

Una chiave per l'inclusione: l'uso del denaro

A key for the inclusion: the use of money

Francesca Rossetti

Istituto Comprensivo Oscar di Prata – Trezano (BS) – Italia

✉ francesca.rossetti1@libero.it

Sunto / La convinzione che sta alla base del percorso presentato è che l'uso del denaro sia una competenza fondamentale per gli alunni, in particolare per gli studenti con disabilità; la capacità di riconoscere banconote e monete e di usarle permette infatti di conquistare autonomia e di ridurre la necessità di assistenza da parte di altri, contribuendo così a migliorare la qualità della vita del soggetto. Oltre a mettere in evidenza le potenzialità inclusive sottese all'uso del denaro, viene posto in risalto come la competenza matematica in ambito finanziario sia ben sottolineata anche dal *Quadro di riferimento europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2018.

Il percorso che viene presentato è stato proposto agli alunni di una classe quarta della scuola primaria; in tale occasione è stato ricreato un contesto di apprendimento significativo in grado di permettere ai ragazzi di partecipare attivamente al processo di apprendimento. È stato privilegiato un approccio concreto ed esperienziale, così da favorire il coinvolgimento attivo e stimolare la motivazione.

Parole chiave: inclusione; competenza; qualità della vita; uso del denaro; scuola primaria.

Abstract / The belief that underlies the present experience is that the use of money is a fundamental competence for children, in particular for students with disabilities; the ability to recognize banknotes and coins and how to use them makes it possible to gain autonomy and reduce the need for assistance from others, so as to improve the quality of life. In addition to highlight the inclusive potential underlying the use of money, it is important to point out how the mathematical competence in financial field is emphasized in the *European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning* of 2018.

The project presented was proposed to the children of a fourth-grade class of primary school; on that occasion, a meaningful learning context was recreated, able to favour the participation of children in the learning process. An experiential approach has been privileged, so as to encourage an active involvement and inspire motivation.

Keywords: inclusion; competence; life quality; use of money; primary school.

1 Introduzione

Con la Dichiarazione di Salamanca del 1994 vengono poste le basi dell'*inclusive education*: si passa quindi dall'idea di un'educazione speciale destinata solo agli alunni con disabilità a quella di un'educazione speciale per tutti gli studenti, in grado di accogliere ogni forma di diversità (Ianes, 2016). Infatti, la condizione di chi apprende è intrinsecamente una situazione di difficoltà che chiede risposte specifiche per ciascun alunno nella complessità del suo sviluppo cognitivo e psicologico. È pertanto auspicabile da parte dell'insegnante un atteggiamento di tipo metodologico e didattico che punti alla differenziazione per tutti gli studenti.

Tali considerazioni trovano terreno fertile nella didattica per competenze, la quale favorisce la pedagogia dell'inclusione; essa infatti permette di riconoscere le differenze di ciascuno e di rispondere ai bisogni degli alunni nell'ottica di una personalizzazione didattica.

Cruciale diviene quindi il ruolo dei docenti nell'impostare con professionalità e uno speciale occhio inclusivo gli itinerari scolastici, al fine di promuovere e garantire il massimo sviluppo delle potenzialità di tutti i ragazzi all'interno del curricolo d'istruzione.

2 Inclusione e didattica per competenze

Il panorama di riferimento per il sistema scolastico italiano è il *Quadro di riferimento europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2018, definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea [EP], 2018). Tale documento individua le seguenti competenze: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale. Si tratta di dimensioni di sviluppo delle quali tutti necessitano per la realizzazione personale, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa nella società, una gestione della vita attenta alla salute e orientata alla cittadinanza attiva.

In particolare, focalizzando l'attenzione sulla competenza matematica, questa viene definita come:

«[...] la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematica per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza della competenza aritmetico-matematica, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che sulla conoscenza. La competenza matematica comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi) e la disponibilità a farlo».

(EP, 2018, p. 9)

Gli aspetti prioritari sono quindi non tanto legati alla conoscenza in sé stessa, quanto più al processo che conduce alla costruzione della stessa, la quale diviene funzionale a risolvere situazioni in modo proficuo ed efficace nella quotidianità che il soggetto si trova ad affrontare.

A proposito della competenza matematica, nel documento si sottolinea come questa fornisca gli strumenti per descrivere scientificamente il mondo, per affrontare problemi la vita di tutti i giorni, supportando lo sviluppo delle capacità di comunicare e di argomentare in modo corretto, favorendo la comprensione di punti di vista e argomentazioni altrui.

Il discorso prosegue affermando che:

«La conoscenza necessaria in campo matematico comprende una solida conoscenza dei numeri, delle misure e delle strutture, delle operazioni fondamentali e delle presentazioni matematiche di base, la comprensione dei termini e dei concetti matematici e la consapevolezza dei quesiti cui la matematica può fornire una risposta. 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) nonché seguire e vagliare concatenazioni di argomenti. Sarebbe auspicabile che fossero in grado di svolgere un ragionamento, di comprendere le prove matematiche e di comunicare in linguaggio matematico, oltre a saper usare i sussidi appropriati, tra i quali i dati statistici e i grafici, nonché di comprendere gli aspetti matematici della digitalizzazione».

(EP, 2018, p. 7)

Nello specifico, possiamo affermare, in linea con il quadro europeo di riferimento, che si tratta di conoscenze e acquisizioni fondamentali che divengono spendibili e imprescindibili per poter soddisfare le esigenze di ciascuno. In riferimento alle attività di compravendita, le conoscenze matematiche permettono di cogliere i seguenti aspetti: numerosità di elementi acquistati, calcolo del totale della spesa, calcolo del resto, conoscenza e uso dei diversi tagli di denaro. In linea con queste raccomandazioni, il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], 2018) riprende alcuni passaggi salienti tratti dalla *Premessa alle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), nel paragrafo *Cultura, scuola, educazione*, i quali richiamano al ruolo della scuola:

«La scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti. [...]

La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo". [...]

La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio».

(MIUR, 2018, p. 4)

Come si evince da queste parole, la scuola ricopre un ruolo fondamentale nella formazione di una cittadinanza attiva, la quale per esprimersi necessita di strumenti culturali e di sicure abilità e competenze di base, cui concorrono tutte le discipline. Il documento mette in risalto il contributo che ciascuna disciplina offre allo sviluppo della persona e del cittadino; inoltre, chiarisce che le pratiche di cittadinanza attiva non sono affidate solo al curriculum nei diversi aspetti disciplinari, ma anche agli insegnanti. Questi hanno una forte responsabilità nei confronti dei destinatari dell'azione educativa: le loro azioni, le modalità comunicativo-relazionali e le scelte didattiche dovrebbero essere coerenti con l'esercizio di una cittadinanza attiva; pertanto, dovrebbero favorire la promozione dell'autonomia, la costruzione di rapporti sociali solidali nel gruppo classe e lo sviluppo di un pensiero e di una coscienza critica. In quanto all'esercizio di una cittadinanza consapevole e piena, vengono fornite importanti indicazioni metodologiche in riferimento al laboratorio inteso come una palestra per imparare a fare scelte consapevoli, per valutarne le conseguenze e quindi ad assumersene la responsabilità, aspetti anche questi centrali per l'educazione a una cittadinanza attiva e responsabile.

Il laboratorio diviene quindi una speciale occasione per porre l'alunno in una situazione di crescita significativa volta a sviluppare uno spirito critico.

3 Qualità della vita e uso del denaro

La qualità della vita è data dalla misura in cui una persona, in base al proprio profilo di funzionamento, ai deficit, alle abilità e competenze, tenendo conto del contesto di vita, dei supporti e delle barriere in esso presenti, è in grado di soddisfare aspettative, desideri e bisogni personalmente significativi. Pertanto, il concetto di qualità della vita è complesso e multidimensionale, con esso si intendono le condizioni che possono permettere a una persona di accedere al benessere fisico, psicologico e sociale e a valori che aiutino il soggetto a dare senso e significato alla propria esistenza, anche in prospettiva futura (D'Alonzo, 2019). Numerosi sono gli indicatori presi in considerazione: livello di soddisfazione generale, condizioni di vita materiale, condizioni abitative, lavoro, uso del tempo libero, istruzione, salute, relazioni sociali, sicurezza, servizi e ambiente, variabili soggettive. Si ha quindi la combinazione di fattori oggettivi e soggettivi; per questo motivo, diversi autori hanno sviluppato dei modelli teorici multidimensionali. In questo panorama, particolare attenzione merita il pensiero di Shalock (2004), il quale individua otto dimensioni: benessere emozionale; relazioni interpersonali; benessere materiale; sviluppo personale; benessere fisico; autodeterminazione; inclusione sociale; diritti.

