



GUIDA

Novembre 2018

a cura di Erica Colussi, Antonio Cuciniello

Guida all'educazione economico-finanziaria in chiave interculturale per docenti della scuola primaria

FONDAZIONE
**ENRICA
AMIOTTI**

FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTICULTURALITÀ



GUIDA

Novembre 2018

a cura di Erica Colussi, Antonio Cuciniello

Guida all'educazione economico-finanziaria in chiave interculturale per docenti della scuola primaria

FONDAZIONE
**ENRICA
AMIOTTI**

FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTIETNICITÀ

Fondazione Ismu
Via Copernico, 1 - 20125 Milano
Tel. 02.678779.1
Fax. 02.67877979
www.ismu.org

Progetto grafico e impaginazione: Graphidea srl
© Copyright Fondazione Ismu, Milano 2018

ISBN 9788894302325

Stampato a Milano
Graphidea srl

— INDICE —

PREMESSA	5
PRESENTAZIONE	7
CAPITOLO 1	9
Cittadinanza economica ed educazione	
1.1 «Gli zecchini non crescono sugli alberi»	9
1.2 L'educazione finanziaria e la cittadinanza economica in contesti multiculturali	10
1.3 Le competenze interculturali nella scuola primaria	16
1.4 Approfondimento di alcuni termini specifici	24
1.4.1 Distinzione tra economia e finanza	24
1.4.2 Educazione finanziaria, il processo	25
1.4.3 La financial literacy, il prodotto	25
CAPITOLO 2	29
Dalla teoria alla pratica: concetti chiave e fiabe per l'educazione economica	
2.1 Quali sono le fasi del sviluppo del pensiero economico dei bambini?	29
2.1.1 Che cosa si intende per socializzazione economica?	31
2.1.2 Il paese d'origine influenza il pensiero economico del bambino?	32
2.2 I concetti chiave ripresi dal Council for Economic Education	34
2.3 La fiaba come strumento per l'educazione economica dei bambini in chiave interculturale	35
2.4 GUADAGNARE	37
Fiaba: L'accetta	40
Racconto: Il sogno di Marco	42
2.5 ACQUISTARE BENI E SERVIZI	44
Fiaba: Le scarpe di Giufà	48
2.6 RISPARMIARE	50
Fiaba: L'anguria	54
2.7 DONARE E ESSERE SOLIDALI	56
Leggenda: La leggenda dello Yasuiqian	60
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	63
ALLEGATO	66
1. Test sulla sensibilità interculturale di insegnanti e alunni	66
APPENDICI	68
1. La beneficenza nell'Islām	68
2. La finanza islamica: un'introduzione	72

— PREMESSA —

di *Enrico Amiotti*

Il Progetto Jun€co (Economia etica e sostenibile, progettualità e cittadinanza attiva per la Scuola Primaria) nasce nella primavera del 2016 per iniziativa della Fondazione Enrica Amiotti dopo una valutazione del suo Consiglio di Amministrazione che ha incrociato bisogni percepiti dell'utenza, gap di offerta pedagogica e proprio portafoglio di competenze e di partenariati.

Si è subito deciso di seguire un approccio interdisciplinare, raccogliendo nel gruppo di progetto una quindicina di esperti, con competenze che spaziano dall'economia politica a quella d'impresa, dalla psicologia alla pedagogia, dalla sociologia all'antropologia culturale, dal project management all'imprenditorialità e all'editoria, con forti esperienze didattiche "sul campo" nella Scuola Primaria che si è scelta come ambito di azione.

Queste competenze non potevano certo trovarsi in un'unica entità e la Fondazione Amiotti, che ha garantito la principale responsabilità operativa e il budget di investimenti di Jun€co, oltre che le competenze chiave in ambito economico, ha raccolto intorno a sé docenti e consulenti:

- l'Università Cattolica del Sacro Cuore, e in particolare del LIFE - Laboratorio Interdisciplinare Formazione Economica, che aveva già sviluppato e testato tre unità ludico-didattiche
- la Fondazione Ismu, con cui collabora dal 2006 in temi di intercultura e pedagogia attiva;
- l'Università Commerciale Luigi Bocconi, Dipartimento Scienze Sociali e Politiche
- il Project Management Institute (PMI), gli esperti e docenti a cui si deve la metodologia di Project Management per Bambini di proprietà della PMI-Educational Foundation, già testata con successo dal 2014 in due bandi "Dal Sogno al Progetto" di Fondazione Amiotti
- l'editore-stampatore Fabbrica dei Segni, con grande esperienza di testi e giochi per il mondo della scuola e del sostegno alle disabilità cognitive.

In coerenza coi valori del Manifesto di Rinascimento (www.rinascimento.org) e con l'approccio pedagogico già sviluppato negli anni 2013-'15 col progetto editoriale "Didattica del Fare - Fare per Includere" (www.fondazioneamiotti.org - Menu: Quaderni), si è scelto un approccio ludico-didattico per presentare alcuni concetti economici chiave (Fase 1) e di proporre esperienze progettuali per lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva, spirito di iniziativa e imprenditorialità (Fase 2 di Jun€co): si veda www.fondazioneamiotti.org/juneco con descrizione degli obiettivi e dei moduli/passi di progetto, inclusi una quindicina di video-tutorial.

La chiave di lettura interculturale e la pedagogia inclusiva sono ben presenti nell'attività della Fondazione Amiotti (quattro bandi in tema intercultura negli anni 2006-2009, didattica attiva e inclusiva negli anni 2013-2015 e nel movimento educativo Rinascimento dal 2014): non poteva dunque mancare uno "sguardo interculturale" anche nell'ambito dell'economia: disciplina e pratica strettamente interconnesse con la storia e la geografia umane.

E non poteva mancare in Jun€co una collaborazione forte su questo tema da parte degli specialisti di Fondazione Ismu, con cui Fondazione Amiotti lavora da oltre un decennio.

Temi quali la propensione al risparmio, il rischio imprenditoriale, l'etica economica, l'economia circolare e del dono, il volontariato d'impatto sociale e gli ideali di comunità sono intessuti e determinati dalle culture dei popoli e dei gruppi sociali, e oggi dalla loro evoluzione in un contesto di crescente interscambio e interazione a livello planetario.

“Intercultura” in ambito economico non implica necessariamente la considerazione di culture di diversi paesi e macro-aree del mondo: basti pensare - già nell’Italia di metà Novecento, senza ancora immigrazione straniera - alle differenze tra le sensibilità e i valori socio-economici delle grandi città rispetto a quelli delle zone rurali o montane, o del Nord rispetto al Mezzogiorno, o ancora tra classi privilegiate o subalterne, o tra i c.d. “ceti produttivi” e i dipendenti delle pubbliche amministrazioni, compresi gli operatori della scuola.

Nell’opera qui presentata si è scelta tuttavia la chiave di lettura interculturale in riferimento ai “nuovi italiani”, agli alunni di cittadinanza straniera - e alle loro famiglie - così presenti nella Scuola Primaria dell’Italia di inizio 21° secolo. Non potendo abbracciare - per ragioni di tempo, budget e opportunità - tutti i principali paesi di provenienza rappresentati nella Scuola Primaria italiana, abbiamo scelto di concentrarci sulle comunità di lingua cinese e araba (sia di religione islamica che copta).

L’augurio è che questo lavoro possa aumentare il livello di attenzione e sensibilità degli insegnanti italiani - e in primis dei fruitori del nostro progetto Jun€co - ai temi interculturali e alle diverse sensibilità che i bambini “respirano” in famiglia.

Ci rendiamo ben conto che - anche in Jun€co - dobbiamo percorrere ancora molta strada nell’integrazione o nei collegamenti dei vari moduli del progetto (Fase 1 ludico-didattica e Fase 2 progettuale) con i temi interculturali e con le discipline curriculari quali la storia, la geografia, le scienze e la matematica. Sarà oggetto del lavoro dei prossimi anni, soprattutto se un ampio numero di scuole, il MIUR nelle sue articolazioni territoriali e alcuni filantropi istituzionali (in Italia e all’estero, come già accaduto) vorranno continuare ad incoraggiarci col loro entusiasmo e supporto.

Enrico Amiotti
Vice-Presidente Delegato
Fondazione Enrica Amiotti

— PRESENTAZIONE —

di Mariagrazia Santagati

Il Settore Educazione di Fondazione Ismu, da diversi decenni, si occupa di analizzare la realtà multiculturale delle scuole italiane, nei Rapporti annuali sulle migrazioni e nei Rapporti sugli alunni con cittadinanza non italiana realizzati in collaborazione con il MIUR¹ e di promuovere l'intercultura come approccio per valorizzare e gestire le diversità in campo educativo e non solo.

La prospettiva interculturale è da noi intesa come pratica e strategia educativo-formativa, funzionale ad assicurare alle nuove generazioni di origine immigrata le pari opportunità educative rispetto ai nativi; riconoscendo come risorse per l'apprendimento le diversità linguistiche, culturali, etniche e religiose di cui sono portatori tutti gli alunni; e promuovendo lo sviluppo di una "cultura fra le culture" condivisa attraverso il dialogo democratico, il rispetto e la reciprocità nelle relazioni interetniche.

Queste tre dimensioni, individuate da Giménez e confermate nei documenti ufficiali dell'Unione Europea dedicate al modello interculturale², offrono linee di intervento specifiche in ambito educativo su cui la nostra Fondazione lavora sin dalla sua costituzione, indirizzate a:

1. favorire la fruizione del diritto allo studio, soprattutto fra i neo arrivati e più svantaggiati (minori non accompagnati, richiedenti asilo, ecc.), in termini di accesso ai differenti livelli scolastici; accesso a scuole miste, non segregate e di qualità; promozione del successo formativo grazie all'uguale trattamento e al supporto di buoni insegnanti;
2. considerare le risorse linguistiche e culturali degli allievi e delle loro famiglie come competenze extra e abilità aggiuntive, al fine di sostenere i talenti individuali, creando le condizioni per la loro piena partecipazione al sistema scolastico;
3. trasformare l'offerta formativa, dei *curricula*, della formazione del personale in senso interculturale nella direzione di ridurre pregiudizi e stereotipi, con un investimento sulla gestione delle relazioni scolastiche, sulla mediazione dei conflitti e sul potenziamento della cooperazione³.

In questo scenario si inseriscono le diverse aree di intervento sulle quali il Settore Educazione ha lavorato negli anni, fra cui: l'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda; azioni di orientamento, accompagnamento e sostegno allo studio per il contrasto della dispersione scolastica degli studenti più a rischio; la valorizzazione delle diverse lingue e culture presenti nelle classi multiculturali; l'offerta di consulenza sulle lingue e culture altre, con un'attenzione particolare all'arabo e al cinese; la formazione del personale docente alla sensibilità interculturale; l'educazione dei giovani al riconoscimento della diversità culturale e alla cittadinanza attiva; la diffusione di buone pratiche interculturali nelle istituzioni formative; la sperimentazione di progetti innovativi di educazione interculturale (cinema, patrimonio, didattica del fare, ecc.).

Il Settore ha documentato nel passato alcune prassi sperimentate, attraverso la pubblicazione di alcune guide destinate ad un ampio pubblico di lettori e finalizzate a offrire indicazioni per nuove progettazioni, chiarificazione su concetti e parole chiave, esemplificazioni di percorsi didattici, repertori di strumenti e materiali.

1 Cfr. ad es. Fondazione Ismu (2018), *Ventiquattresimo Rapporto sulle migrazioni 2018*, Milano, FrancoAngeli; Fondazione Ismu/Miur (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/15*, Fondazione Ismu, Milano.

2 Giménez, C. (2012), *Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad*, in L. Die (ed.), *Aprendiendo a ser iguales*, CeiMigra, Valencia.

3 Santagati, M., Zanzottera, C. (2018), *Istruzione: una sfida per le città interculturali*, in M. Villa (a cura di), *le città globali e la sfida dell'integrazione*, Ledizioni, Milano.

Nella Collana “Guide e Strumenti” delle pubblicazioni della Fondazione Ismu, troviamo molteplici testi, fruibili liberamente in rete, frutto di anni di esperienze sul campo, di scambio e di confronto all’interno dell’équipe dei formatori. Ne ricordiamo alcuni per dar conto della pluralità delle esperienze presentate: *Cinema e didattica. Sguardi interculturali*⁴; *Educare al patrimonio in chiave interculturale*⁵; *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*⁶; *Guida alla classe plurilingue*⁷; *Gli attrezzi del mestiere. Strumenti di prevenzione della dispersione scolastica*⁸.

In questa *Guida all’educazione economico-finanziaria in chiave interculturale* si coniuga l’esperienza formativa interculturale della Fondazione Ismu con le attività sull’educazione economica promosse dalla Fondazione Enrica Amiotti. Dopo una collaborazione fruttuosa su progetti didattici innovativi fra le due fondazioni (*Ibidem. Pari opportunità di genere nella scuola primaria; Didattica del fare, fare per includere; Jun€co*), l’obiettivo di questo lavoro comune è quello di promuovere un’apertura interculturale nell’approccio all’economia e alla finanza, arricchire categorie e concetti economico-finanziari declinandoli in contesti educativi multiculturali, al fine di favorire l’inclusione sociale degli alunni di differente provenienza nel sistema scolastico. Come Settore Educazione ci siamo mossi da neofiti in questo campo di intervento e nell’elaborare uno strumento di riflessione destinato agli insegnanti di scuola primaria, affidandoci nella prima parte del testo all’expertise di Emanuela Rinaldi nell’impianto concettuale e nell’analisi di sfondo, al confronto costante con i responsabili del Progetto Jun€co della Fondazione Amiotti. Fondamentale è stato anche il colloquio con una decina di testimoni privilegiati di origine cinese ed egiziana (mediatori culturali e genitori), scelti sulla base del know-how maturato da Ismu sul mondo arabo e sul mondo cinese, che ha permesso di identificare alcune aree tematiche cruciali nel lavoro educativo con gli alunni della scuola primaria: il guadagno, l’acquisto di beni e servizi, il risparmio, il dono e la solidarietà. A partire da questi concetti, nella seconda parte della guida si propone un approfondimento frutto della creatività dei nostri formatori – Erica Colussi, Antonio Cuciniello, Gabriella Lessana –, che intreccia definizioni, citazioni di interviste, fiabe e racconti (originali, delle diverse tradizioni, ma anche create ad hoc), che hanno elaborato un utile strumento didattico per progettare nel campo dell’educazione economico-finanziaria in ottica interculturale con i bimbi della primaria. I racconti sono seguiti da domande di riflessione per alunni e docenti per riflettere, approfondire, creare percorsi educativi innovativi o solamente per educare al pensiero critico e aprirsi a una didattica inclusiva e dialogica. Nell’ottica del riconoscimento e della valorizzazione del plurilinguismo sono poi inserite alla fine di ogni fiaba parole chiave tradotte e traslitterate in arabo e cinese.

L’augurio è che questo strumento possa essere un ulteriore contributo e uno stimolo per coloro che sono impegnati quotidianamente nell’educazione dei bambini in contesti multiculturali, caratterizzati da significativi processi di immigrazione, che lavorano per le pari opportunità di tutti gli alunni, riconoscendo le diversità culturali come risorse educative, diffondendo – come sostiene Zapata-Barrero⁹ – una “cultura della diversità” che favorisce una convivenza democratica fra diversi, in cui la diversità può diventare realmente un driver dello sviluppo sociale, culturale ed economico di una città, di un territorio, di un Paese.

Mariagrazia Santagati
Responsabile Settore Educazione
Fondazione Ismu

-
- 4 Bargellini, C. et al. (2012), *Cinema e didattica. Sguardi interculturali*, Fondazione Ismu, Milano.
 - 5 Bodo, S., Mascheroni, S. (2012), *Educare al patrimonio in chiave interculturale*, Fondazione Ismu, Milano.
 - 6 Cantù, S., Cuciniello, A. (a cura di) (2012), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Fondazione Ismu, Milano.
 - 7 Colussi, E. et al. (2014), *Guida alla classe plurilingue*, Fondazione Ismu, Milano.
 - 8 Fondazione Ismu (a cura di) (2018), *Gli attrezzi del mestiere. Strumenti di prevenzione della dispersione scolastica*, Fondazione Ismu, Milano.
 - 9 Zapata-Barrero, R. (2015), *Exploring the foundations of the intercultural policy paradigm*, “Identities”, 23 (2), pp. 155-173.

— CAPITOLO 1 —

Cittadinanza economica ed educazione

di Emanuela Rinaldi

1.1 «Gli zecchini non crescono sugli alberi»

«Gli zecchini non crescono sugli alberi», scriveva Collodi in Pinocchio, il che mostra come il denaro sia già presente nelle fiabe raccontate ai più piccoli e venga correttamente rappresentato come una risorsa che non esiste in natura e non cresce da sola sugli alberi come le mele, un primo passo per avvicinarsi alla definizione teorica di denaro come strumento che esiste solo all'interno di un sistema di produzione di risorse. Secondo diversi esperti nella società contemporanea è importante che i bambini sviluppino conoscenze e competenze di tipo finanziario sin da piccoli all'interno di una più ampia formazione economica.

Se per economia s'intende il sistema in cui le risorse, quasi sempre scarse, vengono usate e trasformate per dare risposta ai bisogni umani appare evidente come la formazione economica possa comprendere temi molto diversi, ad esempio, come la specializzazione del lavoro abbia permesso di accrescere la capacità di produrre beni o come gli investimenti in grandi progetti collettivi (ponti, autostrade, ferrovie) possano permettere di produrre benessere in tempi futuri.

Comprendere l'economia è fondamentale per capire e governare alcune dinamiche della nostra società come il lavoro, i consumi e il risparmio, e fa quindi parte di una educazione alla cittadinanza attiva. La finanza fa parte dell'economia in quanto promuove e facilita gli scambi di denaro e l'allocazione dei risparmi in investimenti redditizi e, se agisce in modo corretto, facilita l'economia, la crescita e permette uno sviluppo sociale sostenibile.

L'educazione al denaro (e quindi finanziaria) si colloca all'interno di un più ampio discorso economico: è cruciale che i bambini sviluppino la consapevolezza che la moneta e gli strumenti finanziari non creano direttamente benessere ma sono solo dei mezzi per far girare meglio l'economia facilitando gli scambi, proponendo soluzioni di indebitamento consapevole che possano permettere ad esempio alle famiglie di comprare una casa o alle aziende di avere le risorse necessarie per investimenti produttivi.

È importante dunque educare in modo appropriato le giovani generazioni al significato economico del denaro come strumento che può assumere le funzioni di:

- mezzo di scambio per ottenere oggetti;
- unità di conto per misurare costi, ricavi, patrimoni;
- riserva da conservare per spese future.

Nello specifico, il denaro come mezzo di scambio è uno strumento economico utile a misurare quantitativamente il valore di prestazioni e di oggetti qualitativamente diversi nell'ambito di una particolare relazione sociale. Si tratta di un processo non sempre di facile comprensione in quanto **il denaro funziona solo all'interno di una relazione di almeno due persone che condividono il significato del simbolo.**

Avere una pila enorme di banconote da 500 euro serve a poco se ci si trova da soli su un'isola deserta o fra soggetti che non utilizzano e non danno lo stesso valore alle nostre banconote. **Il processo che definisce il denaro si basa su una convenzione sociale che permette oggi ai soldi di assumere forme molto diverse:** dalle monete alle banconote, dalle palline colorate in uso nei club vacanze alle carte di credito utili all'acquisto delle app, fino alle forme più immateriali della moneta virtuale, bit-coin che circolano liberamente attraverso il web.

I bambini fanno domande sugli scambi che osservano quotidianamente, ascoltano con attenzione, negoziano perché, come dimostrano numerose ricerche¹⁰ essi **sono incuriositi dal denaro**, una risorsa che rappresenta il potere e che è presente nella loro vita sin dalla loro tenera età, nelle fiabe così come nei discorsi quotidiani e nelle abitudini di famiglia, ancora prima di frequentare la scuola.

*Per loro non è sempre facile capire il funzionamento del denaro.
Perché per viaggiare in alcuni paesi si può utilizzare l'euro e in altri no?
Perché ci vuole una carta di credito per comprare un gioco per il cellulare?
Come è possibile che il prezzo del gelato cambi da un gelataio all'altro?
Cosa vuol dire "sconti"?
Perché il mio compagno ha la paghetta e io no?*

Aiutare i bambini alla comprensione dei meccanismi di base che regolano la circolazione del denaro (e le alternative all'utilizzo del denaro) risulta dunque un'attività importante per chi si occupa di educazione e istruzione, specialmente in un contesto ove sono state evidenziate significative lacune in termini di conoscenze e competenze finanziarie. In Italia, infatti, diverse indagini¹¹ hanno mostrato come il livello di competenza finanziaria (*financial literacy*) tra gli italiani maggiorenni e minorenni sia decisamente più basso rispetto a quello dei cittadini di molti altri paesi dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse).

Per **financial literacy**, qui intendiamo «**il grado di conoscenza dei concetti finanziari di base da parte di un soggetto, le sue capacità e la sua fiducia nel gestire le finanze personali attraverso decisioni appropriate** nel breve termine e una ragionevole pianificazione finanziaria nel lungo termine, **tenendo in considerazione il contesto** della decisione, ed in particolare i diversi eventi della sua vita e i cambiamenti delle condizioni economiche in cui vive »¹².

La *financial literacy* **è una competenza strategica per le nuove generazioni**, messa in gioco nell'ambito di particolari condizioni biografiche e di vincoli del contesto socio-economico di riferimento e particolarmente sostenuta, a partire dalla crisi finanziaria del 2008, attraverso diverse iniziative svolte in istituzioni pubbliche, private e del terzo settore¹³.

1.2 L'educazione finanziaria e la cittadinanza economica in contesti multiculturali

In linea con quanto evidenziato nel 2015 dall' "AGENDA 2030 per lo sviluppo sostenibile" elaborata dalle Nazioni Unite, la *financial literacy* secondo diversi enti è un **fattore importante per la stabilità economica e finanziaria e per lo sviluppo di un Paese e, più in generale, della società, in particolare in contesti multietnici e caratterizzati dalla globalizzazione degli scambi**.

10 Berti, A.E., Bombi, A.S. (1981), *Il mondo economico nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze; Ruspini, E. (a cura di) (2008), *Educare al denaro. Socializzazione economica tra generi e generazioni*, FrancoAngeli, Milano; Rinaldi, E. (a cura di) (2013), *Fiabe e denaro. Un libro per educare al risparmio e all'economia*, Edizioni d'Este, Varese.

11 Lusardi, A., O.S. Mitchell (2011), Financial literacy around the world: an overview, in «Journal of Pension Economics and Finance», 10(04), pp. 497-508. OCSE (2017), PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy, PISA, OECD Publishing, Paris: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>

12 Nostra rielaborazione di Remund, D.L. (2010), "Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy", in Journal of Consumer Affairs, 44 (2), pp. 276-295.

13 Farsagli, S. (a cura di) (2013), *Le esperienze di educazione alla cittadinanza economica*. Edizione 2012, Fondazione Rosselli, Torino.

Essa risulta inoltre particolarmente utile per raggiungere alcuni dei 17 obiettivi individuati dell'AGENDA come prioritari da qui al 2030 (tab. 1.1), tra cui: l'eliminazione della povertà (n. 1), della fame (n. 2), la promozione della salute e del benessere (riduzione degli stress finanziari come fattori che riducono il benessere psicofisico delle persone (n. 3), la promozione dell'uguaglianza di genere (n. 5), la promozione del lavoro e di crescita economica (n. 8), la promozione dell'industria, dell'innovazione e delle infrastrutture (n. 9) e la riduzione delle disuguaglianze (n. 10).

Tab. 1.1 - Obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Obiettivos - SDGs¹⁴)

Obiettivo 1	Porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo
Obiettivo 2	Porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un'agricoltura sostenibile
Obiettivo 3	Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età
Obiettivo 4	Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti
Obiettivo 5	Raggiungere l'uguaglianza di genere, per l'empowerment di tutte le donne e le ragazze
Obiettivo 6	Garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico sanitarie
Obiettivo 7	Assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni
Obiettivo 8	Incentivare una crescita economica, duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti
Obiettivo 9	Costruire una infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione ed una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile
Obiettivo 10	Ridurre le disuguaglianze all'interno e fra le Nazioni
Obiettivo 11	Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili
Obiettivo 12	Garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo
Obiettivo 13	Adottare misure urgenti per combattere i cambiamenti climatici e le sue conseguenze
Obiettivo 14	Conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile
Obiettivo 15	Proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre, gestire sostenibilmente le foreste, contrastare la desertificazione, arrestare e far retrocedere il degrado del terreno, e fermare la perdita di diversità biologica
Obiettivo 16	Promuovere società pacifiche e più inclusive per uno sviluppo sostenibile, offrire l'accesso alla giustizia per tutti e creare organismi efficaci, responsabili e inclusivi a tutti i livelli
Obiettivo 17	Rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile

La *financial literacy* risulta altresì trasversale anche ad alcune delle competenze europee di cittadinanza e riportate nella tabella 1.2, come ad esempio la competenza matematica e imprenditoriale.

14 Fonte: <https://www.unric.org/it/agenda-2030> (link consultato in novembre 2018).

Tab. 1.2 - Competenze europee di cittadinanza, Maggio 2018¹⁵

1 Comunicazione nella madrelingua	capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, emozioni, fatti e opinioni sia oralmente che per iscritto.
2 Comunicazione nelle lingue straniere	come sopra, ma comprende abilità di mediazione (ossia riassumere, parafrasare, interpretare o tradurre) e di comprensioni interculturali.
3 Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	solida padronanza sicura delle competenze aritmetico-matematiche, comprensione del mondo naturale e capacità di applicare le conoscenze e la tecnologia ai bisogni umani percepiti (quali la medicina, i trasporti o le comunicazioni).
4 Competenza digitale	uso sicuro e critico della tecnologia dell'informazione e della comunicazione in ambito lavorativo, nel tempo libero e per comunicare.
5 Imparare ad imparare	capacità di gestire efficacemente il proprio apprendimento, sia a livello individuale che in gruppo.
6 Competenze sociali e civiche	capacità di partecipare in maniera efficace e costruttiva alla vita sociale e lavorativa e di impegnarsi nella partecipazione attiva e democratica, soprattutto in società sempre più differenziate.
7 Spirito di iniziativa e imprenditorialità	capacità di trasformare le idee in azioni attraverso la creatività, l'innovazione e l'assunzione del rischio, nonché capacità di pianificare e gestire dei progetti.
8 Consapevolezza ed espressione culturale	capacità di apprezzare l'importanza creativa di idee, esperienze ed emozioni espresse tramite una varietà di mezzi quali la musica, la letteratura e le arti visive e dello spettacolo.

La *financial literacy* può essere migliorata e sostenuta grazie ad azioni di educazione finanziaria. Da qui l'enfasi che negli ultimi anni il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca in Italia, seguendo le indicazioni dell'OCSE e dell'Unione Europea, insieme al Ministero dell'Economia e delle Finanze e altri enti ha deciso di dare notevole spinta all'educazione finanziaria, sostenendo progetti e iniziative e proponendo una specifica nella strategia nazionale dedicata all'educazione finanziaria¹⁶.

Di fatto, come sottolineato in diversi documenti, alla base dell'educazione finanziaria vi è il rapporto tra finanza e cittadini e, di conseguenza, la relazione tra conoscenza economica e finanziaria, responsabilità individuale, autonomia delle scelte e tutela da parte dello Stato e delle sue leggi. L'educazione finanziaria, pertanto, da materia per "addetti ai lavori" è diventata una competenza di base, racchiusa nel più ampio concetto di cittadinanza economica e cultura del risparmio, al pari dell'educazione alimentare e dell'educazione civica.

