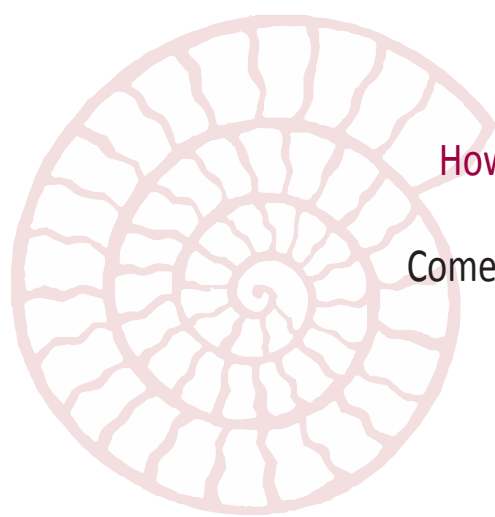




How Children Conceptualize Money: Economic Representations Across Developmental Stages and Regional Contexts

Come i bambini pensano il denaro: Rappresentazioni economiche tra età evolutive e contesti territoriali

Giovanna Andreatti

Department of Education; Free University of Bozen-Bolzano (Italy); gandreatti@unibz.it
<https://orcid.org/0009-0008-9743-9795>

Monica Adriana Parricchi

Department of Education; Free University of Bozen-Bolzano (Italy); mparricchi@unibz.it
<https://orcid.org/0000-0001-5805-9476>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The development of economic and financial competencies represents a central educational challenge in contemporary societies and requires an approach aligned with children's cognitive development. This study examines primary school children's naive economic theories regarding the forms and functions of money, taking into account age-related differences and everyday life contexts. The research involved 285 children aged 6, 8, and 10, attending primary schools in the province of Trento, located in both rural and urban settings. Data were collected through semi-structured focus groups and analysed using Qualitative Content Analysis. The findings confirm the situated and culturally shaped nature of economic thinking and highlight the importance of considering children's naive theories as a starting point for designing economic and financial education programs in primary schools.

Lo sviluppo delle competenze economico-finanziarie rappresenta una sfida educativa centrale nelle società contemporanee e richiede un'introduzione coerente con lo sviluppo cognitivo dei bambini. Il presente studio analizza le teorie economiche ingenuie dei bambini della scuola primaria in merito alle forme e alle funzioni del denaro, considerando le differenze legate all'età e al contesto di vita quotidiana. La ricerca ha coinvolto 285 bambini di 6, 8 e 10 anni, frequentanti scuole primarie della provincia di Trento, situate in contesti rurali e urbani. La raccolta dei dati è avvenuta mediante focus group semi-strutturati e l'analisi è stata condotta attraverso la Qualitative Content Analysis. I risultati confermano il carattere situato e culturalmente modellato dello sviluppo del pensiero economico e sottolineano l'importanza di considerare le teorie ingenuie dei bambini come punto di partenza per la progettazione di percorsi di educazione economico-finanziaria nella scuola primaria.

KEYWORDS

Naive economic theories, Primary school, Economic and financial education, Forms and functions of money, Economic socialization

Teorie economiche ingenuie, Scuola primaria, Educazione economico-finanziaria, Forme e funzioni del denaro, Socializzazione economica

Citation: Andreatti, G., & Parricchi, M.A. (2026). How Children Conceptualize Money: Economic Representations Across Developmental Stages and Regional Contexts. *Formazione & insegnamento*, 24(2), 94-103. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_11

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Authors declare no conflicts of interest.

Acknowledgments:

Editorial Note:

Authorship: Conceptualization (G. Andreatti; M. Parricchi); Methodology (G. Andreatti); Validation (M. Parricchi); Formal analysis (G. Andreatti); Investigation (G. Andreatti); Data curation (G. Andreatti); Writing – original draft (G. Andreatti); Writing – review and editing (G. Andreatti; M. Parricchi); Supervision (M. Parricchi); Project administration (M. Parricchi). All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-02-26_11

Submitted: February 5, 2026 • **Accepted:** July 20, 2026 • **Published on-line:** July 22, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'educazione economico-finanziaria costituisce un elemento imprescindibile per la formazione di ogni cittadino (OECD, 2020), configurandosi come una competenza chiave di cittadinanza, necessaria per comprendere e affrontare in modo consapevole le dinamiche economiche contemporanee (Kaiser & Lusardi, 2024). La crescente complessità dei sistemi finanziari (Mancone et al., 2024) e la progressiva responsabilizzazione dei singoli nella gestione delle proprie risorse (Sconti et al., 2024) rendono infatti urgente promuovere percorsi educativi in questo specifico ambito fin dall'infanzia (Lusardi, 2019). Lo sviluppo di solide competenze economico-finanziarie contribuisce non solo al benessere individuale (Parricchi, 2023), ma anche a quello collettivo, favorendo la riduzione delle disuguaglianze e ampliando le opportunità di innovazione e crescita (Fornero & Lo Prete, 2023).