In tale ottica, la programmazione educativa dovrebbe quindi intraprendere azioni di potenziamento personalizzate, organizzare la rete dei supporti e sostegni dei quali la persona necessita, strutturare un percorso significativo. Alla luce di questo quadro teorico di riferimento si colloca l'itinerario didattico qui presentato relativo all'uso del denaro. A questo proposito, possiamo affermare che saper usare il denaro influisca su buona parte delle otto dimensioni individuate da Shalock (2004); nello specifico, il benessere emozionale (soddisfazione e percezione di sé), l'inclusione sociale (senso di appartenenza a una comunità), le relazioni interpersonali (interazioni e relazioni sociali), lo sviluppo personale (competenza), l'autodeterminazione (autonomia di scelta e decisione).

Le capacità di riconoscere i soldi, maneggiarli e usarli nelle situazioni quotidiane consentono di migliorare la quotidianità di una persona in quanto permettono di conquistare autonomia e libertà, riducendo la dipendenza e la necessità di assistenza da parte di altri. Inoltre, usare in modo competente il denaro concorre allo sviluppo di alcune delle competenze chiave europee; nello specifico quella matematica, quella personale, sociale e capacità di imparare a imparare e la competenza in materia di cittadinanza.

Si tratta di aspetti che si prestano in modo particolare allo sviluppo funzionale di abilità, realmente utili e pertanto significative per il soggetto. Per quanto riguarda le competenze sociali e personali e di cittadinanza, l'utilizzo dei soldi favorisce la possibilità di conoscere e partecipare all'ambiente in cui il soggetto vive, influenzando positivamente sullo sviluppo delle capacità di socializzazione (conoscenza dei codici di comportamento e delle norme di comunicazione accettate nella società) e sulla partecipazione piena e attiva alla vita civica e sociale.

4 Itinerario didattico: il contesto

L'itinerario didattico è stato proposto agli alunni di una classe quarta della scuola primaria¹ dell'Istituto Comprensivo di Borgo San Giacomo. Il gruppo classe è costituito da ventitre alunni, tra i quali sono presenti sei bambini di nazionalità non italiana (provenienti da India, Romania e Kosovo), tra cui un'alunna kosovara che si sta approcciando alla lingua italiana (frequenta la classe a partire dal mese

1. La scuola primaria in Italia dura cinque anni e corrisponde alla scuola elementare in Canton Ticino.

di marzo della terza). Sono ben inseriti tre studenti con certificazione ai sensi della L.104/1992;² si tratta di alunni con disabilità intellettiva.³

Paolo ha una certificazione di disabilità intellettiva media, è un ragazzo motivato ad apprendere e si reca volentieri a scuola. La famiglia è molto collaborativa e vi è sinergia nella persecuzione degli intenti educativi e didattici. Dimostra una spiccata predilezione per le attività concrete e pratiche, sia in ambito scolastico sia extrascolastico, le quali hanno permesso di raggiungere un buon livello di autonomia e costituiscono un aggancio rilevante alla realtà del suo territorio. Significative difficoltà riguardano l'ambito della lettura e della scrittura: l'alunno riesce a leggere brevi frasi scritte in stampato maiuscolo e scrive sotto dettatura o copiatura; l'apprendimento della letto-scrittura è da consolidare, anche se sono stati registrati graduali progressi. Dal punto di vista logico-matematico, l'alunno usa la tavola pitagorica come strumento compensativo, esegue alcune semplici operazioni con il supporto delle mani o con quantità concrete di riferimento, è stato avviato ed è in via di consolidamento l'uso della calcolatrice, riesce ad incolonnare le cifre anche se non vi opera con sicurezza. Il ragazzo è ben inserito nel contesto classe, sono presenti compagni con i quali ha un rapporto privilegiato, alcuni di essi sono suoi amici sin dalla scuola dell'infanzia, altri si dimostrano particolarmente disponibili con lui ed il sentimento di affetto è reciproco.

Michele ha una disabilità intellettiva lieve, le principali difficoltà riguardano le capacità di pianificazione e di esecuzione, è presente un impaccio motorio sia a livello di motricità globale, sia a livello di motricità fine. Ben consolidati risultano essere il processo di letto-scrittura sia in stampato sia in corsivo, dal punto di vista matematico si riscontrano difficoltà dal punto di vista del processo risolutivo e del suo controllo. Michele è ben voluto dai compagni, i quali lo incoraggiano; il livello di autostima è basso e durante i lavori di gruppo tende a defilarsi lasciando fare ai compagni. Pertanto, si rivela utile individuare e assegnare un incarico da portare a termine, così da valorizzare il suo operato.

Luca ha una certificazione di disabilità intellettiva lieve, lo sviluppo dell'autonomia personale e sociale è molto buono; il contesto socioculturale della famiglia è poco stimolante, pertanto l'alunno necessita di arricchire il proprio repertorio di esperienze, che in ambito familiare sono limitate, e il bagaglio lessicale. Dal punto di vista relazionale, pur essendo un ragazzo molto timido, si relaziona in modo positivo con i compagni, durante le varie attività di gruppo è motivato a dare il proprio contributo.

Il contesto classe è eterogeneo e risulta essere particolarmente coeso: gli alunni sono avvezzi a lavorare in piccolo gruppo, mettendo generalmente in atto comportamenti volti alla cooperazione. Fra i ragazzi, alcuni si dimostrano particolarmente empatici e attenti alle necessità dei compagni più in difficoltà. Per questo motivo, il percorso realizzato ha visto il lavoro collaborativo in piccolo gruppo come metodologia privilegiata e punto di forza per favorire il processo di apprendimento di tutti, oltre a supportare il consolidarsi di buone pratiche inclusive. Si è scelto di proporre questo percorso dando continuità alle esperienze sul denaro precedentemente vissute dagli alunni negli anni: nello specifico, i bambini di questa classe quarta sono impegnati sin dall'ingresso alla scuola primaria nella realizzazione di un orto-giardino scolastico. Numerose sono state le occasioni in cui gli studenti si sono recati al mercato del paese per acquistare le sementi e i bulbi di fiori necessari per la piantumazione; molteplici sono state anche le circostanze in cui la cittadinanza locale ha partecipato ai mercatini di offerta dei prodotti dell'orto, contribuendo con donazioni libere. Le attività qui presentate sono state svolte nel corso di dieci lezioni, ciascuna delle quali ha avuto una durata di due ore circa.

Ho proposto l'attività in qualità di docente di sostegno, in collaborazione con la docente curricolare di matematica; ho condiviso con quest'ultima finalità e obiettivi, collaborando in modo positivo e proficuo sia in fase di progettazione sia in fase di attuazione con gli alunni. L'esperienza qui presentata nasce dalla forte convinzione che sia possibile e auspicabile proporre esperienze significative e arricchenti per tutti, pertanto inclusive, che rispondano ai differenti livelli di comprensione e complessità.

2. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>

3. Per la tutela della privacy degli studenti coinvolti, i nomi sono stati cambiati.

Il lavoro è stato pensato in modo mirato, cercando di prestare attenzione ai bisogni di tutti i ragazzi, in particolar modo a quelli degli alunni con difficoltà.

Nella **Tabella 1** sono indicati gli aspetti salienti che connotano il percorso: i bisogni degli alunni, le finalità perseguite, le competenze europee di riferimento, gli obiettivi prefissati e i prerequisiti necessari.

<p>Bisogni identificati negli alunni</p> <p>Esprimere oralmente richieste e necessità in modo socialmente adeguato. Esperire, in un contesto simulato e protetto, situazioni concrete proprie del contesto quotidiano. Acquisire progressivamente autonomia in situazioni che caratterizzano la quotidianità.</p>
<p>Finalità</p> <p>Sperimentare e gestire situazioni di compravendita in un contesto simulato e protetto.</p>
<p>Competenze europee di riferimento</p> <p>Competenza matematica (e competenza in scienza, tecnologie e ingegneria). Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare. Competenza in materia di cittadinanza.</p>
<p>Prerequisiti</p> <p>Conoscere le banconote e le monete in euro. Saper svolgere addizioni e sottrazioni (in autonomia e/o con il supporto della calcolatrice). Avere vissuto o assistito a reali esperienze di acquisto.</p>
<p>Obiettivi</p> <p>Individuare il prezzo dei prodotti, calcolare la spesa totale e valutare l'acquisto. Usare le formule sociali e di cortesia legate all'acquisto e alla vendita (formule di saluto, di richiesta, di ringraziamento ecc.). Conoscere l'euro e gestire un pagamento usando differenti tagli di denaro.</p>
<p>Discipline coinvolte</p> <p>Attività trasversale a matematica, tecnologia, cittadinanza e costituzione.</p>

Tabella 1. Aspetti organizzativi.