15 Fonte: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (link consultato in novembre 2018).

16 Cfr. "Una traccia per una Strategia nazionale per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale" per il triennio 2017-2019", elaborata dal Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, e pubblicata nel maggio 2018 sul sito <http://open.gov.it/itaedufin/> (link consultato in novembre 2018).

In pratica, volendo sintetizzare per punti i passaggi più rilevanti per comprendere il rapporto tra educazione alla finanza e cittadinanza economica, possiamo dire che:

- **l'educazione finanziaria** – che qui possiamo sinteticamente definire come **“un processo intenzionalmente volto a fornire agli individui conoscenze e competenze relative alla gestione del denaro privato e pubblico”** – **costituisce secondo il Senato della Repubblica una parte della cultura di cittadinanza economica**, attenta alla legalità, ad una corretta percezione del valore delle risorse e alla responsabilità sociale, ovvero a quell'insieme di conoscenze, capacità e competenze che permettono al cittadino di divenire agente consapevole nell'arco della propria vita economica e sociale¹⁷;
- uno degli obiettivi principali dell'educazione finanziaria è quello di **attivare un processo virtuoso di cittadinanza consapevole per futuri cittadini informati, attivi e responsabili**, attraverso la costruzione di competenze utili ad avere un corretto rapporto con le risorse a propria disposizione (come ad esempio le capacità di lavoro o il risparmio accumulato); il fine ultimo dell'educazione finanziaria è, a nostro parere, la capacità di usare in modo consapevole il denaro, riconoscendone la natura di mezzo e non di fine per la promozione del benessere personale e collettivo. La cittadinanza economica è costituita dalla **“piena comprensione dei diritti e delle responsabilità in ambito economico verso se stessi, la famiglia e gli altri, unita al riconoscimento attivo degli stessi diritti”**¹⁸. La cittadinanza economica viene costruita attraverso **un'educazione che combina aspetti sociali, finanziari ed economici**, da un lato, e l'inclusione finanziaria dall'altro. Essa risulta un obiettivo molto importante per i soggetti immigrati “attratti” dalla possibilità di trovare un'occupazione e condizioni economiche migliori rispetto a quelle del Paese di Origine¹⁹;
- allo stesso tempo, il termine **cittadinanza**²⁰ richiama in realtà la pluralità delle cittadinanze ad oggi esistenti e del patrimonio culturale che i bambini portano, specialmente quelli che provengono da famiglie con uno o entrambi i genitori immigrati e che mantengono ancora legami con il Paese di origine. La cittadinanza economica quindi riflette culture economico-finanziarie diverse che rispecchiano leggi e costumi diversi. Ad esempio, in Arabia Saudita fino a poco tempo fa alle donne non era consentito avere un proprio conto corrente senza l'autorizzazione del padre o di un familiare o altro specifico permesso, mentre in Italia sia le donne sia gli uomini possono aprire un conto corrente alle stesse condizioni. O ancora: in Cina è usanza donare i soldi, in una busta rossa, all'arrivo dell'anno nuovo, in Italia questa usanza è meno diffusa;
- **conoscere le differenze culturali legate allo scambio e all'utilizzo del denaro significa** dunque comprendere meglio come si configurano le relazioni di natura economica, quali sono le dinamiche che regolano tali relazioni, ciò che è accettabile e ciò che non lo è, ciò che ha valore per alcuni gruppi e non per altri. In sintesi significa dunque **riappropriarsi di una conoscenza degli usi sociali del denaro come strumento che crea (o distrugge) le relazioni, e non solo come strumento utile ad acquistare beni o servizi**. All'interno di un contesto multi-etnico, tale conoscenza può aiutare i bambini ad orientarsi in modo più informato, consapevoli del fatto che più modelli di scambio (es: la vendita, il dono, il baratto, il riciclo, lo scambio, il prestito...) possono coesistere all'interno di una stessa comunità.

17 Fonte: Senato della Repubblica, 15 marzo 2016, dal sito: https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg17/attachments/documento_evento_procedura_commissione/files/000/003/589/FEDUF.pdf (link consultato in novembre 2018).

18 Child and Youth Finance International (2015), *A Guide to Economic Citizenship Education. Quality Financial, Social and Livelihoods Education for Children and youth*, <https://issuu.com/childfinanceinternational/docs/a-guide-to-economic-citizenship-education-cyfi> (link consultato in novembre 2018).

19 Zanfrini, L. (2004), *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari.

20 La cittadinanza è uno status del cittadino in base al quale l'ordinamento giuridico riconosce la pienezza dei diritti civili e politici. Essa, in termini giuridici tradizionali designa l'appartenenza di un individuo a uno Stato ed evoca – in una società multi-etnica - i problemi connessi alla perdita e all'acquisto dello status di cittadino e al rapporto intercorrente fra “cittadino” e “straniero”. Il senso del termine “cittadinanza” viene ampliato in un classico saggio (*Citizenship and social class*) del 1950 di Thomas Humphrey Marshall, che comprende un elemento civile (composto dai diritti necessari alla libertà individuale), uno politico (diritto a partecipare all'esercizio del potere politico) e uno sociale (che comprende una gamma di diritti che vanno da un minimo di benessere e di sicurezza economica fino al diritto di vivere la vita di persona civile, secondo i canoni vigenti nella società (Fonte: http://www.treccani.it/enciclopedia/cittadinanza_%28Enciclopedia-del-Novecento%29/)

Dall'inclusione alla capacitazione economico-finanziaria

Al fine di orientare la definizione di un percorso di educazione finanziaria, può essere utile riferirsi al modello di cittadinanza economica dell'associazione internazionale Child & Youth Finance International (CYFI 2012)²¹, associazione impegnata da anni nel **promuovere tra i bambini e i giovani benessere economico e finanziario, riduzione della povertà, diritti e responsabilità verso se stessi e gli altri**, e pieno sviluppo della cittadinanza economica.

Secondo CYFI, l'educazione finanziaria dei bambini deve prevedere l'utilizzo di contenuti adatti all'età, esercizi realistici di apprendimento, costruzione di abilità pratiche, argomenti pertinenti, impostazione per obiettivi. I programmi dovrebbero considerare le esigenze e le circostanze specifiche in cui vivono i bambini e dovrebbero essere pertinenti per il loro contesto sociale, economico e culturale.

Il modello CYFI di cittadinanza economica è costituito da inclusione finanziaria, educazione finanziaria, educazione sociale. Queste tre componenti sono gli elementi costitutivi dell'empowerment e della cosiddetta "capacitazione finanziaria"²² (*financial capability*), pilastri che sostengono la cittadinanza economica per bambini e giovani, come rappresentato in figura 1.

Fig. 1- Modello di cittadinanza economica per CYFI (CYFI 2012)



21 Child and Youth Finance International (2012), *Children and Youth as Economic Citizens: Review of Research on Financial Capability, Financial Inclusion, and Financial Education. Research Working Group Report*, CYFI, Amsterdam, <https://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RR13-02.pdf> (link consultato in novembre 2018).

22 La *capability* ("capacitazione") indica la capacità di raggiungere un livello soddisfacente di benessere che dipende non solo dal soggetto individuale ma anche dall'insieme di opportunità e strumenti che la società offre o rifiuta agli individui. Leonardi, L. (2009), Capacitazioni, lavoro e welfare. La ricerca di nuovi equilibri tra stato e mercato: ripartire dall'Europa?, in «Stato e Mercato», 85, pp. 31-62.

Nel dettaglio, gli elementi che compongono il modello secondo CYFI sono:

L'educazione sociale (<i>social education</i>)	Processo di insegnamento di conoscenze e abilità che migliorano la comprensione e la consapevolezza di un individuo dei propri diritti e dei diritti degli altri. Coinvolge anche "capacità di vita" (life skills) come la risoluzione dei problemi, il pensiero critico e le abilità interpersonali.
L'inclusione finanziaria (<i>financial inclusion</i>)	Processo che – attraverso l'accesso a servizi finanziari sicuri, appropriati e convenienti per gli attori coinvolti ²³ - garantisce agli individui l'inserimento dal punto di vista finanziario nella società in cui vivono.
L'educazione finanziaria (<i>financial education</i>)	Processo intenzionalmente volto a fornire agli individui conoscenze e competenze relative alla gestione del denaro privato e pubblico.
L'empowerment	Senso di fiducia e di efficacia sperimentato da bambini e giovani attraverso il controllo della propria vita, la rivendicazione dei propri diritti e l'empatia verso gli altri.
La capacitazione finanziaria (<i>financial capability</i>)	Combinazione della capacità con l'opportunità di agire di una persona in ambito finanziario. Ciò significa che la capacitazione finanziaria ha componenti sia individuali sia legate all'ambiente in cui vive. Per essere finanziariamente capaci, le persone devono avere non solo conoscenze e competenze finanziarie, ma anche l'accesso a servizi finanziari appropriati per migliorare il benessere sociale ed economico. In pratica, secondo questa distinzione, essere <i>financially literate</i> non è sufficiente per essere <i>financially capable</i> , in quanto gli individui devono non solo conoscere, ma anche avere realmente accesso a prodotti e servizi finanziari che consentano loro di agire liberamente nel proprio miglior interesse. Essa è legata a un più ampio senso di capacitazione economica.
La cittadinanza economica (<i>economic citizenship</i>)	È costituita dalla piena comprensione dei diritti e delle responsabilità in ambito economico verso se stessi, la famiglia e gli altri unita al riconoscimento attivo degli stessi diritti.

Chiaramente, come ben evidenzia il concetto di *capability*, vi sono anche fattori esterni che esulano dal controllo di un bambino - come le opportunità strutturali, il contesto macro-economico, le risorse della famiglia di origine - che svolgono un ruolo significativo nel raggiungimento del suo benessere economico, ma generalmente i minori hanno ridotte possibilità di agire su tali fattori, anche se sono consapevoli dell'influenza degli stessi²⁴.

Allo stesso tempo, la scelta di questo modello consente di prendere in considerazione il contesto in cui cresce il minore che, nei casi dei bambini che studiano in classi multietniche o che provengono da famiglie di origine straniera, risulta essere particolarmente variegato, con elementi culturali eterogenei che intervengono nel confronto con i pari e con l'insegnante stesso.

23 Ad es. per un bambino un "servizio finanziario" sicuro e appropriato e conveniente può essere un luogo dove poter conservare il proprio denaro con tranquillità. Per un bambino delle società occidentali, il "luogo" può essere un salvadanaio nella sua cameretta. Per i bambini che vivono in Paesi in via di sviluppo, dove è diffuso il lavoro minorile, può essere un conto di risparmio dove può accumulare parte delle proprie riserve senza paura che esse gli vengano rubate.

24 Child and Youth Finance International (2015), *A Guide to Economic Citizenship Education. Quality Financial, Social and Livelihoods Education for Children and Youth*, <https://issuu.com/childfinanceinternational/docs/a-guide-to-economic-citizenship-education-cyfi> (link consultato in novembre 2018).

1.3 Le competenze interculturali nella scuola primaria

di Antonio Cuciniello e Erica Colussi

La scuola italiana è oggi un **contesto educativo fortemente multiculturale** in cui le varie culture spesso indicano diverse provenienze e appartenenze di bambini e ragazzi che hanno una storia, diretta o familiare, di migrazione. Infatti, «fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente»²⁵. Pertanto, i contesti educativi devono potersi «misurare e coniugare con le specificità e le storie di coloro che li abitano»²⁶. Gli insegnanti e operatori, data questa situazione, sentono l'esigenza di avere a disposizione strumenti operativi idonei per svolgere il proprio ruolo professionale più efficacemente, in un'ottica di educazione interculturale²⁷.

La pedagogia interculturale, di conseguenza, si presenta come una disciplina chiave per affrontare le molteplici sfide della complessità e trasformarle in reali opportunità di crescita individuale e collettiva²⁸. Affinché ciò si realizzi, è necessario istituire un dialogo tra persone con differenti background culturali. Anzitutto per incontrare l'altro bisogna essere pronti al cambiamento ed essere disponibili a mettersi in relazione con le differenze: la convivenza richiede sempre la capacità e la volontà di incontrare l'altro, «di mantenere e di perdere, di misurarsi con le paure e le resistenze, ma anche di trascendere le nostre identità già date»²⁹.

Nel contesto educativo, in spazi evidentemente contraddistinti da pluralismo culturale e linguistico³⁰, **le competenze interculturali** (al pari del saper leggere, scrivere e far di conto), si pongono come indispensabili per tutti³¹, per poter crescere, studiare, lavorare, utilizzare le risorse e il denaro, in sintesi convivere in una quotidianità contrassegnata da una crescente diversità di popoli, culture e stili di vita³².

Le competenze

Il concetto di competenza non è univoco ed è uno dei più difficili da circoscrivere, in quanto utilizzato con valenze e sfumature diverse. La sua etimologia risale al latino, al verbo "competere" (da *cum petere* "chiedere, dirigersi a"), con il significato di "andare insieme, far convergere in un medesimo punto, mirare ad un obiettivo comune". Nel *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF) per **competenze** si intende «la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità

25 MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (link consultato in ottobre 2018), p. 6.

26 MIUR (2015), *Vademecum Diversi da chi?*: www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx (link consultato in ottobre 2018), p. 3.

27 Catarci, M., M. Fiorucci (2015a), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma; Idd., (a cura di) (2015b), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma.

28 Portera, A. (2011), "Comunicazione e competenze interculturali. Modelli a confronto e riflessioni critiche", in *Pedagogia e vita*, 69, 1, pp. 147-164.

29 Melucci, A. (2000), *Culture in gioco*, Il Saggiatore, Milano, p. 51.

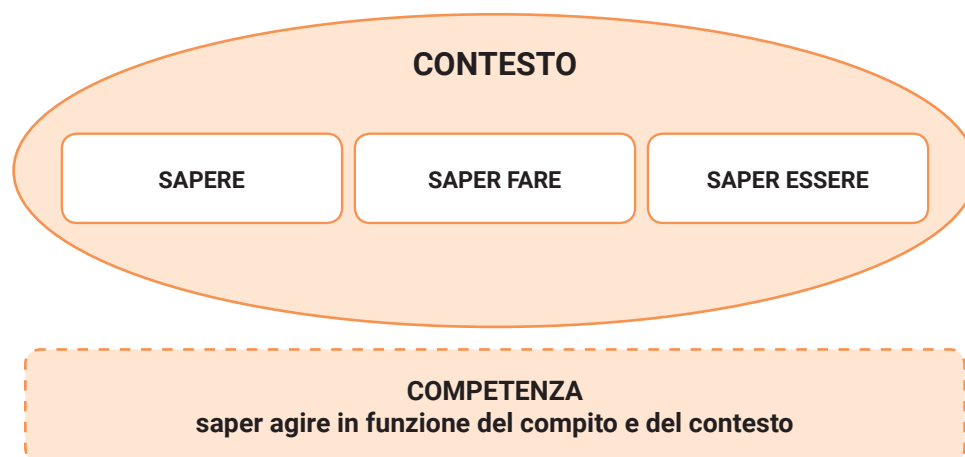
30 Cantù, S., Cuciniello, A. (a cura di) (2012), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Fondazione Ismu, Milano.

31 UNESCO (2009), *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755ita.pdf> (link consultato in ottobre 2018); cfr. Reggio, P., M. Santerini (a cura di) (2014), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.

32 UNESCO (2013), *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf> (link consultato in ottobre 2018).

e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia»³³. La competenza si compone, altresì, di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, oltre a conoscenze e ad abilità³⁴. In questa prospettiva, il **soggetto competente** è quindi colui che sa affrontare situazioni nuove, complesse, spesso imprevedibili, in modo appropriato ed efficace, usando le proprie risorse (conoscenze, abilità e competenze).

Fig.2 - Il concetto di competenza



Specificamente, nell'ambito delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) si parla di "Traguardi per lo sviluppo delle competenze". Le competenze, raggiungibili alla fine dell'infanzia e di ciascun percorso del primo ciclo scolastico, sono caratterizzate dal concetto di cittadinanza.

Pertanto, questi traguardi trovano riscontro anche nella definizione di una delle otto competenze-chiave. Le **competenze sociali e civiche** «includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che **consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa**, in particolare alla vita in **società sempre più diversificate**, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario»³⁵.

Le competenze interculturali

In questo quadro generale, le competenze interculturali, nella più ampia prospettiva delle competenze-chiave di cittadinanza, si arricchiscono di ulteriori elementi di tipo conoscitivo, relazionale, comportamentale e cognitivo. Allo stesso tempo, la competenza interculturale si delinea con una propria specificità: assume anzitutto le connotazioni di una **sensibilità personale ad agire i propri saperi in maniera appropriata ed efficace in situazioni ad alta differenziazione culturale**³⁶. Tuttavia, la competenza interculturale non ha a che fare solo con l'efficacia e l'appropriatezza degli individui nelle relazioni interculturali, ma soprattutto con la loro capacità di aumentare progressivamente la possibilità di comprendere la realtà e, quindi, l'esperienza della differenza in maniera sempre più complessa³⁷.

33 Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf (link consultato in ottobre 2018), p. 11; cfr. European Communities (2008), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Brussels: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf (link consultato in ottobre 2018).

34 Spencer L., Spencer, S. (1995), *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano.

35 Raccomandazione Parlamento Europeo e Consiglio UE - 2006/962/CE

36 Deardorff D.K. (2009), *Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks, CA.

37 Castiglioni I. (2005), *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Carocci, Roma.

In letteratura si incontrano diverse definizioni di **competenza interculturale**, in base ad un ampio ventaglio di orientamenti, modelli teorici³⁸ e contesti culturali di riferimento, sebbene si riscontri un elemento ricorrente: la dinamicità di tale competenza³⁹. Si ritiene, infatti, che la competenza in ambito interculturale, oltre ad essere intesa come una dimensione composita (abilità, capacità, attitudine, strategia cognitiva, strategia comportamentale, ecc.), sia caratterizzata da diversi gradi di maturazione e padronanza da parte della persona. È un **processo continuo, dinamico, che si costruisce durante tutto l'arco della vita**, con momenti di avanzamento, regressione, stagnazione, in un divenire processuale mai finito⁴⁰.

Bennet⁴¹ ha elaborato il modello DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) in base al quale si sottolinea che lo sviluppo di competenze interculturali si riassume in un processo nel quale l'individuo, grazie alle proprie esperienze, può acquisire nuove modalità di stare nel mondo insieme agli altri.

Questo processo porta la persona a muoversi da stadi etnocentrici (negazione, difesa, minimizzazione) a stadi etnorelativi (accettazione, adattamento, integrazione).

Fig.3 - Adattamento del Modello di sviluppo della sensibilità interculturale di Bennet⁴²

ESPERIENZA DELLA DIFFERENZA		
ETNOCENTRISMO →	RELATIVISMO CULTURALE →	INTERCULTURA
Negazione	Accettazione	Dialogo e arricchimento reciproco
Difesa	Adattamento	Ascolto Osservazione
Minimizzazione	Tolleranza	Integrazione e valorizzazione

Deardorff⁴³ ha elaborato un modello processuale in base al quale la competenza interculturale è vista come la capacità di interagire in modo appropriato ed efficace in situazioni di carattere interculturale.

Questa capacità è sostenuta da specifiche attitudini (valorizzare la diversità culturale, tollerare l'ambiguità, ecc.), nonché da conoscenze e abilità (inter)culturali (vasta conoscenza culturale, capacità comunicative, abilità di gestione dei conflitti, capacità di creare sinergie, ecc.). Deardorff sostiene che attitudini, conoscenze e abilità producano un esito interno, ossia una riflessione interculturale che porta a spostare e relativizzare la struttura di riferimento, e un esito esterno, ossia un'interazione costruttiva, che determina degli effetti che corrispondono ad evitare di violare le norme culturali e a raggiungere obiettivi importanti.

38 Spitzberg, B.H., Changnon, G. (2009), *Conceptualizing intercultural competence*, in D.K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 2-52.

39 Milani M. (2017), *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.

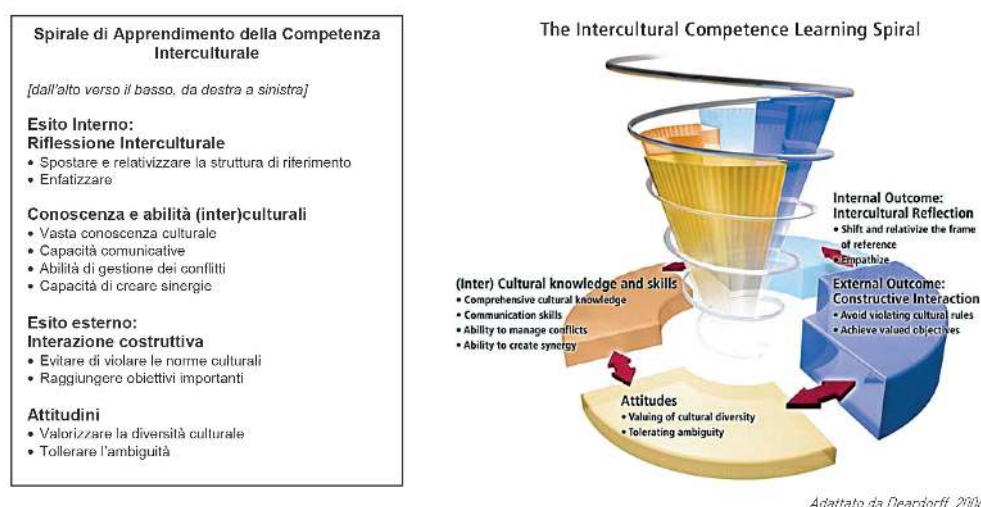
40 Bennett, J.M. (2008), *Transformative training: Designing programs for culture learning*, in M.A. Moodian (ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA; Fantini, A. (2000), *A Central Concern: Developing intercultural competence*, in *SIT Occasional Papers series addressing Intercultural Education, Training & Service*, School for International Training, Brattleboro, Vermont, USA.

41 Bennett, J.M. (1993), *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, in R.M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993, pp. 21-71.

42 Ibidem.

43 Deardorff, D.K. (2006), "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization", in *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), pp. 241-266.

Fig.4 - Modello processuale della competenza interculturale⁴⁴



Fonte <http://www.fondazionecariplo.it/portal/upload/ent3/2/ICC%20Italiano.pdf>

Inoltre, Fantini⁴⁵ ha definito la competenza interculturale come un fenomeno complesso che comprende diversi elementi:

- una varietà di caratteristiche o tratti, ad esempio: flessibilità, senso dell'umorismo, pazienza, empatia, tolleranza per l'ambiguità, capacità di sospendere il giudizio, curiosità, ecc.;
- tre aree (domini): abilità di stabilire e mantenere relazioni, abilità di comunicare con minima perdita o distorsione, abilità di collaborare al fine di realizzare obiettivi di interesse o necessità comuni;
- quattro dimensioni: conoscenza, abilità, attitudini e consapevolezza (*knowledge, skills, attitudes, awareness*). In particolare la consapevolezza (*awareness*) consente di assumere un punto di vista critico sul contesto sociale, favorendo trasformazioni del sé e delle sue relazioni con gli altri, oltre ad interazioni critiche e creative con la realtà;
- competenza in una lingua straniera, data l'importante relazione presente tra cultura e linguaggio. L'abilità di esprimersi e concettualizzare in un'altra lingua influisce positivamente sulla consapevolezza interculturale.

Nel contesto italiano, Portera definisce le competenze interculturali come l'insieme di caratteristiche, conoscenze, attitudini e abilità atte a gestire con profitto relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti⁴⁶. La competenza interculturale richiede l'acquisizione di conoscenze specifiche rispetto alla comunicazione, al linguaggio, alla storia, alle tradizioni e alle convenzioni culturali che influenzano i pensieri e i comportamenti delle persone con cui si entra in contatto. Oltre a queste conoscenze specifiche, sono necessarie altresì le **attitudini interculturali**: capacità di decentramento, apertura a persone provenienti da altre culture, curiosità e desiderio di scoprire cose nuove, mettendo sempre in rilievo la tolleranza di ambiguità e incertezza.

I livelli di sviluppo della **sensibilità interculturale** possono essere differenti e si modificano nel tempo, dal momento che le persone apprendono dal contatto con la differenza culturale in modo diverso⁴⁷. Per l'attivazione di queste competenze sono necessari almeno due presupposti: la con-

44 Ibidem.

45 Fantini, A. (2000), "A Central Concern: Developing intercultural competence", in SIT Occasional Papers series addressing Intercultural Education, Training & Service, School for International Training, Brattleboro, Vermont 05302, USA.

46 Portera, A. (2011), "Comunicazione e competenze interculturali. Modelli a confronto e riflessioni critiche", in *Pedagogia e vita*, 69, 1, pp. 147-164; Id., (2013), *Competenze interculturali per la società complessa*, in A. Portera (a cura di), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, FrancoAngeli, Milano.

47 Castiglioni, I. (2005), *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Carocci, Roma.

sapevolezza dei limiti culturali del proprio modo di pensare, sentire e agire, dal momento che la propria prospettiva non è l'unica possibile e la motivazione a comunicare con persone di altra cultura.

A questo proposito in allegato alla presente pubblicazione si presenta un utile strumento per analizzare l'atteggiamento e la propensione interculturale di insegnanti e alunni (cfr. Allegato 1).

L'acquisizione della competenza interculturale, in quanto processo multidimensionale, relazionale, contestuale⁴⁸, richiede, dunque, lo sviluppo di specifiche attitudini, conoscenze e abilità. Inoltre, implica diverse dimensioni, ciascuna delle quali può essere analizzata, a partire da specifici criteri, in indicatori di comportamento attraverso cui la competenza si manifesta (cfr. tab. seguente)⁴⁹:

Tab.1.3 - Indicatori di comportamento della competenza interculturale

Dimensioni	Criteri	Indicatori
Interazione costruttiva	Evitare di violare le norme culturali	– Rispetta la diversità culturale nell'interazione con i compagni – Considera il processo di incontro come terreno di confronto e di condivisione – Prova curiosità e desiderio di mettersi in gioco di fronte a ciò che incontra
	Raggiungere obiettivi importanti	– Si relaziona in modo adeguato in funzione dell'obiettivo – Si assume impegni e si riconosce in progetti comuni – Pone in atto efficaci comportamenti di confronto orientato a definire soluzioni positive per tutti
Attitudini	Valorizzare la diversità culturale	– Mostra curiosità verso la diversità culturale – È disponibile all'incontro con l'altro, attivando atteggiamenti di fiducia, empatia e comprensione – È disponibile alla reciprocità e allo scambio – Riconosce diverse prospettive e punti di vista
	Tollerare l'ambiguità	– Tollerare situazioni di incertezza – Si pone in atteggiamento di ascolto e di dialogo – Mette in discussione le proprie certezze e accetta le critiche – Assume la prospettiva degli altri, mettendola a confronto con la propria, senza stereotipi o pregiudizi – Accetta l'errore come condizione naturale dell'esistenza umana e come fonte di apprendimento
Conoscenza e abilità (inter)culturali	Vasta conoscenza culturale	– Riconosce e concettualizza la diversità culturale nei suoi elementi costitutivi – Conosce l'esistenza di una pluralità di visioni del mondo – Riconosce e concettualizza elementi comuni tra le diverse culture – È consapevole del rapporto tra lingua e significati in culture diverse
	Capacità comunicative	– Padroneggia la lingua inglese ad un livello A2 – Tiene conto dello scopo e del destinatario della comunicazione – Mantiene vivo il dialogo in vista di un arricchimento reciproco – Sviluppa la capacità argomentativa e interpretativa dei significati – Ascolta gli altri con interesse e attenzione
	Abilità di gestione dei conflitti	– Affronta semplici situazioni di conflitto con i compagni – Sostiene la negoziazione ai fini della risoluzione dei conflitti all'interno del gruppo – Riconosce somiglianze e differenze nel confronto delle opinioni – Compie azioni per affrontare conflitti e contrasti tra diverse posizioni
	Capacità di creare sinergie	– Fornisce il proprio apporto nel lavoro di gruppo – Contribuisce con le proprie idee alla ricerca di soluzioni a problemi condivisi e complessi – Ascolta le idee di altri arricchendole con le proprie
Riflessione interculturale	Spostare e relativizzare la struttura di riferimento	– Tiene conto del punto di vista dell'altro – Confronta e relativizza le proprie posizioni in vista di posizioni condivise – Analizza e decostruisce stereotipi e pregiudizi personali e culturali – Colloca in prospettiva il proprio io superando l'egocentrismo – Mette in discussione le proprie certezze e accetta le critiche – Mette al centro l'interesse del gruppo e non i propri
	Enfatizzare	– Valorizza il contributo dell'altro – Riconosce che l'altro è anche il simile – Apprezza le differenze – Trasforma il dubbio in occasione di ricerca – Considera la diversità come una risorsa

48 Gozzoli C., Regalia C. (2005), *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Il Mulino, Bologna.

49 Castoldi M. (2015), *Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base*: http://www.edu.lascuola.it/img_de_toni/2014_2015/pdf/sd_competenza_interculturale.pdf (link consultato in ottobre 2018).