Le più recenti indagini nazionali e internazionali evidenziano tuttavia difficoltà diffuse nella comprensione dei fenomeni economico-finanziari. Per tale motivo, i rapporti dell'OECD (2023, 2024), enfatizzano la necessità di avviare percorsi educativi già nella scuola primaria, fase cruciale per la costruzione delle prime rappresentazioni del mondo economico (Bottazzi & Oggero, 2023). Tale esigenza appare ancora più rilevante se si considera che i bambini sono quotidianamente esposti a pratiche, linguaggi e decisioni di natura economica che caratterizzano i processi di socializzazione familiare (Rinaldi, 2020). Già nel 2004, Berti osservava come, fin dall'infanzia, i bambini entrino in contatto con il denaro e con gli scambi economici attraverso le esperienze della vita quotidiana: i bambini osservano gli acquisti, ascoltano le conversazioni degli adulti, utilizzano strumenti di pagamento e vengono progressivamente coinvolti in discorsi di carattere economico (Berti, 2004). In assenza di un insegnamento sistematico, essi elaborano spontaneamente spiegazioni e interpretazioni dei fenomeni osservati, costruendo teorie ingenuie, ossia sistemi di conoscenze coerenti e culturalmente situate attraverso cui attribuiscono significato alla realtà economica (Fleuchaus & Kloos, 2025).

Alla luce delle recenti innovazioni normative, che introducono l'educazione economico-finanziaria nel curriculum scolastico fin dalla scuola primaria (L. 21/2024), e dei profondi cambiamenti intervenuti nei contesti economici e tecnologici, risulta necessario approfondire le rappresentazioni spontanee dei bambini sul denaro, aggiornando gli studi sul tema, condotti da Berti e Bombi (1981), Berti et al. (1986) e Berti (1991, 2004). Conoscere tali concezioni costituisce infatti una condizione preliminare per progettare percorsi educativi efficaci e coerenti lo sviluppo cognitivo degli alunni (Andreatti & Dallapiccola, 2025).

A partire da queste premesse, lo studio indaga le rappresentazioni delle funzioni e delle forme del denaro nei bambini della scuola primaria (6-10 anni), con particolare attenzione alle possibili differenze legate all'età e al contesto territoriale. La scelta di approfondire tali tematiche è in linea con i nuclei semantici della prima area concettuale del Financial Competence Framework, ovvero 'Denaro e Transazioni' (European Union & Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023), considerati in letteratura prerequisiti fondamentali per lo sviluppo di competenze economico-finanziarie più complesse (Amagir et al., 2018; Bernedo-Moreira et al., 2024).

La domanda di ricerca che guida lo studio è la seguente:

(RQ1). Quali teorie economiche ingenuie emergono nei bambini della scuola primaria in merito alle funzioni e alle forme del denaro?

Essa si articola in tre specifiche domande:

RQ 1.1: Quali funzioni del denaro vengono attribuite dai bambini nelle diverse fasce d'età – 6, 8 e 10 anni?

RQ 1.2: Quali forme di denaro vengono riconosciute e come vengono concettualizzate dai bambini nelle diverse fasce d'età – 6, 8 e 10 anni?

RQ 1.3: Sussistono differenze nello sviluppo di tali teorie a seconda del contesto, rurale o urbano, in cui i bambini vivono quotidianamente? Se sì, quali?

Dopo aver delineato il quadro teorico di riferimento, il contributo presenta uno studio qualitativo basato su focus group con bambini della scuola primaria, discutendo i risultati alla luce della letteratura e mettendone in evidenza le implicazioni per la ricerca e per la pratica educativa.

2. Revisione della letteratura

Il concetto di teoria ingenua nello sviluppo cognitivo infantile si colloca all'interno dell'approccio dominio-specifico (Gopnik & Meltzoff, 1997), che si distingue dalla prospettiva cognitivo-evolutiva di Piaget (1926, 1952): mentre quest'ultima interpreta lo sviluppo come una successione universale e invariabile di stadi caratterizzati da forme di ragionamento progressivamente più complesse, l'approccio dominio-specifico sostiene come la conoscenza si organizza, già dalla prima infanzia (Spelke, 1994), in sistemi relativamente indipendenti per differenti ambiti concettuali (Wellman & Gelman, 1992). Tale prospettiva è coerente con le teorie del core knowledge, secondo cui predisposizioni cognitive precoci orientano la costruzione della conoscenza in domini specifici, costituendo vincoli e risorse per l'apprendimento successivo (Spelke & Kinzler, 2007).