4.1 Scelte metodologiche e didattiche

Il progetto mira a strutturare un contesto significativo che permetta a tutti di partecipare attivamente al processo di apprendimento, valorizzando le competenze e le potenzialità di ciascuno. Punto di riferimento fondamentale è il modello della differenziazione didattica (D'Alonzo, 2016), i cui principi sono:

- il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze tra gli allievi, le quali divengono le basi per programmare l'attività didattica;
- la convinzione che l'intelligenza non sia unitaria e che esistano diverse tipologie di intelligenze che vanno tenute in considerazione;
- l'uso della valutazione per verificare la validità e l'efficacia di una proposta formativa;
- il coinvolgimento degli allievi con diversi tipi di codici, rappresentazioni e linguaggi.

Altro modello ispiratore è quello della progettazione a ritroso, proposto da McTighe e Wiggings (2004) i quali ritengono che le attività debbano essere progettate a partire dai risultati che ci si prefigge di raggiungere, dagli scopi; il percorso di apprendimento viene quindi definito partendo dall'individuazione di ciò che è significativo. La domanda che ha guidato la stesura del progetto è stata: «Quali sono le attività utili a raggiungere i traguardi individuati?», in un'ottica di priorità nell'individuazione delle mete che si intendono perseguire, di efficacia e significatività delle proposte. Diverse sono le attività che prevedono la collaborazione degli alunni durante lavori in piccolo gruppo. L'obiettivo è quello di favorire la partecipazione di ciascuno sulla base delle proprie attitudini e abilità, valorizzando il contributo che ognuno può dare al raggiungimento di un obiettivo o all'adempimento di una consegna di lavoro. I gruppi sono eterogenei per livello, dal punto di vista socio-relazionale si è cercato di prestare particolare attenzione al temperamento dei componenti, di valorizzare le capacità di ciascuno e dare la possibilità a tutti di occuparsi di uno specifico incarico da perseguire con responsabilità. Per quanto riguarda la collocazione degli alunni con disabilità, si è scelto di inserirli in gruppi con compagni particolarmente collaborativi e ben disposti nei loro confronti. La convinzione che sta alla base del lavoro proposto è ben espressa da Janes, che afferma:

«Le probabilità di successo di un progetto per costruire una comunità di relazioni positive all'interno della classe saranno tanto maggiori quanto più viene trasmesso agli alunni – con le parole e soprattutto con le azioni degli insegnanti e degli altri adulti – il messaggio che la classe è un luogo sicuro di cui ognuno fa pienamente parte e nel quale ci si prende cura di ciascuno, dove ogni alunno riceve il sostegno di cui ha bisogno e può dare il suo prezioso contributo».

(Janes, 2018, p. 109)

Il contesto classe è particolarmente coeso dal punto di vista relazionale e ciò influisce positivamente anche sul piano cognitivo; gli alunni riescono a collaborare in gruppo in modo proficuo, generalmente si comportano adeguatamente senza necessità di intervento costante da parte dell'adulto e si supportano vicendevolmente, rendendo il clima particolarmente gradevole e inclusivo. In accordo con quanto contenuto nei documenti ministeriali L. 170/2010,⁴ DM 5669/2011⁵ e le Linee guida per il diritto allo studio di alunni con disturbi specifici di apprendimento,⁶ il successo formativo dell'alunno è legato in primis al ruolo fondamentale della didattica, la quale è fondamentale che si configuri attenta e reattiva nei confronti di tutti. Le attività sono infatti state progettate cercando di coinvolgere l'intera classe in modo significativo; si tratta di proposte varie per tipologia, le quali prediligono un approccio concreto ed esperienziale e rimandano in modo diretto anche a situazioni vissute in ambito extrascolastico. Il bagaglio di vissuti di ciascuno viene infatti valorizzato ed è dalla riflessione su ciò che accade nella realtà che scaturisce l'apprendimento. Le proposte sono strutturate per lo più sottoforma ludica e giocosa, favorendo la motivazione alla partecipazione e risultando stimolanti nella loro organizzazione. Si tratta prevalentemente di esperienze che prevedono il coinvolgimento degli alunni, i quali divengono attivi costruttori del proprio bagaglio di conoscenze e competenze. In accordo con quanto sostenuto da D'Alonzo et al. (2015), l'insegnante assolve una funzione strategica, di regia, restando sullo sfondo e dando risalto alle caratteristiche dei protagonisti, non facendo emergere in modo troppo evidente la propria mano. È l'alunno che diviene l'autentico protagonista del proprio percorso di apprendimento. Tra le scelte vi è quella di ricorrere a dei mediatori didattici, in particolare a quelli digitali e analogici. I mediatori permettono

4. Legge n. 170, 8 ottobre 2010, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, in Gazzetta Ufficiale, 18 ottobre 2010, n. 244, https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

5. DM 5669/2011 (MIUR, 2011).

6. Linee guida per il diritto allo studio di alunni con disturbi specifici di apprendimento <https://www.miur.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459>

di costruire un ponte tra esperienza ed astrazione, favorendo il processo di generalizzazione a partire da un'esperienza; quelli analogici si basano sulla simulazione dell'esperienza stessa, gli studenti drammatizzano situazioni e sperimentano in modo motivante gli apprendimenti proposti. I mediatori digitali producono un doppio feedback, agendo sul docente che li seleziona e li propone in ambito didattico e sullo studente che entra in contatto con il sapere mediante l'esperienza veicolata da essi.

4.2 Gli incontri del percorso

Di seguito si riporta la descrizione di ciascun incontro dettagliato rispetto a: spiegazione dell'attività proposta, focus sulle azioni degli alunni e dei docenti, considerazioni e rilevazioni relative a quanto emerso durante la pratica didattica.

4.2.1 Primo incontro

L'incontro è stato introdotto attraverso la lettura del primo capitolo del libro di Geronimo Stilton *W l'Euro* (Dami, 2001). Si è scelto di mostrare le illustrazioni del libro alla LIM, in modo tale da supportare la motivazione in particolare di Paolo, il quale dimostra particolare apprezzamento per le illustrazioni. I bambini hanno ascoltato con entusiasmo la storia e hanno correttamente ipotizzato che potesse risalire al periodo di introduzione dell'euro (inizio anni 2000). Alcuni di loro sapevano che prima dell'introduzione dell'euro in Italia fosse in vigore la lira.

Agli alunni è stato successivamente richiesto di recuperare i loro vissuti relativi all'uso del denaro e di condividerli con i compagni; a tal proposito, le conoscenze pregresse sono state organizzate in una mappa realizzata con il programma Mindomo⁷ proiettandola alla LIM. Nella fase di realizzazione tutti gli alunni sono stati molto partecipi, gli aspetti messi in luce sono riconducibili ai seguenti ambiti:

- il denaro: monete e banconote (caratteristiche: dimensioni, colori, immagini raffigurate);
- ciò che il denaro consente di fare: acquistare, donare, accumulare, riscuotere;
- dove può essere tenuto: nel portafoglio, nel salvadanaio, in banca, in posta;
- il concetto di prestito e di resto.

L'attività ha costituito un'occasione significativa anche per favorire l'acquisizione di nuovi termini, talvolta spiegati dai compagni, talvolta introdotti con il supporto delle docenti. Johan, un alunno proveniente dall'India, ha raccontato che nel suo Paese di origine la moneta in vigore è la rupia.

È stato inoltre chiesto ai bambini di pensare a una circostanza nella quale hanno usato il denaro e di disegnarla. Gli alunni hanno rappresentato situazioni che hanno vissuto in prima persona o che hanno osservato, tra esse: l'acquisto dell'automobile (Paolo), la concessione di un mutuo da parte della banca per l'acquisto della casa, lo shopping in un negozio di abbigliamento, la spesa al supermercato o dal fruttivendolo, il registratore di cassa del negozio gestito dai propri genitori (Michele), il denaro donato a un musicista a seguito di un'esibizione, l'uso dello sportello bancomat (Tabella 2). Si tratta di un panorama ricco che ben testimonia le innumerevoli esperienze vissute dai bambini a riguardo dell'uso del denaro, da quelle quotidiane come la spesa a quelle più insolite quali la concessione di un mutuo, il caveau della banca o il saldo di un pernottamento.