Tra i documenti europei che promuovono lo sviluppo delle competenze interculturali, il *Libro bianco sul dialogo interculturale*⁵⁰ evidenzia come imparare e insegnare le competenze interculturali. Seguono alcuni stralci:

L'apprendimento e l'insegnamento delle competenze interculturali sono essenziali per la cultura democratica e la coesione sociale. Offrire a tutti un'educazione di qualità, favorendo l'integrazione, permette la partecipazione attiva e l'impegno civico, prevenendo al tempo stesso gli handicap educativi [...].

Tutti gli alunni dovrebbero poter migliorare le proprie competenze multilinguistiche. La pratica e l'apprendimento interculturali dovrebbero essere inseriti nell'attività di formazione iniziale e continua degli insegnanti [...].

Un altro obiettivo importante è quello di condurre i giovani ad apprezzare la diversità sociale e culturale dell'Europa, un aspetto che comprende sia le recenti comunità di migranti, sia quelle le cui radici europee risalgono a tempi lontani. L'apprezzamento delle diverse forme di espressione della creatività (manufatti, simboli, testi, oggetti, costumi e cucina) dovrebbe fare parte integrale della scoperta dell'altro. La musica, l'arte e la danza possono essere strumenti potenti di educazione interculturale [...].

Il Consiglio d'Europa è fortemente impegnato in favore della trasmissione delle competenze interculturali tramite il sistema educativo [...] ⁵¹.

Si propongono di seguito due strumenti, uno per gli alunni e un altro per gli insegnanti, finalizzati all'autovalutazione delle proprie esperienze e competenze interculturali.

Uno strumento per l'autovalutazione degli alunni

L'Autobiografia degli Incontri Interculturali⁵², sia nella versione per gli apprendenti più piccoli (fino a circa 11 anni) sia per gli adulti (studenti e non), è una risposta concreta alle raccomandazioni del *Libro bianco sul dialogo interculturale*

È uno strumento creato per far riflettere le persone sugli incontri interculturali che hanno sperimentato, producendo in loro una forte impressione o un effetto duraturo. L'*Autobiografia*, per incontro interculturale, non intende solo esperienze tra persone provenienti da paesi diversi, ma contempla anche quelle tra persone dello stesso paese, che appartengono ad ambienti regionali, linguistici, etnici o religiosi, diversi⁵³. Si compone di una serie di "Schede per il lessico" (*L'incontro, L'altra persona, Parlarsi, I tuoi sentimenti, I sentimenti dell'altra persona, Uguale e diverso, Pensaci ancora un po'*) che portano il bambino ad esprimersi rispetto alla descrizione dell'incontro e della persona incontrata, agli aspetti comunicativi dell'incontro, alle reazioni e alla sua percezione delle reazioni dell'altra



50 COE (2008), Libro bianco sul dialogo interculturale: Vivere insieme in pari dignità, Strasburg: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf (link consultato in ottobre 2018).

51 Ivi, pp. 45-47.

52 COE (2009), <https://rm.coe.int/autobiografia-degli-incontri-interculturali/16806bf02c>

53 Cfr. Cuciniello, A. (2017a), "Contesti educativi di fronte all'alterità religiosa. L'Islam e i musulmani a scuola", in *OPPIInformazioni*, 123 (2017), pp. 38-49. Cuciniello, A. (2017b), "Scuola e Islam: l'Islam a scuola", in *Democrazia e Sicurezza – Democracy and Security Review*, anno VII, n. 2, (2017): <http://www.democraziaesicurezza.it/Osservatori/Osservatorio-sociale/Scuola-e-Islam-l-Islam-a-scuola> (link consultato in ottobre 2018). Cuciniello, A. (2017c), "Religioni e scuole nell'Italia che cambia", in F. Caruso, V. Ongini (a cura di), *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso*, Fondazione Migrantes- Tau Editrice, Todi, pp. 135-142.

persona, al punto di vista proprio e altrui, portandolo, infine, a riflettere sull'esperienza complessiva dell'incontro. L'uso dell'*Autobiografia* sviluppa in questo modo competenze interculturali per poter «navigare in contesti complessi contrassegnati da una crescente diversità di persone, culture, stili di vita»⁵⁴.

Uno strumento per l'autovalutazione degli insegnanti

L'interculturalità è un atteggiamento, un modo di vedere, ed è il risultato di un percorso educativo. Non si delinea, dunque, come disciplina aggiuntiva da collocarsi in un momento prestabilito dell'orario scolastico, ma è un approccio che consente, o meglio sollecita, il ri-vedere e il ri-pensare i curricoli formativi, gli stili comunicativi, la gestione delle differenze, delle identità e dei bisogni di apprendimento⁵⁵.

Nel sistema scolastico-formativo bisogna considerare la diversità come un diritto e una competenza individuale⁵⁶ che va gestita istituzionalmente da personale docente capace di trattare la diversità come bene comunitario, collettivo e pubblico⁵⁷, al fine di prevenire conflitti e svantaggi. L'educazione interculturale prevede un approccio trasversale all'attività educativa e didattica che mira alla valorizzazione delle differenze e delle similarità, dello sviluppo di un pensiero divergente e della costituzione di un'identità plurale. Pertanto, perché vi sia intercultura è importante chiedersi: *cosa si sta facendo per favorire le condizioni di uno scambio tra le persone?* Questo orientamento comporta un "percorso aperto" in cui i soggetti sperimentano il Sé e l'altro, il noi e il loro in un'alternanza di ruoli continua che solleva domande e dubbi capaci però di generare azione e pensiero.

Affinché gli alunni possano acquisire le competenze interculturali, è necessario che gli insegnanti debbano possederle essi stessi, o perlomeno sapere cosa sono. A questo proposito si propone di seguito una scheda di autovalutazione, che tiene conto sia della dimensione personale sia di quella professionale dell'insegnante, al fine di:

- acquisire una visione d'insieme sulle competenze interculturali;
- approfondire le proprie conoscenze e competenze interculturali per essere incoraggiati ad esplorare ulteriormente l'argomento;
- essere istruiti riguardo le diversità culturali ed imparare ad accettarle;
- imparare l'importanza di pensare e agire per favorire l'inclusione;
- aprirsi a nuovi approcci e definizioni del concetto di "cultura", "norme culturali";
- sperimentare un modo differenziato di vedere il fenomeno interculturale e la relativa autoco-scienza;
- ripensare le proprie modalità di insegnamento attraverso una revisione dei contenuti e dei metodi, adottando atteggiamenti critico-riflessivi;
- assumere atteggiamenti favorevoli all'instaurarsi di un "clima scolastico" di apertura e dialogo come arricchimento reciproco;
- adottare un atteggiamento di ricerca, in collaborazione con gruppi di insegnanti e con l'ausilio di esperti esterni, finalizzato alla realizzazione di un progetto che costituisca un metodo attivo di formazione e aggiornamento permanente.

54 UNESCO (2013), *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf> (link consultato in ottobre 2018), p. 6.

55 Cfr. MIUR (1994), *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, C.M. n.73 – 02.03.1994: http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html (link consultato in ottobre 2018).

56 Faist, F. (2009), "Diversity: a new mode of incorporation?", in *Ethnic and Racial Studies*, 32/1 (2009), pp. 171–190.

57 Zapata-Barrero, R. (2014), "The limits to shaping diversity as public culture", in *Cities*, 37 (2014), pp. 66-72.

Scheda di autovalutazione⁵⁸ <i>Le competenze interculturali per i docenti della Scuola Primaria</i>	
Competenze interculturali di primo livello	
Dimensione personale	Competenze comunicativo-relazionali ☐ riconosco l'altro come valore ☐ so accogliere ☐ so entrare in relazione ☐ so ascoltare ☐ so prestare attenzione ☐ ...
	Competenze comunicativo-relazionali Competenze progettuali ☐ so osservare anche mediante l'uso di metodi e tecniche per l'osservazione ☐ riconosco e promuovo l'unicità di ogni studente ☐ so gestire dinamiche di gruppo ☐ so progettare percorsi di apprendimento individualizzati ☐ ...
Competenze interculturali di secondo livello	
Dimensione personale	Meta-competenze o competenze interculturali riferite al sé e al proprio rapporto con il mondo ☐ ho consapevolezza culturale (conoscenza del mio sistema culturale, dei miei pregiudizi, stereotipi, valori e sistemi di credenze, ecc.) ☐ tendo a sospendere il giudizio e a sostare in situazioni di ambiguità ☐ ho curiosità per l'alterità culturale ☐ ho il desiderio di conoscere altri universi simbolico-culturali ☐ ...
	Competenze interculturali conoscitive, metodologico-didattiche ☐ acquisisco in modo permanente conoscenze antropologiche ☐ acquisisco in modo permanente conoscenze inerenti frange culturali altri (attraverso l'approfondimento della storia, della letteratura, della religione di altre culture) ☐ ho conoscenze e abilità socio-linguistiche e linguistiche ☐ ho competenze metodologiche e didattiche per l'insegnamento dell'italiano come L2 ho consapevolezza dell'importanza della valorizzazione e del mantenimento della lingua d'origine (L1) ☐ ...

58 (Scheda adattata da Dusi, P. (2017), *Competenze interculturali per insegnare nella scuola primaria*: <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/competenze-interculturali-per-insegnare-nella-scuola-primaria> (link consultato in ottobre 2018); cfr. Portera, A., Dusi, P. (a cura di) (2017), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. FrancoAngeli, Milano.

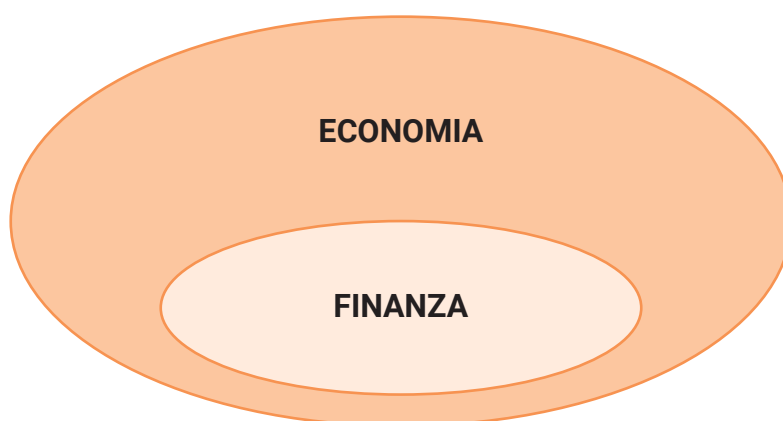
1.4 Approfondimento di alcuni termini specifici

Al fine di fornire all'insegnante che voglia avvicinarsi al tema dell'educazione finanziaria con i suoi alunni è necessario a questo punto definire meglio alcuni concetti a cui abbiamo accennato fino a qui.

1.4.1 Distinzione tra economia e finanza

Prima di tutto è importante chiarire ulteriormente la distinzione tra i due termini economia e finanza. Infatti, sebbene esista una distinzione precisa tra di essi, nel discorso comune spesso si utilizzano i due vocaboli come sinonimi, riferendosi al termine educazione finanziaria (o *financial education*) come comprensivo anche di aspetti di educazione economica (ad es. educazione all'imprenditorialità, alla cooperazione, al fisco, all'ecologia, alla sostenibilità, ai valori come quello del risparmio o della generosità).

In realtà la finanza è una branca dell'economia.



L'**economia** studia come gli individui e le entità in cui si organizzano (famiglie, imprese, stati, etc.) utilizzano risorse scarse per la produzione di beni finalizzata all'investimento o ai consumi. L'economia studia grandi questioni sociali come cosa determina lo sviluppo economico, come si distribuisce il reddito e la ricchezza tra individui e gruppi sociali, come regolare i mercati per evitare che finiscano in situazioni di monopolio, come finanziare e produrre beni collettivi.

La **finanza** è un sottoinsieme dell'economia nel senso che è parte del sistema economico e allo stesso tempo la sotto-disciplina dell'economia che si occupa di flussi finanziari. Oggetti di studio della finanza sono la moneta, le attività creditizie, il funzionamento dei mercati finanziari (ad esempio le borse), le relazioni finanziarie internazionali

Entrambe sono considerate "scienze sociali". A differenza di altre scienze naturali dette "dure" (ad es. la chimica, o la fisica o la biologia), l'oggetto su cui si esercitano gli studi di economia e finanza è costituito da teorie e principi che sono al tempo stesso profondamente impregnati dai comportamenti degli uomini.

Come dire: il funzionamento del mercato dell'abbigliamento varia profondamente in funzione del comportamento degli individui (ad es. la moda), ed è per questo che è difficile prevedere l'andamento del mercato (cosa andrà di moda tra 2 anni?). Invece, i processi chimici che regolano la formazione del ghiaccio o il moto delle stelle non variano strettamente in funzione del comportamento degli individui e sono più prevedibili.

Vale a dire che tra i principi e le azioni economiche umane si genera un continuo flusso di azioni e reazioni, tali per cui i comportamenti modificano i principi economici e le teorie economiche e finanziarie.

1.4.2 Educazione finanziaria, il processo

Le competenze economico-finanziarie, come quelle interculturali (cfr. paragrafo 1.3), vengono acquisite dagli individui attraverso processi a volte inconsapevoli e informali (ad es. il bambino che guarda i genitori che prelevano soldi dal bancomat, o che parlano in lingue diverse con i loro amici), ma anche attraverso espliciti percorsi di educazione. In particolare, l'educazione finanziaria può essere definita come nel riquadro qui sotto.

Per **educazione finanziaria** si intende quel processo attraverso cui consumatori/investitori finanziari migliorano la loro comprensione di prodotti e concetti finanziari e, attraverso informazioni, istruzioni e/o consigli obiettivi, sviluppano abilità e fiducia per diventare più consapevoli dei rischi e delle opportunità finanziarie, per fare scelte informate, per conoscere dove andare a chiedere aiuto, e per intraprendere altre azioni efficaci per migliorare il proprio benessere finanziario⁵⁹.

L'educazione finanziaria è la parte formalizzata e intenzionale del processo di socializzazione al denaro che, come abbiamo già detto, i bambini attraversano sin da piccoli. Alcuni esempi – di certo non esaustivi rispetto alla varietà dei programmi di educazione finanziaria esistenti – possono essere:

- un gruppo di insegnanti che realizza un ciclo di lezioni sul risparmio riprendendo i moduli didattici proposti dal progetto "JUN€CO", economia per i giovani⁶⁰;
- una fondazione bancaria che promuove incontri sulle parole chiave della finanza attraverso la lettura di fiabe nelle scuole primarie (ad esempio i progetti della Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio⁶¹);
- un'associazione di docenti che organizza conferenze nelle scuole secondarie di II grado sulle possibili cause della crisi, abbinate a un concorso sulla conoscenza della finanza (come quello organizzato dall'Associazione Europea per l'Educazione Economica – AEEE-Italia⁶²).

Tali iniziative possono essere ricondotte a progetti di educazione finanziaria pur presentando contenuti, forme e funzioni eterogenei ed essendo realizzate da soggetti diversi tra loro. Molte di queste coinvolgono direttamente la scuola, che rappresenta un canale privilegiato per veicolare iniziative di questo tipo in modo trasversale. In particolare la scuola:

- consente di raggiungere una vasta fascia della popolazione, con riferimento a tutti i ceti sociali, con costi contenuti rispetto ad altri canali istituiti ad hoc e fornendo un contesto già definito per l'apprendimento;
- agevola il processo di familiarizzazione dei consumatori di domani ai temi finanziari prima che giunga il momento della vita in cui vengono effettuate importanti scelte economico-finanziarie.

1.4.3 La financial literacy, il prodotto

Un altro termine-chiave del discorso, già utilizzato in precedenza, è quello di *financial literacy*. Esistono diverse definizioni del termine, ma in Italia una definizione frequentemente utilizzata è quella proposta dall'OCSE che, nella rilevazione 2012 della tradizionale indagine PISA (Programma per la

59 OCSE. Directorate for Financial and Enterprise Affairs (2005), *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*, July, <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/35108560.pdf> (link consultato in novembre 2018).

60 <https://fondazioneamiotti.org/juneco-corso-ludico-didattico-economia-etica-sostenibile/> (link consultato in novembre 2018).

61 <http://www.feduf.it/container/scuole/fiabe-e-denaro> (link consultato in novembre 2018).

62 <http://www.aeeeitalia.it/wp/2018/concorso-economia-2018/> (link consultato in novembre 2018).

valutazione internazionale dello studente) per i quindicenni, ha inserito un modulo appositamente dedicato alla *financial literacy*.

Essa parte dal presupposto secondo cui **l'educazione finanziaria è un processo e la financial literacy è il prodotto, ovvero il risultato dell'educazione finanziaria.**

Per **financial literacy (o competenza finanziaria)** si intende «la conoscenza e la comprensione dei concetti e dei rischi finanziari unite alle competenze, alla motivazione e alla fiducia in se stessi per utilizzare tale conoscenza e comprensione al fine di prendere decisioni efficaci in un insieme di contesti finanziari, per migliorare il benessere finanziario delle singole persone e della società e consentire la partecipazione alla vita economica». ⁶³

Rielaborando quanto specificato dall'OCSE⁶⁴, possiamo declinare il costrutto di *financial literacy* in tre dimensioni:

- **il contenuto** (che comprende l'area della conoscenza e della comprensione, punto-chiave della *literacy*);
- **il processo** (le strategie mentali, l'insieme di valori e gli atteggiamenti che vengono attivati nella comprensione dei materiali-stimolo);
- **il contesto** (la situazione in cui le conoscenze, le abilità e le capacità di comprensione vengono applicate, spaziando dal personale al globale).

In particolare, possiamo scomporre la definizione dell'OCSE nei seguenti "blocchi":

"La financial literacy..."

È un insieme mutevole, generalmente in espansione durante l'arco di vita degli individui, di conoscenze, competenze, motivazioni, atteggiamenti, che gli individui costruiscono durante la loro vita.

"...è la conoscenza e la comprensione di concetti e dei rischi finanziari"

La *financial literacy* riguarda la conoscenza e la comprensione sia di elementi fondamentali del mondo finanziario in cui l'individuo vive (ad es. il profitto, il costo, lo sconto), sia i costi e le finalità di prodotti finanziari di base (ad es. un libretto di risparmio, una carta prepagata, un prestito), di cui alcuni minori possono anche avere esperienza diretta. Include ugualmente il concetto di "rischio" finanziario che potrebbe minacciare, ad esempio, il benessere di una famiglia. Un minore, attraverso le conversazioni in famiglia o quanto ascolta dai media, può gradualmente conoscere i tipi di rischi che lui e i suoi familiari possono correre (ad es. rischio di non riuscire a pagare il mutuo, rischio di incidenti che possono occorrere ad una persona o ai suoi beni come la casa o l'automobile...).

"...unita alle competenze"

Le abilità includono processi cognitivi generici (ad es. l'accesso alle informazioni, il paragone, il confronto, l'estrapolazione e la valutazione applicati in contesti finanziari), abilità di alfabetizzazione matematica (ad es. calcolare una percentuale, convertire una cifra da una valuta all'altra, leggere e comprendere i prezzi con uno o due decimali), e abilità linguistiche (ad es. conoscere i simboli delle diverse monete come l'euro, il dollaro, il renminbi, leggere e interpretare un messaggio pubblicitario che parla di sconti).

63 OCSE - PISA (2014), *Pisa in FOCUS. I quindicenni sanno gestire i soldi?*, 7, luglio, [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n41-\(ita\)-final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n41-(ita)-final.pdf) (link consultato in novembre 2018).

64 OCSE (2012), *Pisa 2012 Financial Literacy Assessment Framework*, April, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf> (link consultato in novembre 2018).

“...alle motivazioni e alla fiducia in se stessi”

La *financial literacy* non riguarda solo la conoscenza, la comprensione e le abilità di trattare questioni finanziarie, ma anche attributi non-cognitivi. Ne sono un esempio la motivazione a cercare informazioni e consigli per affrontare attività finanziarie e la sicurezza/fiducia in se stessi nel fare ciò, le abilità di controllare almeno alcuni dei fattori emotivi e psicologici che influenzano il processo decisionale (*decision making*).

“...per utilizzare tale conoscenza e comprensione al fine di prendere decisioni efficaci”

Si tratta dell'abilità di applicare la conoscenza e la comprensione in situazioni di vita reale e non solo in esercizi teorici puramente conoscitivi. Ad esempio, saper leggere correttamente i messaggi promozionali per i telefoni cellulari e controllare i fattori emotivi che spingono ad un uso del proprio telefono cellulare oltre il credito disponibile. Nel valutare la *financial literacy* questo si traduce nell'abilità degli studenti di applicare quanto hanno appreso sulla finanza personale in processi decisionali efficaci. Dove il termine “processo decisionale efficace” (*effective decision-making*) si riferisce a decisioni informate e responsabili che soddisfano un certo tipo di bisogno. Nella definizione quindi si notano due parti: una relativa al tipo di pensiero e comportamento che caratterizza l'ambito tematico, e una alle finalità dello sviluppo di quella particolare competenza.

“...in un insieme di contesti finanziari”

Le decisioni finanziarie hanno un impatto sia su contesti della vita quotidiana “contemporanea”, sia su scenari che probabilmente gli individui attraverseranno in futuro. Ad esempio, i giovani potrebbero fare oggi scelte semplici su come utilizzare i soldi a loro disposizione (ad es. mance, paghettoni, premi, borse di studio), ma a breve potrebbero attuare decisioni più importanti nell'ambito dell'istruzione (ad es. terminare o no gli studi dopo le scuole secondarie di secondo grado? Quale corso di laurea scegliere?) o del lavoro (ad es. che tipo di esperienze lavorative cercare? Fare un anno all'estero dopo la maturità o no?) che potrebbero avere importanti conseguenze finanziarie nel lungo periodo.

“...per migliorare il benessere finanziario delle singole persone e della società”

Il concetto di *financial literacy* viene definito come un costrutto riferito a una dimensione personale, diverso da quello di *literacy* economica, che include invece tematiche più ampie come le teorie della domanda e dell'offerta o la struttura dei mercati. Esso riguarda il modo in cui gli individui capiscono, gestiscono e pianificano le loro attività finanziaria (per quanto, se pensiamo ad un bambino che frequenta la scuola primaria, esse siano generalmente minime rispetto alle risorse disponibili per una gestione autonoma). Secondo l'OCSE una buona comprensione, gestione e pianificazione delle finanze individuali ha un impatto positivo altresì sul livello collettivo (ad es. si pensi ai piani di accumulo, alla previdenza privata e alle pensioni), contribuendo quindi a migliorare la stabilità, la produttività e lo sviluppo nazionale e internazionale.

“...e consentire la partecipazione alla vita economica”

Come in altre forme di *literacy*, secondo PISA la definizione di *financial literacy* implica una riflessione sull'importanza del ruolo rivestito degli individui, come persone dotate di un pensiero riflessivo, membri impegnati della società in cui vivono, società che ormai ricoprono una dimensione globale per quanto riguarda diversi aspetti della loro vita. Si presuppone, quindi, che gli individui con un alto livello di conoscenze finanziarie siano meglio equipaggiati per porre in essere decisioni (ad es. in ambito dei consumi, fiscali, contrattuali e politico) utili per se stessi, e per supportare e criticare costruttivamente il mondo economico in cui vivono. D'altra parte, come detto sopra, la *financial literacy* non può aver luogo senza una *economic literacy* che riguarda la comprensione dei meccanismi fondamentali dell'economia e del ruolo che in essa ricopre la finanza.

— CAPITOLO 2 —

Dalla teoria alla pratica: concetti chiave e fiabe per l'educazione economica

di Erica Colussi, Antonio Cuciniello, Gabriella Lessana, Emanuela Rinaldi⁶⁵

2.1 Quali sono le fasi dello sviluppo del pensiero economico dei bambini?

Per avvicinare l'economia agli insegnanti e agli alunni delle scuole primarie è utile dare una panoramica sui principali risultati delle ricerche sullo sviluppo del pensiero economico dei bambini. Esistono diversi studi in proposito, svolti principalmente nel contesto anglosassone, ma anche in Italia tale filone sta acquisendo maggiore importanza. Di seguito forniamo una sintesi di alcune ricerche⁶⁶ che, pur non essendo esaustiva, vuole essere di orientamento per l'insegnante.

Secondo la prospettiva dello psicologo e pedagogista Jean Piaget, esiste una sequenza di massima dell'evoluzione del pensiero economico infantile in materia finanziaria:

- prima dei 4 anni: fase in cui i bambini non comprendono a cosa servono i soldi né sembrano avere concezioni sull'economia;
- 4/5 anni: fase in cui i bambini comprendono che i soldi sono necessari per fare acquisti nei negozi, ma la loro idea di merce è limitata a ciò che si può acquistare e toccare (come la frutta o la verdura) e non a un oggetto astratto (come i diritti di autore per ascoltare una canzone). In questo periodo si formano anche alcune opinioni in merito ai processi di produzione, secondo cui i beni sono il prodotto di un'attività (ad es. il contadino coltiva frutta e verdura e la vende), anche se risulta difficile per alcuni bambini comprendere come si originino alcuni servizi o prodotti immateriali (ad es. i videogiochi, ecc...). A questa età, i soldi sono considerati un elemento necessario per la compravendita ma, non avendo competenze aritmetiche, i bambini non comprendono l'esistenza di prezzi e di valori monetari diversi. Inoltre, la fonte del denaro viene ricondotta a un processo piuttosto semplice: basta andare a prenderlo nelle banche, o dal bancomat, o nelle fabbriche o negli uffici (oppure anche dai commercianti, che danno i soldi attraverso il resto);
- 6/7 anni: in questa fase si sviluppa un'idea più precisa del valore del denaro, i bambini differenziano alcuni tipi di moneta (secondo dimensioni o numero di zero stampati), ma non comprendono il valore del "resto" dato dal commerciante. Compare però il collegamento tra denaro e lavoro e tra lavoro e guadagno, anche se persistono idee ingenuie sulle banche e manca la rappresentazione del lavoro dipendente. A proposito di quest'ultimo elemento, è interessante notare come talvolta i bambini pensino che alcuni lavori siano pagati direttamente dagli utenti (ad es. l'autista di autobus pagato dai passeggeri);
- tra i 7 e i 10 anni: fase in cui i bambini acquisiscono abilità aritmetiche che permettono loro di comprendere il valore e l'uso del denaro. Essi comprendono il significato del «resto» e superano alcune nozioni ingenuie relative alle funzioni della banca. Inoltre, inseriscono la compravendita al dettaglio in una catena di scambi più articolata, introducendo anche figure come i grossisti e i trasportatori. Per quanto concerne i prezzi, invece, i bambini pensano ancora che rispecchino la qualità della merce, senza considerare anche i costi di produzione o commercializzazione. Inoltre, il meccanismo delle fluttuazioni del mercato dovute alle variazioni tra domanda e offerta risulta ancora poco chiaro (ad es. il costo dei panettoni dopo Natale, o dei ventilatori

⁶⁵ Di Erica Colussi, Antonio Cuciniello e Gabriella Lessana i parr. 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7; di Emanuela Rinaldi i parr. 2.1, 2.2.