In questa cornice, la comprensione infantile emerge attraverso la formulazione di teorie 'ingenuie', che si sviluppano spontaneamente nell'interazione con l'ambiente e rappresentano strumenti interpretativi basati su principi causali ed esplicativi per spiegare la realtà (Wellman et al., 1990). Tali teorie possiedono una coerenza interna, ma rimangono suscettibili di riorganizzazione in funzione delle nuove esperienze e conoscenze, evolvendo progressivamente verso forme interpretative più articolate (Wellman & Gelman, 1992). Come sottolineano Gopnik e Meltzoff (1997), infatti, il bambino agisce come un vero e proprio teorico ingenuo, costruendo, verificando e modificando continuamente le proprie ipotesi per renderle sempre più adeguate e predittive della realtà empirica. In ambito pedagogico, questa prospettiva trova un'importante convergenza nei principi della pedagogia ingenua proposta da Bruner (1996), secondo cui ogni processo di insegnamento non può prescindere dalle idee spontanee, dalle credenze implicite e dalle rappresentazioni intuitive che gli apprendenti elaborano per interpretare il mondo.

L'applicazione di questa prospettiva ai fenomeni economici è stata sviluppata in Italia dagli studi di Berti e Bombi (1981), che hanno analizzato le sequenze di sviluppo delle teorie ingenuie dall'infanzia all'adolescenza, relativamente ad alcune tematiche economiche, come la provenienza del denaro, le merci, il reddito da lavoro e gli scambi commerciali. Nel loro insieme, tali ricerche descrivono una progressiva riorganizzazione delle concezioni economiche infantili (Berti, 2004). In età prescolare prevalgono interpretazioni concrete e fortemente personalizzate dei fenomeni economici, nelle quali il denaro è considerato una risorsa distribuita in funzione dei bisogni e non il risultato di processi economici re-

golati. Con l'ingresso nella scuola primaria, i bambini iniziano progressivamente a comprendere il rapporto tra lavoro e reddito (Berti & Migliore, 1994), a riconoscere il denaro come mezzo di scambio e, successivamente, a sviluppare una maggiore consapevolezza del suo valore e delle funzioni svolte da banche, negozi e mercato (Berti, 1991). Solo verso il termine della scuola primaria tali conoscenze tendono a integrarsi in una rappresentazione più sistemica della circolazione del denaro e delle relazioni economiche, mentre la comprensione dei meccanismi più complessi, quali il funzionamento del sistema bancario (Berti & Monaci, 1998) e la determinazione dei prezzi (Rinaldi, 2007), continua a svilupparsi durante l'adolescenza (Berti et al., 1986).

Secondo la prospettiva dominio-specifica, lo sviluppo delle teorie economiche ingenue è fortemente influenzato dalle esperienze quotidiane e dai contesti sociali nei quali il bambino è inserito, che contribuiscono alla costruzione e alla progressiva riorganizzazione delle sue rappresentazioni del mondo (Wellman et al., 1990). Questa visione trova un'importante integrazione nella teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979), secondo cui lo sviluppo cognitivo emerge dall'interazione tra individuo e sistemi ambientali progressivamente più ampi, dai contesti di esperienza quotidiana fino ai modelli culturali e socioeconomici più ampi. Applicando questa prospettiva all'ambito economico, Webley (2005) evidenzia come le rappresentazioni del denaro siano largamente influenzate da diversi agenti di socializzazione economica, dalla famiglia alla scuola, dai pari ai media. In particolare, Otto (2013) identifica nella famiglia il principale contesto di socializzazione economica; essa influenza lo sviluppo delle conoscenze e degli atteggiamenti verso il denaro attraverso pratiche educative, modelli comportamentali e modalità di comunicazione (Gudmunson & Danes, 2011). Webley e Nyhus (2006) mostrano inoltre come specifici comportamenti e orientamenti dei genitori, quali il dialogo su temi finanziari, la coscienziosità e l'orientamento al futuro, siano associati ai comportamenti economici dei figli anche nel lungo periodo. Più recentemente, Di Chiacchio et al. (2019) hanno ulteriormente evidenziato il ruolo delle pratiche familiari nello sviluppo delle conoscenze e degli atteggiamenti economici. In tale cornice teorica, la letteratura suggerisce come le modalità di coinvolgimento dei bambini nelle pratiche e nelle esperienze economiche quotidiane possano variare in funzione delle caratteristiche del contesto familiare e socioeconomico (Buratti & Romagnoli, 2025).

Sebbene la letteratura abbia delineato con chiarezza le principali tappe evolutive delle concezioni economiche infantili, tali studi necessitano di un aggiornamento, soprattutto alla luce delle profonde trasformazioni economiche, sociali e digitali intervenute negli ultimi decenni. Inoltre, risultano ancora limitate le ricerche che analizzano l'influenza del contesto sullo sviluppo delle teorie economiche ingenue. Tali elementi appaiono oggi ancora più rilevanti sia in relazione all'introduzione dell'educazione economico-finanziaria nel curriculum della scuola primaria (Gazzetta Ufficiale, 2024), che rispetto ai più recenti orientamenti internazionali (OECD, 2020), che sottolineano l'importanza di progettare interventi didattici fondati sulle rappresentazioni iniziali degli alunni. In questo quadro si colloca il presente studio, che intende analizzare le teorie economiche ingenue relative alle forme e alle funzioni del denaro in bambini della scuola primaria, esplorando le differenze riconducibili sia all'età che al contesto di vita, rurale o urbano.