7. <https://www.mindomo.com/mindmap/4e0c6517dd5d47f9b2fe8b5f74abafd4>

	<p>«Questo disegno illustra me e la mia famiglia che paghiamo il soggiorno in albergo».</p>
	<p>«Io e mia cugina siamo andate dal fruttivendolo e abbiamo comprato le arance, le pere e l'uva e abbiamo pagato 10 euro. Poi siamo tornate a casa».</p>
	<p>«I miei genitori hanno usato i soldi per comprare l'automobile nuova».</p>
	<p>«Ho disegnato quando sabato sono andata in edicola (cartolibreria) per comprare dei quaderni e ho pagato con una banconota da 10 euro».</p>

Tabella 2. Disegni degli alunni con descrizione.

4.2.2 Secondo incontro

I ragazzi hanno lavorato suddivisi in gruppi da quattro membri ciascuno. Come anticipato nel paragrafo precedente, i gruppi di lavoro sono stati creati in modo tale da essere eterogenei per livello; in particolar modo si è prestata attenzione alla collocazione degli alunni con difficoltà, ai quali è stato proposto di collaborare con compagni con i quali hanno relazioni particolarmente positive.

La consegna è stata quella di realizzare tre liste della spesa, con l'intento di selezionarne poi una e di simulare una situazione di acquisto durante le lezioni successive, effettuando il pagamento usando denaro fac-simile. L'attività ha richiesto di sfogliare dei volantini pubblicitari di supermercati, di ritagliare le fotografie di alimenti dai fascicoli promozionali comprensivi di prezzo e infine di realizzare tre liste della spesa con le seguenti caratteristiche: la prima di importo complessivo compreso tra € 5,00 e € 5,99; la seconda tra € 10,00 e € 10,99 e la terza tra € 20,00 e € 20,99.

Gli alunni hanno lavorato con impegno e motivazione; alcuni hanno realizzato le liste in modo deciso e celere, altri hanno avuto la necessità di confrontarsi più a lungo per decidere quali alimenti inserire. Le scelte alimentari dei gruppi sono state diverse: qualcuno ha privilegiato alimenti scontati (Figura 1), altri prodotti industriali, qualcuno ha invece optato per scelte genuine (Figura 2).

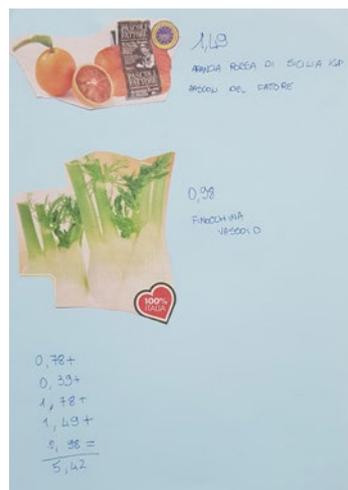
Anche per quanto riguarda il modo di procedere nella realizzazione delle liste si sono palesate delle differenze: qualche gruppo ha selezionato molteplici cibi di proprio gradimento e ha effettuato il calcolo della spesa totale solo alla fine, qualcun altro ha calcolato in itinere, selezionando di volta in volta gli alimenti da acquistare. Per la verifica della spesa totale, dei bambini hanno addizionato gli importi incolonnandoli, altri hanno proceduto a calcolare a mente e altri ancora usando la calcolatrice. Paolo e Luca hanno ricoperto l'incarico di eseguire per i rispettivi gruppi di appartenenza i calcoli con la calcolatrice, fungendo da controllori della correttezza dei calcoli. Michele si è occupato di predisporre le liste, tagliando e incollando gli alimenti.



Figura 1. Lista della spesa con prodotti scontati.



Figura 2. Lista della spesa contenente prodotti genuini.



4.2.3 Terzo incontro

L'incontro ha previsto la descrizione da parte di ciascun gruppo delle scelte di acquisto effettuate (articoli e prezzi) durante l'incontro precedente, con la simulazione del pagamento, usando denaro fac-simile. L'attività è iniziata con un momento di confronto all'interno del gruppo per scegliere una lista della spesa da presentare ai compagni tra le tre realizzate durante l'incontro precedente e per individuare i ruoli di ciascuno durante la fase di esposizione alla classe.

L'esposizione di ogni gruppo è stata caratterizzata dalle fasi elencate di seguito (Figure 3 e 4).

- *Presentazione della lista della spesa*: comunicazione dell'importo totale della lista scelta, elenco dei prodotti acquistati e dei singoli prezzi, esplicitazione della quantità di prodotti acquistati.
- *Gestione del pagamento*: verifica dell'importo totale della spesa, uso di *Eurometro* per l'individuazione delle monete e delle banconote necessarie, verifica della correttezza del pagamento, uso della calcolatrice per calcolare l'eventuale resto.



Figura 3. Selezione delle banconote.

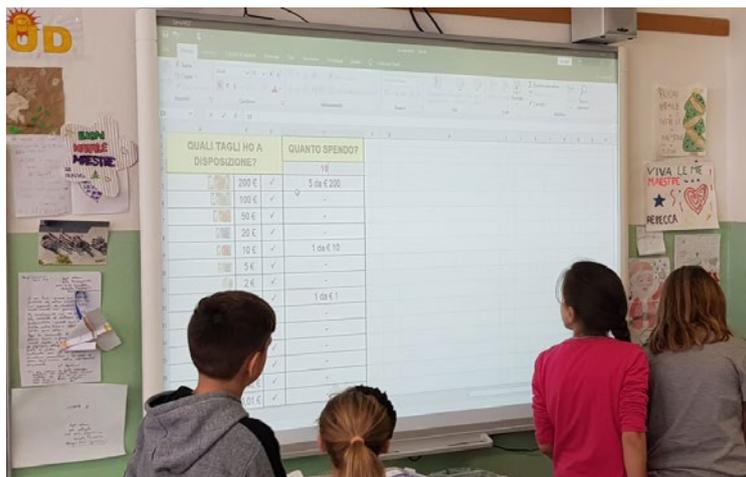


Figura 4. Uso di Eurometro da parte dei gruppi che si sono alternati alla LIM.

Durante l'incontro, infatti, è stato introdotto lo strumento *Eurometro*, da me progettato per supportare gli alunni nella gestione dei pagamenti in situazioni di compravendita sia simulata in ambito scolastico sia nel reale contesto di vita. L'obiettivo è quello di aiutare i bambini, dopo aver osservato i tagli di denaro disponibili, a effettuare i pagamenti in modo corretto.

Il file è stato realizzato con il programma Microsoft Excel. Al suo interno vi sono inserite le immagini dei diversi tagli di denaro, a fianco di esse vi è riportato il rispettivo valore, infine vi è una colonna nella quale è indicata la disponibilità all'interno del proprio portafoglio.

L'importo in euro che deve essere pagato viene digitato, in formato numerico, nella casella posta sotto alla domanda "Quanto spendo?". Cliccando il tasto "Invio" della tastiera, compaiono automaticamente i tagli necessari per poter effettuare il pagamento in modo esatto. Ciò permette di verificare la correttezza di un pagamento prima di effettuarlo o in alternativa può rappresentare uno strumento di supporto di tipo compensativo, qualora risultasse difficile per gli alunni individuare in modo adeguato i tagli di denaro necessari. Nella parte sinistra della pagina sono elencati tutti i tagli relativi alle banconote e monete in uso; spetta all'alunno indicare quali di essi non possiede. In questo modo, il programma individua altre opzioni, utilizzando tagli diversi, per poter completare il pagamento in modo corretto.

Vediamo di seguito un esempio nel quale i tagli di denaro sono tutti disponibili (Figura 5).

QUALI TAGLI HO A DISPOSIZIONE ?			QUANTO SPENDO?
			€ 23,00
 € 200	✓	-	-
 € 100	✓	-	-
 € 50	✓	-	-
 € 20	✓	1 da € 20	-
 € 10	✓	-	-
 € 5	✓	-	-
 € 2	✓	1 da € 2	-
 € 1	✓	1 da € 1	-

Figura 5. Un esempio di pagamento con *Eurometro* con la disponibilità di tutti i tagli di denaro.

Qualora non si avesse a disposizione la banconota da € 20, come è possibile osservare nella **Figura 6**, il programma effettuerebbe il "ricalcolo" proponendo di utilizzare 2 banconote da € 10.

QUALI TAGLI HO A DISPOSIZIONE?			QUANTO SPENDO?
			€ 23,00
 200 €	✓	-	
 100 €	✓	-	
 50 €	✓	-	
 20 €	*	-	
 10 €	✓	2 da € 10	
 5 €	✓	-	
 2 €	✓	1 da € 2	
 1 €	✓	1 da € 1	
 0,50 €	✓	-	
 0,20 €	✓	-	
 0,10 €	✓	-	
 0,05 €	✓	-	
 0,02 €	✓	-	
 0,01 €	✓	-	

Figura 6. Esempio di pagamento con *Eurometro* nel quale non è disponibile un taglio.

