capacità decisionali relativamente a costrutti prosociali come l'equità, l'altruismo e la capacità di ritardare la gratificazione. Le tre classi terze e le due classi quarte che hanno aderito al progetto fanno parte dell'Istituto Comprensivo Albert Schweitzer di Segrate (Milano).

6.2.1. Metodologia

Le classi partecipanti sono state assegnate in modo casuale a un gruppo sperimentale o a un gruppo di controllo. I gruppi sperimentali hanno preso parte a un percorso di alfabetizzazione finanziaria, che prevedeva l'uso di un lessico legato ai processi mentali e al decision making. I gruppi di controllo, invece, hanno svolto attività non incentrate sull'educazione finanziaria, al fine di valutare le eventuali differenze con coloro che hanno seguito il training sulle competenze economico-finanziarie. Entrambi i gruppi (sperimentale e di controllo) hanno sostenuto una valutazione pre-test, finalizzata a rilevare le competenze iniziali dei bambini, quali le competenze decisionali, ma anche abilità verbali, matematiche, controllo inibitorio e conoscenze economiche. Tutti i partecipanti sono stati testati anche al termine dei training, al fine di verificare i cambiamenti dovuti proprio al percorso educativo intrapreso.

6.2.2. Il training sulle competenze economico-finanziarie: la struttura

In questo paragrafo si intende descrivere la struttura del programma *Economic and Financial Training for Children* (EFTC) sulle competenze economico-finanziarie, mettendone in luce il razionale sottostante ed evidenziandone le principali caratteristiche.

L'idea alla base della progettazione è stata quella di costruire un training che, attraverso incontri strutturati, affrontasse concetti economici integrandoli con costrutti psicologici rilevanti per lo sviluppo sociale dei bambini, come l'equità, l'altruismo, la fiducia nei rapporti interpersonali, così da favorire non solo la comprensione delle nozioni finanziarie, ma anche la riflessione sulle implicazioni relazionali e prosociali delle decisioni.

Il programma EFTC è stato strutturato in sette sessioni di un'ora ciascuna, condotte in classe da un ricercatore nell'arco di quattro settimane. Gli incontri sono stati organizzati in tre unità di lavoro; ogni unità è formata da due incontri ed è incentrata su un macro-argomento che viene declinato poi nell'introduzione di un concetto economico, legato a un costrutto psicologico.

Ogni unità di lavoro contiene tre storie: due sono state presentate nel primo incontro, seguite da un esercizio linguistico con domande a risposta multipla, e sono finalizzate a stimolare una prima riflessione sugli eventi narrati; l'ultima storia, a finale aperto in modo che i bambini possano completarla, è stata presentata nel corso del secondo incontro. Le storie hanno un'ambientazione fantastica, che ricorda il periodo medievale con l'aggiunta di alcuni elementi magici; queste, insieme alle domande stimolo – quesiti orali che vengono posti dallo sperimentatore ultimata la fase in cui gli alunni rispondono alle domande a scelta multipla – hanno lo scopo di avviare la riflessione di gruppo e la comprensione del proprio e dell'altrui punto di vista.

Nella tabella 6.1 viene delineato il percorso dell'EFTC suddiviso in tre unità di lavoro, ciascuna composta da due incontri tematici. Il percorso formativo ha guidato i partecipanti dal tema dell'equità e della giustizia distributiva, passando per la fiducia interpersonale e nei confronti delle istituzioni, fino ad arrivare a competenze più complesse legate alla scelta intertemporale, alla pianificazione e al risparmio.

Tabella 6.1. Struttura del training EFTC

Unità di lavoro 1	Incontro 1 Equità di base	Incontro 2 Equità e distribuzione del denaro
Unità di lavoro 2	Incontro 1 Fiducia a livello interpersonale	Incontro 2 Prestito e fiducia nell'istituzione della banca
Unità di lavoro 3	Incontro 1 Scelta intertemporale	Incontro 2 Pianificazione e risparmio del denaro

Prima delle sessioni EFTC è stato previsto un incontro preliminare durante il quale è stata introdotta una storia sul baratto come metodo di scambio dei beni. L'obiettivo di questa sessione era aiutare i bambini a riflettere sul concetto di valore: da un lato in senso più tecnico, attraverso il baratto e le modalità di scambio dei beni,

dall'altro in senso oggettivo e soggettivo, considerando che a questa età tendono a pensare che gli oggetti possiedano un valore assoluto. La lettura della storia è stata preceduta da un'attività esperienziale ispirata all'effetto dotazione, realizzata insieme ai bambini.

Il principio alla base dell'effetto dotazione è che, una volta entrato in nostro possesso, un oggetto tende a essere percepito come parte della nostra proprietà. Di conseguenza, il denaro che saremmo disposti a richiedere per venderlo non riflette soltanto il suo valore oggettivo, ma anche una sorta di compensazione per la perdita subita.

L'attività consisteva nel chiedere agli alunni di osservare per un minuto il proprio astuccio e rispondere ad alcune semplici domande: perché quell'oggetto era importante per loro, cosa rappresentava, perché lo apprezzavano, se lo avrebbero mai scambiato con un altro simile e quanto pensavano potesse valere in euro. Successivamente, veniva chiesto di scambiare l'oggetto con quello del compagno di banco, riflettere nuovamente per un minuto e rispondere a domande analoghe: se piacesse o meno il nuovo astuccio, quale valore economico gli attribuivano e se preferissero il proprio o quello del compagno, motivando la scelta.

Questa attività serviva ad accompagnare i bambini a riflettere sul fatto che il costo degli oggetti non è qualcosa di universale e oggettivo, ma può variare in base a una molteplicità di fattori: non solo il loro prezzo di mercato, ma anche il valore affettivo, simbolico e personale che ciascuno vi attribuisce. Attraverso il confronto tra il proprio astuccio e quello del compagno, gli alunni scoprono che ciò che per qualcuno ha un grande valore può apparire insignificante per un altro, e viceversa. In questo modo imparano a riconoscere che il valore non risiede solo nelle cose in sé, ma nell'esperienza, nei ricordi e nei significati che vi proiettiamo, comprendendo così la dimensione soggettiva e relazionale dell'economia quotidiana.

Per quanto riguarda la metodologia utilizzata, essa risulta coerente con le pratiche quotidiane della scuola primaria. Ogni storia, in ambedue gli incontri settimanali, è stata accompagnata da quattro domande a scelta multipla, pensate non solo per verificare la comprensione dei contenuti, ma anche per motivare i bambini a mettersi nei panni dei personaggi e favorire la successiva discussione collettiva (Lombardi et al., 2021b). All'inizio di ogni sessione, il conduttore ha distribuito a tutti i bambini le due storie corredate dalle relative domande, creando così un contesto condiviso e partecipato. La lettura delle storie è ulteriormente supportata da slide proiettate in classe grazie all'uso della lavagna interattiva multimediale (LIM) che riportano il testo insieme a vignette e illustrazioni per facilitare la comprensione dei contenuti (cfr. Bianco et al., 2019). Le immagini, infatti, accompagnano e arricchiscono la narrazione, consentendo ai bambini di visualizzare le scene e cogliere più facilmente le dinamiche presenti all'interno della storia.

Dopo la lettura, ai bambini è stato chiesto di rispondere individualmente a delle domande che proponevano tre possibili alternative: due, formulate a livelli di complessità differenti, pensate per stimolare la riflessione sulle prospettive dei personaggi, e una domanda poco sfidante. Raccolte le risposte, il conduttore è intervenuto con commenti e spiegazioni, chiarendo le opzioni errate e offrendo un feedback che ha aiutato i bambini a comprendere le ragioni per cui le loro scelte risultavano corrette o

meno. Al termine di ogni storia, e dopo ogni risposta fornita, il conduttore ha stimolato e moderato una discussione tra pari, incoraggiando il confronto di idee e favorendo l'emergere di quel conflitto socio-cognitivo che rappresenta un potente motore di apprendimento (Carugati et al., 1980; Mugny e Doise, 1978). La conversazione nasce spontaneamente dai contenuti delle storie e dai ragionamenti che hanno guidato le decisioni dei bambini, trasformandosi in un momento di riflessione condivisa in cui ciascuno può mettere in discussione il proprio punto di vista e considerare quello degli altri. Il conduttore valorizza gli interventi, offre riscontri positivi e amplia i commenti dei partecipanti, collegandoli ai temi centrali della sessione. In questo modo la discussione si arricchisce di significati e diventa un'occasione per approfondire, insieme, concetti e valori. Infine, la conclusione di ogni incontro si apre a una dimensione più personale: il conduttore riassume i punti principali emersi dal dialogo e invita i bambini a riconnettere ciò che hanno appreso a un episodio della propria esperienza, favorendo così un apprendimento più autentico e duraturo, radicato nel vissuto individuale e nelle emozioni che lo accompagnano.

6.2.3. Alcuni esempi

Questa sezione descrive in sintesi un esempio di una delle storie che sono state proposte all'interno del programma EFTC, e più nello specifico durante il secondo incontro facente parte della seconda unità di lavoro, e della discussione di gruppo avvenuta in classe tra gli alunni e il conduttore.

Come è possibile notare dalla tabella 6.1, la tematica affrontata nella seconda unità di lavoro è la fiducia. Si è scelto di trattare questo macro-tema prima dal punto di vista interpersonale, raccontando due storie il cui nodo centrale è la fiducia che una persona può avere nei confronti di un amico/a e come quest'ultima venga, poi, in qualche modo ripagata, e poi, nel secondo incontro la fiducia nelle istituzioni quali la banca. Si è anche ragionato sul termine "prestito" e su come questa parola assuma un significato diverso a seconda del contesto. A livello interpersonale, infatti, l'atto di prestare un oggetto è intrinsecamente legato alla fiducia e alla relazione tra chi presta e chi riceve. Rappresenta, pertanto, un gesto di aiuto che può rafforzare i legami sociali e che non si accompagna alla richiesta di un corrispettivo economico. Ciò che si attende, infatti, non è un interesse economico, ma il rispetto della parola data e il riconoscimento del gesto.

In ambito economico-finanziario, invece, il prestito consiste nel trasferimento di una somma di denaro da un soggetto (ad es., la banca) ad un altro, con l'impegno formale del debitore di restituirla entro un certo periodo. La restituzione, inoltre, prevede anche il pagamento di un interesse che rappresenta il compenso per chi presta e il prezzo del tempo e del rischio assunto. Dunque, in ambito interpersonale, "prestito" evoca fiducia e gratuità; in ambito economico-finanziario, indica un contratto regolato da obblighi e interessi.

La storia che viene presentata si chiama *La banca dei mercanti* e racconta di Francesca, una giovane che viveva in un piccolo villaggio e che sognava di esplorare il mondo. La protagonista, però, non aveva sufficiente denaro per comprare un cavallo o un biglietto per salire su una nave.

Un giorno Francesca scopri la “Banca dei mercanti” (cfr. fig. 6.1), dove il gentile signor Grif le spiegò che la banca custodisce i risparmi delle persone e offre prestiti, cioè somme di denaro da restituire con un piccolo interesse, e le fornisce alcuni esempi (cfr. fig. 6.2).



Figura 6.1. Immagine della storia *La banca dei mercanti*: Francesca si reca alla banca (illustrazione di Valeria Fogato)



Figura 6.2. Immagine della storia *La banca dei mercanti*: come funziona la banca dei mercanti (illustrazione di Valeria Fogato)

Affascinata dalla possibilità di realizzare il suo sogno, Francesca decide di fidarsi, firma un accordo con la banca e ottiene il prestito, pronta a partire per la sua avventura oltre le colline (cfr. figg. 6.3 e 6.4).



Figura 6.3. Immagine della storia *La banca dei mercanti*: Francesca ottiene il prestito (illustrazione di Valeria Fogato)

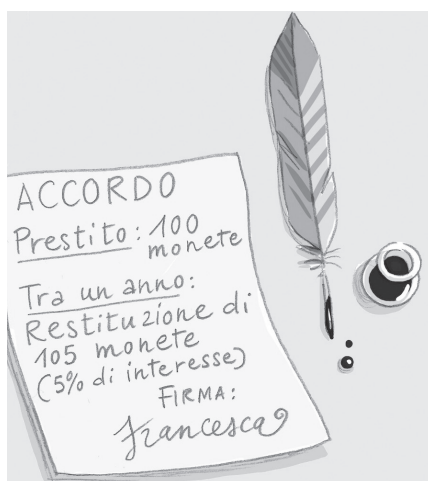


Figura 6.4. Immagine della storia *La banca dei mercanti*: l'accordo firmato da Francesca (illustrazione di Valeria Fogato)

La storia qui presentata è stata volutamente lasciata “in sospeso”: durante l’incontro, infatti, i bambini, dopo aver risposto alle domande di comprensione, si dividevano in gruppi formati da quattro/cinque alunni, riflettevano e mettevano insieme le idee al fine di costruire un finale. Questa attività si è rivelata molto utile in quanto ha stimolato i bambini a riflettere non solo sulla trama della storia, ma anche sui concetti economici presentati.

Nei finali da loro immaginati emergevano contenuti spesso coerenti con i costrutti presentati all’interno della storia: la ricerca di un lavoro come fonte di reddito, di cui si riportano alcuni esempi, che avrebbe reso possibile, come da accordi, la restituzione delle monete prestate più l’interesse (in totale, 105 monete).

“Francesca trovò un lavoro e lavorando diventò ricca. Rientrando nel suo villaggio, trovò tantissime monete e ne diede 105 al signor Grif. Le rimasero ancora tante monete”.

“Alla fine, Francesca partì, viaggiò per tutto il mondo, ma quando tornò non portò i soldi. Allora dovette lavorare per procurarseli. Lavorò e se li guadagnò, li diede al signor Grif ma capì che non bisogna prendere i soldi dalla banca perché poi devi pagare cinque euro in più...”.