⁶⁶ Berti A.E. (1991), *Le concezioni infantili sugli scambi economici: sequenze di sviluppo e modalità di apprendimento*, in A.S. Bombi (a cura di), *Economia e processi di conoscenza*, Loescher Editore, Torino, pp. 87-118. Rinaldi, E. (2007), *Giovani e denaro. Percorsi di socializzazione economica*, Unicopli, Milano.

dopo le vacanze estive). Dal punto di vista dei consumatori, in caso di variazione dei prezzi il comportamento atteso dai bambini è corretto: quando i prezzi aumentano, i clienti acquistano meno, quando il prezzo scende, i clienti acquistano di più. Dal lato dei venditori vi sono difficoltà di comprensione più marcate: alcuni bambini pensano persino che con l'aumento della domanda, il prezzo possa diminuire, al fine di consentire l'acquisto di un bene anche a persone più povere. Questo indicherebbe la difficoltà dei bambini di "mettersi nei panni" del venditore e di ipotizzare che il movente di quest'ultimo sia la massimizzazione del profitto. In questa fase, generalmente verso gli 8 anni, compare anche la nozione di "lavoro dipendente", nelle fabbriche e nelle scuole, dove vi è un "capo-padrone" che comanda e paga (sebbene i bambini fino ai 10 anni non riescano a spiegare da dove egli prenda i soldi per pagare chi lavora per lui). I bambini si creano anche una rappresentazione abbastanza articolata di come si diventa ricchi o come si diventa poveri⁶⁷;

- dopo i 10 anni: in questa fase i bambini coordinano i ruoli economici conosciuti in un'unica rete di scambi, dove il "padrone" (o proprietario) e il capo vengono differenziati, e i prezzi di acquisto, di trasporto e di vendita diversificati. Per quanto concerne le variazioni di prezzo, alcuni ragazzi di 13 anni hanno ancora difficoltà a comprendere che con l'aumento della domanda anche il prezzo possa salire, conservando un'idea morale del guadagno come "giusto compenso" che permette di mantenere decorosamente la famiglia. Inoltre, sebbene – come indicato in alcuni studi di Jahoda⁶⁸ – la nozione di profitto nella compravendita sia pienamente compresa verso i 9/11 anni, essa non viene generalizzata sempre correttamente ad altri ambiti. Ad esempio, non tutti capiscono in che modo i ricavi possono eccedere i costi (e quindi generare profitti) per una persona che gestisce un sito web. O ancora, per quanto riguarda la banca, non tutti i ragazzi anche a 14 anni comprendono che gli interessi sui depositi sono inferiori a quelli sui prestiti.

Vari autori, tra cui Lunt e Furnham⁶⁹, pur riconoscendo il grande interesse degli studi condotti in una prospettiva piagetiana e la loro utilità alla comprensione del mondo economico del bambino, ne hanno messo in risalto diversi limiti, come la discordanza sul numero di stadi di sviluppo, il presupposto dell'esistenza di una sequenza di sviluppo fissa e rigida e soprattutto l'affermazione aprioristica di una sorta di "stato ideale" da raggiungere nello sviluppo del pensiero economico, come vedremo nel prossimo paragrafo.

In sintesi, nell'infanzia (tra i 6 e i 10 anni) i bambini iniziano a prestare attenzione al mondo finanziario che li circonda, ad assorbire abitudini e atteggiamenti su ciò che è tipico nella rete di soggetti con cui interagiscono e ciò che è comune nell'ambiente allargato in cui vivono. I pari diventano importanti, ma i loro genitori sono ancora l'agenzia di socializzazione più importante nel campo economico-finanziario. In pratica i bambini:

- acquisiscono attitudini finanziarie e abitudini che li aiutano a navigare nelle dinamiche finanziarie quotidiane;
- osservano cosa è tipico nella loro cerchia di familiari e conoscenti, ad esempio l'utilizzo di una banca fisica o online, della carta di credito o dei contanti, di un'app di gestione del denaro o di un libretto degli assegni o di una combinazione di questi;
- avvertono una spinta (pressione) da parte del marketing e della pubblicità, così come quella dei coetanei, rivolta verso i consumi, sebbene i genitori possono avere un'influenza più forte dei pari quando si tratta di soldi⁷⁰.

67 Rinaldi, E. (2018), *I bambini e gli usi sociali del denaro. Rapporto di ricerca del progetto TORTA DELL'ECONOMIA*, research report per Orizzonti TV.

68 Jahoda, G. (1983), "European 'Lag' in the Development of an Economic Concept: A Study in Zimbabwe", in *British Journal of Developmental Psychology*, 1, pp. 113-120.

69 Lunt, P., Furnham, A. (eds.) (1996), *Economic Socialization. The Economic beliefs and behaviours of young people*, Edward Elgar, Cheltenham, pp. 183-201.

70 Fonte: <http://consumerfinance.gov/MoneyAsYouGrow> (link consultato in novembre 2018).

2.1.1 Che cosa si intende per socializzazione economica?

Gli autori che adottano una prospettiva socio-psicologica dello studio del rapporto tra bambini ed economia si dichiarano a favore di un'integrazione della teoria cognitivista classica con un approccio che tenga in considerazione la differenza tra l'acquisizione di concetti economico-sociali e quella di concetti matematici o scientifici. Di fatto, la **socializzazione economica** non si realizza solo attraverso l'acquisizione di nozioni e abilità strettamente cognitive (come avviene comunemente nello studio della matematica), ma anche attraverso l'interiorizzazione di valori, atteggiamenti, aspettative e norme estremamente importanti nel determinare le interazioni economiche e finanziarie quotidiane dell'individuo nella società contemporanea (è più importante risparmiare o far rendere il denaro? Il successo economico o la solidarietà?). Difatti una recente corrente di studi sulla socializzazione economica, di natura sociologica e psico-sociale, ha preso in esame altre variabili in grado di influenzare i processi di apprendimento, gli atteggiamenti e i comportamenti dei bambini in ambito economico, variabili come:

- il contesto macro-economico-culturale in cui vivono;
- il paese di origine;
- la classe socio-economica di appartenenza;
- l'azione degli agenti di socializzazione (la famiglia in primis);
- il genere.

In questa sede, prenderemo in considerazione solo questo ultimo fattore, rimandando ad altri libri per eventuali approfondimenti⁷¹.

Possiamo definire la **socializzazione economica** come quel processo che concorre – attivamente o passivamente, a livello formale e informale – all'inserimento dell'individuo nell'ambiente economico in cui vive. Inoltre agisce sulla formazione della sua personalità, avente rilevanza diretta non solo nella sfera economica (utilizzo delle risorse), ma anche nella sfera finanziaria, ovvero nella raccolta, utilizzo e allocazione del denaro⁷². In pratica, gli individui interiorizzano – sin dall'infanzia e nel corso di tutta la loro vita – informazioni valori, motivazioni, orientamenti e competenze che permettono loro di interagire nel sistema economico della società in cui crescono e che sono funzionali a strutturare le capacità di svolgimento di futuri ruoli economici adulti. Grazie a questo processo le persone apprendono, ad esempio, modalità diverse di gestione del denaro, competenze di calcolo, informazioni sui prodotti (le carte di credito, le polizze assicurative, la pensione ecc.) e i processi finanziari (gli interessi, l'inflazione, la speculazione ecc.). Possono maturare inoltre atteggiamenti differenti in relazione al rischio, al risparmio o al debito e possono sviluppare motivazioni diverse che riguardano l'utilizzo del denaro (come l'accantonamento di denaro per il futuro o la richiesta di una paghetta⁷³). I principali agenti di socializzazione possono essere la famiglia, il gruppo dei pari, i media, la scuola, le banche e gli istituti finanziari ma, durante l'infanzia, la famiglia risulta l'agente più importante

71 Si veda la rassegna in: Rinaldi E. (a cura di), (2013), *Fiabe e denaro. Un libro per educare al risparmio e all'economia*, Varese: Edizioni dEste. Disponibile gratuitamente dal sito http://www.feduf.it/assets/allegati/Libro_Fiabe_e_Denaro_pag_1_25.pdf (link consultato in novembre 2018).

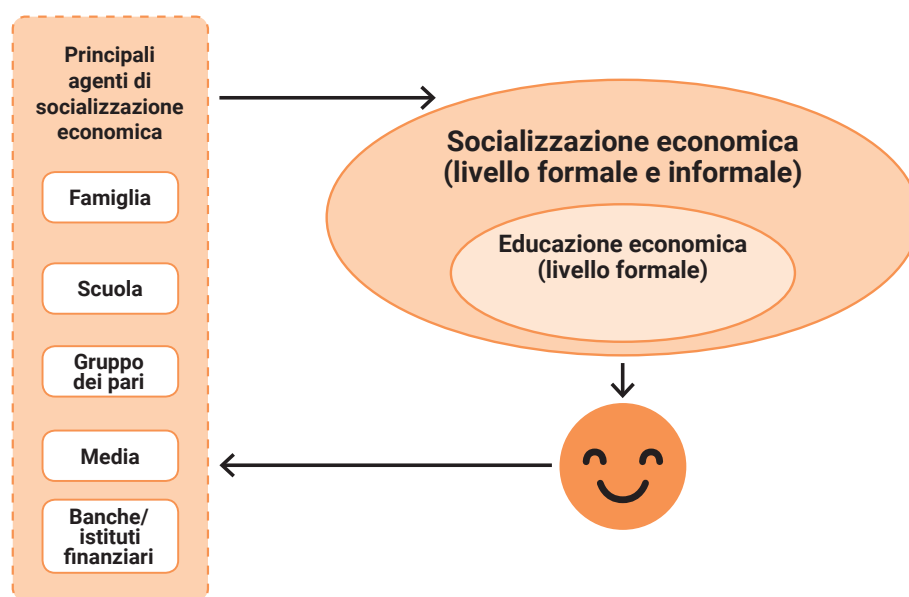
72 Sulla distinzione tra economia e finanza, si veda il capitolo 1.

73 Rielaborazione di Rinaldi, E. (2015), *Perché educare alla finanza? Una questione sociologica*. FrancoAngeli, Milano.

La socializzazione economica (fig. 2.1) comprende

- **un livello formale-intenzionale** (un esempio di modalità di “educazione finanziaria” può essere l’insegnante che legge in classe la fiaba de “La Cicala e la formica” per insegnare il significato di risparmio)
- **un livello informale-non intenzionale** (come quando un bambino sente in tv la pubblicità del lotto o sente parlare di tasse al telegiornale). Anche le esperienze di socializzazione economica informali producono un effetto socializzante, ovvero l’assunzione di orientamenti e significati e l’adattamento a norme e regole definite dalla situazione o dall’ambiente sociale in cui si iscrive tale esperienza. Tuttavia, ciò non è intenzionalmente previsto o atteso in modo esplicito dai partecipanti a quella situazione.

Fig.2.1 - Socializzazione economica: principali agenti e processi correlati⁷⁴



2.1.2 Il paese d'origine influenza il pensiero economico del bambino?

Sebbene, secondo la maggioranza degli studi, fino alla fine della scuola primaria la variabile chiave dell’evoluzione cognitiva del pensiero del bambino in ambito economico sia l’età, numerose ricerche transculturali hanno messo in luce l’importanza assunta anche dal Paese d’origine, quindi dall’ambiente macro-economico e culturale, in cui avviene la socializzazione. Bombi⁷⁵, prendendo in esame studi condotti in diverse nazioni, sottolinea come in sintesi vi sia un’impressione di convergenza per quanto riguarda la tipologia di stadi nello sviluppo cognitivo infantile delle nozioni di acquisto e vendita, o del funzionamento della banca, ma si riscontrano differenze relative ai ritmi con i quali essi procedono. Lo studio di Ng⁷⁶ suggerisce come ad **Hong Kong**, dove l’etica degli affari è assai diffusa, i bambini sviluppano nozioni evolute del concetto di scambio e di banca con la stessa sequenza di stadi, ma ad un’età inferiore rispetto a quella dei bambini europei. Jahoda (1983) ha inoltre approfondito il suo studio della comprensione dell’idea di profitto e di compravendita, prendendo in considerazione i bambini dello **Zimbabwe** (età 9-11 anni),

74 La figura mostra, come si evince dalla direzione delle frecce, che nel processo di socializzazione il bambino non si limita solo ad acquisire informazioni ma può anche assumere un ruolo attivo nel rielaborarle e nel porre stimoli e richieste agli agenti di socializzazione e indurli al cambiamento.

75 Bombi, A.S. (1996), *Social factors of economic socialization*, in P. Lunt, A. Furnham (eds.), *Economic Socialization. The Economic beliefs and behaviours of young people*, Edward Elgar, Cheltenham, pp. 183-201

76 Ng, S.H. (1983), “Children’s Ideas about the Bank and Shop Profit: Development, Stages and the Influence of Cognitive Contrasts and Conflicts”, in *Journal of Economic Psychology*, 4, pp. 209-221.

divisi in tre gruppi secondo la loro familiarità alla compravendita. Il primo gruppo era costituito da figli di rivenditori al minuto, il secondo da figli di agricoltori, il terzo gruppo da bambini i cui genitori avevano lavori estranei al commercio. Questi bambini mostravano conoscenze più evolute rispetto ai loro coetanei anglosassoni, indipendentemente dal lavoro svolto dai genitori, anche se i più competenti erano i bambini africani figli di commercianti. Anche escludendo i bambini di quest'ultimo gruppo, il campione africano otteneva comunque risultati superiori rispetto a quello europeo. Probabilmente, secondo l'autore, questo è dovuto proprio all'influenza dell'ambiente sociale africano in cui la compravendita è un'attività molto rilevante e la comunicazione tra pari tocca anche questo argomento. Le informazioni disponibili nel contesto culturale in cui vivono i bambini dello Zimbabwe relative al commercio sarebbero quindi più numerose e più diffuse nelle varie classi sociali rispetto a quanto avviene nel **Regno Unito**.

Altri autori hanno condotto ricerche paragonando Nazioni diverse, focalizzando l'attenzione sugli atteggiamenti dei minori, guidati dall'ipotesi che studiando questi aspetti sia più facile cogliere i giudizi di valore appresi dai bambini attraverso la socializzazione primaria. Le ricerche di Ng in **Nuova Zelanda** e in **India**⁷⁷ sul concetto di ricchezza e povertà hanno riscontrato che i bambini indiani (età 8-15 anni) giustificano in maniera significativamente diversa l'esistenza di questi fenomeni economici rispetto ai coetanei neozelandesi o americani⁷⁸. Nuovamente, la sequenza di sviluppo della nozione di ricchezza è simile nelle tre nazioni, ma gli indiani forniscono più frequentemente spiegazioni di natura fatalistica, quasi religiosa, alla presenza della povertà e della ricchezza, mentre i neozelandesi sono più propensi a giustificare le disuguaglianze in riferimento a criteri di equità (come dire che "chi merita di più, ha di più") similmente ai nord americani. Nella recente ricerca "Fiabe e denaro" svolta in **Italia** nel 2013 su un gruppo di bambini delle scuole primarie che stavano vivendo in un periodo storico-economico caratterizzato da forte crisi occupazionale, ad esempio, è stata riscontrata la presenza di risposte più simili a quelle dei bambini indiani, rispetto a quelle dei neozelandesi o degli americani, ovvero di natura "fatalistica" (*se perdi il lavoro non è colpa tua; se c'è la crisi puoi perdere il lavoro*), indipendenti dal merito del singolo.

Secondo Cummings e Taebel⁷⁹, ancora, i **bambini americani**, nella loro rappresentazione di un sistema economico efficiente, assegnano molta importanza al concetto di proprietà privata. Pertanto, essi considerano come meno problematico, rispetto ai coetanei messicani, un sistema pubblico socialmente iniquo che penalizza chi ha meno risorse finanziarie a disposizione (ad es. se una persona non lavora e non ha la macchina, è giusto che non possa prendere il treno gratuitamente per spostarsi o che non abbia particolari sconti per utilizzare i trasporti pubblici).

All'interno del processo di socializzazione economica, i personaggi delle favole e delle fiabe possono giocare un ruolo significativo nell'orientare l'acquisizione di specifici valori e atteggiamenti. Doyle e Doyle (2001)⁸⁰, a tal proposito, hanno rilevato una sistematica diversità tra le storie tipiche della cultura cinese e quelle della cultura europea: le prime offrono una rappresentazione della povertà finanziaria focalizzata sulla punizione, specialmente per chi si comporta male, e associano la mancanza di denaro a qualcosa di malvagio o brutto, mentre quelle europee enfatizzano l'ambivalenza della ricchezza, descrivendo la povertà come qualcosa di "cattivo" ma anche "buono", legata talvolta anche a specifiche virtù (l'umiltà, la solidarietà, la generosità).

Tali differenze, secondo gli autori, potrebbero contribuire a definire orientamenti valoriali diversi tra le due culture, specialmente nella sfera lavorativa e in quella commerciale.

77 Ng, S.H., Jhaveri, N. (1988), "Young People's Understanding of Economic Inequality: An Indian-New Zealand Comparison", Paper presented at the XXIV International Congress of Psychology, Sydney, Australia.

78 Leahy, R.L. (1981), The Development of the Conception of Economic Inequality: I. Descriptions and Comparisons of Rich and Poor People, in *Child Development*, 52/2, pp. 523-532.

79 Cummings S., Taebel D. (1978), "The Economic Socialization of Children: A Neo- Marxist Analysis, in *Social Problems*, 26, pp. 198-210.

80 Doyle, K.O., Doyle MacKenzie, R. (2001), "Meanings of Wealth in European and Chinese Fairy Tales", in *American Behavioral Scientist*, 45/2 (October), pp. 191-204.

2.2 I concetti chiave ripresi dal Council for Economic Education

Al fine di individuare i temi chiave utili per un percorso di educazione economica e finanziaria per i bambini delle scuole primarie ci siamo avvalsi delle riflessioni fatte nel contesto statunitense dal *Council for Economic Education* (CEE)⁸¹. Si tratta di un'istituzione che si occupa di educazione economica e finanziaria da più di trenta anni, coinvolgendo esperti del mondo scolastico-educativo, accademico e professionisti del settore; è particolarmente attenta a definire delle linee guida utili al contesto nazionale.

Seppure l'ambiente scolastico statunitense presenti specificità culturali in relazione al denaro diverse rispetto a quelle dell'ambiente italiano⁸², è anche vero che entrambe sono società moderne avanzate. In questi contesti il consumo di una molteplicità di beni e servizi mediati dal denaro è accessibile ai bambini sin dall'infanzia (anche se grazie all'intervento dei genitori), il lavoro minorile è poco diffuso e le tappe dello sviluppo del pensiero economico sono piuttosto simili in termini di competenze cognitive.

A partire proprio dalle linee guida proposte dal CEE, abbiamo selezionato alcuni concetti, secondo noi, particolarmente significativi per lavorare con i bambini nella scuola primaria:

- **guadagnare**
- **acquistare beni e servizi**
- **risparmiare**
- **donare e essere solidali**⁸³

Come primo passo i 4 concetti chiave sono stati esplorati attraverso 10 interviste a genitori stranieri in modo da offrire ai docenti un approfondimento di tipo interculturale.

Si è scelto di intervistare genitori di origine straniera in quanto il rapporto tra denaro ed educazione in paesi diversi dal nostro è ancora poco indagato e conosciuto, mentre docenti ed esperti possono facilmente far riferimento alla propria esperienza per quanto riguarda i bambini italiani. Si è poi scelto, in particolare, di coinvolgere genitori di origine cinese ed egiziana⁸⁴, in quanto la Fondazione Ismu ha attivato da tempo due Sportelli di consulenza (Arab-informa e Cina-Informa)⁸⁵ che forniscono un servizio che ha tra gli obiettivi quello di diffondere una corretta conoscenza del mondo arabo e di quello cinese. Negli anni si è sviluppato un *know-how* di conoscenze ed esperienze che ha prodotto, tra le altre iniziative, pubblicazioni e seminari che hanno approfondito aspetti non solo linguistici ma anche culturali di questi paesi ed è stato utilizzato anche per la stesura di questa guida come precisato nella premessa di questa pubblicazione.

Gli intervistati (10) erano tutti genitori di almeno un figlio minorenni:

- 3 mediatori culturali (una madre di origine cinese, una egiziana, un padre di origine egiziana)
- 7 genitori (3 madri cinesi e 2 egiziane; 1 padre cinese e 1 di origine egiziana).

Le interviste sono state svolte in spazi dedicati all'interno delle scuole frequentate dai genitori o dai mediatori per i corsi di Italiano L2 o, in alcuni casi - a causa di difficoltà nell'organizzazione dell'agenda degli intervistati - telefonicamente. Gli argomenti principali della traccia sono stati:

81 Council for Economic Education (2013), "National Standards for Financial Literacy", Council for Economic Education, New York.

82 <https://www.councilforeconed.org/resources/type/standards/> (link consultato in novembre 2018)

83 Questi concetti sono frutto di una nostra rielaborazione di quanto contenuto in Council for Economic Education (2013). In particolare l'ultimo tema è stato inserito sulla base di alcuni studi condotti in Italia sui bambini e gli usi sociali del denaro (Rinaldi 2018), sebbene non sia esplicitamente inserito negli standard del CEE.

84 Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali redige ogni anno rapporti relativi alla presenza in Italia delle principali Comunità straniere. Si veda in particolare *La comunità cinese in Italia* e *La comunità egiziana in Italia*. <http://www.lavoro.gov.it/priorita/Pagine/Le-comunita-migranti-in-Italia-rapporti-2017.aspx> (link consultato in novembre 2018)

85 www.ismu.org

le abitudini di scambio di denaro inter-generazionale nella famiglia dell'intervistato, le principali modalità di educazione economica e finanziaria (e i valori che i genitori intendono trasmettere ai figli), eventuali criticità riscontrate nel dialogo tra genitori e figli relative al denaro, le differenze nella abitudini finanziarie familiari riscontrate tra il Paese di origine e il contesto italiano. Le interviste con i genitori sono servite anche a raccogliere fiabe meno conosciute.

Le fiabe, strumento utile e sperimentato sia dal punto di vista didattico, sia in ottica di educazione interculturale, sono sembrate particolarmente adatte a riproporre i temi chiave dell'educazione economica-finanziaria in un linguaggio adeguato alla fascia d'età presa in considerazione.

I 4 concetti chiave corredati non solo delle definizioni teoriche, ma anche degli stralci delle interviste e delle fiabe, vengono presentati in questo secondo capitolo come materiale di lavoro sui temi dell'educazione economico-finanziaria con un taglio di tipo interculturale che i docenti potranno utilizzare nelle classi.

2.3 La fiaba come strumento per l'educazione economica dei bambini in chiave interculturale

Quando abbiamo cominciato a pensare alla presente guida, insieme alla certezza che i temi legati all'economia dovessero entrare nella scuola e diventare concetti conosciuti e assimilati, ci siamo interrogati su come presentare temi così complessi e quale metodologia utilizzare perché i bambini potessero capirli ed appassionarsi. È stato dunque naturale ricorrere al gioco, quale attività con cui i bambini conoscono il mondo, e alle fiabe quale metodo sicuro che, utilizzando il linguaggio simbolico e il pensiero analogico, potessero semplificare e far capire concetti complessi e raggiungere l'ambizioso obiettivo di parlare ai bambini di economia.

La narrazione fiabesca, pertanto, si conforma appieno al pensiero dei bambini e al loro modo di percepire il mondo, risultando così più convincente di un ragionamento astratto e del solo punto di vista degli adulti.

Nello specifico, la scelta delle fiabe inserite in questo lavoro, create appositamente o raccontate dalle persone intervistate (cinesi, egiziane), permette al bambino di capire a fondo valori, modelli di comportamento, concetti legati all'educazione economico-finanziaria in modo diretto, leggero, divertente e immediato, come già sperimentato in volumi simili⁸⁶.

Concetti come il guadagno nella fiaba *L'accetta* e nella storia *Il sogno di Marco*, acquistare beni e servizi in *Le scarpe di Giufà*, il risparmio e lotta allo spreco nella fiaba *L'anguria*, il dono ne *La leggenda dello Yasuiqian*, raccontati da fiabe tipiche di alcuni paesi rimandano e semplificano concetti universali che si contestualizzano però in fiabe di paesi diversi.

Quindi, come dice Calvino, le **fiabe sono vere perché, prese tutte insieme, nelle loro sempre ripetute e sempre varia casistica di vicende umane, sono una spiegazione generale della vita**⁸⁷.

Dai tempi dell'oralità all'epoca attuale, la fiaba caratterizza tutti i popoli e tutte le culture e si può considerare punto nodale di comunicazione e comprensione fra culture anche molto diverse fra loro. La fiaba, infatti, è un genere letterario universale, caratterizzato da una struttura narrativa costante e facilmente riconoscibile, dall'indeterminatezza delle strutture spazio-temporali, dall'uso di formule precise, ripetizioni, da una struttura semplice e immediata e risulta quindi rassicurante, familiare donando nello stesso tempo stabilità e sicurezza, elementi importanti nell'età evolutiva. Le fiabe si situano in luoghi senza spazio e senza tempo perché l'immaginario ha accompagnato da sempre i popoli nelle loro peregrinazioni, si è arricchito dei contatti tra genti diverse, ha subito contaminazioni e modifiche legate al contesto.

86 Rinaldi, E. (a cura di) (2013), *Fiabe e denaro. Un libro per educare al risparmio e all'economia*, Edizioni d'Este, Varese.

87 Calvino, I. (1993), *Fiabe italiane*, Mondadori, Milano.

Le fiabe sono quindi interculturali proprio perché migranti, si spostano da sempre con le persone, perdono e aggiungono pezzi, sono figlie di coppie miste, di mescolanze, meticciamenti, ibridazioni, metamorfosi.

Dove passano gli uomini, le merci e gli animali, passano anche le voci, le paure, i sogni, i valori, le convinzioni. Le fiabe possiedono impronte digitali, contengono segnali e indizi che raccontano i percorsi fatti, le "cittadinanze" attraversate, le somiglianze e le specificità di ogni paese dove sono passate, pur mantenendo le caratteristiche universali.

Nelle scuole multiculturali, dove bambini e ragazzi italiani e stranieri si aiutano reciprocamente a crescere e rappresentano gli uni per gli altri una opportunità e una ricchezza, è necessario avere, da parte degli insegnanti, la consapevolezza che l'immaginario collettivo ha il potere di congiungere trasversalmente popoli e culture e nello stesso tempo di raccontare delle loro specificità, diventando un potente strumento interculturale.

Ecco perché fiabe e intercultura sono strettamente intrecciate componendosi e ricomponendosi l'una nell'altra.

Intercultura attraverso le fiabe è quindi scoperta, stupore, meraviglia, educazione al pensiero divergente e creativo, al linguaggio evocativo, simbolico, al confronto, al decentramento, allo spaesamento, all'arricchimento reciproco, al punto di vista, è diversità nell'uniformità e somiglianza attraverso confini apparentemente insuperabili.

Qui di seguito dunque alcune fiabe che hanno permesso ai bambini di far propri alcuni concetti universali legati ai temi di cui tratta la presente guida.