Tre gruppi hanno scelto di presentare la lista da € 20; ciò ha reso possibile il confronto tra la numerosità di prodotti a fronte del medesimo valore complessivo. È emerso che a parità di quest'ultimo gli articoli acquistati possono essere più o meno numerosi in virtù del loro costo unitario.

Nel corso dell'attività è stato attribuito a rotazione il ruolo di cassiere con l'incarico di controllare la correttezza del denaro scelto per effettuare il pagamento. Alcune difficoltà sono state riscontrate nel calcolare il resto e si è reso necessario ricorrere alla calcolatrice al fine di restituirlo all'acquirente in modo corretto. L'impiego di *Eurometro* si è rivelato un utile supporto agli alunni, in particolare agli studenti con disabilità. Paolo, Michele e Luca hanno partecipato all'attività proposta apportando il loro contributo: nei rispettivi gruppi, hanno usato *Eurometro* impostandolo e hanno conseguentemente individuato i tagli di denaro in base all'importo da pagare.

La proposta effettuata ha permesso l'effettiva partecipazione di tutti gli alunni in quanto ciascuno di essi ha ricoperto un ruolo attivo all'interno del proprio gruppo di lavoro; si è pertanto dimostrata stimolante poiché in essa sono insiti diversi livelli di complessità e quindi è stata gratificante per ognuno.

4.2.4 Quarto incontro

Durante l'incontro sono state ricreate nel contesto simulato le attività commerciali principali presenti nel comune nel quale si trova la scuola: il panificio-pasticceria, la gelateria, la pizzeria, il supermercato, il negozio ortofrutticolo, cartoleria. A ciascun gruppo è stata assegnata una consegna precisa: creare uno dei negozi presenti nel paese (**Figura 7 e 8**). Gli alunni hanno avuto a disposizione una bancarella di legno da usare per esporre la merce, alimenti giocattolo integrati con cibi e oggetti reali da usare come prodotti da vendere/acquistare, etichette e pennarelli per esporre i prezzi, la calcolatrice e il registratore di cassa per agevolare i conti agli alunni che necessitano di un supporto (funzione compensativa).



Figura 7. Allestimento della pizzeria.



Figura 8. Allestimento del negozio di ortofrutta.

Ciascuno di essi si è occupato di attribuire un costo agli oggetti in base al settore di vendita assegnato, di scriverlo sulle apposite etichette e di distribuire i prodotti sul bancone in modo accattivante. I membri si sono confrontati per individuare dei prezzi realistici da assegnare agli articoli in vendita nel negozio da allestire. Per favorire ciò, gli alunni hanno potuto consultare le liste della spesa precedentemente realizzate e i volantini pubblicitari per individuare dei prezzi verosimili per gli articoli. A rotazione, ogni attività commerciale e gli alunni che se ne sono occupati sono diventati protagonisti e oggetto di attenzione: i compagni appartenenti agli altri gruppi hanno simulato di recarsi al negozio per effettuare l'acquisto. Ciascuno ha provato l'esperienza di vendita: servire il cliente, comunicare il prezzo del prodotto desiderato dall'acquirente, calcolare il totale della spesa, scrivere lo scontrino e dare un eventuale resto. L'attività ha visto un grande coinvolgimento da parte dei ragazzi.

Ognuno ha prestato attenzione a predisporre il proprio negozio in modo accattivante, disponendo la merce in modo gradevole. Alcuni hanno optato per creare un'insegna per indicare il negozio (al quale è stato dato un nome), altri hanno realizzato un cartello con gli orari di apertura dell'attività, indicando un numero di telefono per le consegne e le prenotazioni (es. la pizzeria).

Durante la fase di simulazione della vendita, un gruppo individuato a rotazione dalla docente si è recato ad effettuare l'acquisto in un negozio prescelto. Il gruppo dei "venditori" ha provveduto a presentare la propria merce, a consegnarla al cliente e a calcolare il totale della spesa.

Paolo è stato molto partecipe ed entusiasta durante tutta l'attività; si è occupato di incollare le etichette con i prezzi sulle pizze vendute in pizzeria, inoltre ha usato *Eurometro* per individuare e fornire correttamente i tagli di denaro di resto. Il suo gruppo ha inoltre simulato una telefonata per potersi occupare delle prenotazioni dell'asporto: i bambini dei due gruppi coinvolti ("pizzaioli" e "clienti") hanno effettuato una chiamata, supervisionata dalle docenti. L'attività è stata utile per riprendere e ricordare le formule di cortesia da usare nel momento in cui ci si reca in un negozio e in cui si effettua una prenotazione.

Anche Luca e Michele sono stati ben inclusi durante tutta l'attività; in particolare, Luca si è sforzato, nonostante la timidezza, di raccontare quali prodotti fossero presenti nel suo negozio e ha gestito la richiesta di acquisto del cliente.

4.2.5 Quinto incontro

A ogni gruppo è stata attribuita una tabella a due colonne con il compito di osservare la tipologia di prodotti, di riflettere sul costo e sulle differenze che sussistono tra gli alimenti considerati.

Nelle colonne da confrontare è stata inserita la stessa tipologia di merce, il prezzo è stato però indicato in modo differente al fine di sollecitare l'attenzione sul fatto che alcuni prodotti possano essere venduti in confezioni (prezzo unitario) piuttosto che al chilogrammo; per questi ultimi è necessario indicare al venditore il "peso" (quanti g, hg, kg) della porzione di prodotto che si desidera acquistare. I bambini hanno proceduto a confrontare le caratteristiche e il costo della merce, servendosi della tabella fornita ([Allegato 1](#)).

I prodotti tra loro comparati sono i seguenti:

- Parmigiano Reggiano venduto al chilogrammo e Parmigiano in trancio preconfezionato;
- pane di Altamura preconfezionato e pane di Altamura fresco;
- arance moro vendute sfuse e rete di arance;
- mele Red Delicious vendute al chilogrammo e mele in vaschette contenenti quattro frutti ciascuna.

Ogni gruppo ha proceduto a completare la tabella mettendo in evidenza le differenze in termini di costo tra i prodotti, il lavoro è stato poi condiviso con i compagni, usando la LIM. Ciascun gruppo ha proceduto a presentare un tipo di prodotto. L'attività si è rivelata stimolante e ha sollecitato molti spunti di riflessione.

È emerso dagli alunni che, a parità di prodotto, il più costoso viene definito in relazione al peso (confronto del prezzo al kg).

Un alunno ha sottolineato che il concetto di "economico" è diverso da quello di "conveniente" in quanto un prodotto può essere meno costoso, ma di qualità inferiore e pertanto non necessariamente conveniente da acquistare. Questa osservazione è stata fatta in relazione al pane (vedasi l'[Allegato 1](#)), osservando che il pane fresco e artigianale di Altamura possa essere verosimilmente di qualità migliore rispetto a quello industriale confezionato. Gli alunni si sono rivelati curiosi di localizzare il paese di Altamura, zona di provenienza del pane; dopo una breve ricerca in rete, verificato che è situato in Italia, è stata identificata la regione Puglia sulla carta geografica appesa alla parete in aula. Alcuni studenti hanno raccontato di aver già assaggiato questo particolare tipo di pane.

Per quanto riguarda il Parmigiano Reggiano si può osservare nell'allegato che il prezzo di quello posto nella casella di sinistra sia fornito per un peso di 500 g mentre quello a destra viene indicato per 1 kg. Il prodotto meno costoso è quindi quello posto sulla destra (il costo è di € 15,80 al kg anziché € 17,80 al kg dell'altro); alcuni gruppi non hanno considerato il diverso peso del formaggio mostrato pertanto hanno definito meno costoso quello collocato a sinistra.

Si è problematizzata la questione e si è proceduto a calcolare il costo al chilogrammo di quello prezato per un peso di 500 g. È stato curioso il fatto che i bambini abbiano chiesto il significato della sigla *D.O.P.*; un bambino, il cui nonno lavora in un caseificio della zona, ha condiviso con i compagni l'accezione corretta.

La riflessione sul costo del Parmigiano ha rappresentato lo stimolo per conoscere le misure di massa, introducendo l'argomento nei giorni successivi. La classe aveva in precedenza esperito concretamente di queste misure in occasione delle raccolte dei proventi dell'orto scolastico (già precedentemente menzionato) e del progetto "Adotta un albero di arance" (attività che prevede l'invio alla scuola dei proventi dell'albero adottato).⁸ La trasversalità degli aspetti considerati, da quelli esperienziali a quelli geografici, ha favorito la partecipazione di tutti gli alunni. Per ciascun ragazzo si è infatti rivelata un'occasione stimolante che ha permesso il confronto proficuo sulle diverse questioni emerse.