Sono emersi anche temi come la violazione del patto:

“Francesca tornò dal viaggio piena di tesori ma li spese tutti per avere ricchezze tutte per sé. Quindi violò il patto con la banca e andò in carcere”.

Da quest’ultimo finale, elaborato da un gruppo di bambini di una classe terza, emerge non solo che i bambini hanno acquisito e compreso il concetto di prestito e di interesse, ma anche come abbiano compreso che il prestito comporta un impegno da rispettare e che, se si utilizzano le risorse solo per sé senza onorare il patto, si possono generare conseguenze negative e sanzioni.

Ancora:

“Francesca prese le 100 monete e riuscì a comprare un cavallo bianco che chiamò Panna. Andò in giro per il mondo e un giorno si chiese come poter pagare la banca.

Proprio in quel momento trovò una mappa che indicava dove si trovava un tesoro. Francesca seguì precisamente le istruzioni della mappa, affrontando molte sfide; ad un certo punto vide una caverna buia, ci entrò e c’era una luce. Era il fuoco del drago che proteggeva la chiave del forziere. Allora Francesca uccise il drago, prese la chiave e aprì il forziere in cui trovò dieci miliardi di monete. Così l’anno dopo riuscì a dare 105 monete alla banca e a continuare a girare il mondo con Panna.”

Anche in questo finale i bambini mostrano di aver colto il senso del prestito come impegno a restituire più di quanto ricevuto, introducendo una dimensione fantastica, che arricchisce la storia con elementi avventurosi e simbolici.

Al termine della lettura, delle domande di comprensione e della fase di lettura dei finali ideati dai bambini per la storia, si avviava la discussione di gruppo.

La conversazione con i bambini, infatti, ha offerto spunti molto interessanti. Di seguito vengono presentate alcune battute tratte dalla discussione tra i bambini (B) e

lo sperimentatore (S) che mostrano come i bambini abbiano interpretato la vicenda di Francesca e riflettuto sul tema del prestito.

- S: Secondo voi perché Francesca ha avuto bisogno di fidarsi della banca?
- B1: Se non si fosse fidata della banca non avrebbe certamente realizzato il suo sogno ed è sempre bello realizzare i propri sogni.
- S: Cosa pensate di quello che ha detto B1?
- B2: È giusto quello che ha detto B1.
- S: Come mai la banca sceglie di prestare del denaro a Francesca?
- B3: È il suo lavoro!
- S: Giusto! E qual è quindi il lavoro della banca? Cosa può fare?
- B1: Adesso il lavoro della banca è prendere i soldi delle persone perché a volte quando ne hanno bisogno li possono prendere... La gente ottiene i soldi lavorando.
- B4: La banca serve per tenere i soldi delle persone ma anche per aiutarle a raggiungere i loro obiettivi come ha fatto Francesca.
- S: Bravissimi! Come mai secondo voi è importante rispettare gli accordi come quello che Francesca ha fatto con la banca?
- B5: Perché se non rispetti la fiducia che gli altri ti hanno dato, non ne avrai mai verso di te!
- B1: Se una persona è un bancario e fa un prestito ad un'altra persona che va in quella banca è possibile che la persona che riceve il prestito si appassioni al suo lavoro e quando diventa grande decide di diventare bancario... A questo punto potrebbe ricambiare e fare la stessa cosa nei confronti di altre persone.
- S: Perché l'interesse viene aggiunto al prestito?
- B6: Fa così la banca, perché altrimenti non avrebbe soldi più per gli altri.
- B7: È giusto che Francesca deve riportare i soldi che le hanno chiesto proprio perché hanno fatto un patto.
- S: Bravissimi!
- B8: Secondo me non è giusto che la banca chieda 5 monete in più perché tutti devono essere pari.
- S: Però la banca, nel prestare una grossa somma di denaro, si priva di questi soldini che possono essere utili ad altre persone. È come se la banca avesse questo "compito" e per il servizio che offre deve essere in qualche modo ripagata...
- S: In che modo possiamo dimostrare di essere persone affidabili con altre persone?
- B9: Dobbiamo essere fiduciosi nei confronti di altre persone, se qualcuno ti chiede qualcosa tu puoi prestargliela e l'altro dovrebbe tenerla bene e custodirla. Questo fa crescere la fiducia.
- S: E tu come hai dimostrato ai tuoi amici di essere affidabile?
- B9: Facendo azioni come prestare qualcosa, se un mio amico ha bisogno di qualcosa, dare la precedenza a lui e cercare di aiutarlo.
- B1: Posso raccontarti una cosa che mi è successa? – al cenno di assenso dello sperimentatore, B1 continua – Praticamente mia mamma quando è andata via

da casa dei miei nonni, ha comprato casa ma non aveva tutti i soldi. Allora, visto che non le bastavano, la banca le ha prestato tanti soldi e adesso lei li sta ancora restituendo.

- S: Esatto, è proprio così che funziona! La banca ti dà la possibilità di restituire piano piano quanto ti ha prestato, in modo tale che la persona non rimanga senza denaro.

Dalla discussione emergono diversi elementi di rilievo che mostrano come i bambini abbiano saputo collegare i contenuti della storia di Francesca sia ai concetti economico-finanziari presentati, sia alle proprie esperienze personali.

In primo luogo, i bambini hanno compreso il ruolo della fiducia come condizione necessaria per accedere al prestito e per realizzare i propri obiettivi (B1, B5, B9). La fiducia appare declinata sia in termini di relazione con la banca, sia nella vita quotidiana tra pari, come nel prestare oggetti agli amici e ricevere in cambio cura e rispetto.

In secondo luogo, hanno riconosciuto la funzione sociale della banca, individuando uno dei suoi compiti principali (B3) e la duplice funzione: custodire i risparmi e sostenere le persone nel raggiungimento dei propri progetti (B4). Questo aspetto evidenzia la capacità di collegare la narrazione a una comprensione più ampia del sistema economico.

Un altro passaggio interessante riguarda la riflessione sull'interesse. Alcuni bambini hanno mostrato di comprenderne la funzione (B6, B7), legandola al fatto che la banca deve mantenere risorse per gli altri e che il rispetto del patto è fondamentale. Al tempo stesso, emergono posizioni critiche (B8), in cui il senso di giustizia porta a mettere in discussione la legittimità della richiesta di un sovrappiù. Ciò rivela come i bambini elaborano non solo la dimensione tecnica, ma anche il risvolto etico e relazionale del prestito.

Infine, la condivisione di un'esperienza familiare (B1) rappresenta un punto di raccordo importante tra il piano narrativo e la vita reale: il bambino riesce a riconoscere nella storia un parallelismo con l'esperienza della madre, collegando così il concetto di prestito bancario a un vissuto concreto e significativo.

Nel complesso, la conversazione mostra come, attraverso la narrazione e il dialogo guidato, i bambini riescano ad avvicinarsi a concetti complessi come prestito, interesse, fiducia e responsabilità, rielaborando con un linguaggio personale e in continuità con le proprie esperienze.

Sintesi del capitolo

Il capitolo illustra come le conversazioni tra pari possano diventare uno strumento educativo capace di sviluppare nei bambini competenze cognitive, sociali ed emotive. In particolare, il training conversazionale stimola il ragionamento critico, la cooperazione, la capacità di assumere la prospettiva altrui e le abilità decisionali.

Applicato all'educazione finanziaria, questo approccio consente di introdurre i bambini a concetti economici fondamentali (ad es., prestito, interesse, fiducia), intrecciandoli con valori prosociali come equità, altruismo e responsabilità.

Il capitolo presenta il training sperimentale EFTC realizzato dall'Unità di ricerca sulla Teoria della Mente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nelle scuole primarie, articolato in più sessioni basate su storie, domande e discussioni guidate. Particolarmente significativa è risultata l'attività a finale aperto proposta con la storia *La banca dei mercanti*, che ha stimolato nei bambini riflessioni profonde: non solo hanno compreso i concetti economici, ma sono riusciti a collegarli alle proprie esperienze personali e alla dimensione relazionale delle scelte.

In sintesi, EFTC mostra come narrazione e dialogo possano rendere accessibili temi complessi e, al contempo, promuovere nei bambini cittadinanza attiva e consapevolezza nelle decisioni.

Glossario

CENTRATURE (PIAGET). Focalizzazioni parziali del bambino su un solo aspetto del compito, che possono condurre a errori diversi e utili al conflitto socio-cognitivo.

CONFLITTO SOCIO-COGNITIVO. Contrasto tra risposte/punti di vista differenti che spinge a ristrutturare gli schemi mentali e ad avanzare cognitivamente; è favorito dall'eterogeneità delle soluzioni in gruppi.

CONSERVAZIONE DELLA QUANTITÀ (PIAGET). Comprensione che la quantità resta invariata nonostante trasformazioni percettive (ad es., forma del contenitore); tipicamente non acquisita nel periodo preoperatorio.

EFFETTO DOTAZIONE. Tendenza a valutare di più ciò che è nostro solo perché lo possediamo; usato in attività esperienziali per discutere di valore soggettivo dei beni.

SCELTA INTERTEMPORALE. Decisione tra ricompense immediate e benefici futuri; implica abilità di autocontrollo e pianificazione.

TUTORING. Percorso formativo in cui un pari più competente o un adulto facilita l'apprendimento del bambino, sostenendo gradualmente il passaggio a compiti più avanzati.

Comprensione e transfer dei concetti economici a temi sociali: la rivista *Così è la vita*

Silvia Della Rocca, Lidia Casado Ledesma,
Marina De Diego Cuéllar e Pietro Cappelli

Lo scopo di questo capitolo è quello di:

- ✓ illustrare alcuni interventi rivolti alla promozione dell'alfabetizzazione finanziaria a scuola tramite la lettura;
- ✓ descrivere un approccio di alfabetizzazione disciplinare nel dominio economico tramite l'uso di riviste;
- ✓ presentare agli insegnanti alcuni esempi di materiali evidence based di valutazione e d'intervento per la promozione dell'alfabetizzazione finanziaria tramite la rivista *Così è la vita*;
- ✓ illustrare i risultati dell'intervento che prevede l'uso della rivista *Così è la vita*.

Introduzione

“Maestra, perché le cose costano?”, chiede Luca, occhi spalancati e matita sospesa a mezz’aria. Un attimo prima in classe stavano leggendo un breve articolo su una nuova promozione pubblicitaria vista in un volantino del supermercato. La classe quinta stava lavorando sul testo per individuare i dati principali e capire la struttura del testo informativo, ma la domanda di Luca ha spiazzato la maestra Sara.

“Dipende da tanti fattori, Luca...”, abbozza lei, cercando di prendere tempo. Ma ormai altre mani sono alzate. “Ma se una cosa è in sconto, vuol dire che prima costava troppo?”, chiede Amina. “E chi decide il prezzo?”, incalza Matteo. “Perché ci sono pubblicità per i giochi ma non per i libri di scuola?”, aggiunge Emma. La maestra si ferma: quelle domande sono tutt’altro che ingenue. Non riguardano solo il testo che stanno leggendo: toccano un terreno più profondo, quello della comprensione del mondo economico che li circonda. Un mondo in cui anche i bambini sono immersi ogni giorno, ma per il quale non hanno ancora strumenti critici per orientarsi. La maestra riflette per un momento: forse è proprio questo il nodo. Non basta leggere bene un volantino, un articolo online o una promozione pubblicitaria. I suoi alunni devono imparare a leggere con consapevolezza anche i testi che

parlano di soldi, offerte, bisogni e desideri. Devono acquisire le parole giuste per farlo, come “risparmio”, “budget”, “prestito”, “risorse limitate”, e devono poter esercitare il pensiero critico anche su questi temi. Eppure, l'economia è quasi assente nei testi scolastici per la primaria, e spesso anche nel linguaggio condiviso in classe. Questo scenario introduce lo studio sperimentale condotto all'interno del progetto di ricerca PRIN *Financial Thinking for Reflective Citizenship. Development and evaluation of the efficacy of a Financial Education program for primary school children*, che mira ad accrescere una cittadinanza attiva e riflessiva nei confronti delle questioni economiche, attraverso un programma completo di educazione finanziaria con i bambini della scuola primaria. Lo studio sperimentale che verrà di seguito descritto rappresenta un intervento di alfabetizzazione finanziaria attraverso la promozione della lettura critica. Si tratta di un progetto che non vuole “insegnare economia” in senso stretto, ma offrire strumenti linguistici e cognitivi per cominciare a esplorare un campo di conoscenza fondamentale per diventare cittadini consapevoli.

In questo capitolo, verrà descritto come questo intervento è stato progettato e sperimentato, quali materiali sono stati utilizzati e come le attività hanno sostenuto la comprensione del testo, l'arricchimento del vocabolario e lo sviluppo di un primo pensiero critico in ambito economico. Infine, verranno condivise alcune proposte di adattamento dell'intervento per future direzioni di ricerca e pratica scolastica.

7.1. Background teorico della ricerca

7.1.1. Alfabetizzazione finanziaria attraverso la lettura

Nei capitoli precedenti è stata sottolineata l'importanza della comprensione del testo come competenza chiave di cittadinanza, in linea con il Quadro Europeo per le Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente¹⁷. Inoltre, l'alfabetizzazione finanziaria negli ultimi anni ha assunto un ruolo sempre più cruciale nei curricula scolastici e nelle politiche, in qualità di competenza trasversale fondamentale per lo sviluppo di una cittadinanza consapevole (OCSE, 2020b). Dalla definizione che il quadro OCSE di riferimento ne fa, si deduce il ruolo che la competenza linguistica riveste anche nello sviluppo di un'adeguata alfabetizzazione finanziaria:

Per alfabetizzazione finanziaria si fa riferimento alla conoscenza e la comprensione di concetti e rischi finanziari, nonché le competenze, la motivazione e la fiducia per applicare tali conoscenze e comprensioni al fine di prendere decisioni efficaci in diversi contesti finanziari, migliorare il benessere finanziario degli individui e della società, e consentire la partecipazione attiva nella vita economica (OCSE PISA, 2022).