3. Metodologia di ricerca

Lo studio, di natura qualitativa, adotta un approccio esplorativo e descrittivo-interpretativo (Flick, 2022) e si colloca all'interno di una prospettiva metodologica socio-costruttivista, secondo cui i significati e le conoscenze sono il risultato di processi di costruzione attiva da parte del soggetto in interazione con l'ambiente sociale e culturale di riferimento (Creswell & Poth, 2018). Questo approccio risulta particolarmente adeguato a indagare le teorie economiche ingenue, poiché consente di esplorare le rappresentazioni spontanee dei bambini e i processi attraverso cui esse vengono costruite e negoziate nel confronto con i pari all'interno di contesti naturali (Tisdell et al., 2025).

La ricerca è stata svolta nella provincia di Trento e, in particolare, nella zona dell'Alta Valsugana. Il territorio è caratterizzato da una struttura socio-geografica eterogenea, che comprende centri urbani più densamente popolati e aree rurali e montane a bassa densità abitativa e spesso distanti dai principali servizi. In particolare, sono stati coinvolti sei Istituti Comprensivi, tre dei quali collocati in contesti urbani e tre in zone rurali. A partire da tale assetto e in collaborazione con i Dirigenti Scolastici, è stata definita la popolazione di riferimento, stratificata in base alle variabili età (tutti gli alunni di 6, 8 e 10 anni delle scuole primarie afferenti agli Istituti Comprensivi del territorio) e contesto socioeconomico (contesti urbani e rurali).

Per rispondere alle domande di ricerca è stato definito un disegno di campionamento stratificato in funzione delle due variabili, sulla base di parametri di riferimento (livello di confidenza del 95% e margine di errore del 4%). Al fine di garantire la robustezza del campione e il raggiungimento della numerosità minima prevista ($n = 190$), la dimensione campionaria è stata incrementata del 50%, raggiungendo una numerosità complessiva pari a 285 unità. Considerata l'impossibilità di procedere mediante campionamento casuale semplice a livello individuale, si è optato per un campionamento a grappolo (cluster sampling): le unità di campionamento sono state rappresentate dalle classi scolastiche (prime, terze e quinte – scuola primaria), intese come cluster naturali. Si è pertanto proceduto alla selezione casuale delle classi all'interno di ciascuno strato, assicurando la copertura del campione rispetto alle variabili considerate. La Tabella 1 sintetizza la composizione della popolazione di riferimento e del campione, distinguendo i partecipanti in funzione del contesto territoriale e dell'età.

Variabile contesto	Variabile età	Popolazione (N)	Campione (n)	Campione incrementato del 50%	Totale
Urbano	6 anni	328 (20 classi)	40	60 (3 classi)	195 alunni (10 classi)
	8 anni	347 (21 classi)	42	63 (3 classi)	
	10 anni	397 (22 classi)	48	72 (4 classi)	
Rurale	6 anni	150 (11 classi)	18	27 (2 classi)	90 alunni (6 classi)
	8 anni	176 (11 classi)	21	32 (2 classi)	
	10 anni	174 (12 classi)	21	31 (2 classi)	
TOTALE		1572 alunni	190 alunni	285 alunni	285 alunni (16 classi)

Tabella 1. Popolazione di riferimento e composizione del campione per contesto territoriale ed età. Nota: I valori riportati nella colonna "Campione incrementato del 50%" indicano la numerosità effettivamente reclutata al fine di garantire il raggiungimento della dimensione minima prevista. Tra parentesi è indicato il numero di classi selezionate

Il campione finale risulta composto da 285 alunni, per un totale di 16 classi, distribuiti tra contesto urbano e rurale e tra le tre fasce d'età considerate. La numerosità campionaria, superiore al minimo previsto in fase di progettazione, ha consentito di assicurare un'adeguata copertura delle variabili considerate.

La raccolta dei dati qualitativi si è svolta tra febbraio e maggio 2025 mediante 16 focus group, uno per ciascuna classe coinvolta. Ogni gruppo intervistato comprendeva mediamente tra 15 e 20 bambini. Gli incontri sono stati realizzati all'interno delle scuole coinvolte, durante l'orario scolastico, in un'aula predisposta per favorire la discussione, con una durata compresa tra 60 e 90 minuti. La scelta del focus group è motivata dalla sua particolare efficacia nelle ricerche con bambini (Cohen et al., 2018), poiché favorisce la negoziazione di significati (Gibson, 2012) e un clima di maggiore sicurezza (Krueger & Casey, 2014), riducendo la pressione individuale (Vogl et al., 2023) e rendendo più spontanea l'espressione di idee (Adler et al., 2019).