4.2.6 Sesto incontro

Come anticipato, in seguito alle sollecitazioni emerse durante il quinto incontro, sono state affrontate le misure di massa, proponendo lo studio dei multipli e dei sottomultipli del grammo (g) e del chilogrammo (kg). A tal proposito è stata costruita da ciascun alunno una striscia di cartoncino con le misure di massa, utile a supportare la conversione tra multipli e sottomultipli (Figure 9 e 10).



Figura 9. Il chilogrammo (kg).



Figura 10. La striscia con le misure di massa.

8. La classe ha aderito all'attività di adozione delle arance provenienti dalla piana di Catania: <http://www.sanarancia.it/ado-ta-un-albero-d-arance.html>. Ciascuna sezione ha ricevuto 25 kg di arance, queste sono state l'occasione per riflettere didatticamente su diversi aspetti: le misure di massa, nonché l'importanza di una sana e corretta alimentazione.

Ogni bambino ha provveduto a corredare la propria con le fotografie scattate in quel periodo durante la pesatura delle arance provenienti dalla Sicilia.

Nella striscia con le misure di massa (Figura 10) troviamo i multipli del chilogrammo:

- la fotografia del piatto della bilancia contenente 1 kg di arance (Figura 9), cinque arance circa;
- la stessa fotografia ripetuta 10 volte per ottenere 10 kg di arance (1 kg moltiplicato per 10);
- la stessa fotografia ripetuta 10 volte (10 kg di arance) con l'indicazione "×10", per ottenere 100 kg;
- la stessa fotografia ripetuta 10 volte (10 kg di arance) con l'indicazione "×100" per ottenere 1'000 kg, ossia il Megagrammo.

I sottomultipli del chilogrammo sono stati ottenuti partendo dalla constatazione, verificata mediante pesatura, che un'arancia avesse un peso di circa 200 g (un chilogrammo di arance è generalmente dato da 5 arance), gli alunni hanno quindi fatto delle ipotesi relative a quali parti dell'agrume fossero da considerare per ottenere l'ettogrammo, il decagrammo e il grammo. Sulla base di questa considerazione e attraverso la pesatura di porzioni di arancia, effettuata per tentativi ed errori, sono stati individuati i sottomultipli del chilogrammo, i riferimenti sono i seguenti:

- la fotografia di metà arancia per ottenere 100 g, ossia l'ettogrammo (hg);
- la fotografia di metà fetta di arancia per ottenere 10 g, ossia il decagrammo (dag);
- la fotografia di un pezzetto di buccia pari a 1 g, il grammo (g).

La scelta di associare le fotografie di un vissuto (la pesatura delle arance) è dovuta alla volontà di supportare l'apprendimento di tutti gli alunni rendendolo concreto, in particolare di coloro che riscontrano difficoltà di apprendimento. Infatti, la valorizzazione dell'esperienza diretta e la proposta di un approccio attivo sono stati funzionali a presentare in modo significativo e vicino alla realtà quotidiana le misure di massa in modo accessibile.

In seguito all'approfondimento degli aspetti già presentati, i gruppi hanno provveduto a rivedere le liste della spesa da essi realizzate durante il secondo incontro, sistemando, laddove ritenuto necessario, le rispettive quantità di prodotti acquistate (es. specificando gli ettogrammi di prosciutto crudo acquistati, i chilogrammi di mele, gli ettogrammi di carne ecc.).

Si è rivelato utile e proficuo per gli alunni riflettere sul lavoro precedentemente svolto alla luce delle nuove esperienze e delle conoscenze acquisite, in modo tale da favorire la revisione e l'autovalutazione di quanto realizzato.

4.2.7 Settimo incontro

Cogliendo lo stimolo proposto dai ragazzi, i quali durante il tempo mensa hanno strutturato spontaneamente una banca per poter giocare nei momenti liberi, si è deciso di proporre un incontro in ambito scolastico per conoscere tale realtà.

A questo proposito sono stati contattati la mamma di un alunno e il papà di una bambina che lavorano in una banca del territorio. Le insegnanti hanno raccolto le curiosità degli alunni e hanno concordato con i genitori le tematiche da affrontare:

- che cos'è la banca;
- che cosa sono il mutuo e l'investimento;
- denaro falso e verifica dell'autenticità di banconote e monete, quali strumenti esistono;
- dove sono conservati i soldi in banca.

La proposta si è rivelata entusiasmante, sono emerse molte curiosità da parte degli studenti e i genitori sono stati molto disponibili nel rispondere ad esse.

Si è scelto di strutturare un'ora di incontro in modo tale da richiedere attenzione per un tempo non eccessivo e non rendere l'intervento troppo specifico.

È stato curioso osservare che gli alunni, in seguito all'incontro, abbiano apportato delle modifiche e delle implementazioni alla banca da loro costruita: ad esempio hanno introdotto la possibilità di pagare con il blocchetto degli assegni e hanno iniziato a simulare delle proposte di contratti rateizzati per l'acquisto di alcuni beni.

4.2.8 Ottavo incontro

I bambini hanno lavorato suddivisi in coppie, prestando particolare attenzione alla collocazione degli alunni con difficoltà, i quali hanno lavorato con compagni collaborativi ed empatici, i quali hanno saputo valorizzare e compensare le capacità con il supporto delle insegnanti (curricolare e di sostegno). La proposta è stata quella di descrivere una situazione che richiedesse l'uso del denaro in un contesto di compravendita, provvedendo a formulare il testo, calcolare e risolvere. Gli alunni hanno proceduto ad adempiere alle consegne, dimostrando di collaborare in modo proficuo. Le insegnanti si sono accertate che ci fosse la comprensione delle indicazioni fornite per tutti gli alunni; una bambina di nazionalità kosovara ha chiesto ulteriori spiegazioni per capire bene quale fosse la richiesta. Le attività pensate dai bambini sono state in alcuni casi più complesse ed elaborate (Figura 11), in altri casi, soprattutto nelle coppie in cui erano presenti gli alunni con difficoltà, sono risultate più semplici nella formulazione; ciò è stato significativo in quanto l'accessibilità alla comprensione da parte di entrambi i membri della coppia pone in risalto l'empatia dimostrata verso i compagni. Nel lavoro consultabile nell'[Allegato 2](#) si nota come Paolo e il compagno Ludovico abbiano pensato a una situazione di acquisto accessibile e adeguata per entrambi. Essa trae spunto dalla fiaba di Cappuccetto Rosso affrontata in quel periodo, Paolo ha usato il computer per scrivere il testo del problema in stampato e per incolonnare i numeri in tabella con il supporto dell'insegnante di sostegno e la collaborazione di Ludovico.

PROBLEMA:

LAURA HA RICEVUTO DAI NONNI ALCUNE MANE:

- 1 BANCONOTA DA € 50
- 3 BANCONOTE DA € 5
- 6 MONETE DA € 2

MARTA INVECE HA RICEVUTO:

- 3 BANCONOTE DA € 20
- 4 BANCONOTE DA € 10
- 12 MONETA € 2 =

CHI HA RICEVUTO PIÙ MANE?

SOLUZIONE:

$1 \times 50 = 50$ (MANCIA LAURA) $3 \times 5 = 15$ (MANCIA LAURA) $6 \times 2 = 12$ (MANCIA LAURA) $50 + 15 + 12 = 77 \text{ €}$	$\begin{array}{r} 50 + \\ 15 + \\ \underline{12} = \\ 77 \end{array}$ (TOTALE MANCIA LAURA)
$20 \times 3 = 60$ (MANCIA MARTA) $4 \times 10 = 40$ (MANCIA MARTA) $12 \times 2 = 24$ (MANCIA MARTA) $60 + 40 + 24 = 124 \text{ €}$	$\begin{array}{r} 40 + \\ 60 + \\ \underline{24} = \\ 124 \end{array}$ (TOTALE MANCIA MARTA)

RISPOSTA:

MARTA HA RICEVUTO PIÙ MANE

Figura 11. Esempio di problema.

4.2.9 Nono incontro

L'attività è iniziata con la proposta di occuparsi di organizzare una merenda per la propria classe e per i compagni di un'altra sezione, previa autorizzazione. I ragazzi hanno accettato con molto entusiasmo e sono cominciati i preparativi. Gli incarichi sono stati i seguenti:

- acquisto dei panini necessari per i 48 alunni presso il panificio del paese;
- acquisto della tovaglia, dei tovaglioli e dei bicchieri usa e getta;
- acquisto dei vasetti di marmellata per farcire i panini;
- acquisto delle bevande.