Al termine di ogni fiaba abbiamo voluto porre alcune domande direttamente ai bambini e alle loro insegnanti che vorrebbero essere d'aiuto per riflettere, approfondire, creare insieme percorsi educativi innovativi o solamente per aprire la mente a nuovi scenari per una didattica inclusiva e dialogica, anche sui temi dell'economia, come proposto anche da altre esperienze simili (Rinaldi 2013). Nell'ottica del riconoscimento e della valorizzazione del plurilinguismo, dovuta anche alla presenza di bambini stranieri nelle classi, sono state inserite inoltre alla fine di ogni fiaba alcune parole chiave tradotte e traslitterate in arabo e cinese.

2.4 GUADAGNARE

- A GUADAGNARE significa “Ricevere remunerazione del proprio lavoro” o anche “ricavare un profitto da un’attività, ottenendo più di quanto speso”⁸⁸
- B Il guadagno (o reddito) è la quantità di denaro che un individuo ha a disposizione periodicamente derivante da diverse fonti

Tab 2.1 - Esempio di fonti di guadagno (rielaborazione della tabella CEE -2013)

REDDITO DA LAVORO	AFFITTO e RENDITA	DIRITTI DI AUTORE	EREDITÀ e LASCITO
Cantante Insegnante Medico Negoziante Operaio Pizzaiolo	Affitto casa al mare	Scrivo una canzone che viene trasmessa tante volte nei film. Scrivo un libro che vende tante copie	Dopo il decesso di un parente si eredita una casa

Noi trasmettiamo sempre l'idea che i soldi arrivano con la fatica dei genitori non cadono dal cielo (Mediatrice egiziana [copta], intervista n. 1).

- C. Per la maggior parte delle persone il guadagno deriva principalmente dal proprio lavoro, ovvero dal valore di mercato della propria manodopera o impegno, pagati in forma di salari e stipendi (regolari) o compensi (saltuari). Ad esempio un veterinario che lavora in un studio proprio ha dei compensi ogni volta che visita un animale, ma non uno stipendio regolare. Un vigile urbano ha uno stipendio ogni mese.
- D. Le persone possono aumentare il loro guadagno e le opportunità di lavoro scegliendo di acquisire più istruzione, esperienza lavorativa e capacità lavorative. Ad esempio una ragazza italiana che lavora come aiuto-cuoca in un ristorante cinese può decidere di imparare anche a cucinare il sushi giapponese, acquisendo più conoscenze, e magari anche qualche parola della lingua giapponese per ampliare il menù e attrarre più clienti nel ristorante. Ma può anche fare più lavori. O cambiare lavoro e diventare chef per guadagnare di più.

Per i bambini del sud (della Cina)⁸⁹, la ricchezza è l'obiettivo. Cioè fare i soldi, per quelli del nord l'obiettivo è fare l'università, i giovani non vanno a lavorare subito (come al sud), ma vanno all'università. I genitori del sud dicono che i bambini e i giovani devono lavorare. (Mediatrice cinese, intervista n. 2)

- E. La decisione di intraprendere un’attività che aumenta il guadagno (ad es. un secondo lavoro, o aprire un’altra pizzeria per un ristoratore che ha già una pizzeria) è influenzata dai benefici attesi e dai costi di tale attività. Tra i vantaggi ad esempio: l’acquisizione di maggiori o nuove competenze, l’ampliamento del numero di clienti, la possibilità di vendere più pizze. Tra i costi ad esempio: la maggiore fatica fisica legata allo spostarsi da un ristorante all’altro, l’avere meno tempo per la famiglia e gli amici, potersi dedicare meno allo studio.

⁸⁸ Fonte: il Sabatini Coletti dizionario della Lingua Italiana, (2008), Rizzoli Larousse.

⁸⁹ Nel presente lavoro, al fine di agevolare la comprensione degli estratti delle interviste e tutelare la privacy degli intervistati, abbiamo lievemente modificato alcuni passaggi delle trascrizioni.

I genitori lavorano tantissimo, fanno tardi per poter avere soldi per la famiglia, ma spesso rimandano i figli piccoli in Cina e quindi vivono lontano da loro. Cioè, la gente è stanchissima per avere i soldi per fare stare bene la famiglia, ma poi non passa del tempo con la famiglia. (Mediatrice cinese, intervista n. 2)

- F. Il reddito è anche ottenuto da altre fonti come l'affitto degli immobili, i diritti di autore, gli interessi, l'eredità

Da noi si dice "c'è gente che nasce con il cucchiaino di argento in bocca", come dire che sappiamo che alcuni nascono in classi più fortunate, indipendentemente dal merito o dall'impegno. (Mediatrice egiziana [copta], intervista n. 1)

- G. Per alcune persone, guadagnare tanto è sinonimo di successo non solo economico ma anche sociale ("chi guadagna tanto è una persona rispettata"), offre una certa reputazione, per altre invece il rispetto e i soldi non sono direttamente collegati: la rispettabilità in questi casi è legata ai valori espressi da una persona: non l'avidità ma l'onestà, la generosità e l'impegno.

In Egitto la ricchezza è al potere, ma altri film dicono che i soldi non regalano la felicità, sono film prodotti magari da comunità religiose. Però poi per i bambini, ma anche per gli adulti, l'idea che passa è che con i soldi ottieni tutto: la villa, la piscina, il sogno. Però allo stesso tempo c'è un versetto che dice "che cosa guadagni se vinci tutto e poi perdi te stesso?". (Mediatrice egiziana [copta], intervista n. 1).

I soldi sono importanti. Non per avere il rispetto, ma per avere l'istruzione. (Mediatrice egiziana [copta], intervista n. 1).

Il denaro serve per portare il necessario a casa giornata. Noi li abbiamo educati (i figli) alla scuola, a gestire il titolo di studio soprattutto. Non ai beni di consumo. Ora forse un po' la cosa sta cambiando con il grande... cioè: la priorità è lo studio, però anche lui vuole le cose un po' firmate, qualcosa di firmato. E allora ne abbiamo parlato. Però per prima cosa è lo studio per me, e infatti io continuo a studiare e anche con loro. Non è sufficiente avere un lavoro, ma avere un titolo di studio valido. (Papà egiziano [copto], intervista n. 8)

Io dico che i soldi sono importanti, ma come mezzo per avere alcune cose. Quindi è un mezzo, non è un fine. E poi dico sempre che è importante che i soldi arrivino da soldi leciti, regolari, onesti. E non rubati o truffati o non pagando le tasse o in qualche maniera che non sia riconosciuta bene. Noi gli insegnano che queste cose sono haram [ndr. religiosamente illecito] e non halal [ndr. religiosamente lecito]. (Papà egiziano [musulmano], intervista n. 9)

I valori da insegnare ai figli sono: che devono essere onesti, non furbi. Come nella fiaba dell'accetta [vedi in seguito] che ha come morale quella che devi essere onesto e non avido. L'importanza è avere una bella anima, non i soldi (Mamma cinese, intervista n. 3).

Secondo me non è importante tanto la ricchezza, avere tanti soldi, ma stare bene e comportarsi in modo corretto. Questo è quello che è importante. Noi non abbiamo la religione, ma sappiamo che questo è importante: comportarsi bene. Con impegno. (Mamma cinese, intervista n. 5)

Io ho letto tanti libri su Confucio e che mi ha influenzato molto. Una zhiren (persona ideale) non deve vivere per cercare cibo. Ma per cercare "Dao"⁹⁰. Cioè per Confucio, non si deve vivere per guadagnare tanti soldi. Non vivere per se stesso. Uno che vive per fare carriera o per soldi, è per se stessi. Si deve vivere per il popolo, o per lo Stato, o questa idea della Politica. Alcune cose di Confucio sono positive, altre negative e non mi piacciono. (Papà cinese, intervista n. 10)

Alcuni credono che se hanno meno soldi, pensano di avere meno rispetto. (Mediatrice cinese, intervista n. 2)

Spesso è la donna che tiene i soldi, li gestisce lei. In realtà anche la donna è dominante, ma deve curare la famiglia e comunque anche le donne lavorano, da loro dipende la famiglia. Anche per i miei amici, in casa i soldi sono gestiti dalla donna. Come mia mamma, a cui mio papà dava i soldi che guadagnava, poi lei glieli dava pochi di volta in volta come un bambino. Lui magari poi li fumava o simili. (Mediatrice cinese, intervista n. 2)

In Cina le donne sono sveglie, intelligenti, simpatiche, anche tante imprenditrici. Una volta era diverso, ma dopo gli anni 80 le donne si sono emancipate molto di più. Almeno nella mia zona. (Mamma cinese, intervista n. 4)⁹¹

90 Il carattere di Dào (道) è composto da due parti: una testa e il segno che significa "andare, movimento". Il suo significato più conosciuto è "via" e – per estensione – "comportamento, stile di vita". Questo è il senso in cui viene usato dai confuciani. Dào assumerà anche connotazioni metafisiche, come principio primo di tutta la creazione e al contempo ordine naturale dei fenomeni: questo è il senso in cui verrà usato soprattutto dai taoisti. Per i confuciani seguire il Dào significa comportarsi nella maniera più adeguata rispetto alla propria collocazione sociale

91 La ricerca condotta dal Gruppo Terziario Donna Confcommercio e dal Censis per l'Osservatorio sull'evoluzione dell'imprenditoria femminile nel terziario (2014), mostra come il 70% delle imprenditrici straniere presenti in Italia investe nel terziario, il 13,5% fanno impresa nei settori noleggio e agenzie viaggio. Il maggior numero di *imprenditrici-straniere* in Italia è rappresentato dalla comunità cinese con il 17,4% di imprenditrici che si occupano di ristorazione e commercio, seguite da romene (8,9%), marocchine (7,6%), svizzere (6,1%) e tedesche (5,4%). Censis, Confcommercio (2014), Osservatorio sull'evoluzione dell'imprenditorialità femminile nel terziario 2009-2013, Palermo.

L'ACCETTA (*fiaba cinese*) (onestà nelle transazioni)

C'era una volta in un piccolo paese della Cina un ragazzo di nome Xiao Feng che lavorava per una famiglia come boscaiolo. Un giorno il padrone gli chiese di andare a fare la legna nel bosco. Il ragazzo, attraversando il fiume, perse l'accetta che gli era inavvertitamente sfuggita di mano. Lui, disperato, cominciò a piangere perché sapeva che il padrone si sarebbe arrabbiato moltissimo. Mentre si chiedeva cosa fare, apparve accanto a lui un uomo, che in realtà era un mago che gli disse:

- Perché sei triste? -
- Ho perso la mia accetta e il padrone mi picchierà! -

Il mago affondò la mano nel fiume e ne estrasse un'accetta d'oro.

- È questa la tua accetta? - gli chiese
- No, non è la mia! - rispose il ragazzo.

Allora il mago rimise la mano nell'acqua e ne estrasse una d'argento.

- È questa la tua accetta? -
- No! - rispose il ragazzo disperato.

Allora il mago rimise la mano nel fiume e ne estrasse un'accetta di metallo.

- È questa la tua accetta? - gli chiese di nuovo il mago.
- Sì, sì grazie! - rispose il ragazzo felice.

Ringraziò con un abbraccio l'uomo e corse nel bosco per finire tutto il lavoro che doveva fare. Poi tornò a casa e raccontò al padrone quello che gli era successo. Il padrone si arrabbiò e gli diede dello sciocco per non aver preso l'accetta d'oro. Il giorno dopo il padrone si vestì da mendicante, andò nel bosco, buttò l'accetta nel fiume, si mise lì vicino e cominciò a piangere. Comparve il mago che chiese:

- Perché piangi? -
- Ho perso l'accetta e il padrone mi picchierà! -

Il mago mise la mano nel fiume, ne estrasse un'accetta di metallo e disse

- È questa la tua accetta? -
- No! - risponde l'uomo

Il mago ne estrasse una d'argento e chiese:

- È questa? -
- No! - disse l'uomo

Il mago ne estrasse una d'oro e chiese:

- È questa? -
- Sì! - gridò l'uomo che afferrò l'accetta e, senza neanche ringraziare, cominciò a correre verso casa.

Cammin facendo iniziò a pensare cosa fare di tutto quell'oro: trasformarlo in gioielli? Fonderlo? Regalarne una parte? Perso in questi pensieri non si accorse di una radice, inciampò e, sotto il peso dell'accetta, cadde nel fiume e annegò.

Per i bambini:

- Che cosa insegna questa storia secondo te?
- Conosci un'altra storia simile a questa?
- Inventate con 2 tuoi compagni una storia in cui i 2 protagonisti si comportano come Xiao Feng e il suo padrone.
- Cambiate il finale alla storia.

Per l'insegnante:

- Ricerca di storie simili in contesti culturali differenti.
- Discussione sul significato di onestà, correttezza nei comportamenti,
- Messa in comune, da parte dei bambini, di comportamenti a loro capitati, simili a quelli raccontati nella fiaba.

ITALIANO	ARABO		CINESE	
Accetta	فأس	Fa's	斧	Fǔ
Boscaiolo	حطاب	Hattāb	伐木工人	Fámù gōngrén
Lavorare	عمل	'Amila	工作	Gōngzuò
Mago	ساحر	Sāhir	巫师	Wūshī
Oro	ذهب	Dhahab	金	Jīn

IL SOGNO DI MARCO

(capitalizzazione, imprenditorialità, differenziazione degli investimenti)

Marco era un ragazzino di 11 anni alto, magro, timido e con una grande passione: il disegno. Disegnava ovunque: sul margine dei libri di scuola, sui tovaglioli di carta quando andava in pizzeria, sui biglietti quando aspettava l'autobus alla fermata e non sapeva cosa fare.

I suoi compagni di scuola facevano la fila per avere un suo disegno sui loro diari. Appena impugnava una matita, il disegno usciva senza sforzo e lui stesso si meravigliava della facilità con cui trasformava le idee in immagini. Poiché Marco era bravo, quell'anno, alla fine della scuola, i suoi voti erano così belli che tutti i componenti della sua famiglia gli regalarono un po'di denaro come riconoscimento del risultato così brillante, dicendogli di farne quello che voleva. Marco era felice: aveva raccolto e messo in una busta ben 55 euro, una cifra per lui enorme.

Quella sera, prima di andare a letto mise tutti i soldi ben allineati sul letto e li contò e raccontò tante volte, incredulo di tanta ricchezza. Poi li lisciò col palmo della mano e li ripose ben ordinati nella busta che mise in un cassetto segreto della sua scrivania. La notte quasi non riusciva a dormire: cosa avrebbe fatto di quella fortuna? Si addormentò con quella domanda e la mattina si risvegliò con le idee chiare: non avrebbe tenuto in un salvadanaio tutti i soldi e neanche li avrebbe spesi tutti per comprarsi il gioco che gli piaceva tanto. Decise che con quel denaro avrebbe fatto cose diverse.

Marco prese un foglio e scrisse:

- 15 euro li do a Martino, mio fratello, che dice di non avere mai soldi per offrire una bibita a una ragazza.
- 25 euro li metto nel salvadanaio.
- Con 15 euro mi compro un album da disegno e disegno dei bigliettini di auguri che venderò ai miei parenti alla cena prima di Natale. Li venderò a 1 euro l'uno.

Così fece e la sua iniziativa ebbe così successo che, dalla vendita dei bigliettini, ricavò 25 euro e alcuni parenti prenotarono altri biglietti da lui disegnati per altre ricorrenze. Marco era felice, non solo perché suo fratello gli aveva dato un bacio per ringraziarlo (e non era una cosa che capitava spesso), ma perché era stato capace di far fruttare quel piccolo capitale grazie alla sua passione e alla sua iniziativa.

Ora nel salvadanaio c'erano 50 euro e chissà quanti sarebbero diventati... Marco si sentiva un piccolo imprenditore! Aveva deciso che da grande avrebbe fatto il disegnatore e quei soldi guadagnati rappresentavano l'inizio del suo progetto.

Qualche giorno dopo Marco, andando a scuola, fu colpito da un'idea: perché non coinvolgere i compagni di classe e magari della scuola intera, proponendo loro di preparare cartoncini di auguri scritti nelle diverse lingue conosciute da molti compagni? La proposta fu accettata con entusiasmo e tutti cominciarono a pensare a come concretizzare quella magnifica idea.

Per i bambini

- Cosa avresti fatto tu con quei soldi?
- Hai una passione, qualcosa che ti piace molto fare, come il protagonista della storia?
- Hai un obiettivo /progetto per cui ti servirebbero dei soldi?
- Hai in mente un modo per raggiungere questo obiettivo?
- Sapresti individuare un obiettivo, da condividere con i tuoi compagni di classe, che richiede l'impegno di ciascuno e del denaro per raggiungerlo? Come?

Per l'insegnante

- La storia può essere riadattata culturalmente cambiando il nome e l'obiettivo del protagonista, il nome della moneta e il luogo ove si svolge il racconto..
- La storia può rappresentare lo spunto per parlare con i bambini delle loro passioni, inclinazioni, dei loro progetti e del modo per svilupparli.
- In presenza di bambini stranieri, per valorizzare la lingua madre si può chiedere ai genitori di tradurre la storia e leggerla alla classe.

ITALIANO	ARABO		CINESE	
Busta	ظرف	Zarf	信封 红包,	Xīnfēng Hóngbāo (tipica busta rossa)
Disegno	رسم	Rasm	画	Huà
Guadagnare	ربح	Rabiha	赚钱	Zhuànqián
Salvadanaio	حضالة النقود	Hadāla an-nuqūd	存钱罐	Cún qián guàn
Soldi	نقود	Nuqūd	钱	Qián

2.5 ACQUISTARE BENI E SERVIZI

- A ACQUISTARE significa “ottenere la proprietà di qualcosa mediante pagamento di denaro. Sino-nimo di comprare”⁹²
- B L’acquisto di beni e servizi è un processo di scambio tipico delle società contemporanee che i bambini osservano sin da piccoli. Esso implica uno scambio di denaro.

Il problema a volte è legato al figlio unico, che per la nostra generazione è molto importante come politica. Per i parenti magari è l'unico nipote, è molto coccolato, allora magari lo viziano, gli danno tanti soldi e può comprare tutto. Questo può essere un problema, i soldi non si buttano. (Mamma cinese, intervista n. 3)

- C La quantità di denaro che si dà per acquistare un oggetto (ad es. un paio di scarpe) varia in funzione di diversi fattori (ad es. costo di produzione delle scarpe, marca, trasporto, qualità dei materiali, costo della mano d’opera moda, ecc.). Tuttavia, gli oggetti oltre ad avere un valore economico hanno un valore d’uso e, nei processi di integrazione, servono principalmente ai ragazzi per sentirsi simili, per assumere uno stile di vita uguale a quello dei coetanei, per riuscire ad appartenere al gruppo dei pari.

I genitori intervistati offrono autonomia ai propri figli, attraverso una paghetta (al bisogno o settimanale), che possono usare per i loro bisogni personali e relazionali, nel tempo libero, soprattutto se si mostrano collaborativi nei loro impegni scolastici.

Se mia figlia dice che vuole una felpa costosa, io non insisto sul fatto che l'importante è che sia di buon cotone e pulita. Ma penso che sia anche importante che lei si senta integrata, e quindi che la felpa e l'outfit sia “giusto” per lei. Ad oggi, il bullismo a volte passa da questo, quando qualcuno non si sente “integrato” su quel livello, ad esempio se hai le NIKE taroccate vieni preso in giro. (Mediatrice egiziana [copta], intervista n. 1)

Per la grande, do una paghetta di 10 euro alla settimana, con cui fa quello che vuole. Però se finisce i soldi, sono affari suoi [...]. Poi quei soldi li può spendere come vuole: per uscire con le amiche, per pranzo, per il gelato. Anche quando era piccola aveva un salvadanaio. (Mamma egiziana [musulmana], intervista n. 5)

92 Fonte: il Sabatini Coletti dizionario della Lingua Italiana, (2008), Rizzoli Larousse.

Io do la paghetta al figlio più grande ogni settimana, quello di 14 anni. Gliela do regolare, in modo che abbia la sua paghetta autonoma. Per i figli piccoli, alcune volte glieli do io su richiesta, mentre sono lì con loro, altre volte glieli do prima, ma, non tutte le volte, cioè non come "paghetta". Se però siamo in posti diversi, dove giocano insieme ad altri, o all'oratorio, giusto per non farli tornare da noi ogni 3 secondi a chiedere soldi, gliene do un po' di più per comperarsi le caramelle o il gelato [...]. Al più grande do una paghetta regolare, circa 40-60 euro alla settimana con cui si paga la mensa, le uscite a pranzo con gli amici, le sue cose. Tranne l'abbonamento ai mezzi che paghiamo noi. Ci siamo accordati così per dargli autonomia. E per la mensa, diciamo che un po' va alla mensa, dove ha un cibo sano e saldo 3 volte alla settimana, e 2 volte va con gli amici fuori, dove costa un po' di più. Così abbiamo concordato: così lui ha le relazioni con i suoi amici e sente che può stare anche con loro. Questo se lui è puntuale nei suoi impegni e va bene a scuola. (Papà egiziano [copto], intervista n. 8)

Magari un genitore qui in Italia dà al figlio 20 euro alla settimana in tasca (come paghetta) perché non sa quanto dargli. Non è usanza in Cina. Comunque, prima degli anni 80 noi avevamo pochi soldi, magari se eri bravo ti davano piccolo premio, tipo se studiavi, per noi lo studio è molto importante, bravo significa che studi. Ma non venivano dati per fare lavori in casa. I soldi vengono usati per i libri, per mangiare, cioè: per i libri va benissimo. (Mediatrice cinese, intervista n. 2)

- D Le persone non possono acquistare tutti i beni e i servizi che desiderano, perché hanno a disposizione una quantità limitata di denaro; di conseguenza, le persone scelgono di comprare alcuni beni e servizi e non comprarne altri, cercando di non SPENDERE più di quanto si GUADAGNA. Le persone possono migliorare il loro benessere economico prendendo decisioni ragionate, il che implica la raccolta di informazioni, la pianificazione e il bilancio di quanto si guadagna (entrate) e di quanto si spende (uscite).

In Cina la storia è così: anni 50-60, il cibo era sopravvivenza. Anni 80, meglio con la rivoluzione culturale, ma il cibo era limitato. Negli anni '90 c'è stato il mercato libero, prima non avevi opportunità di comprare. Ma tutti poveri. Dal 2000 al 2018, di nuovo molte differenze, è molto difficile la mobilità economica e sociale. Ci sono i poveri, molto poveri e i molto ricchi. Chi ha cominciato a fare business, import-export, molto ricchi. Nel 2000 si poteva fare business, si potevano fare posti nuovi e c'era mobilità, in quel momento. Adesso è come se le classi fossero fisse. (Mediatrice cinese, intervista n. 2)

Conflitti sì, specialmente con il grande, perché ha il contatto con altre fasce di famiglie oppure di livello sociale un po' diverso, se dico "alto" mi riferisco alle entrate economiche, non culturale o educativo. Lì, altri bambini grazie a genitori che hanno maggiori entrate economiche possono permettersi determinate marche, e un altro stile di vita diverso. Economicamente più alto come livello. Non culturale ed educativo. Allora lì c'è stato qualche conflitto con lui, che voleva certe marche. Io non dico che posso permetterti di cambiare tutto l'armadio con vestiti di marche di livello medio a marche di livello alto, giusto perché devi essere uguale agli altri. Allo stesso tempo non possono non portargli niente. Allora gli ho detto: ok ti prendi uno o due vestiti con un marchio abbastanza conosciuto, giusto per avere lo stesso linguaggio degli altri. Ma il marchio non cambia il modo di ragionare o di vivere. Basta che sei pulito, in ordine, se hai qualche capo firmato ok, ma il tema è essere bello dentro e a posto. La marca non ti dà niente. E gli do questo come insegnamento. Ma allo stesso tempo non posso non dargli un paio di scarpe della Nike, o una t shirt di Armani. Magari la compriamo in saldo, con il 50-70% ed è meglio. Ecco. E lui, ce le ha quelle cose, ma non ha tutto Versace o Armani. Ad esempio se lui vuole una cosa che costa 10 euro, gli dico non spendere tutti i 10 euro. Gli dico "Devi aspettare di averne in tasca almeno 15, così ne sganci 10, ne hai 5 per eventuali imprevisti". Questo è importante. (Papà egiziano [copto], intervista n. 8)

Io parlo con i miei figli (e dico) "Questo è il mio stipendio, e loro sanno che abbiamo questa cifra qua e bisogna limitarsi, noi ne parliamo e discutiamo su quello. Mia figlia non può chiedermi le scarpe Nike di 200 euro. Lei è contenta lo stesso. Io lavorando nelle scuole e nelle comunità per minori ho visto proprio che è diffusa questa cosa (delle scarpe). Io mia figlia le compro io qualche volta le cose di marche perché non si deve sentire un livello minore o sentirsi un livello basso dei suoi compagni per non sentirsi poveri. Noi cerchiamo sempre di farle avere le cose che noi non potevamo avere. Una cartella, lo zaino. Lei voleva assolutamente (lo zaino) Eastpack. Lei è bravissima e allora gliel'ho preso. Ma non tutti gli anni dobbiamo. Un anno così, una volta un'altra cosa così lei impara. Perché anche i figli vedono i genitori. Se lei vede che io prendo cose di marca, le chiede. Se vede che io compro cose usate o risparmio per l'Egitto, anche lei capisce. (Papà egiziano [musulmano], intervista n. 9)

La ricchezza oggi è quasi una malattia, diventare ricchi subito e anche in modo non onesto. Vedo anche i ragazzi giovani cinesi qui in Italia che invece che studiare, fanno (...) commercio. Mi dicono: "prof, studiare è importante. Ma anche guadagnare è importante". In Cina i giovani oggi pensano solo ai soldi, invece che alla democrazia e libertà di pensiero e simili. (Papà cinese, intervista n. 10)

La ricchezza è importante ma è importante anche essere onesti. (Mamma cinese, intervista n. 3)

È normale essere poveri, non è sempre colpa di chi è povero. L'importante è essere tranquillo, lavorare, ma non è che bisogna avere la piscina. O avere tutte le cose. (Mamma cinese, intervista n. 3)

La povertà è una cosa brutta se proprio non hai nulla, se non hai da mangiare. Se no...cioè, è meglio guadagnare e fare un lavoro onesto. Però se sei povero a volte è perché sei malato, o hai una sfortuna. Oppure perché non ti impegni. (Mamma cinese, intervista n. 5)

- E In alcuni Paesi, i genitori danno i soldi ai figli anche più piccoli (6-10 anni) per il compleanno, le festività (Natale, capodanno, dopo le funzioni religiose come la messa o per la festa di fine ramadan), in modo che essi possano acquistare delle piccole cose per sé, se approvate dai genitori (figurine, gelato, giochi...). In altre culture, dove è previsto il lavoro minorile, i figli lavorano e danno i soldi ai genitori in casa, che li utilizzano per sé o per i familiari.

Io non do mai soldi direttamente in mano a mio figlio, perché i soldi in mano non si danno a un bambino come mio figlio che ha 9 anni, così piccolo. Poi a 13-14 anni posso darglieli. Non gli do adesso i soldi perché altrimenti a lui piace tutto e prenderebbe tutto e i soldi non basterebbero mai. (Mamma cinese, intervista n. 3)

Do i soldi ai bambini solo quando me lo chiedono, ad esempio per comprare la merenda, o andare in gita, o comprare dei materiali per la scuola. Per il momento però per loro è più importante studiare, qualsiasi cosa serve a scuola gli do, ma se deve comprare altre cose no, cioè prima ne parliamo. Ad esempio un gioco o una maglietta. Insomma, se costa poco va bene, ma se no aspettano e accumulano, magari con i regali di compleanno. (Mamma cinese, intervista n. 5)

Io non ho dato un insegnamento concentrato sui soldi, cioè dirgli "sui soldi devi fare così o cosà". Però io con il mio comportamento e il gesto quotidiano, cerco di dare a mio figlio l'insegnamento: i soldi sono necessari per vivere bene, ma non è assolutamente una cosa di prima necessaria nella vita. Naturalmente dobbiamo mangiare, vestirsi e quello sì. Io sono un po' diverso da quelli cinesi tipici. Cioè loro sono molto attenti al denaro, al successo economico. Ma io sono diverso, i miei genitori erano giornalisti, da loro ho ricevuto questa educazione diversa, loro erano intellettuali: non vivere per guadagnare i soldi. E quindi non ho ricevuto tanta educazione da parte loro su come gestire i soldi, o come investire o come risparmiare. Risparmiare sì. (Papà cinese, intervista n. 10)

GIUFÀ COMPRA LE SCARPE

Giufà un giorno decise di comperarsi un paio di scarpe: le sue erano rotte sulla punta e facevano entrare l'acqua e anche la terra dato che lui camminava molto.