I focus group implementati nella presente ricerca sono stati condotti mediante una traccia guida flessibile e costituita da un numero limitato di domande aperte. In linea con le indicazioni metodologiche di Krueger e Casey (2014), la traccia è stata infatti progettata per esplorare i nuclei tematici della ricerca lasciando ampio spazio all'emergere di contenuti inattesi e, coerentemente con quanto suggerito da Vogl et al., (2023) all'interazione spontanea tra i partecipanti. Tutti i focus group hanno seguito una struttura comune e sono stati audio-registrati, previo consenso informato dei genitori e nel rispetto della normativa vigente in materia di tutela dei dati personali, al fine di consentire una trascrizione accurata sia dei contenuti espressi che delle dinamiche interattive tra i partecipanti. Si è scelto di utilizzare esclusivamente la registrazione audio, anziché video, per ridurre l'invasività della rilevazione e privilegiare un contesto comunicativo il più possibile naturale. Inoltre, considerando che l'obiettivo dello studio riguardava l'analisi dei contenuti verbali e delle rappresentazioni espresse dai partecipanti, la registrazione audio è stata ritenuta sufficiente ai fini dell'analisi.

In una fase preliminare, ogni focus group è stato preceduto da una breve preparazione dei bambini condotta dagli insegnanti, finalizzata a familiarizzare i partecipanti con la presenza di un ricercatore esterno e con la modalità di discussione, senza anticipare il tema economico trattato. La

conduzione dei focus group ha previsto una fase iniziale di attivazione, basata sulla narrazione di una breve storia introduttiva priva di qualsiasi riferimento a spiegazioni di carattere economico e differenziata in funzione dell'età degli alunni, finalizzata a stimolare la curiosità, attivare il pensiero riflessivo e promuovere le prime interazioni tra i partecipanti. Successivamente, gli alunni sono stati invitati a discutere liberamente i contenuti della narrazione, formulando ipotesi, congetture e interpretazioni. A questa prima fase esplorativa è seguita la somministrazione di domande guida, progettate in coerenza con le domande di ricerca e volte a stimolare l'emergere delle rappresentazioni dei bambini rispetto alle funzioni e alle forme del denaro:

- Cos'è il denaro e a cosa serve?
- Quali tipi di denaro conosci? Quali differenze ci sono?

A partire da tali stimoli, i bambini hanno avuto la possibilità di approfondire liberamente i temi emergenti durante la conversazione. Le discussioni si sono svolte in un clima generalmente collaborativo e partecipativo: i partecipanti hanno infatti ripreso, approfondito o messo in dubbio le affermazioni dei compagni, consentendo l'emergere di processi di negoziazione dei significati. Tutti i focus group sono stati condotti dal medesimo ricercatore, mentre gli insegnanti hanno mantenuto un ruolo esclusivamente organizzativo, senza intervenire nella discussione, al fine di ridurre possibili influenze sulle risposte dei bambini.

L'analisi dei dati è stata condotta mediante l'approccio Qualitative Content Analysis (QCA) (Schreier, 2012), che permette di identificare significati e pattern emergenti in modo sistematico e flessibile. In particolare, il processo si basa sulla costruzione di un coding frame e sulla codifica delle unità di significato all'interno di categorie e sottocategorie. Il coding frame può essere adattato durante l'analisi, in risposta ai dati emergenti, favorendo la coerenza tra cornice teorica e dati osservati e garantendo affidabilità e validità del processo analitico.

In primo luogo, si è proceduto con la trascrizione integrale e anonimizzata delle registrazioni, mediante codici identificativi riportanti esclusivamente contesto, età e focus group di appartenenza. Successivamente, il corpus testuale è stato organizzato in sei gruppi:

- Sei anni – contesto urbano
- Sei anni – contesto rurale
- Otto anni – contesto urbano
- Otto anni – contesto rurale
- Dieci anni – contesto urbano
- Dieci anni – contesto rurale

Tale articolazione ha consentito di mantenere un allineamento diretto tra struttura dei dati e domande di ricerca, facilitando le successive analisi comparative.

Successivamente, si è proceduto con l'applicazione del metodo QCA mediante il software MAXQDA, con particolare riferimento alla costruzione e progressiva definizione del sistema di categorie. In una prima fase, la costruzione del coding frame è avvenuta in modo deduttivo (concept-driven), ossia in coerenza con le domande di ricerca e con letteratura di riferimento, garantendo così un solido ancoraggio teorico dell'analisi. Successivamente, per ogni strato del campione sono state analizzate le trascrizioni, al fine di identificare temi emergenti e costruire sottocategorie di secondo e terzo livello in maniera induttiva (data-driven). Questo processo ha consentito di integrare la struttura teorica di base del coding frame con elementi emergenti dal materiale empirico, permettendo di analizzare in profondità le concezioni dei bambini in relazione all'età e di cogliere eventuali differenze qualitative tra contesti. L'approccio adottato può dunque essere definito come combinato (deduttivo-induttivo), in quanto prevede una struttura categoriale di base stabile, integrata da articolazioni progressive derivate dai dati. Durante la costruzione dei coding frame, inoltre, ciascuna sottocategoria è stata accompagnata da una definizione operativa, da indicatori per la codifica e da esempi di unità di analisi, per garantire chiarezza e coerenza nel processo di codifica, in linea con le raccomandazioni metodologiche della QCA (Schreier, 2012).