Ciascun gruppo si è occupato di organizzare e portare a termine una delle consegne fornite dagli insegnanti. Di seguito, sono riportate le azioni principali svolte in base alla mansione ricoperta:

- acquisto dei panini: telefonare alla fornaia, chiedere il costo al chilogrammo e informarsi su quanti panini servano per ottenere 1 kg, in questo modo è possibile procedere a calcolare il peso dei panini da acquistare e la spesa totale;
- acquisto di tovaglia e tovaglioli: consultare il volantino del supermarket e calcolare il costo complessivo per l'acquisto di tovaglioli e bicchieri;
- acquisto della farcitura dei panini: consultare il volantino del supermarket e calcolare la spesa totale per i vasetti di marmellata;
- acquisto delle bevande: consultare il volantino della bottega ubicata vicino al fornaio e individuare le bevande da acquistare, stima delle quantità necessarie e calcolo della spesa totale.

Gli alunni si sono complessivamente ben organizzati all'interno dei gruppi. L'entusiasmo ha caratterizzato l'intera proposta dalla fase di progettazione alla realizzazione.

Il volantino consultato è quello del supermarket ubicato vicino alla scuola, in modo tale da agevolare la fase di acquisto mediante l'uscita a piedi. La lista di alimenti relativa alla bottega ubicata a fianco della forneria è stata realizzata dalle insegnanti per finalità didattiche in accordo con il negoziante (il quale usualmente non dispone di volantini pubblicitari).

4.2.10 Decimo incontro

L'attività ha previsto la collaborazione di più insegnanti per realizzare l'uscita a piedi, previa autorizzazione da parte delle famiglie.

Ciascun gruppo, accompagnato dall'insegnante, si è recato al negozio stabilito, portando a termine la consegna assegnata durante l'incontro precedente. L'insegnante di sostegno⁹ e la collega di potenziamento¹⁰ hanno accompagnato due gruppi: uno in torneria e uno dal fornaio; l'insegnante cur-

9. L'insegnante di sostegno in Italia, introdotto dalla Legge 517/1977, è un docente specializzato nella didattica speciale per l'integrazione degli alunni con disabilità; assume la contitolarità di cattedra della classe in cui opera, cioè è assegnato alla classe e non all'alunno con disabilità, con il compito prioritario di attuare interventi di integrazione attraverso strategie didattiche specifiche, insieme agli insegnanti curricolari. Nel sistema scolastico ticinese non è prevista una figura di questo tipo che assuma un ruolo di co-docenza, questa modalità è presente solo nelle classi inclusive dove sono presenti dei docenti specializzati che operano in co-docenza con i docenti titolari allo scopo di includere uno o più allievi con BES nel gruppo classe. Quelli che in Ticino sono chiamati docenti di sostegno hanno invece ruoli e modalità di intervento differenti.

10. La figura del docente di potenziamento è stata introdotta con il comma 7 dell'articolo 1 della Legge 107/2015 e ulteriormente normata dal CCNL 2016/18. Le cattedre di potenziamento fanno parte dell'organico dell'autonomia scolastica e i docenti possono essere assegnati a tali attività per il proprio intero orario scolastico o in parte, vale a dire che un docente in una scuola potrà svolgere solo attività di potenziamento oppure attività mista fra insegnamento curricolare e potenziamento. Le aree di loro interesse sono istruzione, orientamento, formazione, inclusione scolastica, diritto allo studio, coordinamento, ricerca e progettazione. Nel sistema scolastico ticinese una figura simile a questa è quella del docente di appoggio, che viene assegnata ad una classe solo quando supera un certo numero di alunni e/o raggruppa alunni di anni scolastici differenti (pluriclasse).

ricolare e l'assistente all'autonomia¹¹ si sono recate con tre gruppi di alunni al supermarket, ciascuno di essi ha provveduto ad effettuare l'acquisto (Figure 12 e 13).

Il denaro utilizzato per acquistare gli ingredienti per preparare la merenda proviene dalle donazioni fatte della cittadinanza in occasione dei mercatini di offerta dei prodotti dell'orto-giardino; i soldi vengono normalmente gestiti dai genitori rappresentanti di classe.

Dopo aver effettuato l'acquisto ed essere tornati a scuola, gli alunni hanno preparato la merenda, infine è stata gustata in compagnia.

Il bilancio dell'attività è stato positivo, i ragazzi sono riusciti a rispettare le consegne fornite e hanno raggiunto l'obiettivo finale prefissato: preparare una merenda.



Figura 12. Alunni dal forno.



Figura 13. Alunni al supermarket.

5 Valutazione del progetto

La valutazione implica un'attività di ricerca, si tratta infatti di un'azione permanente per mezzo della quale si cerca di dare un senso a quanto è stato fatto e di emettere un giudizio sui processi di sviluppo dell'allievo e dei suoi risultati, in un'ottica di miglioramento (Fandiño Pinilla, 2015).

11. L'assistente all'autonomia e alla comunicazione, previsto dall'articolo 13 della Legge 104/1992 è una figura professionale di assistenza di tipo educativo, assegnato *ad personam*. Si tratta di un operatore che ha il compito preciso di facilitare la comunicazione dello studente disabile, stimolare lo sviluppo delle abilità nelle diverse dimensioni della sua autonomia, mediare tra l'allievo con disabilità ed il gruppo classe per potenziare le loro relazioni, supportarlo nella partecipazione alle attività, partecipando all'azione educativa in sinergia con i docenti. Nel sistema scolastico ticinese una figura simile è quella dell'operatore pedagogico per l'integrazione (OPI).

L'ottica di valutazione proposta è quindi quella formativa, si è scelto di porre il focus sul processo piuttosto che sul risultato; le modalità adottate sono le seguenti:

- osservazione dell'atteggiamento palesato dagli studenti durante i lavori svolti in coppia, in piccolo gruppo e collettivamente ([Allegato 3](#));
- osservazione in itinere di quanto svolto e prodotto dagli alunni nel corso dei diversi incontri, in base alle varie sollecitazioni proposte ([Allegato 4](#));
- autovalutazione dell'esperienza da parte degli alunni ([Allegato 5](#)).

Per quanto riguarda l'atteggiamento degli alunni nel corso delle diverse proposte relative all'uso del denaro, si può affermare che il bilancio sia positivo. Come dichiarato nella descrizione del contesto, il clima in classe è sereno e anche il livello di interesse e partecipazione è mediamente buono. Si è cercato di evitare di chiedere ad alunni con temperamenti poco compatibili di cooperare e nei momenti di difficoltà essi sono stati supportati, quando necessario, nella gestione delle dinamiche.

Paolo ha preso parte alle proposte dimostrando la sua predilezione per le attività concrete e pratiche, nelle quali riesce a dimostrare la sua autonomia. Si percepisce che in tali contesti si senta a proprio agio, accettando serenamente l'aiuto di un compagno piuttosto che delle insegnanti quando ne sente il bisogno. Al fine di consentirgli di svolgere in modo il più possibile sicuro il lavoro e di favorire lo sviluppo di una visione positiva di sé, si è cercato di metterlo in condizioni per lui favorevoli; si riportano alcuni esempi: le consegne di lavoro sono state scritte in stampato maiuscolo, il font usato consente una buona leggibilità, i compagni con i quali è stato chiesto di collaborare sono ben disposti alla collaborazione e manifestano comportamenti spiccatamente pro-sociali, sono stati forniti strumenti utili e compensativi dal punto di vista operativo quali la calcolatrice ed *Eurometro*, l'approccio prevalente è stato quello laboratoriale. Anche Michele e Luca hanno partecipato con motivazione alle attività, in particolare per questi alunni si è cercato di favorire l'aspetto socio-relazionale per motivazioni diverse: per Michele è fondamentale accrescere la propria autostima, per cui ricoprire un ruolo che valorizzasse le sue potenzialità (es. occuparsi dei calcoli, predisporre le liste della spesa) durante le diverse attività si è rivelato efficace; per Luca il percorso ha rappresentato un'occasione significativa per arricchire il proprio bagaglio di esperienze, prima nel contesto noto e simulato (la scuola) e poi nel contesto territoriale reale, ma al tempo stesso in una situazione protetta.

L'autovalutazione prodotta da ciascun alunno ha giocato un ruolo fondamentale nel bilancio complessivo dell'attività. Al fine di rendere accessibile a tutti la compilazione del questionario, si è scelto di scrivere gli enunciati in stampato maiuscolo per rendere più agevole la decodifica e di inserire gli emoticon, riprendendo quelli utilizzati da noti programmi di messaggistica, il cui significato è noto agli studenti.