Colpisce notare come i programmi di alfabetizzazione finanziaria a livello nazionale e internazionale diano poca attenzione alla competenza di comprensione del testo

¹⁷ Unione Europea, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01), in *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, C189, 4.6.2018, pp. 1-13.

per l'implementazione degli interventi sulla comprensione dei concetti finanziari. Gli interventi nel contesto scolastico italiano, ad esempio, tendono a concentrarsi sulla dimensione tecnico-funzionale dell'alfabetizzazione finanziaria, senza approfondire in modo sistematico la comprensione critica dei testi in cui è possibile ritrovare i concetti finanziari, né lo sviluppo di una riflessione che aiuti a cogliere le connessioni tra i concetti finanziari e altri domini disciplinari. Tuttavia, i contenuti finanziari proposti nella scuola primaria, come problemi, storie, riflessioni sul denaro o situazioni tratte dalla vita quotidiana, sono prevalentemente veicolati attraverso testi scritti. Di conseguenza, la comprensione del testo rappresenta la chiave per accedere e interiorizzare tali contenuti. Un bambino può saper leggere correttamente e in modo fluido un testo, ma senza una comprensione profonda rischia di non coglierne il significato, limitando così l'efficacia dell'apprendimento.

La comprensione del testo può rappresentare un prerequisito essenziale per orientarsi nella complessità del vocabolario e del linguaggio finanziario/economico e dei testi economici, che richiedono competenze linguistiche avanzate, in particolare di tipo inferenziale e argomentativo (Cappello e Marta, 2017). Facciamo un esempio di testo problema presentato durante una lezione di matematica in classe quarta primaria:

“Luca riceve ogni settimana 5 euro di paghetta. Dopo tre settimane, vuole comprare un libro che costa 18 euro. Luca ha anche speso 4 euro per un gelato con gli amici. Riuscirà a comprare il libro? Cosa potrebbe fare per raggiungere il suo obiettivo?”

Un esercizio di questo tipo non si limita a richiedere abilità di calcolo aritmetico, ma sollecita fortemente la capacità di comprensione del testo. L'alunno deve individuare le informazioni rilevanti (quanto riceve ogni settimana, quanto tempo passa, quali spese affronta), collegarle tra loro e trarre inferenze per giungere a una conclusione. Comprendere che la spesa del gelato riduce la somma disponibile implica la capacità di leggere “tra le righe”, integrando dati espliciti con logiche implicite di causa-effetto. Attraverso la discussione guidata, inoltre, l'insegnante può incoraggiare gli studenti non solo a calcolare se Luca ha i soldi sufficienti, ma anche a riflettere su strategie alternative: risparmiare più a lungo, rinunciare a una spesa, o cercare un'altra fonte di denaro. In questo modo, la comprensione del testo diventa un ponte tra la dimensione linguistica e quella finanziaria, favorendo lo sviluppo del pensiero critico: gli studenti non si limitano a rispondere al problema, ma imparano a interrogarsi sul significato delle scelte economiche e sulle conseguenze di decisioni diverse.

Nel panorama internazionale, diversi studi hanno messo in luce come la lettura possa essere un alleato prezioso per introdurre e consolidare concetti di alfabetizzazione finanziaria nella scuola primaria. Rodgers e colleghi (Rodgers, Hawthorne e Wheeler, 2007), ad esempio, hanno mostrato che esistono più di 350 libri per bambini, sia di narrativa che di saggistica, che contengono riferimenti chiari a concetti economici fondamentali come la scarsità, la distinzione tra bisogni e desideri, l'uso delle risorse o il risparmio. L'idea è semplice e praticabile in classe: partire da una lettura ad alta voce e accompagnarla con brevi attività di riflessione, domande mirate e piccole simulazioni, in modo che i bambini possano cogliere i concetti economici direttamente dalle storie. Anche Miller e Watts (2011) hanno evidenziato il valore della letteratura per l'infanzia,

concentrandosi in particolare sui libri di Dr. Seuss, molto noti e amati dai bambini. Le sue storie, apparentemente leggere e giocose, offrono in realtà numerosi spunti per parlare di economia: dalla scarsità e dal costo opportunità, fino a concetti più complessi come gli effetti esterni o la cooperazione. Per un insegnante, questo significa avere a disposizione testi già familiari agli alunni che, letti con uno sguardo mirato, diventano occasioni per rendere accessibili e trasferibili concetti economici spesso percepiti come difficili. In una ricerca empirica condotta in Turchia (Çetinkaya et al., 2023), insegnanti di terza primaria hanno utilizzato una serie di albi illustrati pensati per l'alfabetizzazione finanziaria (*"Earn it!"*, *"Spend it!"*, *"Save it!"*, *"Give it!"*), leggendo ad alta voce in modo interattivo: cioè ponendo domande prima, durante e dopo la lettura, stimolando discussioni e guidando la riflessione dei bambini. Dopo quattro settimane, gli studenti coinvolti hanno mostrato progressi significativi non solo nella comprensione dei concetti, ma anche negli atteggiamenti e nei comportamenti legati alla gestione del denaro rispetto ai compagni del gruppo di controllo. Queste esperienze dimostrano che la lettura, se usata in modo intenzionale e accompagnata da attività interattive, non è soltanto un mezzo per lavorare sulle competenze linguistiche, ma diventa anche un potente strumento per sviluppare nei bambini consapevolezza economica e finanziaria.

Gli approcci didattici focalizzati sulla comprensione del testo, soprattutto se integrati con strategie metacognitive e collaborative, possono perciò favorire un apprendimento più duraturo e l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze trasversali (Cain e Oakhill, 2011). Anche le ricerche internazionali (OCSE PISA, 2022; Money Advice Service, 2018) hanno evidenziato un legame tra le competenze cognitive, come la lettura, e comportamenti finanziari consapevoli già nei bambini. Gli studenti con buone abilità di lettura tendono a sviluppare anche migliori capacità di ragionamento economico, pianificazione e presa di decisione.

Comprendere un testo, dunque, non significa solo accedere alle informazioni, ma acquisire strumenti per affrontare con pensiero critico le scelte economiche della quotidianità. In quest'ottica, appare strategico integrare percorsi di comprensione del testo nei progetti di alfabetizzazione finanziaria. Questo approccio consente agli studenti di costruire significati attorno a concetti chiave come il denaro, il risparmio, il consumo consapevole e la gestione del tempo. Le attività che uniscono lettura e analisi di testi, narrazioni o scenari economici possono accompagnare gli alunni nello sviluppo di consapevolezza, riflessione e capacità decisionali.

7.1.2. Un progetto di promozione di cittadinanza attiva attraverso la lettura

Da queste premesse teoriche, è stato sviluppato uno studio sperimentale con gruppo di controllo attivo per valutare l'efficacia di un intervento basato sull'insegnamento esplicito del vocabolario e dei concetti disciplinari nel dominio economico in bambini di scuola primaria. In particolare, lo studio che verrà descritto nel dettaglio aveva come obiettivo quello di valutare l'impatto dell'intervento di alfabetizzazione finanziaria sulla comprensione del testo disciplinare (economico) e sul trasferimento di conoscenze in un altro dominio (scienze sociali), per promuovere la cittadinanza attiva e riflessiva. Sono state definite le seguenti domande di ricerca, per guidare la progettazione e la conduzione dell'intervento:

1. L'intervento sulla lettura critica è efficace nel potenziare le conoscenze di concetti disciplinari e la comprensione di testi disciplinari in bambini di scuola primaria?
2. L'intervento sulla lettura critica è efficace nel migliorare la comprensione di temi interdisciplinari sulla base delle conoscenze disciplinari acquisite?

7.2. Metodi

7.2.1. Partecipanti, materiali e procedura

Partecipanti

Il progetto ha coinvolto 190 alunni delle classi quarte e quinte della scuola primaria dei due istituti, nelle province toscane di Prato e di Pistoia, che hanno partecipato alla ricerca. Per valutare l'efficacia dell'intervento abbiamo suddiviso le classi in due gruppi: gruppo sperimentale ($n = 97$), che ha preso parte all'intervento, e gruppo di controllo attivo ($n = 93$), che ha seguito una lezione tradizionale sugli stessi concetti economici (risparmio, prestito, budget, risorse limitate).

Materiali

Il materiale utilizzato per l'intervento è costituito da quattro numeri di una rivista intitolata *Così è la vita*¹⁸, creata appositamente per questo progetto. Ogni numero rappresenta un'uscita settimanale della rivista. In ciascuno dei quattro numeri viene affrontato uno dei quattro concetti principali della disciplina economica attraverso letture interattive con fumetti, testi informativi e narrativi e attività di supporto alla comprensione. I numeri sono caratterizzati da uno scenario narrativo in cui i quattro personaggi della rivista, ovvero quattro amici di scuola primaria, vivono situazioni quotidiane e scoprono il significato di uno dei quattro concetti economici legandolo a contesti diversi. Questa scelta riflette i principi dell'accessibilità e dell'autenticità dei compiti (Sawatzki, 2017), secondo cui per progettare compiti di alfabetizzazione finanziaria efficaci è necessario fare in modo che gli studenti possano identificarsi nel contesto del problema e nella situazione narrativa, comprendano cosa viene richiesto e quale obiettivo devono raggiungere e siano interessati ad intraprendere un compito sfidante. Danziger (1958) suggerisce che l'apprendimento di concetti finanziari astratti è facilitato nei bambini quando viene esposto in modo progressivo, partendo dai concetti più concreti o vicini a loro e spostandosi a quelli più generali e astratti. Per questo motivo, l'ordine delle riviste prevedeva di affrontare prima il tema del risparmio, poi quello del budget, quello del prestito e, infine, delle risorse limitate. La figura 7.1 riporta il modello di struttura di ogni numero della rivista.

¹⁸ I pdf delle riviste sono accessibili al link: <https://hdl.handle.net/2158/1437359> (consultato il 10/2/2026).

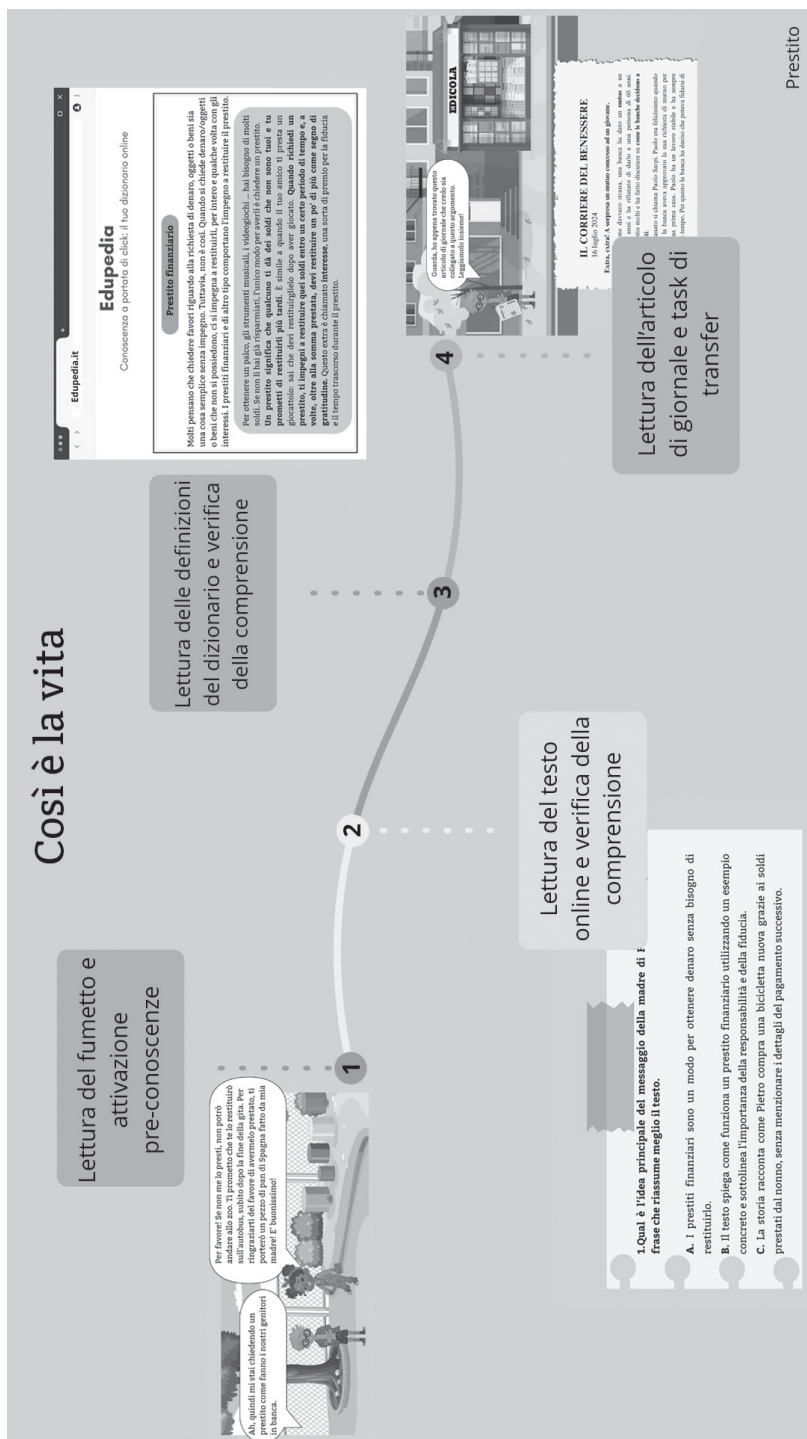


Figura 7.1. Modello di struttura della rivista *Così* e la vita

I quattro numeri della rivista seguono una struttura fissa, quindi per illustrare questa sezione prenderemo come esempio il primo numero della rivista in cui si lavora sul concetto di risparmio.