Lui era molto affezionato a quelle scarpe e le avrebbe usate ancora per molto nonostante i disagi, ma i suoi amici, ogni volta che lo vedevano gli urlavano:

"Giufà, Giufà quelle brutte scarpe buttale là!!"

Oppure: "Scarpe vecchie brutte e rotte, butta via se no son botte!"

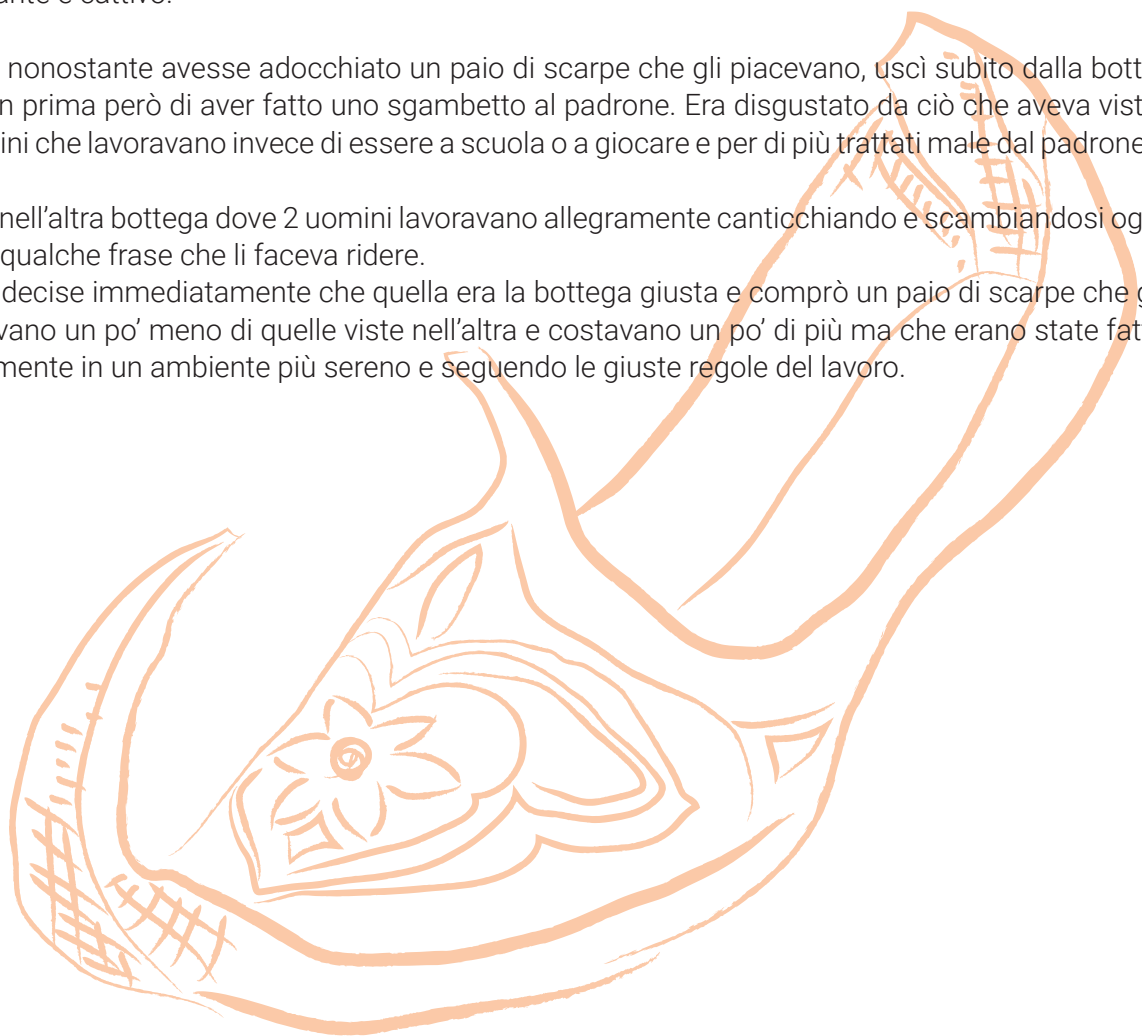
Alla fine Giufà, stufo di queste continue prese in giro, un bel giorno si decise ad andare nel villaggio vicino per comperare le scarpe. Nel villaggio c'erano 2 botteghe di calzolai, una all'inizio e una alla fine della via. Giufà decise di visitarle tutte e due per vedere dove era meglio comperare.

Cominciò dalla prima bottega all'inizio della strada che aveva come insegna un paio di scarpe rosse che si sorridevano. Entrò e subito fu colpito dal calzolaio alto grosso con una faccia brutta e burbera che stava sgridando con brutte parole e strattonandolo per un braccio, un ragazzino magro e pallido che cuciva un paio di pantofole. Al lato opposto della bottega altri 2 ragazzini, a capo chino e ingobbiti dalla posizione, silenziosi e tristi stavano cucendo delle suole per terminare una scarpa. Si capiva che erano infelici e avrebbero voluto essere lontani da lì e lontani da quel padrone arrogante e cattivo.

Giufà, nonostante avesse adocchiato un paio di scarpe che gli piacevano, uscì subito dalla bottega non prima però di aver fatto uno sgambetto al padrone. Era disgustato da ciò che aveva visto: bambini che lavoravano invece di essere a scuola o a giocare e per di più trattati male dal padrone!!!

Andò nell'altra bottega dove 2 uomini lavoravano allegramente canticchiando e scambiandosi ogni tanto qualche frase che li faceva ridere.

Giufà decise immediatamente che quella era la bottega giusta e comprò un paio di scarpe che gli piacevano un po' meno di quelle viste nell'altra e costavano un po' di più ma che erano state fatte certamente in un ambiente più sereno e seguendo le giuste regole del lavoro.



Per i bambini

- Ha fatto bene Giufà a cambiare negozio?
- Perché le scarpe nel secondo negozio costavano un po' di più ?
- Sai qualcosa del lavoro minorile?
- È giusto, secondo te, che ci siano regole per il lavoro?
- Quali sono secondo te queste regole?

Per l'insegnante

- La storia può servire da spunto per approfondire l'importanza delle regole in generale e nel campo lavorativo in particolare.
- La storia si presta per approfondire il lavoro minorile e i diritti dei bambini.
- Si può presentare il personaggio di Giufà e l'origine e l'importanza dei personaggi ponte.

ITALIANO	ARABO		CINESE	
Bottega	دكان	Dukkān	商店	Shāngdiàn
Calzolaio	صانع الاحذية	Sāni' al-ahdhiya	鞋匠	Xiéjiàng
Comprare	إشترى	Ishtarā	买	Mǎi
Scarpe	أحذية	Ahdhiya	鞋	Xié
Villaggio	قرية	Qarya	村庄	Cūnzhuāng

2.6 RISPARMIARE

- A RISPARMIARE significa “accantonare denaro spendendo meno di quanto si guadagna” o anche “evitare di spendere o spendere meno.”⁹³
- B Il risparmio è la parte del reddito che le persone scelgono di mettere da parte per usi futuri.

Anche nel Corano ci sono alcuni versetti che parlano di risparmio. Uno dice “mangiate e bevete, ma non esagerate”. Non esagerate nello spendere ma non essere nemmeno avari, (ma) non tenete tutto: (è) una perdita in entrambi i casi. (Il bene è) nella via di mezzo (Papà egiziano [musulmano], intervista n. 9).

Per esempio mia figlia vuole una cosa di marca. E io le dico “meglio cosa non di marca”. Mia figlia è molto collaborativa. Noi qualche volta compriamo cose usate per evitare di comprare cose che costano tanto. Ci sono dei negozi in cui prendiamo delle cose lì. Lei dice “io preferisco comprare una cosa di marca usata, pagando 20 euro”, invece che cose di poco valore che costano però 40 o 50 euro, anche lei ha capito queste cose. Perché è veramente intelligente. (Papà egiziano [musulmano], intervista n. 9)

Nella cultura egiziana non si vive giorno per giorno, ma è molto importante il risparmio, risparmiare per agevolare i figli nello sposarsi, per comprare appartamento, per prepararsi ad alcuni riti (come l'acquisto della camera da letto e della cucina o per andare all'università, o anche per emergenze come ammalarsi, visto che il sistema sanitario non è pubblico come in Italia). Quindi è fondamentale risparmiare. (Mediatrice egiziana [copta], intervista n. 1).

C'è anche un proverbio che dice: “La moneta bianca serve per i giorni neri”. (Mediatrice egiziana [copta], intervista n. 1).

Ma anche il risparmio è importante. Come succede al Re Giuseppe che dice che per 7 anni vuole risparmiare, poi arrivano le carestie e lui è preparato. Il punto è che chi dà del bene, riceve del bene. Anche se è solo preghiere altrui che hanno ricevuto, vanno bene anche le preghiere [...]. Io ho sempre cercato di essere moderata con mia figlia, ma forse anche troppo e infatti ora mia figlia mi dice “non voglio questa cosa, è troppo cara”, e allora io come mamma le dico “No dai, prendilo. Non è caro”. Ad esempio se devo cercare un oggetto, tipo un elettrodomestico, le ho insegnato a guardare più fonti, ad esempio AMAZON, altri canali, magari guardano il sito e scelgono. (Mediatrice egiziana [copta], intervista n. 1).

93 Fonte: il Sabatini Coletti dizionario della Lingua Italiana, (2008), Rizzoli Larousse.

Le femmine invece risparmiano per la dote, le coperte, le pentole, i mobili da mettere da parte per alleggerire il papà, queste pentole vengono messe da parte negli scatoloni in casa, magari ci sono dei ripostigli peni, pure con il ventilatore, tutta roba mai toccata e che non si deve toccare prima del matrimoni. Magari sta lì per secoli. A volte si comincia a 15 anni. (Mediatrice egiziana [copta], intervista n. 1).

Magari la grande, la figlia grande che è nella scuola media, lei vede che i suoi amici usciti da scuola vuole andare a prendere i panini, la focaccia. E anche lei chiede. E noi glieli diamo, non diciamo di no. Ma io do magari 5 euro e lei va a spendere 1,5 euro o 2 e tiene il resto per un'altra volta, e non va a spendere tutto. Noi trasmettiamo anche i valori sul risparmio e su tutto, perché noi stessi abbiamo vissuto una vita un po' problematica. Noi abbiamo imparato proprio il valore del risparmio perché abbiamo capito che la vita era diversa qui. (Papà egiziano [musulmano], intervista n. 9)

Per noi è cosa molto importante, noi abbiamo grande fiducia nelle banche in Cina. In Cina dobbiamo risparmiare per l'istruzione che è a pagamento e per il sistema sanitario che non è come qui in Italia, non è gratis. Adesso mia figlia è piccola, ma dopo dovrò mostrarle che è importante risparmiare. Adesso ho già risparmiato io per farla studiare. La mia generazione crede che lo studio sia tutto! In Cina per l'università ci vogliono 400 euro all'anno, cioè tipo 6 mesi di stipendio dei miei genitori. (Mediatrice cinese, intervista n. 2)

In generale, l'importante per noi è insegnare a RISPARMIARE. Do a mio figlio 1 o 2 euro per le cose che piacciono al bambino, deve imparare a risparmiare. Anche se sei piccolo, i soldi non si buttano. La mia famiglia guadagna poco, veniamo dal sud della Cina, ma (il risparmio) è una cosa importante, poi magari in altre parti della Cina non fanno così. (Mamma cinese, intervista n. 4)

- C Alcune cose costano più di quanto abbiamo a disposizione. Risparmiare vuol dire mettere i soldi da parte fino a che non si ha abbastanza per comprare una cosa si desidera.
- D Le persone risparmiano per diversi motivi nel corso della loro vita. Ad esempio: per acquistare un'automobile, per fare una vacanza futura, per acquistare una casa, per sentirsi più sicuri in caso di necessità o di imprevisti (se si rompe l'auto e si vuole aggiustarla, se ci si ammala, ecc.).

Per me è importante risparmiare e investire in cultura. Risparmiare sì, ma la ricchezza non è tutto. Bisogna investire in impegno, fatica, allenamento. Fare sì che la testa cresca in un modo positivo, caricare delle idee e lingue, io ho fatto un esperimento con i miei figli adesso, e ora anche loro parlano 5 lingue tranquillamente. (Papà egiziano [copto], intervista n. 8)

INVESTIRE è molto importante. Quelli delle famiglie del Sud (della Cina) ci riescono bene. I commercianti (spesso vengono dal sud della Cina), in Italia hanno iniziato da zero e sono diventati ricchi, ma loro iniziano da zero, riescono a stare tutti uniti. Il commercio è così, oggi puoi avere tutto e domani niente, ma loro hanno comunque fiducia, non importa il rischio. Ho visto tantissime persone così. Una persona che vuole fare commercio chiede un prestito alla famiglia, ai parenti, e mettono i soldi insieme, si fanno prestiti tra loro e fanno business. (Mediatrice cinese, intervista n. 2)

In Cina da sempre si dà molta importanza a quell'arte che permette di coltivare conoscenze e relazioni privilegiate ritenute fondamentali per la vita di ogni persona. È l'arte del **guānxì** (关系). Il termine guānxì viene tradotto con i sostantivi relazione, legame, rilevanza e con i verbi implicare, relazionarsi. Guānxì è generalmente usato come "relazione", ma ha anche l'accezione di qualcosa che si incrocia, che lega. Il significato più comune è quindi quello di relazione tra due persone. Per i migranti cinesi le relazioni di reciprocità sono spesso il fattore cardine che permette loro di costruire l'intera esperienza migratoria, dal momento in cui ci si organizza per lasciare il paese d'origine, ai difficili momenti di primo inserimento nel paese di arrivo fino al conseguimento dei propri scopi primari che hanno spinto ad emigrare, generalmente diventare titolari di un'impresa (diventare 老板 lǎobǎn). L'elemento che costantemente si pone come punto di riferimento in seno alle comunità cinesi coinvolte nei movimenti migratori e che svolge un ruolo fondamentale a livello di supervisione delle loro dinamiche evolutive, è da sempre costituito dalla famiglia e dalle reti di relazioni sociali ad essa riconducibili. In generale, una volta stabilito nella nuova realtà, il migrante cinese comincia lentamente a farsi raggiungere dai parenti, offrendo loro un lavoro con la garanzia di vitto ed alloggio ed anticipando, se necessario, le spese per il viaggio che viene poi regolarmente rimborsata nel corso dei successivi anni lavorativi. Si trova così all'interno della comunità una risposta immediata a tutti i bisogni principali, situazione questa che permette di dedicare tutte le energie al lavoro, per accumulare in minor tempo possibile la cifra necessaria all'estinzione del debito, con l'obiettivo di aprire, non appena possibile, un'attività autonoma. Quindi si può affermare che per chi lascia la Cina e si trasferisce all'estero, il sistema delle guānxì rappresenta tuttora una risorsa importante per il successo della propria carriera migratoria.

- E Le persone fanno scelte diverse su come risparmiare e quanto risparmiare (risparmiare metà guadagno, un terzo o meno? Risparmiare consumando meno elettricità, oppure riutilizzando il pane secco per cucinare un'ottima torta paesana? Risparmiare riciclando la carta macchiata da un lato come fogli di brutta in classe? Andare a piedi a scuola o con l'auto della mamma pagando la benzina?) Esistono tanti modi per risparmiare, e ognuno di noi ha idee su come si possono risparmiare i soldi in diversi contesti (cfr progetto JUN€CO descritto nella premessa di questa pubblicazione).
- F I bambini per risparmiare spesso mettono i soldi in un posto sicuro (salvadanaio ma anche un libretto in banca) e tengono traccia dei soldi risparmiati per spese future. Possono spiegare il funzionamento di una banca dai 7 anni in su, ma solo in chiave di utilizzo personale (posto sicuro ove mettere i soldi).

- G Restare ancorati ad un piano di risparmio per raggiungere il proprio obiettivo finanziario può essere duro, richiedere impegno, abilità, la capacità di escogitare strategie e a volte anche l'aiuto di altri (ad es. scrivere un obiettivo e tenerlo sotto controllo insieme ai familiari; chiedere alla mamma di aiutarmi a preparare il thè freddo in casa per evitare di comprare a scuola lattine più costose o preparare la merenda a casa da portare a scuola o in gita.

E il detto che dicevano a noi era "se tu compri tutte le cose che non ti servono, verrà un giorno in cui venderai tutte le cose che ti servono". (Papà egiziano [musulmano], intervista n. 9)

C'è un proverbio che dice "con i soldi si può avere anche un diavolo che lavora per te". Però con i soldi non puoi comprare la conoscenza. O le tue virtù dentro. Puoi essere molto ricco fuori, ma povero dentro, ignorante o senza virtù e bassa moralità. Magari una persona è molto ricca dentro, ha tanta conoscenza, e virtù, può darsi che è povero, mendicante, uno che deve chiedere l'elemosina. Ma questa persona per me è ricca. (Papà cinese, intervista n. 10)

L'ANGURIA (*fiaba egiziana*)

(lotta allo spreco, risparmio)

Un giorno il papà chiama Yasser, suo figlio di 9 anni e gli disse:

- Eccoti 10 pounds (circa 50 centesimi di euro). Con questa somma, vai al suk del paese qui vicino. Devi prendere qualcosa da mangiare per te, comprare i semi per le galline e l'erba per l'asino. Vai perché il suk è lontano e devi tornare presto a casa! -

Il figlio piangendo disse:

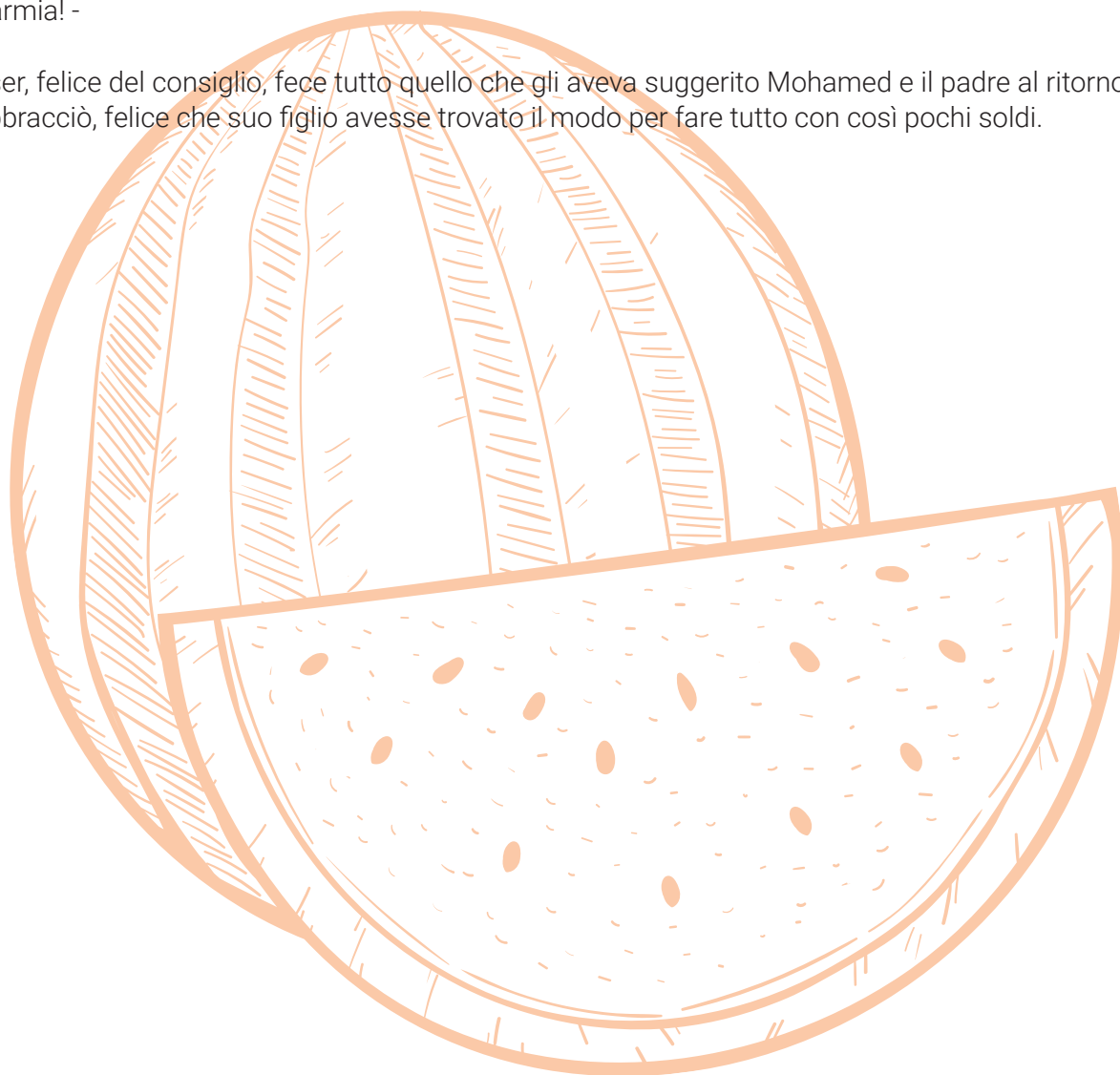
- Come faccio a fare tutto quello che mi dici con così pochi soldi? -
- Questo è tutto quello che ti do! - disse il padre con voce severa.

Yasser si incamminò triste verso il suk, sicuro che non sarebbe riuscito a comprare tutto quello che il padre gli aveva ordinato. Cammin facendo il ragazzo incontrò Mohamed, un amico del padre che, vedendo Yasser triste gliene chiese il motivo.

Yasser raccontò tutto e Mohamed lo consolò dicendo:

- Non ti devi preoccupare, sai come devi fare? Comprarti l'anguria, così la mangi e fai merenda, i semi li porti alle galline e la buccia la porti all'asino che se la mangerà molto volentieri! Vedi, così non si butta nulla! Bisogna imparare a sfruttare tutto e non buttare via niente! In questo modo si risparmia! -

Yasser, felice del consiglio, fece tutto quello che gli aveva suggerito Mohamed e il padre al ritorno lo abbracciò, felice che suo figlio avesse trovato il modo per fare tutto con così pochi soldi.



Per i bambini

- Ti è piaciuta questa storia? Perché?
- Tu cosa avresti fatto al posto di Yasser?
- Racconta un episodio in cui tu, o qualcuno che conosci, ha fatto qualcosa per risparmiare.
- Sapresti spiegare che cosa è la lotta allo speco?
- A casa con i tuoi ne parlate qualche volta?
- Inventate con i tuoi compagni una storia simile a quella di Yasser.
- Chiedi alla tua insegnante se puoi drammatizzare questa storia con qualche compagno.

Per l'insegnante

- Con l'aiuto di appositi siti, lavorare con i bambini per la conversione dell'euro nelle monete di altri paesi.
- Il risparmio: i bambini lo mettono in atto? Come?

ITALIANO	ARABO		CINESE	
Anguria	بطيخ	Battīkh	西瓜	Xīguā
Asino	حمار	Himār	驴子	Lúzi
Gallina	دجاجة	Dajāja	母鸡	Mǔjī
Mangiare	أكل	Akala	吃饭	Chīfàn
Risparmio	توفير	Tawfīr	积蓄	Jīxù (somma risparmiata)

2.7 DONARE E ESSERE SOLIDALI

- A DONARE significa “dare spontaneamente qualcosa a qualcuno senza compenso”.
- B Per SILIDARIETÁ si intende: “rapporto di comunanza tra i membri di una collettività pronti a collaborare tra loro e ad assistersi a vicenda”.
- C Per beneficenza si intende “aiuto economico a persone o comunità bisognose. Sinonimo di assistenza, carità”⁹⁴.
- D I bambini sanno che il denaro può essere utilizzato per se stessi o anche per gli altri.

Per noi copti, si dice che bisogna dare il 10% del proprio guadagno, o il primo frutto del proprio (ad esempio il primo agnello che nasce se avvio una fattoria, o il primo formaggio che viene prodotto) [...]. Il principio è che se tu dai al povero, ne avrai di più. E se io faccio del bene, mi torna. (Mediatrice egiziana [copta], intervista n. 1)

- E Il donare rientra tra le attività che possono implicare l'utilizzo del denaro per gli altri, ed è un'attività a cui i bambini vengono familiarizzati sin da piccoli in diverse occasioni che variano da cultura a cultura (es: per alcuni si dona durante il compleanno, per altri durante il Capodanno) con riti diversi (a Natale in Italia si mettono i soldi in una qualsiasi busta, in Cina la busta deve avere il colore rosso).

Da noi di solito per le feste si danno queste buste, non dei regali. Feste come il compleanno, la Pasqua, il Natale, la laurea. Anche al battesimo o comunione che avviene insieme. Il battesimo avviene 40 giorni dopo la nascita per i maschi, 80 per le femmine. Però non si dà per forza denaro ma anche gioielli, orecchini. (Mediatrice egiziana [copta], intervista n. 1)

Per le feste si danno i soldi, come un regalo. In occasione del Capodanno cinese, del compleanno, anche quando si va all'università, quando nasce un bambino, per il matrimonio. Tutti i parenti, anche gli zii, anche gli amici, danno i soldi in una busta rossa, che è il colore tradizionale della festa, ai bambini, ma anche ai grandi, anche a me. Gli adulti li spendono per la famiglia, non tutti per sé. Oggi con la tecnologia a volte arriva una bustina rossa sul cellulare con WeChat⁹⁵ e mi vengono accreditati i soldi direttamente sul conto. Anche per il funerale, non si danno i fiori ma i soldi. Si mettono sempre in una busta, ma questa volta non rossa, ma bianca⁹⁶. (Mediatrice cinese, intervista n. 2)

⁹⁴ Fonte: il Sabatini Coletti dizionario della Lingua Italiana, (2008), Rizzoli Larousse.

⁹⁵ WeChat è il principale social cinese. È usato per scambiarsi messaggi come su WhatsApp, per condividere foto e post, ma anche per fare pagamenti sia online che nei negozi fisici.

⁹⁶ Il bianco è il tradizionale colore associato al lutto.

- F Anche la rete delle persone a cui è legittimo donare il denaro cambia. Ad esempio, se un nonno dona dei soldi al nipotino è legittimo, ma se un nipotino dona dei soldi ai nonni appare “strano”.