Come si evince dai dati riportati nella **Tabella 3**, dall'analisi delle risposte fornite dagli alunni emerge un generale gradimento verso le attività svolte. Soltanto due bambini hanno espresso pareri non positivi: verso il solo lavorare in gruppo in un caso, nel secondo anche nei confronti degli aspetti ad esso correlati (proporre idee, ascoltarle, presentare il lavoro). Si tratta effettivamente di ragazzi che durante i momenti nei quali è stato richiesto di collaborare hanno manifestato insofferenza dovuta al desiderio di far prevalere le proprie proposte ed opinioni. Particolare gradimento è stato manifestato verso le attività di simulazione dell'acquisto-vendita in negozio e la spesa reale svolta in vista della preparazione della merenda.

	MI È PIACIUTO MOLTO	MI È PIACIUTO ABBASTANZA	MI È PIACIUTO POCO	NON MI È PIACIUTO
LAVORARE IN GRUPPO	17	4	2	0
PROPORRE IDEE AI MIEI COMPAGNI	11	11	1	0
ASCOLTARE LE IDEE DEI MIEI COMPAGNI	15	7	1	0
PRESENTARE I LAVORI DI GRUPPO ALLA CLASSE	18	4	1	0
USARE EUROMETRO	19	4	0	0
FARE FINTA DI VENDERE IN UN NEGOZIO	18	5	0	0
FARE FINTA DI COMPRARE IN UN NEGOZIO	18	5	0	0
USARE DENARO FACSIMILE	16	7	0	0
COMPRARE IN UN NEGOZIO VERO	22	1	0	0
PREPARARE UNA MERENDA	21	2	0	0

Tabella 3. Tabulazione risposte fornite dagli alunni.

6 Conclusioni

Alla luce del percorso svolto, delle osservazioni effettuate, dei dati raccolti e delle considerazioni formulate, mi ritengo soddisfatta del percorso intrapreso. Le proposte sono risultate coerenti con gli obiettivi, le attività hanno puntato alla valorizzazione delle potenzialità e degli interessi di ciascuno e si sono rivelate inclusive e coinvolgenti per tutti gli alunni. In particolare, si è cercato di lavorare con i bambini di oggi, frequentanti la scuola primaria, e di immaginarli in un contesto di vita che va oltre a quello scolastico e oltre al presente, mirando a un futuro quanto più autonomo e soddisfacente

possibile. Riflettendo criticamente sul lavoro narrato sono consapevole di aver tralasciato nella descrizione della proposta gli aspetti matematici relativi al numero e alle operazioni con i numeri decimali: in realtà con gli alunni sono stati affrontati anche questi temi, in particolar modo dalla collega curricolare, ma in questo contesto ho preferito porre in evidenza gli aspetti che sono risultati maggiormente inclusivi e rivolti ad un coinvolgimento significativo dell'intera classe. Nella pratica d'aula ci sono stati dei momenti nei quali si è reso necessario consolidare in piccolo gruppo alcune acquisizioni (per esempio la lettura dei numeri sulle banconote, la differenza tra decimi e centesimi ecc.).

In particolare, la proposta di *Eurometro* si è collocata nell'ottica della differenziazione didattica, mirando a garantire l'innestarsi di un significativo percorso per tutti gli alunni; di seguito vengono messi in luce i punti di forza e di debolezza dello strumento, riscontrati durante l'uso.

Punti di forza:

- La presenza delle immagini a fianco di ciascun taglio supporta l'associazione al valore scritto della banconota corrispondente (es. il bambino legge € 20 e vi associa la banconota di colore blu).
- Il supporto grafico favorisce la verifica dei tagli disponibili all'interno del proprio portafoglio, mediante confronto dell'estetica delle banconote disponibili.
- Le indicazioni fornite dopo aver inserito l'importo da pagare, consentono di effettuare attività di compravendita anche ad alunni non autonomi nell'uso del denaro.
- Inoltre, rappresentano uno strumento di verifica della correttezza di un pagamento effettuato anche per gli studenti più sicuri.

Eurometro può essere utile sia ai bambini sia a adulti con difficoltà nell'uso autonomo del denaro; può pertanto rappresentare un valido supporto per il progetto di vita dell'individuo.

Il suo impiego può essere complementare a quello della calcolatrice: quest'ultima può essere utilizzata per calcolare il totale di una spesa, successivamente con *Eurometro* è possibile individuare i corretti tagli di denaro necessari per effettuare il pagamento.

Punti di debolezza:

La funzionalità di *Eurometro* potrebbe essere ampliata implementando il file con il calcolatore, nello specifico per sommare in modo agevole i costi dei singoli prodotti acquistati e per calcolare il resto, senza necessariamente dover ricorrere all'utilizzo di una calcolatrice esterna. Un aspetto che potrebbe rappresentare una criticità è la modalità di selezione dalla tendina relativa a ciascun taglio del contrassegno "0" per indicare l'assenza di disponibilità di quello specifico taglio di moneta/banconota e di "1" per indicare la presenza e la possibilità di utilizzarlo. Inoltre, la situazione si complica quando l'ammontare della spesa si fa più elevato: potrebbe verificarsi l'eventualità in cui servano due o più tagli dello stesso tipo, ma la disponibilità potrebbe essere limitata ad uno soltanto. In tal caso il sistema vincola a indicare come non disponibile il taglio di denaro; pertanto il soggetto potrebbe trovarsi in difficoltà poiché si verrebbe a verificare che vi sia disponibilità di quello specifico taglio ma non in quantità sufficienti ad effettuare il pagamento.

L'approccio attivo e laboratoriale che connota il percorso ha costituito per gli alunni un'occasione per mettere alla prova le proprie capacità, ha valorizzato i punti di forza di ciascuno e ha promosso l'attivazione del supporto reciproco nei momenti di lavoro in coppia e in piccolo gruppo, favorendo il realizzarsi del tutoraggio tra compagni. Ha inoltre permesso di motivare la classe all'apprendimento, alla partecipazione e alla sperimentazione partendo da situazioni vissute quotidianamente dagli alunni e dal contesto reale nel quale essi vivono le loro esperienze.

Il percorso relativo all'uso del denaro si è configurato come un contesto sfidante che ha posto in situazioni nuove gli studenti (andando ben oltre alle situazioni di mero esercizio); esso ha permesso

di lavorare sulla *zona di sviluppo prossimale* dei ragazzi, accompagnandoli nel percorso di apprendimento e di sviluppo dell'autonomia. È stato richiesto di osservare e analizzare, fare ipotesi, attivare le risorse personali e del gruppo, mobilitare strategie per far fronte a situazioni da affrontare. In tale condizione tutti gli alunni, in quanto portatori di bisogni educativi hanno preso parte al percorso acquisendo nuove competenze, nel rispetto delle peculiarità di ciascuno.

Operare nell'ottica di un autentico progetto di vita significa per la scuola tessere relazioni e collaborazioni con il territorio, creando legami e reti di collaborazione con la finalità di diffondere buone pratiche inclusive nella società, creando percorsi che accompagnino quanto più possibile l'alunno in ogni dove e in ogni quando, non solo in un contesto protetto. Per far sì che i bisogni di autonomia e autodeterminazione dei ragazzi vengano soddisfatti, è importante che ad essere coinvolta sia la realtà che gravita attorno ad essi; non solo quindi la famiglia e la scuola, ma l'intera comunità deve diventare educante. L'itinerario qui presentato ha posto in evidenza come sia possibile attuare progetti inclusivi che siano terreno fertile per l'inclusione scolastica nell'immediato, ma contemporaneamente proiettati sul benessere a lungo termine, rivelandosi importanti e determinanti per il futuro dei ragazzi, in primis degli alunni con disabilità.

Bibliografia

- D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. La Scuola.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- D'Alonzo, L. (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. La Scuola.
- Dami, E. (2001). *W l'euro. È facile e divertente*. Piemme.
- Fandiño Pinilla, M. I. (2015). Oggettività addio? Valutazione e processi di apprendimento. *La Vita Scolastica*, 9, 21–23.
- lanes, D. (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla legge 107*. Erickson.
- lanes, D. (2018). *La speciale normalità*. Erickson.
- McTighe, J., & Wiggings, G. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, allegato al DM 5669/11*. https://www.unimi.it/sites/default/files/2018-07/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione, Numero Speciale*. Le Monnier. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Shalock, R. L. (2004). The concept of Quality of Life: What we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 203–216.