Attività 1. Nella prima pagina della rivista vengono presentati due personaggi che stanno conversando a scuola. Viene introdotto il concetto che sarà trattato nel corso del numero della rivista, attraverso un conflitto che simula una situazione reale; dopo di che viene proposta una domanda di attivazione delle conoscenze precedenti, affinché gli studenti descrivano il termine proposto in base alle loro conoscenze e con le proprie parole.

Attività 2. Agli studenti viene proposto un breve testo da completare (*testo cloze*) relativo alla definizione di risparmio. Devono inserire le parole corrette scegliendole da un elenco fornito, sapendo che non tutte le opzioni sono adatte. Successivamente, viene proposta una domanda a scelta multipla tra due personaggi, sempre riferita alla stessa definizione, per verificare la comprensione del concetto.

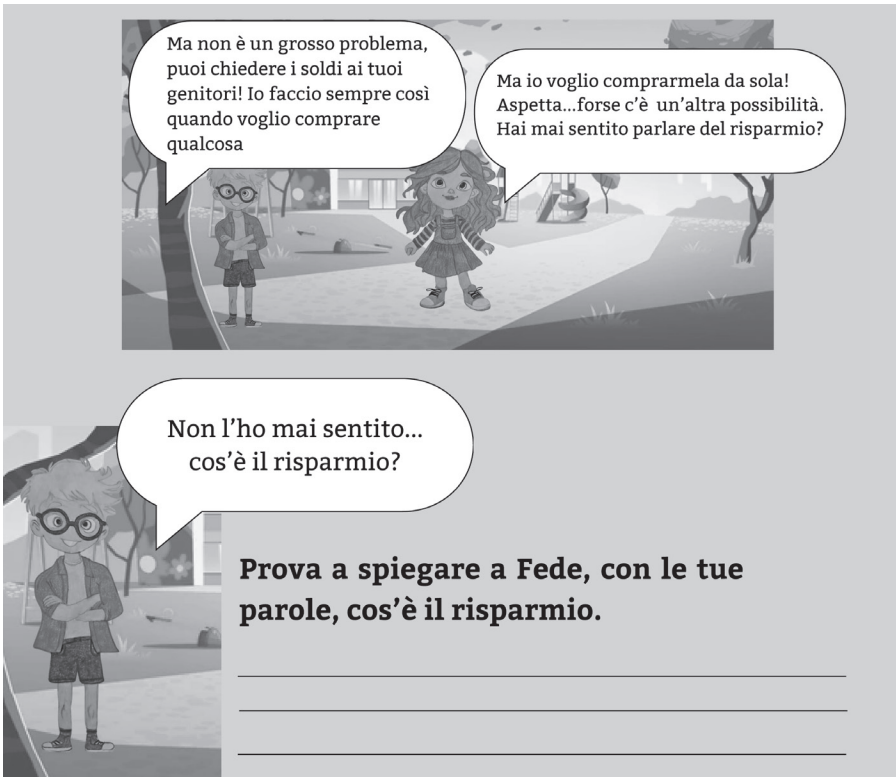
Attività 3. La rivista prosegue con un testo narrativo, estrapolato da un sito web, in cui viene raccontata una storia incentrata sul concetto di risparmio. I personaggi della rivista si interrogano su quale sia l'idea principale del testo e su quale sintesi, tra le opzioni riportate, sia la più corretta (attività di comprensione linguistica, livello di inferenza globale). Gli studenti devono selezionare una delle quattro alternative per ciascuna domanda a risposta multipla.

Attività 4. Proseguendo, attraverso la risorsa dell'enciclopedia digitale, i personaggi ottengono informazioni più dettagliate e concrete sul concetto di risparmio, integrando la definizione con esempi. Per supportare la comprensione della definizione di risparmio, gli studenti devono rispondere a tre domande a risposta multipla di comprensione letterale e inferenziale.

Attività 5. L'ultimo compito prevede la lettura di un articolo di giornale che tratta un tema sociale, quello del gioco d'azzardo, in cui il concetto di risparmio è rilevante per la comprensione del problema. Gli studenti, dopo la lettura condivisa dell'articolo e una discussione guidata dall'insegnante, sono chiamati ad argomentare il legame tra il concetto di risparmio e la problematica sociale del gioco d'azzardo. Gli alunni, sulla base delle conoscenze acquisite attraverso la rivista, dovrebbero poter individuare che giocare d'azzardo significa rischiare di perdere i soldi risparmiati, che invece potrebbero essere usati per bisogni importanti.

Sono previste inoltre attività da svolgere a casa:

- **Cruciverba.** Per consolidare le conoscenze acquisite durante le sessioni di intervento in classe e rafforzare l'apprendimento delle parole del dominio economico, per ogni numero della rivista è previsto anche un cruciverba da svolgere come attività a casa, insieme ad amici e/o familiari. Al ritorno a scuola la settimana successiva, i bambini ricevono la griglia del cruciverba con le soluzioni per autocorreggersi.
- **Diario di bordo.** Per stimolare i bambini a riflettere su ciò che imparano attraverso le riviste settimanali e discutere anche nel contesto familiare dei concetti economici trattati, viene proposto un diario di bordo con la possibilità di trascrivere i risultati delle indagini familiari su temi economici.



Ma non è un grosso problema, puoi chiedere i soldi ai tuoi genitori! Io faccio sempre così quando voglio comprare qualcosa

Ma io voglio comprarmela da sola! Aspetta...forse c'è un'altra possibilità. Hai mai sentito parlare del risparmio?

Non l'ho mai sentito... cos'è il risparmio?

Prova a spiegare a Fede, con le tue parole, cos'è il risparmio.

Figura 7.2. Estratto dell'attività 1 del primo numero della rivista *Così e la vita*

Riempi gli spazi vuoti con le parole che trovi qua sotto per completare la definizione di RISPARMIO. Non tutte sono corrette.



Evitare - Aggiungere - Una - Acquisto - Uso - Ragioni - Situazioni

Il RISPARMIO è il fatto di _____ di consumare _____ cosa posseduta o di limitarne l'_____ per varie _____ o scopi.

Figura 7.3. Estratto dell'attività 2 del primo numero della rivista *Così e la vita*

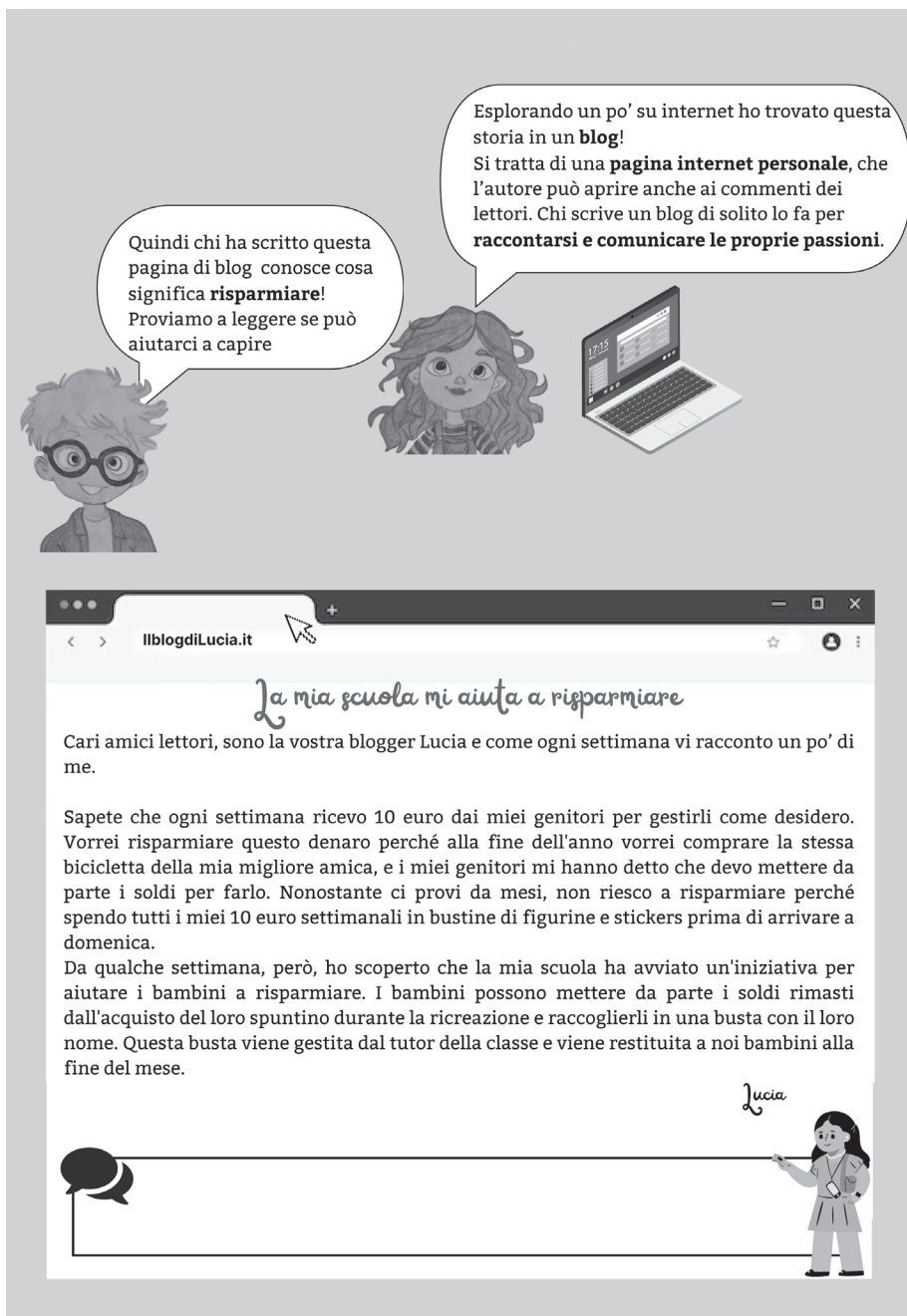
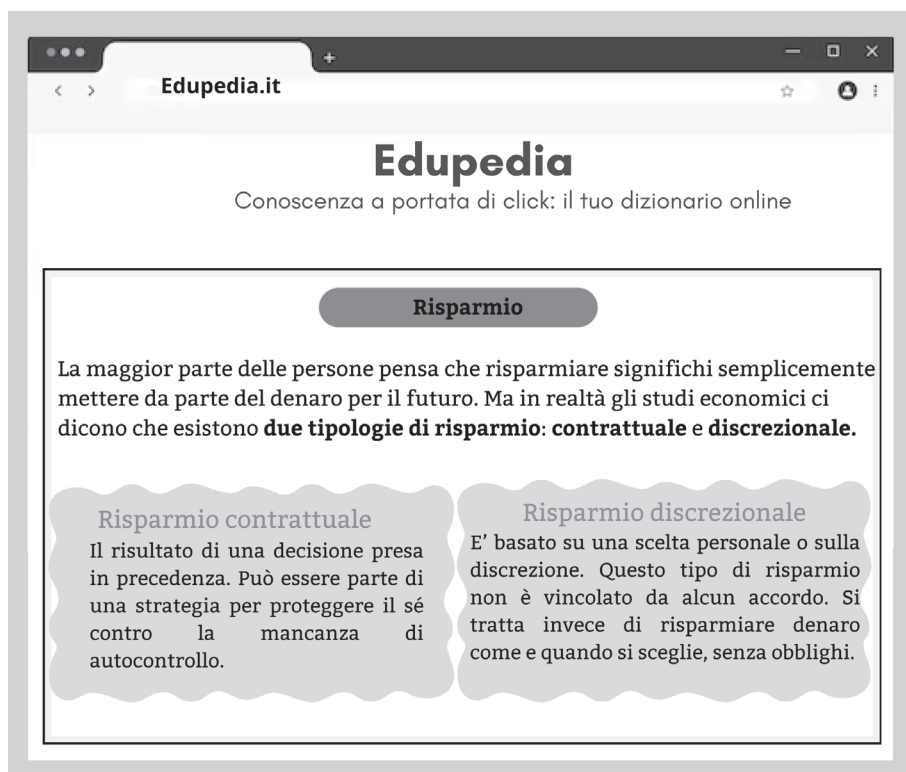


Figura 7.4. Estratto dell'attività 3 del primo numero della rivista *Così e la vita*



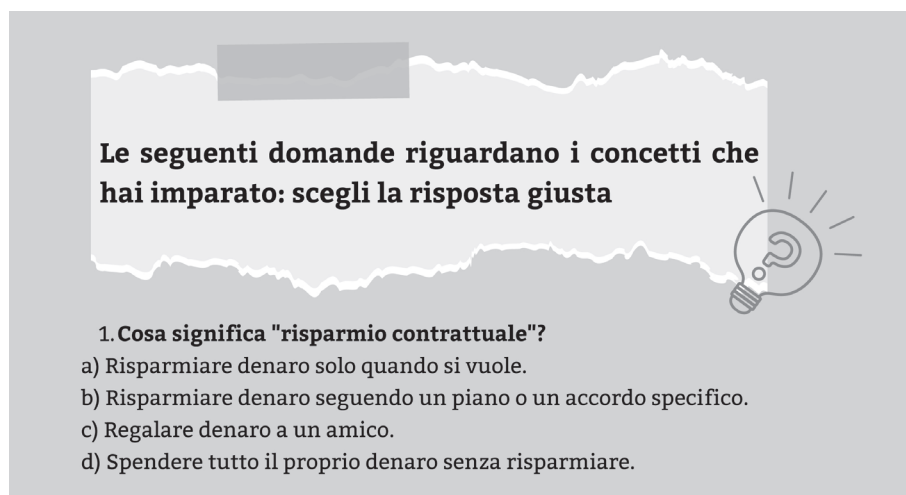
Edupedia
Conoscenza a portata di click: il tuo dizionario online

Risparmio

La maggior parte delle persone pensa che risparmiare significhi semplicemente mettere da parte del denaro per il futuro. Ma in realtà gli studi economici ci dicono che esistono **due tipologie di risparmio: contrattuale e discrezionale**.