I genitori danno i soldi ai figli adulti solo per i loro figli [i nipoti], al 90% direi. Questa è una differenza tra Italia e Cina: i genitori cinesi danno molti più soldi ai figli. Per curare i nipoti, per la casa. (Mamma cinese, intervista n. 3)

In Cina si dice che devi aiutare i figli, devi aiutarli anche quando sei anziano. In campagna però, ai contadini non viene data la pensione in Cina, allora ci pensano i figli. (Mamma cinese, intervista n. 4)

- G Nelle famiglie immigrate, a volte chi guadagna di più manda dei soldi ai familiari rimasti nel Paese d'origine per aiutarli a coprire delle spese. Questa è una forma di solidarietà. A volte, tali invii di denaro si chiamano “rimesse”. Ma non in tutte le famiglie di immigrati c'è l'abitudine di mandare il denaro ai familiari rimasti nel Paese di origine

No, noi non le facciamo. Noi tramite la chiesa, è un gruppo che si chiama “I fratelli del Signore”, che manda o dà i soldi alla gente che ha bisogno, e manda qualche cosa sì. Ma non a casa. Io do i soldi per aiutare gli altri in questo modo ma anche per Telethon, o la ricerca contro i tumori. E i miei figli lo sanno. Lo faccio anche insieme a loro (Papà egiziano [copto], intervista n. 8)

Per me è molto importante, aiutare i familiari, e anche qui, cerco sempre di trasmettere queste cose ai miei figli. (Papà egiziano [musulmano], intervista n. 9)

- H Se il denaro viene utilizzato per scopi benefici e dato a persone che non si conoscono o per un progetto collettivo, generalmente si parla di “beneficenza” (che è una forma di solidarietà). Ad esempio, quando si fanno offerte o donazioni per aiutare le persone povere, o per la ricerca contro le malattie rare. Anche in questo caso esistono delle specificità legate alla cultura e alla religione.

Metti quello che voi per aiutare i poveri. Anche vestiti, stracci, scarpe. Io metto nei sacchetti e porto alla moschea o anche ai cassonetti gialli della Caritas vicino a casa nostra. Mio marito dà i soldi ai bambini per insegnare loro la solidarietà quando vanno alla moschea. Dà loro i soldi e poi loro li danno. L'importante è farlo di cuore. Non importata tanto quanti soldi. L'educazione è una cosa molto importante. L'etica, la morale è importante. E anche studiare, studiare bene e lavorare. (Mamma egiziana [musulmana], intervista n. 5)

La Zakat è una pratica pilastro dell'islam: dare una parte dei soldi per i poveri. Sia soldi ma anche l'oro. Si dà alla moschea o tramite busta chiusa. Quando abitavano in Egitto, tutti si conoscevano nel quartiere. Allora sapevi chi era povero o chi aveva bisogno di aiuto, e gli mettevvi i soldi sotto la porta. Li siamo come una famiglia grossa, allargata. Era una sorta di "assistenza sociale" in Egitto. Qui è diverso, non so direttamente chi ha bisogno di aiuto. Anche a se ad esempio, di recente è morto il marito di una signora egiziana qui. Allora la nostra moschea ha fatto una colletta per fare sì che potessero portare la salma in Egitto, il consolato non pagava. E per pagare 3 mesi di affitto alla vedova. Quello che possiamo fare, lo facciamo, cerchiamo di aiutare. Da noi è l'imam che decide durante il ramadan quanti soldi bisogna dare. Ad esempio, decide che si danno 8 euro a testa per partecipare al ramadan e alla festa dopo il digiuno. È fatta anche per i poveri. (Mamma egiziana [musulmana], intervista n. 5)

La *zakāt* è uno dei cinque pilastri dell'Islam ed è considerata un'imposta e allo stesso tempo un'elemosina di natura religiosa, finalizzata alla redistribuzione dei beni tra ricchi e poveri. Il termine *zakāt* ha il senso etimologico di "purificazione", ma anche di "accrescimento" (dei propri beni). È prelevata sui beni del singolo ed è riservata a qualsivoglia necessità della società. La sua importanza è sottolineata anche nel Corano, quando la si associa alla *salāt* (preghe canonica). Un tempo la riscossione della *zakāt* spettava generalmente a un funzionario governativo. Al giorno d'oggi è una risorsa fiscale ufficiale in due soli Stati islamici, l'Arabia Saudita e il Pakistan.

Io dico che è importante. Che devono guardare anche gli altri che non hanno nulla. Anche lui (mio figlio) lo sa. Anche come generosità. Ad esempio ogni tanto offre ai compagni se non hanno i soldi per una bevanda o altre. Al più piccolo dei miei figli, poi, piace proprio. Cioè lui fa le offerte, dà sempre prima agli altri, quando andiamo in Chiesa vuole fare l'offerta. Però per me beneficenza è anche condividere il tempo, anche un giorno alla settimana, pregare tutti i giorni e andare alla messa anche se siamo malati, o pregare in casa se hai la febbre va bene lo stesso. Anche questo è un'offerta, di tempo, di dedicarsi un momento al Signore, la vita è bella anche per questo. (Papà egiziano [copto], intervista n. 8)

Ci sono anche aspetti religiosi nel mese di ramadan: è preferibile sempre fare elemosina e dare, aiutare i poveri in Egitto e anche qua. (Papà egiziano [musulmano], intervista n. 9)

Ramadān è il nono mese del calendario musulmano, ed è il più importante tra i mesi che nell'Islam sono ritenuti sacri, in quanto in esso si ritiene che venne rivelato il Corano da Dio a Muhammad, per il tramite dell'arcangelo Gabriele. In questo mese si intensificano la lettura del Testo sacro, le pratiche devozionali e quelle di solidarietà, ma soprattutto si pratica il digiuno, inteso come astensione da cibi, bevande e rapporti sessuali dall'alba al tramonto. Il pasto dopo il tramonto che segna l'interruzione del digiuno quotidiano prende il nome di *ifṭār*. Il mese si conclude con una festa, *īd al-fitr*, o "Piccola festa" (*al-īd al-saghīr*).

In Cina non ci sono associazioni, non c'è solidarietà. Magari solo per il terremoto allora, se lo vedono in TV, allora donano qualcosa. Noi non abbiamo un paese religioso, non c'è un'associazione come la Caritas qui che aiuta i poveri. Fino a pochi anni fa, era la sopravvivenza il nostro obiettivo. (Mediatrice cinese, intervista n.2)

Beneficienza vuol dire aiutare i poveri. Mio papà lo faceva, aiutava gli studenti, anche con ripetizioni o con i soldi per il biglietto del treno per andare all'università di Pechino. Mio papà era un giornalista e insegnante, come me. (Papà cinese, intervista n. 10)

- I Le ricerche mostrano come l'utilizzo del denaro per gli altri in alcuni casi aumenti la felicità degli individui stessi⁹⁷.

97 Dunn, E., & Norton, M. (2013), *Happy money: The science of smarter spending*, New York, NY: Simon & Schuster.

LA LEGGENDA DELLO YASUIQIAN (*leggenda cinese*) (*Il denaro come simbolo*)

In Cina, la vigilia di capodanno, tutta la famiglia si riunisce ed è tradizione che i papà e le mamme diano ai bambini un regalo in denaro. Perché lo fanno?

Questa tradizione è dovuta a un'antica leggenda che racconta così: tanto tempo fa c'era un mostro chiamato *Sui*, che aveva tutto il corpo nero e solo le mani bianche. Questo mostro arrivava sempre alla mezzanotte di capodanno, e toccava la testa dei bambini, causando loro una febbre così alta che faceva loro perdere la ragione, facendoli diventare stupidi. Per questo gli adulti tenevano le luci accese tutta la notte di capodanno, e stavano attenti che i bambini non si addormentassero: questo modo di fare era detto "sorvegliare lo *Sui*".

Un anno, la sera di capodanno, in un villaggio, una coppia di genitori decise che avrebbe vegliato tutta la notte sul loro figlio di un anno, per impedire allo *Sui* di toccargli la testa.

Per far passare il tempo e far divertire il bimbo, i genitori passarono tutta la sera ad avvolgere delle monete con della carta rossa, che poi riaprivano.

Ma il bambino, arrivato a mezzanotte, era troppo stanco per giocare ancora e si addormentò.

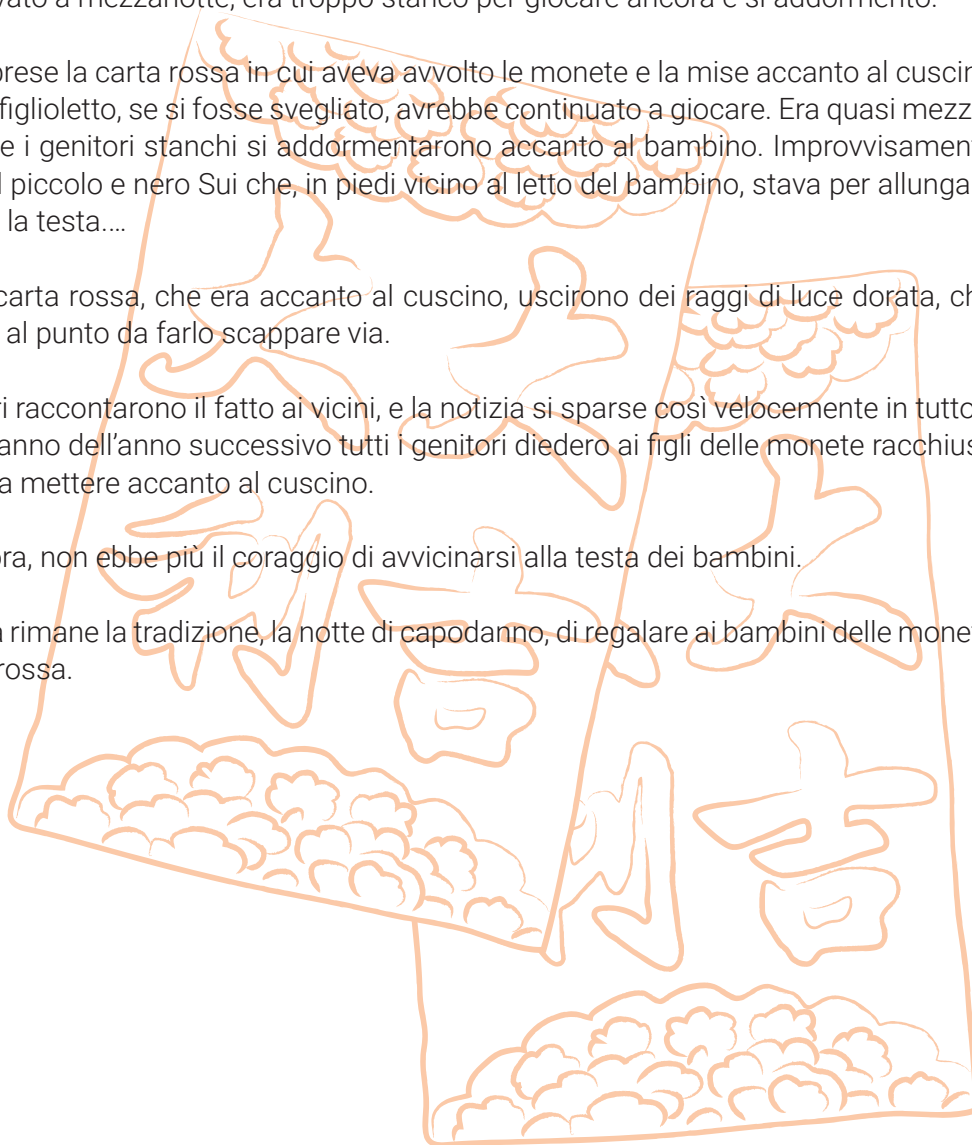
La mamma allora prese la carta rossa in cui aveva avvolto le monete e la mise accanto al cuscino del bambino così il figlioletto, se si fosse svegliato, avrebbe continuato a giocare. Era quasi mezzanotte quando anche i genitori stanchi si addormentarono accanto al bambino. Improvvisamente ecco che apparve il piccolo e nero *Sui* che, in piedi vicino al letto del bambino, stava per allungare la mano e toccargli la testa....

Ma di colpo, dalla carta rossa, che era accanto al cuscino, uscirono dei raggi di luce dorata, che spaventarono il *Sui* al punto da farlo scappare via.

L'indomani i genitori raccontarono il fatto ai vicini, e la notizia si sparse così velocemente in tutto il regno, che il capodanno dell'anno successivo tutti i genitori diedero ai figli delle monete racchiuse nella carta rossa, da mettere accanto al cuscino.

E così, il *Sui*, da allora, non ebbe più il coraggio di avvicinarsi alla testa dei bambini.

Ecco perché in Cina rimane la tradizione, la notte di capodanno, di regalare ai bambini delle monete avvolte nella carta rossa.



Per i bambini

- Ti è piaciuta questa leggenda?
- Ci sono delle occasioni in cui ti vengono regalati soldi? Quando?
- Preferisci ricevere soldi o regali?
- Pensa a una tradizione della tua famiglia (compleanno, feste, caduta di un dente) e racconta come si svolge, quali festeggiamenti vengono fatti, quali riti, quali regali.

Per l'insegnante

- La leggenda può rappresentare lo spunto per rendere esplicite ai bambini le origini di alcune tradizioni che, pur essendo rispettate, hanno perso il loro significato iniziale.
- È possibile indagare in quali occasioni i bambini ricevono in dono denaro e come lo impiegano.

In Cina l'abitudine di regalare denaro ai bambini ha origine durante la dinastia Han: le monete donate non erano quelle della valuta corrente, ma erano delle riproduzioni da indossare come spille o come collane, a scopo ornamentale e servivano anche da amuleto. Di solito queste monete avevano su un lato frasi augurali e sull'altro immagini di animali o altre figure scaramantiche (che portavano fortuna).

In Cina lo scambio di regalini o di oggetti dal valore anche minimo tra amici o parenti è abbastanza comune; ma in occasione delle ricorrenze più importanti, come la Festa di Primavera, oppure nascite o matrimoni, i regali sono decisamente più importanti, e avvengono in una forma convenzionale, la consegna di una busta rossa contenente delle banconote.

La "busta rossa" (红包, hóngbāo) è in genere una busta di carta rossa di dimensione variabile, solitamente decorata con iscrizioni o figure augurali. La sua origine è molto antica, e oggi il significato di hóngbāo non è limitato alla busta, ma include anche i soldi in essa contenuti, che pure hanno la loro specifica denominazione, in origine "denaro scaccia Sui" (压岁钱, yāsuìqián: il Sui era un mostro temuto dai bambini).

ITALIANO	ARABO		CINESE	
Capodanno	رأس السنة	Ra's as-sana	新年	Xīnnián
Carta rossa	ورقة حمراء	Waraqa hamrā'	红纸	Hóngzhǐ
Moneta	نقد	Naqd	钱 方孔钱	Qián Fāngkǒng qián (moneta tradizionale con foro quadrato)
Mostro	مسخ	Maskh	妖怪	Yāoguài
Regalare	أهدى	Ahdā	赠送	Zèngsòng

— RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI —

Bibliografia per l'educazione economica e finanziaria

- Berti, A.E., Bombi, A.S. (1981), *Il mondo economico nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze
- Berti, A.E. (1991), "Le concezioni infantili sugli scambi economici: sequenze di sviluppo e modalità di apprendimento", in A.S. Bombi (a cura di), *Economia e processi di conoscenza*, Loescher Editore, Torino, pp. 87-118.
- Bombi, A.S. (1996), "Social factors of economic socialization", in P. Lunt, A. Furnham (eds.), *Economic Socialization. The Economic beliefs and behaviours of young people*, Edward Elgar, Cheltenham, pp. 183-201.
- Child and Youth Finance International - CYFI (2015), *A Guide to Economic Citizenship Education. Quality Financial, Social and Livelihoods Education for Children and Youth*, <https://issuu.com/childfinanceinternational/docs/a-guide-to-economic-citizenship-education-cyfi>. (link consultato in ottobre 2018).
- Child and Youth Finance International (2012), *Children and Youth as Economic Citizens: Review of Research on Financial Capability, Financial Inclusion, and Financial Education*. Research Working Group Report. CYFI, Amsterdam.
- Council for Economic Education - CEE (2013), *National Standards for Financial Literacy*, Council for Economic Education, New York.
- Cummings, S., D. Taebel (1978), *The Economic Socialization of Children: A Neo-Marxist Analysis*, in «Social Problems», 26, pp. 198-210.
- Denson, N., G. Ovenden, L. Wright, Y. Paradies, N. Priest (2017), *The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools*, in «Intercultural Education», pp. 1-19.
- Doyle, K.O., R. Doyle MacKenzie. (2001), *Meanings of Wealth in European and Chinese Fairy Tales*, in «American Behavioral Scientist», vol. 45, n.2, October, pp. 191-204.
- Farsagli, S. (a cura di) (2013), *Le esperienze di educazione alla cittadinanza economica. Edizione 2012*, Fondazione Rosselli, Torino.
- Jahoda, G. (1983), *European 'Lag' in the Development of an Economic Concept: A Study in Zimbabwe*, in «British Journal of Developmental Psychology», 1, pp. 113-120.
- Leonardi, L. (2009), *Capacitazioni, lavoro e welfare. La ricerca di nuovi equilibri tra stato e mercato: ripartire dall'Europa?*, in «Stato e Mercato», 85, pp. 31-62.
- Leahy, R.L. (1981), *The Development of the Conception of Economic Inequality: I. Descriptions and Comparisons of Rich and Poor People*, in «Child Development», 52 (2), pp. 523-532.
- Lusardi, A., O.S. Mitchell (2011), *Financial literacy around the world: an overview*, in «Journal of Pension Economics and Finance», 10(04), pp. 497-508.
- Ng, S.H., Jhaveri, N. (1988), *Young People's Understanding of Economic Inequality: An Indian-New Zealand Comparison*, Paper presented at the XXIV International Congress of Psychology, Sydney, Australia.
- OCSE-PISA (2014), *Pisa in FOCUS. I quindicenni sanno gestire i soldi?* 7, luglio, [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n41-\(ita\)-final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n41-(ita)-final.pdf).
- OCSE (2012), *Pisa 2012 Financial Literacy Assessment Framework*, April, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf> (link consultato in ottobre 2018).
- OCSE (2017), *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>.
- OCSE. Directorate for Financial and Enterprise Affairs (2005), July, <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/35108560.pdf> (link consultato in ottobre 2018).
- Rinaldi E. (2018), "I soldi fanno la felicità? I bambini e il denaro in Italia", rapporto di ricerca per ORIZZONTI TV, Roma: <https://orizzonti.tv/soldi-fanno-la-felicita-bambini-denaro-italia/> (link consultato in ottobre 2018).

- Rinaldi, E. (2007), *Giovani e denaro. Percorsi di socializzazione economica*, Unicopli, Milano.
- Rinaldi, E. (a cura di) (2013), *Fiabe e denaro. Un libro per educare al risparmio e all'economia*, Edizioni dEste, Varese.
- Zanfrini, L. (2004), *Sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma-Bari.

Bibliografia per l'educazione interculturale

- Bennett, J.M. (1993), "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity", in R.M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth, pp. 21-71.
- Bennett, J.M. (2008), "Transformative training: Designing programs for culture learning", in M.A. Moodian (ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*, Sage, Thousand Oaks, pp. 95-110.
- Cantù, S., Cuciniello A. (a cura di) (2012), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Fondazione Ismu, Milano.
- Castiglioni, I. (2005), *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Carocci, Roma.
- Castoldi, M. (2015), *Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base*: http://www.edu.lascuola.it/img_de_toni/2014_2015/pdf/sd_competenza_interculturale.pdf (link consultato in ottobre 2018).
- Catarci, M., Fiorucci M. (2015a), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Catarci, M., Fiorucci M. (a cura di) (2015b), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma.
- Censis, Confcommercio (2014), *Osservatorio sull'evoluzione dell'imprenditorialità femminile nel terziario 2009-2013*, Palermo.
- COE (2007), *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*, Strasburg: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/b1_iccinte_e_internet.pdf (link consultato in ottobre 2018).
- COE (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale: Vivere insieme in pari dignità*, Strasburg: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf (link consultato in ottobre 2018).
- COE (2009), *L'Autobiografia degli Incontri Interculturali per gli apprendenti più piccoli*, Strasburg: https://www.coe.int/t/DG4/AUTOBIOGRAPHY/AutobiographyTool_it.asp (link consultato in ottobre 2018).
- COE (2016), *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Sintesi*, Strasburg: <https://rm.coe.int/16806c-cf13> (link consultato in ottobre 2018).
- Cuciniello, A. (2017a), "Contesti educativi di fronte all'alterità religiosa. L'Islam e i musulmani a scuola", in *OPPIinformazioni*, 123 (2017), pp. 38-49.
- Cuciniello, A. (2017b), "Scuola e Islam: l'Islam a scuola", in *Democrazia e Sicurezza – Democracy and Security Review*, anno VII, n. 2, 2017: <http://www.democraziaesicurezza.it/Osservatori/Osservatorio-sociale/Scuola-e-Islam-l-Islam-a-scuola> (link consultato in ottobre 2018).
- Cuciniello, A. (2017c), "Religioni e scuole nell'Italia che cambia", in F. Caruso, V. Ongini (a cura di), *Scuola, migrazioni e pluralismo religioso*, Fondazione Migrantes- Tau Editrice, Todi, pp. 135-142.
- Deardorff, D.K. (2009), *Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks.
- Deardorff, D.K. (2006), "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization", in *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), pp. 241-266.
- Dusi, P. (2017), *Competenze interculturali per insegnare nella scuola primaria*: <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/competenze-interculturali-per-insegnare-nella-scuola-primaria> (link consultato in ottobre 2018).

- European Communities (2008), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Brussels: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/leaflet_en.pdf (link consultato in ottobre 2018).
- Faist, F. (2009), "Diversity: a new mode of incorporation?", in *Ethnic and Racial Studies*, 32 (1), 2009, pp. 171–190.
- Fantini, A. (2000), *A Central Concern: Developing intercultural competence*, in *SIT Occasional Papers series addressing Intercultural Education, Training & Service*, School for International Training, Brattleboro, Vermont.
- Gozzoli, C., Regalia, C. (2005), *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Il Mulino, Bologna.
- Melucci, A. (2000), *Culture in gioco*, Milano, Il Saggiatore.
- Milani, M. (2017), *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- MIUR (1994), *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, C.M. n.73 – 02.03.1994: http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm073_94.html (link consultato in ottobre 2018).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione*: http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (link consultato in ottobre 2018).
- MIUR (2015), *Vademecum Diversi da chi?*: www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx (link consultato in ottobre 2018).
- Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_it.pdf (link consultato in ottobre 2018).
- Portera, A. (2011), "Comunicazione e competenze interculturali. Modelli a confronto e riflessioni critiche", in *Pedagogia e vita*, 69, 1, pp. 147-164.
- Portera, A. (2013), "Competenze interculturali per la società complessa", in A. Portera (a cura di), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 140-152.
- Portera, A., Dusi, P. (a cura di) (2017), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*. FrancoAngeli, Milano.
- *Raccomandazione Parlamento Europeo e Consiglio (18 dicembre 2006) relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (link consultato in ottobre 2018).
- Reggio, P., Santerini M. (a cura di) (2014), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Spencer, L., Spencer, S. (1995), *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Spitzberg, B.H., Changnon, G. (2009), "Conceptualizing intercultural competence", in D.K. Dear-dorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks, pp. 2-52.
- UNESCO (2009), *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755ita.pdf> (link consultato in ottobre 2018).
- UNESCO (2013), *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf> (link consultato in ottobre 2018).
- Zapata-Barrero, R. (2014), "The limits to shaping diversity as public culture", in *Cities*, 37 (2014), pp. 66-72.

— ALLEGATO N. 1 —

Questionario di DENSON et al Intercultural understanding

Il questionario è tratto da un lavoro di Nida Denson e colleghi del 2017⁹⁸, volto a misurare l'atteggiamento e la propensione verso l'intercultura di insegnanti e degli alunni. Di seguito, riportiamo la nostra traduzione che può essere utilizzata dagli insegnanti in classe prima e al termine del percorso didattico in classe, per "monitorare" il proprio grado di apertura verso le culture diverse e di conoscenza dell'educazione interculturale.

QUESTIONARIO INSEGNANTI

n.	Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni	per nulla d'accordo	poco d'accordo	abbastanza d'accordo	completamente d'accordo	Non so
		a)	b)	c)	d)	e)
1	Conosco le strategie e le risorse didattiche utili a promuovere la comprensione interculturale tra gli studenti.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Utilizzo regolarmente nelle mie classi strategie didattiche finalizzate a promuovere l'inclusione degli alunni stranieri	☐	☐	☐	☐	☐
3	Mi consulto regolarmente con gli altri docenti sulle migliori strategie didattiche da adottarsi per promuovere l'intercultura	☐	☐	☐	☐	☐
4	Nel mio insegnamento cerco di integrare le esperienze, i valori e le prospettive delle diverse culture	☐	☐	☐	☐	☐
5	Sono in grado di identificare comportamenti e attitudini tipici della mia cultura	☐	☐	☐	☐	☐
6	Sono in grado di confrontare la mia prospettiva culturale con un'altra prospettiva culturale	☐	☐	☐	☐	☐
7	Il mio background culturale influenza il modo in cui parlo e mi comporto quando sono con altre persone	☐	☐	☐	☐	☐
8	Sono a mio agio con il cambiamento	☐	☐	☐	☐	☐
9	Mi piace mettermi alla prova per provare nuove cose	☐	☐	☐	☐	☐
10	Sono in grado di affrontare bene lo stress di adattarmi ad una cultura nuova per me	☐	☐	☐	☐	☐
11	Me la cavo bene in situazioni nuove	☐	☐	☐	☐	☐
12	Mi sento a mio agio con persone di culture diverse	☐	☐	☐	☐	☐
13	Sono in grado di adattare il mio comportamento in modo da relazionarmi in modo positivo con persone di culture diverse	☐	☐	☐	☐	☐
14	Imparo dagli errori che faccio quando interagisco con persone di culture diverse	☐	☐	☐	☐	☐
15	Mi piace incontrare e parlare con persone di culture diverse	☐	☐	☐	☐	☐
16	Mi piace approfondire la conoscenza di culture diverse dalla mia	☐	☐	☐	☐	☐

98 Denson N., Ovenden G., Wright L., Paradies Y., Priest N., (2017): The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools, in "Intercultural Education", DOI: 10.1080/14675986.2017.1333346.

QUESTIONARIO STUDENTI⁹⁹

n.	Indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni	per nulla d'accordo	poco d'accordo	abbastanza d'accordo	completamente d'accordo	Non so
		a)	b)	c)	d)	e)
1	Cerco di fare amicizia con bambini e persone di altri Paesi o Nazioni	☐	☐	☐	☐	☐
2	Mi sento rilassato con persone di altri Paesi o Nazioni	☐	☐	☐	☐	☐
3	A volte, ho paura quando incontro persone di Paesi diversi	☐	☐	☐	☐	☐
4	Quando non sono d'accordo con qualcuno di un altro Paese cerco di capire il suo punto di vista	☐	☐	☐	☐	☐
5	È positivo che persone di Paesi diversi vivano in Italia	☐	☐	☐	☐	☐
6	Vorrei che nella mia classe ci fossero solo compagni italiani	☐	☐	☐	☐	☐
7	Quando incontro nuove persone provenienti da altri Nazioni, penso che siamo tutti uguali	☐	☐	☐	☐	☐
8	Vorrei che nella mia classe ci fossero compagni di tante Nazioni diverse	☐	☐	☐	☐	☐
9	Cerco di imparare da persone (insegnanti, alunni) che vengono da altre nazioni	☐	☐	☐	☐	☐
10	Mi piace parlare con persone provenienti da altre nazioni	☐	☐	☐	☐	☐
11	Quando incontro persone di altre nazioni evito di giudicarli e cerco prima di capire il loro punto di vista	☐	☐	☐	☐	☐
12	Mi piace imparare delle nuove lingue	☐	☐	☐	☐	☐
13	Non mi piace imparare la storia e la geografia di altre Nazioni	☐	☐	☐	☐	☐

⁹⁹ Rielaborazione di FONDAZIONE ISMU sul questionario di Denson *et al.* (2017).