Per garantire l'affidabilità e la validità dello strumento, è stata condotta una fase pilota, in cui circa il 40% del materiale è stato codificato due volte a distanza temporale (test-retest), per verificare la stabilità del coding frame (intra-coder reliability). Questa procedura ha permesso di valutare la stabilità dei sistemi categoriali, portando a una revisione del coding frame, in particolare attraverso una riduzione delle sottocategorie di livello più profondo per evitare un'eccessiva frammentazione del materiale e migliorare la gestibilità della codifica. Successivamente, è stata condotta una seconda verifica di affidabilità mediante il coinvolgimento di un secondo ricercatore, che ha codificato un campione rappresentativo di dati per ciascuna età (inter-coder reliability). La codifica è stata effettuata in modalità blind, al fine di garantire l'indipendenza delle valutazioni e rafforzare l'intersoggettività del processo analitico. A partire da tale procedura, è stato calcolato il coefficiente di accordo Cohen's κ , per ciascuna categoria ed età. I valori registrati oscillano complessivamente tra 0,73 e 0,85, indicando un livello di accordo da buono a ottimo secondo le scale di riferimento (Landis & Koch, 1977).

A seguito di tali verifiche, si è proceduto con la codifica completa del materiale, svolta tra giugno e ottobre 2025. Infine, è stata condotta una fase di sintesi e interpretazione, mediante l'elaborazione di riassunti tematici analitici per ogni categoria e sottocategoria del coding frame e la costruzione di matrici di confronto, che hanno consentito di mettere in relazione le evidenze emergenti rispetto alle variabili età e contesto, facilitando l'identificazione di pattern ricorrenti e differenze. L'integrazione tra focus group, Qualitative Content Analysis e procedure di verifica dell'affidabilità ha consentito di sviluppare un percorso analitico coerente con le raccomandazioni metodologiche per la ricerca qualitativa con bambini (Cohen et al., 2018).

4. Risultati

Dall'analisi dei focus group emergono sei nuclei tematici principali. In relazione alle rappresentazioni ingenue sulle funzioni del denaro (RQ 1.1), si evidenziano in particolare tre temi: (a) il denaro come mezzo di pagamento e di scambio; (b) il denaro come misura del valore; (c) il denaro come costruzione sociale. Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, relativa alle forme del denaro (RQ 1.2), i nuclei tematici emersi sono i seguenti: (d) le forme del denaro contante; (e) le forme del denaro bancario; (f) le criptovalute. Le differenze tra contesto rurale e urbano (RQ 1.3) sono invece analizzate trasversalmente all'interno di ciascun nucleo tematico.

4.1. RQ 1.1 e analisi trasversale RQ 1.3

In merito alla prima domanda di ricerca (RQ 1.1: *Quali funzioni del denaro vengono attribuite dai bambini nelle diverse fasce d'età – 6, 8 e 10 anni?*), il nucleo tematico più rilevante riguarda la funzione del denaro come mezzo di pagamento (a). Tale concezione, infatti, emerge in tutti i gruppi ed è una delle rappresentazioni più stabili e condivise dell'intero corpus, con un totale di 127 codifiche, distribuite tra i bambini di 6 anni (40), 8 anni (46) e 10 anni (41). In tutti i focus group questo tema è stato introdotto spontaneamente dai bambini già nelle prime fasi della discussione, raccogliendo un consenso immediato da parte degli altri partecipanti e dando origine a brevi sequenze di esempi tratti dalla vita quotidiana, più che a veri e propri dibattiti. Tale tematica, tuttavia, presenta livelli di approfondimento differenti a seconda dell'età presa in considerazione. In particolare, nei bambini di sei anni il denaro viene descritto prevalentemente come lo strumento necessario per acquistare beni o pagare attività della vita quotidiana, soprattutto giochi o corsi sportivi. La funzione del pagamento viene interpretata in termini fortemente concreti e normativi: pagare rappresenta infatti un obbligo sociale, il cui mancato rispetto comporta conseguenze morali. Alcuni bambini affermano, ad esempio, che il denaro serve perché *“se non paghi ti accusano di essere un ladro”* (FG11-6U), evidenziando una concezione nella quale la regola economica coincide con la regola morale. Negli alunni di otto anni questa funzione rimane centrale, ma si amplia progressivamente: in tutti i focus group considerati, il denaro non serve soltanto per acquistare oggetti desiderati, bensì anche per soddisfare bisogni essenziali per la vita quotidiana, come acquistare alimenti, pagare l'affitto o comprare una casa. Parallelamente emerge una maggiore consapevolezza della dimensione sociale dello scambio economico: il pagamento viene descritto come condizione necessaria affinché un bene possa diventare legittimamente proprio (*“nel mondo degli umani, se non paghi non è tuo”* – FG5-8R). All'età di dieci anni tale rappresentazione si consolida ulteriormente: sia nei focus group condotti in contesto urbano che rurale, il denaro viene definito come mezzo universale di scambio, indispensabile per ottenere beni e servizi e contrapposto al baratto, considerato meno efficiente perché limita le possibilità di scambio. I bambini collegano inoltre il denaro al soddisfacimento dei bisogni fondamentali della vita quotidiana, facendo riferimento alle utenze domestiche, all'acquisto di beni necessari e alle condizioni di povertà (*“se non paghi le bollette non ti funziona la luce”* – FG4-10R; *“se tu non hai i soldi, non puoi comprarti il necessario e in poche parole sei povero”* – FG9-10U). In questa età, la funzione di pagamento viene descritta non più soltanto come esperienza individuale ma come meccanismo di funzionamento della società.