Risparmio contrattuale
Il risultato di una decisione presa in precedenza. Può essere parte di una strategia per proteggere il sé contro la mancanza di autocontrollo.

Risparmio discrezionale
E' basato su una scelta personale o sulla discrezione. Questo tipo di risparmio non è vincolato da alcun accordo. Si tratta invece di risparmiare denaro come e quando si sceglie, senza obblighi.



Le seguenti domande riguardano i concetti che hai imparato: scegli la risposta giusta

1. Cosa significa "risparmio contrattuale"?

- a) Risparmiare denaro solo quando si vuole.
- b) Risparmiare denaro seguendo un piano o un accordo specifico.
- c) Regalare denaro a un amico.
- d) Spendere tutto il proprio denaro senza risparmiare.

Figura 7.5. Estratto dell'attività 4 del primo numero della rivista *Così e la vita*

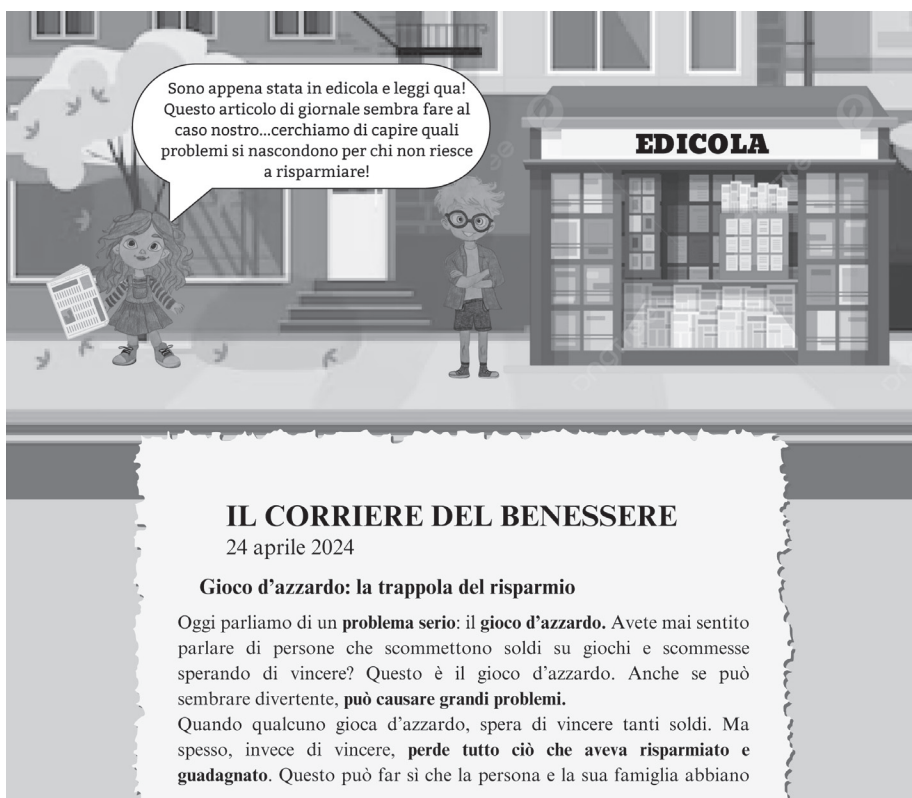


Figura 7.6. Estratto dell'attività 5 del primo numero della rivista *Così e la vita*

Procedura

Il progetto si è svolto in due istituti comprensivi della Toscana, tra ottobre e novembre 2024, per un periodo totale di 6 settimane. Dopo l'autorizzazione dei dirigenti scolastici e gli incontri di presentazione, gli insegnanti hanno aderito su base volontaria insieme alle loro classi. Le classi sono state suddivise casualmente in gruppo sperimentale e di controllo; agli studenti e alle insegnanti sono state distribuite informative e moduli di consenso. Il disegno della ricerca prevedeva lo svolgimento di prove di valutazione pre e post intervento costruite ad hoc per tutti gli studenti, sia del gruppo sperimentale che del gruppo di controllo. Le prove di valutazione misurano:

- le conoscenze disciplinari, sulla base della scrittura delle definizioni delle quattro parole economiche;
- la comprensione disciplinare in ambito economico, con testi e domande a risposta multipla di comprensione concettuale e inferenziale;
- il trasferimento di conoscenze economiche nella comprensione di testi sociali, con un compito di collegamento della parola al testo e di giustificazione della scelta.

7.3. Risultati

Per valutare l'impatto della sperimentazione didattica rappresentata dalla rivista *Così è la vita* sulle conoscenze economiche e sulle competenze di comprensione dei concetti economici, in relazione a temi sociali, sono state condotte delle analisi statistiche attraverso l'uso di software. Questo approccio permette di rilevare se gli eventuali miglioramenti che si registrano nelle prove finali dei bambini del gruppo sperimentale, rispetto a quelle iniziali, e le eventuali differenze tra i due gruppi sono da imputare alle attività svolte.

Per capire se l'intervento di lettura critica è servito a potenziare la comprensione dei concetti finanziari, abbiamo analizzato le performance degli studenti nelle prove iniziali e finali di conoscenza dei concetti finanziari, confrontando le prestazioni dei due gruppi. Dopo l'intervento, il gruppo sperimentale ha mostrato punteggi medi superiori rispetto al gruppo di controllo, suggerendo un potenziale effetto positivo dell'intervento e quindi un miglioramento delle conoscenze di concetti finanziari.

Un intervento può considerarsi efficace solo se gli studenti partecipano attivamente e comprendono le attività. Perciò, invece di confrontare esclusivamente le performance dei due gruppi nelle prove iniziali e finali del progetto, abbiamo analizzato anche le prestazioni alle attività previste dalle riviste. Prendendo in considerazione la misura di progresso, quindi l'apprendimento durante le attività strutturate delle riviste (ad es., *testo cloze*, domande a scelta multipla di comprensione del testo), sono state analizzate anche le prestazioni degli studenti rispetto alle attività delle quattro riviste ed è stata calcolata una nuova variabile tramite la mediana dei punteggi ottenuti come totale della prestazione nelle riviste. In questo modo, il gruppo di intervento è stato suddiviso in due sottogruppi, livello alto e livello basso, sulla base delle mediane calcolate. Questo per capire anche quanto il livello di apprendimento durante tutto l'intervento incida sui risultati finali.

Il gruppo ad alto livello di apprendimento ha mostrato prestazioni migliori, rispetto al gruppo di controllo e al gruppo a basso livello di apprendimento dello stesso gruppo sperimentale, in diversi ambiti. Si riportano di seguito esempi di item previsti nelle prove di valutazione di comprensione dei concetti, comprensione inferenziale e transfer:

- Comprensione dei concetti: capacità di identificare un concetto finanziario nascosto all'interno di un testo informativo.

Il piano pensionistico

Una banca offre un piano pensionistico per aiutare i clienti a mettere da parte un po' di denaro per il futuro. Ogni mese, una parte dello stipendio del cliente viene inserita in un conto speciale. Questo conto può essere utilizzato solo quando il cliente andrà in pensione, cioè quando smetterà di lavorare per l'età avanzata. Così, quando arriverà il momento della pensione, il cliente avrà dei soldi messi da parte da usare. Il piano pensionistico è come un salvadanaio che assicura di avere denaro quando si smetterà di lavorare.

Quale concetto finanziario è nascosto nel testo "Il piano pensionistico"?

a. *Risparmio*

- b. *Budget*
 - c. *Prestito*
 - d. *Risorse limitate*
 - e. *Denaro.*
- Comprensione inferenziale: capacità di fare inferenze relative ad un concetto finanziario in un testo narrativo.

Maria riceve una paghetta settimanale dai suoi genitori. Decide di mettere da parte metà dei suoi soldi ogni settimana in un salvadanaio. Dopo un anno, Maria ha accumulato abbastanza denaro per comprare la bicicletta che ha sempre desiderato.

Perché è importante risparmiare secondo il testo?

- a. *Per spendere di più*
 - b. *Per comprare cose che desideri in futuro*
 - c. *Per non ricevere la paghetta.*
- Motivazione del trasferimento di concetti ai temi sociali: capacità di motivare il trasferimento di un concetto finanziario per comprendere un tema sociale.

Il concetto finanziario di “budget” si associa al problema sociale “crisi del costo della vita” perché...

Di seguito, mostriamo i grafici relativi alle performance dei gruppi di studenti (i due gruppi alto e basso livello di apprendimento, che compongono il gruppo sperimentale, e il gruppo di controllo) nelle prove di comprensione dei concetti, comprensione inferenziale e motivazione del trasferimento di concetti economici a temi sociali.

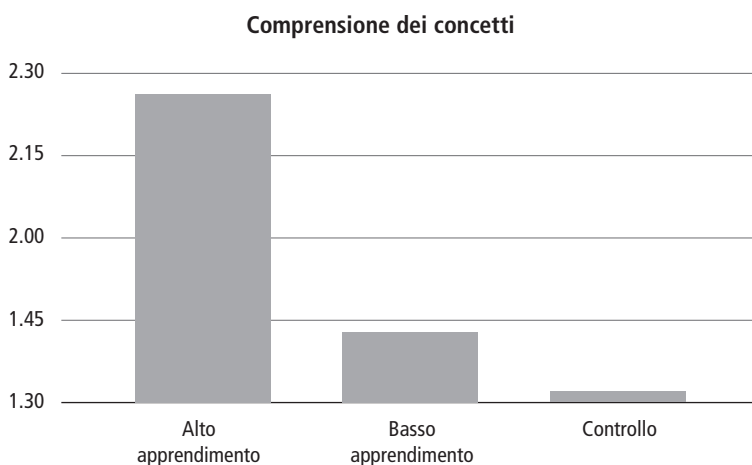


Figura 7.7. Grafico delle medie marginali dei punteggi ottenuti dai gruppi alla prova di comprensione concettuale

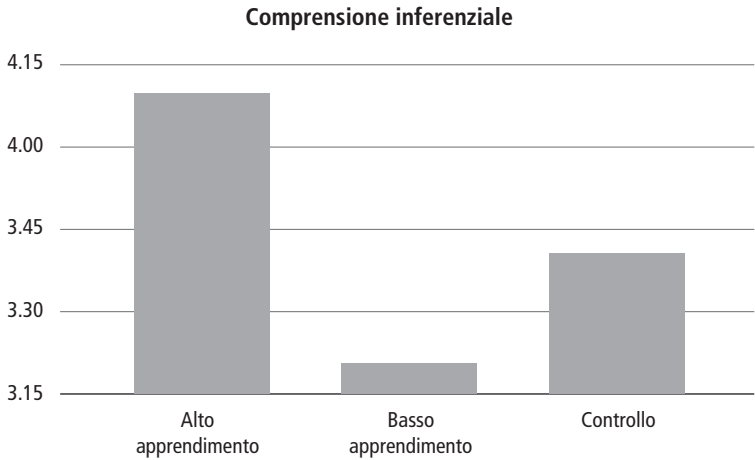


Figura 7.8. Grafico delle medie marginali dei punteggi ottenuti dai gruppi alla prova di comprensione inferenziale

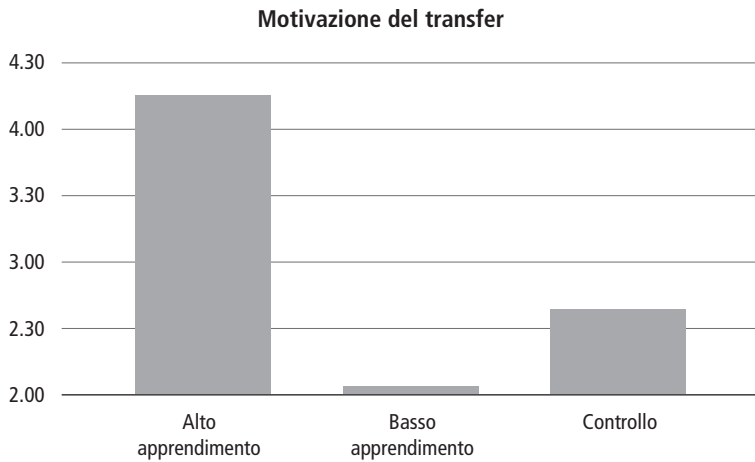


Figura 7.9. Grafico delle medie marginali dei punteggi ottenuti dai gruppi alla prova di motivazione del transfer

7.4. Implicazioni educative dell'intervento

Questi risultati suggeriscono che l'efficacia dell'intervento non è uniforme: solo gli studenti che mostrano un alto livello di apprendimento durante le attività strutturate beneficiano del programma. Nei casi in cui l'impegno è basso, i progressi sono simili a quelli del gruppo di controllo. Per gli insegnanti questo significa che è cruciale

promuovere la partecipazione attiva degli studenti. La letteratura educativa mostra che le opportunità per rispondere attivamente al contenuto (rispondere a domande, leggere, scrivere) sono associate a un maggiore coinvolgimento e a migliori risultati scolastici (Martinez-Lincoln, Barnes e Clemens, 2021). Inoltre, approcci didattici che integrano le discipline con contenuti rilevanti per gli studenti e una didattica culturalmente responsiva possono favorire l'interesse e la motivazione.

Secondo la letteratura, la motivazione può essere intesa come la persistenza orientata al raggiungimento del successo nei compiti accademici (Corno e Mandinach, 1983). La motivazione può nascere dallo studente, quando è guidato da interesse personale o desiderio di imparare (motivazione interna), oppure può dipendere dall'ambiente e dalle relazioni con gli altri, come il sostegno dell'insegnante o la collaborazione con i compagni (motivazione esterna). In entrambi i casi, gli studenti la usano per affrontare le attività di apprendimento.