— APPENDICI¹⁰⁰ —

1. La beneficenza nell'Islām

di Antonio Cuciniello

La generosità (come pure l'ospitalità) è una virtù tenuta in alta stima nell'Islām ed è un segno distintivo di cui la comunità va orgogliosa. La carità, infatti, risulta vivamente raccomandata nelle fonti islamiche, ossia nel Corano, la diretta e letterale trascrizione della Parola di Dio, e nella *Sunna*, i detti e i fatti del profeta Muhammad. Al contrario, fin dalle prime rivelazioni coraniche, la mancanza di carità è associata alla miscredenza: «Hai visto chi accusa di menzogna la religione? È colui che scaccia l'orfano e non esorta a nutrire il povero» (107:1-3). Dio dice allo stesso profeta Muhammad: «E allora tu non opprimere l'orfano e non allontanare il viandante» (93:9-10). Ci si scaglia, dunque, con forza contro la cupidigia e l'amore delle ricchezze materiali, contrapponendo l'atteggiamento lodevole di quanti fanno elemosina ai poveri, atto per cui saranno ricompensati, a quello esecrabile di quanti non pensano ad altro che ad arricchirsi e per questo conosceranno i peggiori castighi infernali: «Ma a chi tiene tutto per sé e crede di bastare a se stesso e smentisce quel che è migliore, a costui faremo facile la via all'avversità, e quando precipiterà il suo denaro non gli gioverà a nulla» (92:8-11).

Diversi altri versetti insistono sulla carità e sul dovere religioso di solidarietà: «Dio ordina la giustizia, la bontà, la liberalità» (16:90); «Darai ai parenti il dovuto, e così ai viaggiatori e ai poveri, ma senza prodigalità» (17: 26); «Ti chiederanno cosa devono dare in carità. Rispondi: "Quel che donate del bene che possedete sia per i genitori, i parenti, gli orfani, i poveri, i viandanti, e tutto il bene che farete Dio lo conoscerà"» (2:215). Infatti, al momento del Giudizio, che è oggetto di descrizioni coraniche fortemente creative, si dice che agli uomini sarà dato in mano un registro sul quale saranno depositate le loro azioni: «Chi riceverà il suo libro nella mano destra avrà facile la resa dei conti e lieto tornerà dalla sua gente. Chi riceverà il suo libro dietro le spalle chiamerà a sé rovina e arrosterà nella vampa» (84:7-12). Le azioni saranno annotate da un angelo alla loro destra e da un altro alla loro sinistra. Questo registro sarà appeso al collo di ogni anima: «Abbiamo attaccato al collo di ogni uomo il suo destino e nel giorno della resurrezione gli presenteremo un libro che troverà aperto davanti a sé, e una voce dirà: "Leggi il tuo libro. In questo giorno, basta la tua anima per rendere conto contro di te"» (17:13-14).

Il Libro sacro dell'Islām definisce anche le modalità pratiche della carità. Per esempio, rinfacciare un atto di generosità a chi ne ha beneficiato, farlo seguire da un pregiudizio, donare per un qualsiasi interesse, sono tutti comportamenti che ne annullano il merito. Per questo motivo, la prima qualità di colui che dona è la discrezione, l'assenza di ostentazione o di vanterie, e persino il segreto: «Quelli che donano parte delle loro ricchezze sul sentiero di Dio e poi non rinfacciano quello che hanno donato e non offendono avranno la loro ricompensa presso il loro Signore; non avranno nulla da temere e non patiranno tristezza [...]. Voi che credete, non vanificate le vostre offerte rinfacciandole e offendendo, come colui che dona i suoi beni per farsi vedere dalla gente e non crede in Dio e nell'ultimo giorno. Il suo esempio è quello di una roccia coperta di terra: quando un acquazzone la colpisce la denuda, e similmente costoro non avranno alcun potere su ciò che si saranno guadagnati, Dio non guida la gente infedele. Invece quelli che donano i loro beni per desiderio di compiacere Dio e confermare se stessi somigliano a un giardino sopra una collina: quando un acquazzone lo colpisce esso produce i suoi frutti raddoppiati e, se un acquazzone non lo colpirà, lo bagnerà la rugiada, Dio quel che fate lo osserva» (2:262-265).

Il contenuto di questi versetti sono stati recepiti come una precisa clausola di invalidità della bene-

100 Nei seguenti contributi si è scelto di usare una traslitterazione semplificata dei termini arabi, al fine di agevolarne la lettura. Sono state conservate solo le vocali lunghe (ā; ī; ū) e le consonanti 'ayn (') e hamza ('). I passaggi coranici sono tratti da Ventura (a cura di) (2010), *Il Corano*. Cfr. Amir-Moezzi (a cura di) (2007), *Dizionario del Corano*, ss.vv. «Giustizia e ingiustizia», 364-366; «Tasse islamiche», 844-847; «Usura», 893-895.

ficenza, che perde ogni valore se viene pubblicizzata e se risulta umiliante per chi la riceve. Quanto all'entità della beneficenza, si chiarisce che bisogna donare «il superfluo», nel senso che gli atti di generosità non devono compromettere le necessità essenziali della vita familiare: «Ti chiederanno quanto devono donare in carità. Rispondi: "Donate il superfluo. Così Dio spiega i Suoi segni affinché meditate sulle cose del mondo e sull'aldilà"» (2:219-220). Rimane il fatto che la vera generosità per il Corano consiste nel sacrificare ciò che più si ama.

La beneficenza si pone come la manifestazione caratteristica del dovere di solidarietà reciproca al quale la Rivelazione invita ogni credente, consente di espiare i peccati commessi (si pensi alle dispense quaresimali concesse dalla Chiesa, in cambio di gesti di carità verso i poveri) e, non da ultimo, purifica l'anima dalla sua innata avarizia. Ne consegue che la distribuzione dei beni è prima di tutto una donazione che l'uomo fa alla propria anima, proteggendola contro la sua avarizia: «Temete Dio quanto potete, e ascoltate e ubbidite e fate la carità per il vostro stesso bene, perché quelli che si preservano dall'avarizia dell'anima, quelli sono i beati. Se farete a Dio un prestito buono, Dio ve lo restituirà due volte e vi perdonerà, Dio è mite e grato» (64:16-17).

Il Corano mette così in luce il profondo attaccamento dell'uomo al possesso dei beni e lo invita a superare la riluttanza a donare. Gli ricorda da un lato che è Dio che gli affida la custodia di ciò che possiede, «Credete in Dio e nel Suo messaggero e donate parte dei beni che Egli vi ha dato in eredità; quelli di voi che crederanno e doneranno avranno una grande ricompensa» (57:7), e lo invita dall'altro a fare «un prestito buono»: «Chi di voi farà a Dio un prestito buono affinché Dio glielo raddoppi, costui avrà un compenso generoso» (57:11). Ossia, l'uomo è invitato a donare i propri beni, perché questi, alla morte, ritornerebbero agli eredi (questo è l'unico caso in cui la solidarietà nella fede prevale su quella dettata dai legami di sangue).

Non da ultimo, è interessante sottolineare che da diversi passaggi coranici emerge l'idea che se la quantità di ricchezze, nella volontà divina, corrisponde perfettamente alla popolazione esistente, certi individui soffrono la fame perché altri si appropriano indebitamente della porzione dei più poveri. La povertà non può essere imputata a Dio, ma soltanto agli uomini. La ricchezza può essere presentata come un'appropriazione indebita da parte di alcune persone egoiste di ciò che Dio ha elargito ad altri loro simili. Ciò presuppone che l'accrescimento delle ricchezze non sia frutto dell'aumento della produttività del lavoro, ma risulti dalla volontà di Dio.

Il maggior contributo alla definizione di carità nella vita quotidiana proviene dalle Tradizioni attribuite a Muhammad (di Nola, 1997), il modello per eccellenza della generosità. Queste sottolineano che bisogna dare senza preoccuparsi se colui al quale si dà ne è degno. Si racconta che un uomo fece l'elemosina al buio, per tre notti consecutive, a tre sconosciuti, che poi risultarono essere un ricco, un ladro e una donna adultera. Molti si scandalizzarono, ma Muhammad approvò questo gesto generoso dicendo: «Forse il ricco sarà incitato a dare a sua volta, il ladro a restituire e l'adultera a correggersi». Molti racconti, non raramente, trovano un parallelo nell'ebraismo e nel cristianesimo: in questo caso si può parlare sia di un'impronta diretta, sia di una diffusione di valori condivisi: «La migliore elemosina è quella che quando la mano destra dà, la sinistra non lo sa», quindi va fatta in segreto (e di accordare priorità ai vicini). Le Tradizioni lodano anche l'atto di donare senza creare imbarazzo, «La migliore elemosina è quella che è fatta col cuore, ed è data in maniera tale da non suscitare vergogna», anche quando si sia in ristrettezze: «La carità è un obbligo per ogni musulmano, e colui che non ne avesse i mezzi faccia una buona azione o eviti di commetterne una sbagliata. Questa è la sua carità». In questo senso, l'elemosina è riscontrata in ogni forma di buona azione nei confronti degli altri, compreso un sorriso. Inoltre, si dice che è più lodevole donare di venerdì, durante il mese di Ramadān e nelle città sante (Mecca e Medina). Infine, la carità ha anche una funzione protettiva, poiché allontana le disgrazie di questo mondo e preserva dall'inferno. È ventilata anche un'elemosina a nome di parenti deceduti, dal momento che ne otterrebbero gli stessi benefici religiosi dei donatori.

Fino a questo punto si è accennato ad una beneficenza di tipo volontario, la cosiddetta *sadaqa* (legata filologicamente alla radice araba che esprime anche la sincerità nella fede) a cui il Corano dedica ampio spazio. Ma la *sadaqa* differisce dalla *zakāt* (elemosina rituale) che, in quanto obbliga-

toria per legge, non è dunque lasciata alla libera iniziativa dei singoli e deve invece essere elargita pubblicamente.

La *zakāt*, uno dei cinque pilastri dell'Islām, è considerata un'imposta e allo stesso tempo un'elemosina di natura religiosa, il cui scopo è la redistribuzione dei beni tra ricchi e poveri. L'importanza di questo obbligo è tale che il Corano associa spesso la *zakāt* alla *salāt* (preghiera canonica) e la considera un insegnamento fondamentale di tutte le religioni del Libro (ebraismo e cristianesimo). Inoltre, fin dalle prime *sūre* (capitoli) coraniche rivelate a Medina, in cui vengono istituiti i riti, l'elemosina – nella sua accezione più generale di "atto caritatevole" – sembrò il primo dovere, successivo alla fede in Dio, ma precedente l'adempimento dei riti: «La pietà non consiste nel volgere la faccia verso l'oriente o verso l'occidente, bensì la vera pietà è quella di chi crede in Dio, e nell'Ultimo Giorno, e negli Angeli, e nel Libro e nei profeti, e dà dei suoi averi, per amore di Dio, ai parenti e agli orfani e ai poveri e ai viandanti e ai mendicanti e per riscattare prigionieri, è quella di chi compie la Preghiera e paga la Decima» (2:177). Questo brano incisivo, conosciuto come "il versetto della pietà", è spesso citato per sottolineare il rischio che si nasconde dietro la mera osservanza formale dei precetti, perdendo di vista gli aspetti realmente essenziali della vita religiosa.

La *zakāt* è prelevata sui beni del singolo ed è riservata a qualsivoglia necessità della società. Infatti, guardando alla fratellanza della comunità islamica, il Corano esorta i ricchi a donare tutto ciò che possiedono di superfluo ai poveri, che ne hanno diritto: un modo per giustificare e purificare i beni che Dio ha dispensato, dal momento che il termine *zakāt* ha il senso etimologico di "purificazione", ma anche di "accrescimento". L'elemosina, infatti, purifica i beni e l'anima e il merito che da essa deriva si moltiplicherà nell'Aldilà. Gioia e riparo sono promessi al momento della resurrezione a «Quelli che danno in carità parte delle loro ricchezze di notte e di giorno, in segreto e in pubblico, avranno la loro ricompensa presso il loro Signore, non dovranno temere, non patiranno tristezza» (2:274). In questa prospettiva, l'elemosina è l'opposto dell'usura (*ribā*), anch'esso con il significato di "aumento" ma solo per questo mondo, perché nell'altro «Dio annienterà l'usura e accrescerà le opere di carità, Dio non ama l'empio, il peccatore» (2:276).

La legge islamica insisterà in seguito sulla qualità dei beni da dare in elemosina, considerando ingiusto pretendere l'elargizione delle cose migliori, ma biasimando fortemente la donazione di quelle peggiori. Le scuole teologico-giuridiche si sono sforzate di individuare all'interno del Corano la natura esatta dei beni sottoposti alla *zakāt* per regolamentare questa tassa fin nei minimi dettagli: è obbligatoria per ogni musulmano maggiorenne ed è una imposta sulla proprietà, ma non sui redditi. In base a questo principio, i giuristi ne forniscono la seguente interpretazione teologica: la *zakāt* si applica alle proprietà suscettibili di un accrescimento naturale che comporta la necessità di una "purificazione". Di qui la sua natura particolare: riflettendo la vita economica del contesto in cui si originò, non tiene conto dei, per esempio, beni fondiari, ma insiste solo sui prodotti agricoli coltivati a fini alimentari, la frutta, il bestiame, l'oro e l'argento, le merci.

Per le prime due categorie, la *zakāt* viene prelevata al momento del raccolto, mentre per le restanti viene richiesta solo dopo un intero anno di effettiva proprietà. Il *fiqh* (diritto islamico tradizionale) definisce un minimo imponibile per ciascuna delle categorie menzionate (tra il 5 e il 10%). Un tempo la riscossione della *zakāt* spettava generalmente a un funzionario governativo. Al giorno d'oggi la *zakāt* è una risorsa fiscale ufficiale in due soli stati islamici, l'Arabia Saudita e il Pakistan. I beneficiari della *zakāt* sono suddivisi in numerose categorie, conformemente al versetto coranico 9:60, tra cui figurano anzitutto «i poveri e i bisognosi», siano essi musulmani o appartenenti alla "gente del Libro" (ebrei e cristiani).

Infine, l'elemosina è collegata anche alle due grandi feste dell'Islām: la Festa del sacrificio (*ʿid al-aḍḥā*), o "Grande festa" (*al-ʿīd al-kabīr*) che evoca l'immolazione dell'ariete che la provvidenza sostituì al figlio di Abramo, in cui il povero deve avere la sua porzione del montone sacrificato, «Ne mangerete e ne darete al misero e al bisognoso» (22:28), e soprattutto a quella che segna la fine del digiuno obbligatorio durante il mese di Ramadān (*ʿid al-fitr*), o "Piccola festa" (*al-ʿīd al-saghīr*). In particolare in quest'ultima, è tipica la *zakāt al-fitr*, ossia la distribuzione di viveri a poveri e bisognosi. È un'offerta considerata pressoché un obbligo canonico, o quantomeno una consuetudine (*Sunna*),

ed è fortemente raccomandabile, dal momento che purifica e riscatta le imperfezioni del digiuno. Nella pratica è oggetto, come il digiuno, di un'osservanza molto scrupolosa. Il capo-famiglia la offre a nome di tutti quelli che sono a suo carico, precisandone la natura, la quantità e la data del versamento (prima di andare alla preghiera), ecc.



Fonte foto: <https://incontromeditaly.wordpress.com/2009/09/27/tempo-di-ramadan/>
Il Cairo. La "mensa del Misericordioso". Lunghe tavolate per le strade dei quartieri più indigenti, durante la rottura del digiuno (iftār) compiuta al momento esatto del tramonto di ogni giorno durante tutto il mese di Ramadān.

Bibliografia

- Amir-Moezzi, M.A. (2007) (a cura di), *Dizionario del Corano* (ed it. a cura di Zilio-Grandi, I.), Mondadori, Milano.
- di Nola, A. (1997), *Maometto e la saggezza dell'Islam*, Newton & Compton Editori, Roma.
- Ventura, A. (2010) (a cura di). *Il Corano* (trad. di I. Zilio-Grandi, com. di A. Ventura, M. Yahia, I. Zilio-Grandi, M.A. Amir-Moezzi), Mondadori, Milano.

2. La finanza islamica: un'introduzione

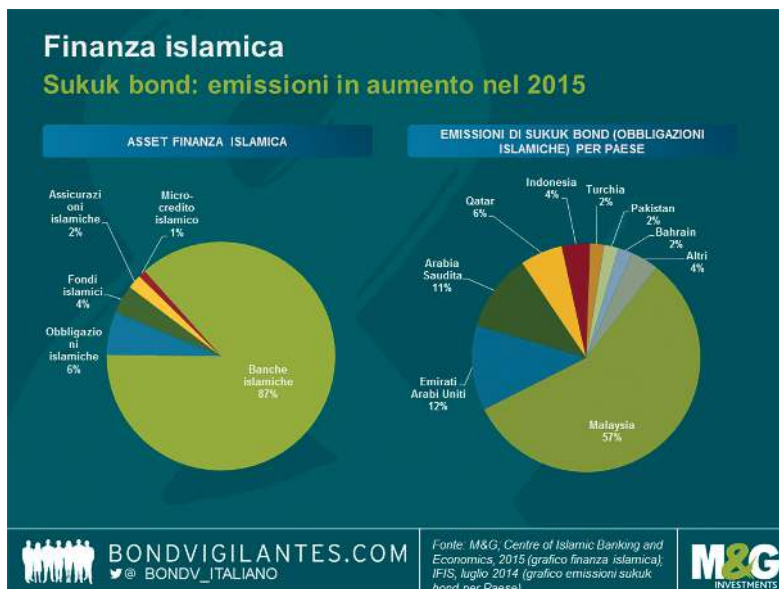
di Antonio Cuciniello

I principi fondamentali e le pratiche della finanza islamica risalgono alla prima parte del VII sec. d.C., sviluppandosi e rinnovandosi nel corso dei secoli, al fine di dotare la comunità musulmana di un sistema aderente ai valori dell'Islām. Si tratta di un complesso di pratiche, transazioni, contratti e relazioni tra soggetti che trovano ispirazione nelle fonti islamiche Corano e Tradizione (*Sunna*) e sono conformi ai relativi dettami. Questo significa che sarebbe fuorviante considerarlo un fenomeno recente, o una semplice versione islamizzata della finanza occidentale.

La finanza islamica va considerata una scienza sociale, il cui obiettivo principale è quello di preservare la liceità delle transazioni, sia nel contenuto che nella forma. Infatti, l'Islām riconosce il bisogno e il diritto dell'individuo al raggiungimento di un guadagno che possa permettergli di acquisire uno *status* di benessere economico (sociale e spirituale) per soddisfare i suoi bisogni. Ma ciò deve avvenire nei limiti che Dio ha decretato. La religione islamica, infatti, incoraggia l'inclinazione al commercio e allo sviluppo della società, finalizzati sia al bene del singolo sia a quello della collettività, facendo, ad esempio, prestito ai poveri e ai bisognosi senza applicarvi nessun interesse.

Nel Corano, a tal proposito, si riporta una ferma condanna verso la pratica commerciale dell'usura (*ribā* - "incremento", "eccesso", "crescita"). Le stesse scuole giuridiche la dichiarano unanimemente vietata dalla legge giuridico-religiosa (*sharī'a*) in virtù di diversi versetti coranici, tra cui: «E quanto a quelli che praticano l'usura, nel giorno della resurrezione si leveranno dalle tombe come chi sia indemoniato, per il contatto di Satana. Così sia, perché essi hanno detto: "La compravendita è come l'usura", mentre Dio ha permesso la compravendita e invece ha vietato l'usura. Chi sarà raggiunto da questo ammonimento che viene dal suo Signore e la smetterà, costui terrà per sé quanto ha già avuto e giudicarlo sta a Dio, ma quelli che faranno ritorno all'usura, ecco quelli del fuoco dove rimarranno in eterno, Dio annienterà l'usura e accrescerà le opere di carità, Dio non ama l'empio, il peccatore» (2:275-276). Questo passaggio coranico trova un'eco anche in un detto di Muhammad: «Commette un crimine chi presta denaro a interesse e chi lo riceve, come anche chi registra e chi testimonia questo prestito a interesse» (di Nola, 1997, 182). Il valore e il controvalore, che rappresentano i due termini dello scambio, devono essere equivalenti. In questo caso, ogni prestito che preveda la partecipazione del debitore ai guadagni o alle perdite è considerato lecito.

La struttura finanziaria islamica si sviluppa attraverso contratti che tendono a garantire un equo rapporto tra assunzione di rischi e benefici o rendimenti tra prestatore e prenditore. Privilegia forme di finanziamento "associativo", di partecipazione e condivisione dei profitti e delle perdite. Il divieto sugli interessi implica che il denaro può essere prestato legalmente solo in due casi: per scopi caritatevoli e senza alcuna aspettativa di rientro in anticipo, oppure con lo scopo di fare affari legali, ossia investimenti basati sul principio di condivisione del profitto e delle perdite, *PLS* (*profit-and loss sharing*). Lo stesso profeta Muhammad in qualità di mercante, mise in pratica «il principio della condivisione dei profitti e delle perdite, senza ricorrere al prestito a interesse» (Jouaber-Snoussi, 2013, 14). Non è quindi vietato il guadagno, perciò la finanza islamica non è finanza di



gratuità; chi vuole aiutare il fratello in difficoltà ha degli strumenti differenti da quelli di mercato (il “mutuo gratuito”, per esempio, *qard hasan*): Il profitto (lecito) è importante per l'investitore musulmano così come lo è per qualsiasi altro agente economico.

Le diverse metodologie di finanza islamica si applicano in base alla natura del bene o servizio e secondo la durata del progetto di finanziamento, focalizzandosi sull'assunto essenziale che il denaro non è di per sé uno strumento di guadagno.

L'Uomo, in quanto vicario (*khalifa*) di Dio sulla terra, anche in ambito economico, ha il dovere di preservare l'equilibrio del Creato e di mantenere la giustizia in ogni attività umana, sostenendo e promuovendo i concetti etici di moderazione, e sostenibilità. In questi termini, è il concetto di moderazione a costituire uno dei principi cardine del sistema economico islamico, ispirato alla distribuzione della ricchezza nella comunità e alla sua funzione sociale.



Fonte: www.islamicfinance.com

Gli uomini sono considerati tutti uguali e fratelli, a loro è stata affidata la Creazione in usufrutto e mantenimento, pertanto ne sono responsabili e di ciò che ne avranno fatto sarà chiesto conto nel Giorno del Giudizio. La concezione etico-religiosa dell'agire umano costituisce, pertanto, il quadro di riferimento dell'attività economica e dello sviluppo di strumenti finanziari specifici alternativi a quelli propri dell'economia dominante.

Alla luce di ciò, la finanza islamica riunisce tutte le tecniche che permettono ad un agente economico di disporre di fondi per rispondere a bisogni di breve o lungo termine, senza infrangere l'interdizione assoluta di ricevere interessi o gli altri principi fondamentali del diritto musulmano. Si basa, dunque, su un modello d'intermediazione a tasso zero, pertanto si dice che è una finanza senza interesse.

Di seguito si elencano i principi di particolare rilievo per la finanza islamica:

- la transazione finanziaria deve essere caratterizzata da una “finalità materiale”, tangibile, in contrasto alla mera speculazione finanziaria;
- le parti devono conoscere il bene o servizio acquistato o venduto;
- non è ammesso il finanziamento di attività *haram* (es. produzione di alcolici; gioco d'azzardo);
- l'interesse è vietato in quanto cifra predeterminata e fissa dovuta al finanziatore, senza prendere in considerazione l'esito dell'impresa per la quale i soldi sono erogati.

La finanza islamica, a partire dai primi anni del 2000, è diventata oggetto di importanti attenzioni in quanto, in un mercato sempre più deregolato, rappresenta un'eccezione. È capace di veicolare principi morali ed etici universali, rifiutando i tassi di interesse e la speculazione non legata ad attivi tangibili, nonché imponendo la condivisione dei profitti e delle perdite nella responsabilità sociale. Non da ultimo è sembrata resistere meglio alle turbolenze che hanno scosso il settore finanziario convenzionale nel 2007-2008 e ha continuato a vantare un tasso di crescita a due cifre dopo la crisi dei *subprime*¹⁰¹.

¹⁰¹ Prestito concesso, a un tasso di interesse più alto di quelli stabiliti dal mercato, a un soggetto che, a causa del basso reddito o di insolvenze pregresse, non offre sufficienti garanzie di restituzione del capitale.

Bibliografia

- Alvaro, S. (2014), *La finanza islamica nel contesto giuridico ed economico italiano*, N. 6 - luglio 2014, CONSOB, Divisione Studi, Ufficio Studi Giuridici: <http://www.consob.it/documents/11973/201676/qg6.pdf/6e7aeadd-cfe3-4d72-90b6-b4c4ea683f0e> (link consultato in ottobre 2018).
- Amir-Moezzi, M.A. (2007) (a cura di), *Dizionario del Corano* (ed it. a cura di Zilio-Grandi, I.), Mondadori, Milano.
- D'Arienzo, M. (2012), *I fondamenti religiosi della finanza islamica*, in Stato, Chiese e pluralismo confessionale Rivista telematica (www.statoecliese.it), n. 25/2012 16 luglio 2012: https://www.statoecliese.it/images/uploads/articoli_pdf/dariento_i_fondamentim.pdf?pdf=i-fondamenti-religiosi-della-finanza-islamica (link consultato in ottobre 2018).
- di Nola, A. (1997), *Maometto e la saggezza dell'Islam*, Newton & Compton Editori, Roma.
- Giustiniani, E. (2006), *Elementi di finanza islamica*, M. Valerio, Torino.
- Gomel G., Roccas M. (a cura di) (2000), *Le economie del Mediterraneo*, Roma, Banca d'Italia: <https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/altri-atti-convegni/2000-economie-mediterraneo/Volume.pdf> (link consultato in ottobre 2018).
- Hamauri, R. Mauri M., (2009), *Economia e finanza islamica. Quando i mercati incontrano il mondo del Profeta*, il Mulino, Bologna.
- Jouaber-Snoussi, K. (2013), *La finanza islamica. Un modello finanziario alternativo e complementare*, O barra O edizioni, Milano.
- Miglietta, F. (2012), *I bond islamici alla conquista dei mercati. Opportunità, rischi e sfide dei sukuk*, Egea, Milano.
- Piccinelli, G.M. (1996), *Banche islamiche in contesto in islamico, materiali e strumenti giuridici*, Istituto per l'Oriente, Roma.
- Scarcia Amoretti, B.M. (1994), *Profilo dell'economia islamica*, Jouvance, Roma.
- Vadalà, E. (2004), *Capire l'economia islamica*, Yorick Editore, Brolo (Messina).
- Ventura, A. (2010) (a cura di). *Il Corano* (trad. di I. Zilio-Grandi, com. di A. Ventura, M. Yahia, I. Zilio-Grandi, M.A. Amir-Moezzi), Mondadori, Milano.

Sitografia

(link consultati in ottobre 2018)

- www.lafinanzaislamica.it
- www.assaif.org



Fondazione ISMU è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multietnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. ISMU collabora con istituzioni, amministrazioni, terzo settore, istituti scolastici, aziende, agenzie internazionali e centri di ricerca scientifica italiani e stranieri.

via Copernico 1 - 20125 Milano (Italia)
tel. +39 02 6787791 - ismu@ismu.org
www.ismu.org



La Fondazione Enrica Amiotti è attiva dagli anni '70 in tutta Italia per identificare e diffondere le eccellenze didattiche sui temi dell'educazione interculturale, del digitale e della cittadinanza attiva, valorizzando la didattica laboratoriale, attiva e inclusiva. La Fondazione ritiene che l'innovazione debba essere messa a sistema e diffusa "dal basso" per iniziativa degli educatori, in una logica di "Comunità Educante" a cui partecipano le famiglie e gli attori del territorio.