Un secondo nucleo tematico riguarda il denaro come misura del valore (b). Questa funzione è pressoché assente nei bambini di sei anni (2 codifiche), i quali tendono a distinguere monete e banconote sulla base delle loro caratteristiche percettive, attribuendo genericamente un valore maggiore alle banconote senza esplicitare criteri sistematici di valutazione. A partire dagli otto anni emergono invece riferimenti sempre più espliciti al denaro come unità di misura condivisa: in quattro focus group su cinque, i bambini riconoscono infatti che il valore economico è rappresentato dai numeri riportati sulle monete e sulle banconote e utilizzano tali riferimenti per confrontare prezzi, oggetti e possibilità di acquisto. A dieci anni questa concezione appare ulteriormente consolidata: il denaro viene definito come uno strumento convenzionale che *“esprime il valore delle cose”* (FG10-10R), permettendo confronti oggettivi tra beni differenti. In due focus group, entrambi condotti in contesto urbano, tale categoria concettuale non è però emersa. Inoltre, questo tema ha spesso richiesto un maggiore tempo di elaborazione collettiva rispetto alla funzione di pagamento, mediante la costruzione progressiva delle spiegazioni attraverso la ripresa e il confronto degli interventi dei compagni.

Un terzo nucleo tematico, sebbene meno discusso dai bambini rispetto ad altri temi, riguarda la funzione sociale del denaro (c). Anche in questo caso si osserva un’evoluzione significativa a seconda dell’età. Mentre nei bambini più piccoli gli aspetti sociali sono strettamente collegati al rispetto delle regole del pagamento, a partire dagli otto anni emergono invece riflessioni più articolate, che attribuiscono al denaro un ruolo nella costruzione della società. In particolare, nei due focus group realizzati nei contesti rurali i bambini hanno discusso tra di loro descrivendo il denaro come *“una cosa fabbricata dall’uomo”* (FG3-8R), sottolineando come esso occupi oggi una posizione centrale nella vita collettiva (*“È una cosa che per adesso è al centro del mondo”* – FG5-8R). In questi stessi gruppi emergono inoltre riflessioni critiche riguardanti le disuguaglianze economiche, il rapporto tra denaro e guerre (*“a volte per avere denaro, potere, voler essere potente, scoppiano tantissime guerre”* – FG5-8R), nonché affermazioni secondo cui il denaro *“non dà la felicità né gli amici”* (FG5-8R). A dieci anni tali riflessioni assumono caratteristiche differenti a seconda del contesto territoriale: nei due focus group rurali il denaro viene collegato alla dimensione collettiva, attraverso riferimenti al pagamento delle imposte e al mantenimento dei beni pubblici: *“noi diamo una parte di soldi allo Stato [...] per le cose pubbliche che sono anche nostre, perché lo Stato usa i nostri soldi!”* (FG1-10R). Nei focus group urbani, invece, prevalgono rappresentazioni che collegano il denaro al prestigio sociale, al potere e alla capacità di influenzare gli altri: *“se hai tanto denaro sei potente [...] e puoi influenzare le persone”* (FG9-10U). Emergono inoltre collegamenti tra ricchezza, disuguaglianza e rapporti di forza tra individui. A differenza dei nuclei precedenti, questo tema ha dato luogo ai momenti di confronto più articolati, con affermazioni riprese, discusse e talvolta problematizzate dagli altri bambini, favorendo l’emergere di diversi punti di vista sul ruolo del denaro nella società.