Esistono diverse teorie che spiegano i livelli di motivazione degli studenti. Ad esempio, la teoria dell'autoefficacia, secondo la quale l'impegno deriva dalle aspettative di successo rispetto a un compito (Bandura, 1997); la teoria dell'attribuzione (Weiner, 1979), che sostiene che le aspettative di successo e la motivazione sono legate al modo in cui il successo accademico viene attribuito a fattori interni/esterni, stabili/instabili e controllabili/incontrollabili; e il modello di mantenimento dell'autovalutazione (Tesser e Campbell, 1982), secondo cui la motivazione degli studenti nasce anche dal bisogno di mantenere un'immagine positiva di sé. Non si tratta solo di interesse personale o di protezione del proprio concetto di sé, ma soprattutto di come ci si confronta con gli altri. In particolare, gli studenti sono più motivati quando il compito è per loro importante e quando possono paragonare i propri risultati a quelli di compagni che sentono simili a loro (per età, livello o contesto).

Date queste teorie sulla motivazione, si potrebbe ipotizzare che gli studenti partecipanti all'intervento basato sulla rivista *Così è la vita* abbiano mostrato un'ampia variabilità rispetto al loro livello di autoefficacia, ai loro schemi attributivi riguardanti il successo scolastico, e anche in relazione al grado di significato e rilevanza personale attribuito ai compiti, nello specifico, allo studio di concetti finanziari e al loro collegamento con tematiche sociali quotidiane. Tutto ciò potrebbe spiegare i diversi livelli di motivazione e di coinvolgimento osservati durante il processo di apprendimento e di fruizione dell'intervento.

Dai risultati del nostro intervento possiamo sottolineare anche altre due idee fondamentali. La prima riguarda il fatto che la motivazione degli studenti può essere stimolata o inibita in base alle azioni formative del docente. Per questo motivo, l'insegnante dovrebbe favorire lo sviluppo della motivazione intrinseca piuttosto che di quella estrinseca; ovvero, dovrebbe aiutare gli studenti a trovare una motivazione interna per apprendere: perché il contenuto risulta interessante, perché soddisfa il loro desiderio di comprendere il mondo e il bisogno di sentirsi competenti, e perché ha senso perseverare nel processo di apprendimento, anche di fronte a eventuali difficoltà. In definitiva, è necessario che i docenti mettano in atto strategie pedagogiche specifiche per promuovere i processi emotivi, affettivi e motivazionali che sostengono i processi cognitivi e l'apprendimento significativo. Alcune di queste strategie, applicabili ai contenuti dell'intervento, potrebbero includere:

- proporre sfide o obiettivi di apprendimento legati all'alfabetizzazione finanziaria che gli studenti percepiscono come raggiungibili;
- esplicitare e aiutare a comprendere il valore intrinseco del contenuto da apprendere;
- invitare a riflettere sui motivi per cui l'alfabetizzazione finanziaria, in connessione con tematiche sociali, può essere importante, interessante o utile.

In base a ciò, si raccomanda che l'intervento includa una prima fase di introduzione e contestualizzazione del progetto, in cui queste questioni vengono affrontate in profondità, al fine di garantire alti e omogenei livelli di motivazione e coinvolgimento da parte degli studenti.

La seconda idea chiave, orientata a garantire un'implementazione autonoma ed efficace da parte del corpo docente, è la necessità che la rivista *Così è la vita* sia accompagnata da un manuale di applicazione per i docenti. Questo manuale potrebbe includere una descrizione dettagliata della struttura della rivista e accompagnare ogni sezione (attività 1, 2, 3, 4 e 5) con le motivazioni pedagogiche dietro al design di quell'attività e la presentazione sintetica dei principi educativi che sottostanno alla specifica proposta. Ad esempio, l'attività 1 di ogni rivista prevede che i personaggi discutano sul tema di interesse della rivista, consentendo perciò di attivare le conoscenze pregresse degli studenti sullo specifico tema. Nel manuale per i docenti potrebbe essere inserito un paragrafo teorico, in seguito alla descrizione dell'attività 1, in cui viene specificato come l'attivazione delle conoscenze pregresse sia fondamentale per la comprensione del testo perché permette agli studenti di collegare le nuove informazioni a ciò che già sanno. Quando un lettore riconosce concetti familiari, riesce a costruire significato più rapidamente, a fare inferenze e a ricordare meglio i contenuti.

Il fatto che il manuale includa queste spiegazioni permetterebbe al corpo docente di comprendere la struttura interna della rivista e i processi cognitivi che si intendono attivare. Inoltre, questo faciliterebbe la continuità del progetto poiché i docenti sarebbero in grado di costruire una sequenza logica e pedagogica di contenuti legati all'alfabetizzazione finanziaria, affrontati da una prospettiva critica e contestualizzata.

Inoltre, interventi come quello descritto in questo capitolo mostrano come l'istruzione esplicita del vocabolario disciplinare e le attività di lettura critica possano costituire un supporto efficace per sviluppare comprensione profonda e capacità di trasferimento nelle classi della scuola primaria. Una direzione promettente potrebbe consistere nell'estendere tali percorsi ad altri gradi scolastici, adattando progressivamente i contenuti e i testi ai diversi livelli di padronanza linguistica e cognitiva degli studenti. In particolare, studi longitudinali potrebbero esplorare come l'esposizione continuativa a pratiche di alfabetizzazione disciplinare contribuisca allo sviluppo del pensiero critico, monitorando nel tempo l'evoluzione delle conoscenze pregresse e delle abilità inferenziali che, come evidenziato dal presente intervento, giocano un ruolo centrale nell'apprendimento attraverso la lettura. Questo approccio consentirebbe di progettare attività sempre più sensibili alle differenze individuali, per esempio nella ricchezza del vocabolario, nella capacità di attivare schemi di conoscenza e trasferire tale conoscenza quando gli studenti sono impegnati in compiti di comprensione del testo in più discipline, favorendo così l'inclusione e il successo formativo. Implementato in

continuità nei diversi ordini di scuola, un percorso basato sulle connessioni tra concetti disciplinari e sulle loro applicazioni in contesti nuovi può sostenere una comprensione più flessibile e critica dei fenomeni interdisciplinari, contribuendo allo sviluppo di cittadini in grado di interrogare i testi, analizzare i problemi da prospettive multiple e prendere decisioni informate.

Sintesi del capitolo

I risultati evidenziano un positivo impatto dell'intervento di alfabetizzazione finanziaria sull'apprendimento degli studenti e sulla formazione degli insegnanti. In particolare, emerge l'importanza che una partecipazione attiva degli studenti all'intervento sperimentale riveste nei risultati finali. Le classi che hanno evidenziato un livello di partecipazione attiva più alto hanno registrato risultati migliori in tutte le prove di conoscenze, comprensione e trasferimento. Un dato significativo è il ruolo della competenza di comprensione del testo, perché le analisi evidenziano un forte impatto sull'efficacia dell'intervento. Questo dato suggerisce l'importanza che interventi di lettura critica rivestono nell'apprendimento degli studenti in vari ambiti disciplinari, non solo quelli legati a discipline letterarie. Tali interventi possono essere implementati nell'ambito della scuola primaria e, con gradi di complessità maggiore, anche nella scuola secondaria di primo grado per accrescere le competenze disciplinari e il pensiero critico degli studenti. Gli insegnanti dovrebbero essere supportati nell'attuare interventi di integrazione della lettura critica con i concetti economici.

Glossario

COMPETENZE TRASVERSALI. Abilità utili in più ambiti, come collaborazione, comunicazione, problem solving.

GRUPPO DI CONTROLLO ATTIVO. Gruppo di studenti che partecipa a un'attività alternativa a quella del gruppo sperimentale, per confrontare meglio gli effetti della sperimentazione.

IMPATTO DELLA SPERIMENTAZIONE DIDATTICA. Cambiamenti osservati negli studenti (ad es., competenze, motivazione, atteggiamenti) grazie all'attività educativa proposta.

PENSIERO CRITICO. Capacità di analizzare informazioni, valutarne l'attendibilità e formulare giudizi motivati.

STRATEGIE METACOGNITIVE. Tecniche che aiutano gli studenti a riflettere su come imparano (ad es., pianificare, controllare e valutare il proprio metodo di studio).

STUDIO SPERIMENTALE. Ricerca in cui si verifica l'efficacia di un intervento confrontando i risultati tra gruppi diversi.

TESTO CLOZE. Esercizio in cui alcune parole di un testo vengono tolte e lo studente deve reinserirle, favorendo la comprensione del contenuto.

Conclusioni

Silvia Della Rocca, Christian Tarchi,
Elisabetta Lombardi e Annalisa Valle

Un modello d'intervento integrato

L'esperienza maturata nel progetto PRIN *Financial Thinking for Reflective Citizenship. Development and evaluation of the efficacy of a Financial Education program for primary school children* ha evidenziato la necessità di un modello di educazione finanziaria che proponga un percorso formativo capace di integrare conoscenze, processi cognitivi, emozioni e norme sociali. Tale visione si fonda sull'idea di uno sviluppo armonico dell'individuo, in cui le componenti cognitive, emotive e relazionali interagiscono dinamicamente nel processo di apprendimento (Piaget, 1952; Vygotskij, 1978; Gardner, 1999; Immordino-Yang, 2017).

In linea con le raccomandazioni dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e con la Legge 92/2019 sull'educazione civica, il modello proposto intende favorire una comprensione profonda dei fenomeni economici e sociali, promuovendo nei bambini un atteggiamento riflessivo e responsabile nei confronti delle scelte individuali e collettive. L'educazione finanziaria, in questa prospettiva, si configura come educazione alla cittadinanza attiva, nella quale il pensiero economico si intreccia con la comprensione del mondo, la consapevolezza emotiva e la partecipazione etica (OCSE, 2020a).

In questo volume abbiamo voluto proporre un approccio all'educazione finanziaria che si caratterizza per due importanti innovazioni:

- educazione finanziaria come un *progetto di educazione civica*, con attività che, a partire dalle conoscenze del dominio economico, portano i bambini a riflettere su temi socio-scientifici e socio-relazionali, prendere decisioni ed essere (emergenti) cittadini consapevoli;
- educazione finanziaria come un *progetto che integra due assi principali di intervento: la formazione degli insegnanti e l'intervento con gli alunni*. La formazione docenti ha combinato momenti di approfondimento teorico e attività pratiche con l'obiettivo di costruire una competenza didattica che permette di connettere l'alfabetizzazione disciplinare con la lettura critica dei testi e con l'educazione

civica. Il percorso formativo ha valorizzato la riflessione sull'identità professionale e l'autoefficacia, incoraggiando i docenti a riconoscere nella mediazione didattica il luogo in cui i saperi disciplinari diventano strumenti di costruzione del pensiero critico (Bruner, 1996).

L'intervento con gli alunni si è articolato su più piani complementari.

Da un lato, le attività dell'*Economic and Financial Training for Children* (EFTC) hanno esplorato la dimensione cognitiva e decisionale, promuovendo la capacità di riconoscere problemi economici, di formulare ipotesi e prendere decisioni fondate su criteri di equità e cooperazione tramite una metodologia basata sull'assunzione della prospettiva altrui, fondamentale per capire come anche nelle questioni economiche è possibile avere diversi punti di vista. Tale approccio, costruito sui modelli di decision making cognitivo ed emotivo (Damasio, 1994; Kahneman, 2011), ha introdotto i concetti finanziari come parte della più ampia competenza sociale dei bambini, fornendo una cornice di senso nella quale prendere decisioni per sé e per gli altri diventa un modo sia per costruire relazioni positive, sia per interpretare e comprendere gli scambi economici. I bambini sono stati coinvolti in discussioni collettive e attività cooperative di completamento di storie volte a comprendere le implicazioni etiche e relazionali delle scelte economiche, sviluppando una precoce consapevolezza civica.

Dall'altro lato, un contributo significativo è arrivato dall'intervento in cui sono state utilizzate le riviste, che ha rappresentato un vero e proprio laboratorio di alfabetizzazione finanziaria attraverso la lettura critica. L'utilizzo della rivista *Così è la vita* ha permesso di esplorare il linguaggio dell'economia nella vita quotidiana, favorendo un approccio integrato tra comprensione del testo e riflessione economico-sociale. Attraverso la lettura condivisa e il modellamento del ragionamento sui testi guidato dagli insegnanti, gli studenti e le studentesse hanno imparato a riconoscere alcuni concetti principali del dominio economico, come risparmio, prestito, risorse limitate e budget, e a collegarli alle proprie esperienze personali e a tematiche sociali, come mutui, gioco d'azzardo e fenomeno della moda veloce (*o fast fashion*). Questa esperienza ha dimostrato come l'educazione finanziaria possa essere veicolata in modo naturale attraverso strumenti culturali e comunicativi vicini ai bambini, trasformando la lettura in un atto di costruzione di significato e di cittadinanza (Snow, 2010; Britt e Rouet, 2012).

Nel loro insieme, questi percorsi hanno consentito di delineare un modello di educazione finanziaria integrata, in cui la conoscenza concettuale si unisce allo sviluppo del pensiero critico e delle competenze sociali. Tale modello assume una forte valenza educativa e formativa: l'educazione finanziaria può diventare un contesto per esercitare la capacità di comprendere, valutare e agire in modo responsabile, rafforzando la dimensione etica e cooperativa delle decisioni economiche (Nussbaum, 2010; Dewey, 1938).

Prospettive future

Il percorso realizzato costituisce un punto di partenza per ulteriori sviluppi sul piano della ricerca educativa e dell'innovazione didattica. Una prima direzione riguarda

l'ampliamento e la continuità del modello, con l'obiettivo di estenderlo dal primo anno della scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado e di approfondire come le competenze finanziarie e decisionali evolvano lungo il percorso scolastico. Sarà inoltre importante coinvolgere in modo più strutturato famiglie e comunità territoriali, per favorire la coerenza tra scuola e contesto di vita e sostenere la costruzione di un linguaggio comune dell'educazione finanziaria.

Inoltre, è auspicabile avviare studi longitudinali e comparativi volti a misurare l'impatto dell'intervento sulle competenze cognitive e socio-emotive degli studenti, nonché sull'autoefficacia e sulle pratiche didattiche degli insegnanti. In tale prospettiva, la costruzione di comunità di pratica e ricerca rappresenta una risorsa fondamentale per proseguire il dialogo tra università e scuola, promuovendo una riflessione condivisa sui modelli di educazione finanziaria e di cittadinanza.

Infine, sarà interessante verificare l'applicabilità dei percorsi educativi qui presentati nei percorsi didattici delle classi: il modello proposto, infatti, potrà diventare efficace sul lungo periodo se gli insegnanti lo faranno proprio, costruendo collegamenti con diverse discipline e cogliendo le occasioni che la quotidianità propone per riprendere i concetti e declinarli, a seconda delle curiosità e delle domande dei bambini.

Queste riflessioni, che ci hanno accompagnati dall'ideazione alla realizzazione del progetto PRIN *Financial Thinking for Reflective Citizenship. Development and evaluation of the efficacy of a Financial Education program for primary school children*, sottolineano come esso contribuisca a ridefinire l'educazione finanziaria come educazione alla complessità e alla responsabilità, capace di formare cittadini critici, pronti ad accogliere il punto di vista altrui e partecipi alla vita sociale.

Bibliografia

- Adolphs, R. (2009). The social brain: Neural basis of social knowledge. *Annual Review of Psychology*, 60, 693-716. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163514
- Agenzia Nazionale per i Giovani (2023). *La ricerca sull'alfabetizzazione finanziaria tra i giovani in Italia*. Reperibile su: <https://agenziagioventu.gov.it/ricerca-lalfabetizzazione-finanziaria-tra-i-giovani-in-italia> (consultato il 10/2/2026).
- Aguirre-Muñoz, Z., Pantoya, M., Pando, M. e Loria Garro, E.S. (2021). Engineering integration in elementary science classrooms: Effects of disciplinary language scaffolds on English learners' content learning and engineering identity. *Journal of Engineering Education*, 110, 517-544. doi: 10.1002/jee.20409
- Amagir, A., Groot, W., Brink, H.M. e Wilschut, A. (2018). Financial literacy of high school students in the Netherlands: Knowledge, attitudes, self-efficacy, and behavior. *International Review of Economics Education*, 29, 16-31. doi: 10.1016/j.iree.2020.100185
- Aristei, D. e Gallo, M. (2022). Assessing gender gaps in financial knowledge and self-confidence: Evidence from international data. *Finance Research Letters*, 46, 102200.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barrett, K.C. (1995). A functionalist approach to shame and guilt. In J.P. Tangney e K.W. Fischer (a cura di), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 25-63). New York: Guilford Press.
- Batson, C.D. (2011). *Altruism in humans*. New York: Oxford University Press.
- Batty, M., Collins, J.M. e Odders-White, E. (2015). Experimental evidence on the effects of financial education on elementary school students' knowledge, behavior, and attitudes. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 69-96.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103. doi: 10.1037/h0030372
- Beck, I.L. e McKeown, M.G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal e P.D. Pearson (a cura di), *Handbook of reading research* (vol. 2, pp. 789-814). New York/Londra: Longman.
- Bellelli, G. e Di Schiena, R.D. (2012). *Decisioni ed emozioni. Come la psicologia spiega il conflitto tra ragione e sentimento*. Bologna: Il Mulino.

- Berti, A.E., Ajello, A.M., Aprea, C., Castelli, I., Lombardi, E., Marchetti, A., Massaro, D., Sappa, V. e Valle, A. (2017). Adolescents' and young adults' naïve understandings of the economic crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 13(1), 143-161. doi: 10.5964/ejop.v13i1.1187
- Bianco, F., Lombardi, E., Massaro, D., Castelli, I., Valle, A., Marchetti, A. e Lecce, S. (2019). Enhancing advanced ToM skills in primary school: A training study with 7- to 8-year-olds. *Infant and Child Development*, 28(6), e2155. doi: 10.1002/icd.2155
- Böckler, A., Tusche, A. e Singer, T. (2018). The structure of human prosociality: Differentiating altruistically motivated, norm motivated, strategically motivated, and self-reported prosocial behavior. *Social Psychological and Personality Science*, 9(6), 767-777.
- Britt, M.A. e Rouet, J.F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In M.J. Lawson e J.R. Kirby (a cura di), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276-314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruhn, M., de Souza Leão, L., Legovini, A., Marchetti, R.C. e Zia, B.H. (2013). The impact of high school financial education: Experimental evidence from Brazil. *World Bank Policy Research Working Paper*, 6723.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butt, N.M., Haessler, S.J. e Schug, M.C. (2008). An incentives-based approach to implementing financial fitness for life in the Milwaukee public schools. *Journal of Private Enterprise*, 24(1), 165-173.
- Cain, K. e Oakhill, J. (2011). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. New York: Guilford Press.
- Cappello, M. e Marta, E. (2017). *Educazione linguistica e cittadinanza. Riflessioni per un curriculum trasversale*. Milano: FrancoAngeli.
- Caprara, G.V., Alessandri, G. e Eisenberg, N. (2014). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(3), 498-516. doi: 10.1037/a0025626
- Carabelli, G. e Lyon, D. (2016). Young people's orientations to the future: Navigating the present and imagining the future. *Journal of Youth Studies*, 19(8), 1-18. doi: 10.1080/13676261.2016.1145641
- Carugati, F., De Paolis, P. e Mugny, G. (1980). Conflit de centrations et progrès cognitif, III*: régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif. *Bulletin de Psychologie*, 34(352), 843-852. doi: 10.3406/bupsy.1981.11901
- CASEL (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Reperibile su: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf> (consultato il 10/2/2026).
- Castelli, I., Massaro, D., Bicchieri, C., Chavez, A. e 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). doi: 10.1371/journal.pone.0105024
- Çetinkaya, F.Ç., Yıldırım, K., Öksüz, H.İ., Sönmez, M., Tosun, D.K., Rasinski, T. e Galeza, A. (2023). Improving financial literacy through interactive read-aloud with children's picture books. *The Journal of Educational Research*, 116(1), 48-59. doi: 10.1080/00220671.2023.2182752
- Clark, S.K., Lott, K., Larese-Casanova, M., Taggart, A.M. e Judd, E. (2021). Leveraging integrated science and disciplinary literacy instruction to teach first graders to write like scientists and to explore their perceptions of scientists. *Research in Science Education*, 51, 1153-1175. doi: 10.1007/s11165-020-09927-9

- Collins, J.M., O'Rourke, C., Odders-White, E. e Batty, M. (2016). *My classroom economy evaluation: Early findings*. Madison, WI: Center for Financial Security. <https://cfs.wisc.edu/wp-content/uploads/2016/04/myce-brief-april-2016.pdf> (consultato il 10/2/2026).
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (CELEX: 32018H0604(01). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, 189, 1-13.
- Cormier, S.M. e Hagman, J.D. (1987). Introduction. In S.M. Cormier e J.D. Hagman (a cura di) *Transfer of learning: Contemporary research and applications* (pp.151-181). San Diego, CA: Academic Press.
- Corno, L. e Mandinach, E.B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88-108. doi: 10.1080/00461528309529266
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes's error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- Danes, S.M. e Haberman, H. (2007). Teen financial knowledge, self-efficacy, and behavior: A gendered view. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 18(2), 48-60.
- Danziger, K. (1958). Children's earliest conceptions of economic relationships (Australia). *The Journal of Social Psychology*, 47(2), 231-240. doi: 10.1080/00224545.1958.9919242
- Deci, E.L. e Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-200. doi:10.3102/0013189X08331140
- Dewey, J. (1997 [1938]). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Dobbs, C., Ippolito, J. e Charner-Laird, M. (2024). Collaborative Inquiry to Drive Development of Disciplinary Literacy Pedagogy: Purposeful Experiences across Teacher Development. In E. Ortlieb, B.D. Kane e E.H. Cheek Jr. (a cura di), *Disciplinary Literacies: Unpacking Research, Theory, and Practice* (pp. 269-289). New York: Guilford Press.
- Doise, W. e Mugny, G. (1982). *La costruzione sociale dell'intelligenza*. Bologna: Il Mulino.
- Dunfield, K. e Kuhlmeier, V.A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766-1776. doi: 10.1111/cdev.12075
- Edmonds, M.S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K.K. e Schnakenberg, J.W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. e Spinrad, T.L. (2007). Prosocial development. *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0311
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M.J. e Liew, J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: concurrent and longitudinal correlates. *Developmental Psychology*, 50(1), 58-70. doi: 10.1037/a0032990
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L. e Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen e J. Smetana (a cura di), *Handbook of moral development* (pp. 517-549). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Engelmann, J.M. e Tomasello, M. (2019). Children's Sense of Fairness as Equal Respect. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(6), 454-463. doi: 10.1016/j.tics.2019.03.001
- Fehr, E., Bernhard, H. e Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454, 1079-1083. doi: 10.1038/nature07155

- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911 doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Frith, C.D. e Singer, T. (2008). The role of social cognition in decision making. *Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences*, 12(363), 3875-3886. doi: 10.1098/rstb.2008.0156
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Garon, N., Bryson, S.E. e Smith, I.M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31
- Gillies, R.M. (2019). Promoting academically productive student dialogue. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 1-17. doi: 10.1016/j.bjep.2017.07.014
- Goldman, S.R., Britt, M.A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., ... e Project READI. (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51, 219-246. doi: 10.1080/00461520.2016.1168741
- Goldman, S.R., Greenleaf, C., Yukhymenko-Lescroart, M., Brown, W., Ko, M.-L.M., Emig, J.M., George, M., Wallace, P., Blaum, D. e Britt, M.A. (2019). Explanatory modeling in science through text-based investigation: Testing the efficacy of the project READI intervention approach. *American Educational Research Journal*, 56, 1148-1216. doi: 10.3102/0002831219831041
- Gough, P.B. e Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Guglielmi, D. (2019). Gestire le problematiche professionali e organizzative. In C. Cornoldi e L. Molinari (a cura di), *Lo psicologo scolastico: competenze e aree di intervento* (pp. 123-138). Bologna: Il Mulino.
- Gummerum, M., Keller, M., Takezawa, M. e Mata, J. (2008). To give or not to give: Children's and adolescents' sharing and moral negotiations in economic decision situations. *Child Development*, 79, 562-576. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01143.x
- Güroğlu, B., van den Bos, W. e Crone, E.A. (2009). Fairness considerations: increasing understanding of intentionality during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(4), 398-409. doi: 10.1016/j.jecp.2009.07.002
- Harter, C.L. e Harter, J.F. (2010). Is financial literacy improved by participating in a stock market game? *Journal for Economic Educators*, 10(1), 21-32.
- Harter, C.L. e Harter, J.F. (2009). Assessing the effectiveness of financial fitness for life in eastern Kentucky. *Journal of Applied Economics e Policy*, 28(1), 20.
- Hascher, T. e Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25. doi: 10.1016/j.bjep.2016.02.003
- Heck, I.A., Chernyak, N. e Sobel, D.M. (2018). Preschoolers' compliance with others' violations of fairness norms: The roles of intentionality and affective perspective taking. *Journal of Cognition and Development*, 19(5), 568-592. doi: 10.1080/15248372.2018.1504052
- Hinojosa, T., Miller, S., Swanlund, A., Hallberg, K., Brown, M. e O'Brien, B. (2010). *The impact of the stock market game on financial literacy and mathematics achievement: Results from a national randomized controlled trial*. Evanston, IL: Society for Research on Educational Effectiveness.

- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511805851
- Holden, K., Kalish, C., Scheinholtz, L., Dietrich, D. e Novak, B. (2009). *Financial literacy programs targeted on pre-school children: Development and evaluation*. Reperibile su: <https://fyi.extension.wisc.edu/financialseries/files/2013/10/CUNA-Report-full-draft.pdf> (consultato il 10/2/2026).
- Howe, C. e Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. doi: 10.1080/0305764X.2013.786024
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. e Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512. doi: 10.1080/10508406.2019.1573730
- Immordino-Yang, M.H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Istituto Nazionale di Statistica (2024). *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà. Anno 2023*. Roma: ISTAT.
- Jackson, K., Horn, I.S. e Cobb, P. (2018). Supporting ambitious instruction at scale: The teacher learning subsystem. In P. Cobb, K. Jackson, E. Henrick, T.M. Smith e the MIST team (a cura di), *Systems for instructional improvement: Creating coherence from the classroom to the district office*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Jambunathan, S., Aldemir, J. e Jayaraman, J.D. (2024). Teaching financial literacy in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*. doi: 10.1007/s10643-024-01740-7
- Johnson, E. e Sherraden, M. (2007). From financial literacy to financial capability among youth. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 34(3), 119-145.
- Joseph, L.M., Alber-Morgan, S., Cullen, J. e Rouse, C. (2016). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading e Writing Quarterly*, 32(2), 152-173.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux. doi: 10.1007/s00362-013-0533-y
- Kaiser, T. e Menkhoff, L. (2017). Does financial education impact financial literacy and financial behavior, and if so, when? *The World Bank Economic Review*, 31(3), 611-630. Reperibile su: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/874701565806952356/pdf/Does-Financial-Education-Impact-Financial-Literacy-and-Financial-Behavior-and-If-So-When.pdf> (consultato il 10/2/2026). doi: 10.1093/wber/lhx018
- Kane, B.D., Morrison, J.D., Aldrich, C., Savitz, R.S., Ming, K., O'Byrne, W.I. e Lilly, T. (2021). Disentangling content-area and disciplinary literacy: Educators analyzing their own reading strategies as professional development. *Literacy Matters*, 21, 77-84. Reperibile su: <https://user-23310503727.cld.bz/Literacy-Matters-Vol-21-Winter-2021/76/> (consultato il 10/2/2026).
- Kiili, C. e Kulju, P. (2024). Supportare gli insegnanti nell'educare lettori critici online. In C. Tarchi (a cura di), *La lettura critica nell'era digitale: Il progetto EMILE* (pp. 89-107; 129-133). Firenze: Hogrefe. Reperibile su: <https://hdl.handle.net/2158/1370714> (consultato il 10/2/2026).
- Kim, J.S., Burkhauser, M.A., Relyea, J.E., Gilbert, J.B., Scherer, E., Fitzgerald, J., Mosher, D. e McIntyre, J. (2023). A longitudinal randomized trial of a sustained content literacy intervention from first to second grade: Transfer effects on students' reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 73-98. doi: 10.1037/edu0000751
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kiviat, B. (2010). How to teach kids about money. *Time Magazine*, 175(3), 55-56.
- Kuhn, D. (2015). Thinking together and alone. *Educational Researcher*, 44(1), 46-53.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, V.K. e Harris, L. (2013). How social cognition can inform social decision making. *Frontiers in Neuroscience*, 7(259). doi: 10.3389/fnins.2013.00259
- Lombardi, E. e Ajello, A.M. (2017). Crisi economica: quali percezioni, quali conseguenze. *Ricerche di Psicologia*, 93-123. doi: 10.3280/RIP2017-001005
- Lombardi, E., Castelli, I. e Marchetti, A. (2015). La sensibilità alla fairness come dimensione dello sviluppo morale. *Infanzia e adolescenza*, 14, 3.
- Lombardi, E., Di Dio, C., Castelli, I., Massaro, D. e Marchetti, A. (2017). Prospective thinking and decision making in primary school age children. *Heliyon*, 3(6), e00323. doi: 10.1016/j.heliyon.2017.e00323
- Lombardi, E., Valle, A., Rinaldi, C., Lucchini, M. e Gamboz, N. (2021a). A conversational training for economic decision making in primary school children: Enhancing fairness, altruism and delay of gratification. *Europe's Journal of Psychology*, 17(4), 306-318. doi: 10.5964/ejop.2453
- Lombardi, E., Valle, A., Rinaldi, T., Massaro, D. e Marchetti, A. (2021b). Learning to wait and be altruistic: Testing a conversational training in economic education for primary school children. *Europe's Journal of Psychology*, 17(4), 306-318. doi: 10.5964/ejop.2453
- Lucey, T.A. e Giannangelo, D.M. (2006). Short changed: The importance of facilitating equitable financial education in urban society. *Education and Urban Society*, 38, 268-287. doi: 10.1177/0013124506286942
- Lusardi, A. (2024). *Il sapere che conta*. Milano: Mondadori.
- Madern, T.E. (2014). *Overkoepelede blik op de omvang en preventie van schulden in Nederland*. Utrecht: Nibud.
- Mandell, L. (2008). *The financial literacy of young American adults: Results of the 2008 National Jump\$tart Coalition survey of high school seniors and college students*. University of Washington and the Aspen Institute.
- Marchetti, A. e Castelli, I. (2012). *Come decidono i bambini. Psicoeconomia evolutiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- Marchetti, A., Rinaldi, T., Rivelli, M. e Valle, A. (2020). *Educazione finanziaria io la insegno! Proposte e strumenti per educare i bambini alla cittadinanza economica responsabile e consapevole*. Varese: Edizioni Este. Reperibile su: www.feduf.it/assets/allegati/educazione_finanziaria_io_la_insegno.pdf (consultato il 10/2/2026).
- Martinez-Lincoln, A., Barnes, M.A. e Clemens, N.H. (2021). The influence of student engagement on the effects of an inferential reading comprehension intervention for struggling middle school readers. *Annals of Dyslexia*, 71(2), 322-345. doi: 10.1007/s11881-020-00209-7
- Massaro, D., Castelli, I., Manzi, F., Lombardi, E. e Marchetti, A. (2017). Decision making as a complex psychological process. *Bildung und Erziehung*, 70, 17-31.
- McCarthy, K.S. e McNamara, D.S. (2021). The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist*, 56(3), 196-214.
- McConachie, S.M. e Petrosky, A.R. (2010). *Content matters: A disciplinary literacy approach to approach to improving student learning*. New York: John Wiley & Sons.
- McCormick, M.H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20, 70-83.

- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Londra: Routledge.
- Mercer, N. e Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- Mercer, N. e Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Londra: Routledge.
- Miller, B. e Watts, M.W. (2011). Oh, the economics you'll find in Dr. Seuss! *Journal of Economic Education*, 42(2), 147-167. doi: 10.1080/00220485.2011.555717
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Reperibile su: www.miur.gov.it/ (consultato il 10/2/2026).
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione: Materiali per il dibattito pubblico* [Bozza]. Roma: MIM.
- Mischel, W. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204-218. doi: 10.1037/h0032198
- Moje, E.B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent e Adult Literacy*, 52, 96-107. doi: 10.1598/JAAL.52.2.1
- Mok, S.Y., Rupp, D. e Holzberger, D. (2023). What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-Analysis. *Educational Research Review*, 40, 100552. doi: 10.1016/j.edurev.2023.100552
- Money Advice Service (2018). *Children and young people financial capability survey*. Reperibile su: www.fincap.org.uk/en/insights/children-and-young-people-financial-capability (consultato il 10/2/2026).
- Morris, D.B., Usher, E.L. e Chen, J.A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. doi: 10.1007/s10648-016-9378-y
- Mugny, G. e Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8(2), 181-192. doi: 10.1002/ejsp.2420080204
- Natalini, R., Baccaglini-Frank, A., Di Martino, P. e Rosolini, G., (2017). *Didattica della matematica*. Milano: Mondadori.
- Neuman, S.B., Kaefer, T. e Pinkham, A. (2014). Building background knowledge. *The Reading Teacher*, 68(2), 145-148. doi: 10.1002/trtr.1314
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- O'Neil-Haight, M. (2010). Educator teams up to teach finance to young children. *Journal of Family and Consumer Sciences* 102(2), 43-47.
- Oakhill, J., Cain, K. e Elbro, C. (2021). *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*. Roma: Carocci.
- OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) (2013). *PISA 2012. Quadro di riferimento analitico per la matematica, la lettura, le scienze, il problem solving e la financial literacy*. Frascati: INVALSI. Reperibile su: www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/documenti/Financial_Literacy.pdf (consultato il 10/2/2026).
- OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) (2019). *Future of education and skills 2030*. Parigi: OECD.

- OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) (2020a). *OECD/INFE 2020 international survey of adult financial literacy*. OECD Publishing. doi: 10.1787/48ebd1ba-en
- OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) (2020b). *PISA 2018 results (volume IV): Are students smart about money?* Parigi: OECD. doi: 10.1787/48ebd1ba-en
- OCSE PISA (2022). *Financial Literacy. I giovani e l'alfabetizzazione finanziaria in Italia*. Rapporto nazionale, 13-18.
- Palincsar, A.S. e Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175
- Palmer, D.H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353. doi: 10.1007/s11165-005-9007-0
- Perry, V.G. e Morris, M.D. (2005). Who is in control? The role of self-perception, knowledge, and income in explaining consumer financial behavior. *Journal of Consumer Affairs*, 39(2), 299-313. doi: 10.1111/j.1745-6606.2005.00016.x
- Piaget, J. (1932). *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Piaget, J. (1952 [1936]). *The origins of intelligence in children*. Madison, CT: International Universities Press.
- Posnanski, T.J., Schug, M.C. e Schmitt, T. (2007). Can students learn economics and personal finance in a specialized elementary school? *International Journal of Social Education*, 21(2), 196-205.
- Pramitasari, M., Syarah, E.S., Risnawati, E. e Tanjung, K. (2023). Early childhood financial literacy: A systematic literature review. *Atfālunā: Journal of Islamic Early Childhood Education*, 6(1), 1-11. doi: 10.32505/atfaluna.v6i1.5724
- Refrigeri, L. (2024). Una nuova competenza per l'educazione civica: l'educazione finanziaria. *QTtimes*, 16(3), 580-592. Reperibile su: www.qtimes.it/?p=file&d=202409&id=refrigeri_qtimes-jetss_lug24_1.pdf (consultato il 10/2/2026).
- Resnick, L.B., Hall, M.W. e the Fellows of the Institute for Learning. (2003). *Principles of learning: Study tools for educators (Version 3.0)*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Rinaldi, A. (2023). *Le signore non parlano di soldi*. Milano: Fabbri Editore.
- Rochat, P., Dias, M.D.G., Liping, G., Broesch, T., Passos-Ferreira, C., Winning, A. e Berg, B. (2009). Fairness in distributive justice by 3- and 5-year-olds across seven cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 416-442. doi: 10.1177/0022022109332844
- Rodgers, Y.V., Hawthorne, S. e Wheeler, R.C. (2007). Teaching economics through children's literature in the primary grades. *The Reading Teacher*, 61(1), 46-55. doi: 10.1598/RT.61.15
- Roos, V., Chiroro, P., Van Copenhagen, C., Smith, I., van Heerden, E., Abdoola, R.E., Robertson, K., e Beukes, C. (2005). Money adventures: Introducing economic concepts to pre-school children in the South African context. *Journal of Economic Psychology* 26(2): 243-254.
- Rosenshine, B. e Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of educational research*, 64(4), 479-530.
- Rosenshine, B., Meister, C. e Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Runhaar, P., Sanders, K. e Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feed back asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1154-1161. doi: 10.1016/j.tate.2010.02.011

- Savitz, R.S., Morrison, J.D., Brown, C., Aldrich, C., Kane, B.D. e O'Byrne, W.I. (2024). Secondary teachers' adolescent literacy efficacy and professional learning considerations. *Reading Research Quarterly*, 59(1), 102-123. doi: 10.1002/rq.521
- Sawatzki, C. (2017). Lessons in financial literacy task design: Authentic, imaginable, useful. *Mathematics Education Research Journal*, 29(1), 25-43.
- Schug, M.C. e Hagedorn, E.A. (2004). Can charter schools improve financial and economic education? The case of Milwaukee Urban League Academy of Business and Economics. *Journal of Private Enterprise*, 20, 100-111.
- Schunk, D.H. (2012). Social cognitive theory. In K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C.B. McCormick, G.M. Sinatra e J. Sweller (a cura di), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 101-123). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/13273-005
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press. doi: 10.1016/0273-2297(81)90033-2
- Shanahan, C. e Shanahan, T. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32, 7-18. doi: 10.1097/TLD.0b013e318244557a
- Skaalvik, E.M. e Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Smith, R.C., Sharp, E.H. e Campbell, R. (2011). Evaluation of financial fitness for life program and future outlook in the Mississippi delta. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 12(2), 25-39.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a ReD program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Snow, C.E. (2010). Reading comprehension: Reading for learning. In P. Peterson, E. Baker e B. McGaw (a cura di), *International encyclopedia of education* (3rd ed., vol. 5, pp. 413-418). Oxford: Elsevier.
- Šramová, B. (2004). Financial literacy as a part of general literacy. *Pedagogická Orientace*, 14(4), 77-87.
- Sutter, M. (2007). Outcomes versus intentions: On the nature of fair behavior and its development with age. *Journal of Economic Psychology*, 28(1), 69-78. doi: 10.1016/j.joep.2006.09.001
- Tangney, J.P., Stuewig, J. e Mashek, D.J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070145
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S. e Holzberger, D. (2024). "Yes, I Can!" A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research*, 95(1), 3-52. doi: 10.3102/00346543231221499
- Tesser, A. e Campbell, J. (1982). A self-evaluation maintenance approach to school behavior. *Educational Psychologist*, 17, 1-13.
- Tomasello, M. (2010). *Altruisti nati. Perché cooperiamo sin da piccoli*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Totenhagen, C.J., Casper, D.M., Faber, K.M., Bosch, L.A., Wiggs, C.B. e Borden, L.M. (2015). Youth financial literacy: A review of key considerations and promising delivery methods. *Journal of Family and Economic Issues*, 36, 167-191. doi: 10.1007/s10834-014-9397-0
- U.S. Department of the Treasury (2004). Treasury launches financial education newsletter and outlines elements of a successful financial education program (Press release JS-1111). Reperibile su: <https://home.treasury.gov/news/press-releases/js1111> (consultato il 10/2/2026).

- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I. e Marchetti, A. (2016). Theory of mind development in adolescence and early adulthood: The growing complexity of recursive thinking ability. *Europe's Journal of Psychology*, 12(1), 1-17. doi: 10.5964/ejop.v12i1.1107
- Van den Broek, P., Lorch, R.F., Linderholm, T. e Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition*, 29(8), 1081-1087.
- Van der Schors, A. e Van der Werf, M. (2014). *Jongeren e geld. De financiële situatie en hulpbehoefte van 12- tot en met 24-jarigen*. Nibud-onderzoek m.m.v. Rabobank. Reperibile su: <https://moneyways.nl/jongeren-geld/> (consultato il 10/2/2026).
- van Driel, J., van Driel, J. e van Boxtel, C. (2024). Writing about the significance of historical agents: The effects of reading and writing instruction. *Reading and Writing*, 37(9), 2173-2199. doi: 10.1007/s11145-022-10404-0
- Varcoe, K.P., Martin, A., Devitto, Z. e Go, C. (2005). Using a financial education curriculum for teens. *Financial Counseling and Planning*, 16(1): 63-71.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warneken, F. e Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100(Pt 3), 455-471. doi: 10.1348/000712608X379061
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Wellman, H.M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford: Oxford University Press.
- Wissinger, D., Ciullo, S. e Shiring, E. (2019). Historical literacy instruction for all learners: Evidence from a design experiment. *Reading e Writing Quarterly*, 34, 1-19. doi: 10.1080/10573569.2018.1510795
- Yamagishi, T., Mifune, N., Li, Y., Shinada, M., Hashimoto, H., Horita, Y., Miura, A., Inukai, K., Tanida, S., Kiyonari, T., Takagishi, H. e Simunovic, D. (2012). Is behavioral prosociality game-specific? Prosocial preference and expectations of pro-sociality. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 120(2), 260-271.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Londra: Academic Press.

*Finito di stampare presso Digital Book,
Città di Castello, Perugia, febbraio 2026*