4.2. RQ 1.2 e prosecuzione dell’analisi trasversale RQ 1.3

In merito alla seconda domanda di ricerca (RQ 1.2: *Quali forme di denaro vengono riconosciute e come vengono concettualizzate dai bambini nelle diverse fasce d’età – 6, 8 e 10 anni?*), un nucleo tematico ampiamente discusso dai partecipanti in tutti i focus group riguarda le rappresentazioni delle diverse forme del denaro contante (d), con un totale di 427

codifiche. Nei bambini di sei anni (152 codifiche) prevale una conoscenza fortemente concreta e percettiva. Le descrizioni si concentrano sul materiale, sui colori, sulla forma e sulle immagini presenti su monete e banconote: *“Oltre ai colori, le banconote hanno anche delle facce che sono i presidenti della moneta”* (FG2-6R); *“i soldi alcuni sono fatti di carta con un disegno fatto bello e alcuni sono fatti di metallo con un simbolo”* (FG14-6U). I bambini osservano dettagli grafici, elementi decorativi e dispositivi di sicurezza, manifestando spesso curiosità verso caratteristiche fisiche poco evidenti (*“ho messo la luce dietro la banconota e ho trovato qualcosa di segreto”* – FG6-6U). A questa età, nello specifico in tre focus group dei cinque realizzati, emergono ancora alcune confusioni terminologiche tra denaro e altri documenti, mentre la distinzione tra monete e banconote si basa prevalentemente sulle dimensioni o sul materiale. Nei gruppi di bambini di otto anni (111 codifiche) le descrizioni diventano più articolate e dettagliate: le banconote vengono definite come *“pezzi di carta speciali”* (FG12-8U), caratterizzate da monumenti, colori e simboli identificativi, mentre le monete sono descritte attraverso forma, rilievi e materiale metallico (*“di metallo, rialzate e con disegni”* – FG15-8U). Compare inoltre, sia nei due focus group condotti in contesto rurale che nei tre realizzati in contesto urbano, una comprensione più stabile del valore nominale (*“Le banconote hanno grandezze diverse: le banconote più costose sono più grandi”* – FG8-8U) e dei meccanismi istituzionali che regolano la circolazione del denaro (*“le banconote vecchie sono un po’ più sporche, perché continuano a passare da una mano all’altra”* – FG3-8R), come il riconoscimento del denaro falso o il ritiro di alcune banconote. Nei due gruppi rurali emergono inoltre collegamenti tra la moneta e l’identità europea, attraverso riferimenti ai simboli presenti sull’euro: *“la moneta che usiamo noi è l’euro che è dell’Unione Europea. Quindi ci sono dei simboli importanti dell’Europa”* (FG5-8R). Le discussioni si sono caratterizzate per un’elevata partecipazione: in diversi gruppi i bambini hanno confrontato spontaneamente i particolari grafici che ricordavano, completando reciprocamente le proprie descrizioni. Nei bambini di dieci anni (164 codifiche) la rappresentazione del denaro contante appare particolarmente accurata: in tutti i focus group le descrizioni includono infatti dettagli relativi ai tagli, alle firme presenti sulle banconote, alle caratteristiche di autenticazione e ai motivi che hanno portato al ritiro della banconota da 500 euro. Le spiegazioni fornite fanno riferimento a questioni di sicurezza, praticità e legalità (*“valgono troppo... Alla fine sono un pezzo di carta!”* – FG4-10R; *“tutti userebbero quella banconota e bisognerebbe dare troppo resto”* – FG1-10R; *“l’hanno tolta perché veniva usata per fare cose che non si dovrebbero fare e per cui ti possono arrestare”* – FG4-10R).

Un ulteriore nucleo tematico riguarda la comprensione del denaro bancario (e). Già all’età di sei anni compaiono, in tutti i focus group realizzati, riferimenti seppur sporadici alle carte di pagamento (17 codifiche): esse vengono generalmente concepite come contenitori materiali del denaro (*“dentro la carta ci sono tanti soldi”* – FG2-6R), evidenziando una rappresentazione ancora fortemente concreta. A otto anni, la conoscenza e l’interesse dei bambini si ampliano (39 codifiche): in tutti i focus group condotti, le carte bancarie vengono descritte sia attraverso caratteristiche percettive, come colore e simboli presenti (*“Ci sono carte con nomi diversi. C’è un tipo di bancomat blu e uno trasparente. Tutti hanno un pezzo d’oro con delle strisce storte rosse che è dove escono i soldi”* – FG8-6U), che mediante le loro funzioni, riconoscendo che il loro utilizzo dipende dalla disponibilità di denaro (*“il bancomat funziona in base a quanti soldi hai”* – FG12-6U). Mentre in contesto urbano permane una conce-

zione ancora localizzata, secondo cui il denaro sarebbe contenuto all'interno della carta (*"dentro la carta ci sono dei soldi scaricati"* – FG15-8U), nei due gruppi rurali emergono spiegazioni più astratte, che collocano il denaro nel sistema bancario: *"C'è una memoria sul tablet della banca, che ti segna quanti soldi ci sono sul bancomat"* (FG3-8R); *"Tu puoi toccare la carta di credito, ma non è che tocchi il denaro. Il denaro si trova in banca"* (FG5-8R). Questo nucleo è stato caratterizzato da frequenti richieste di conferma tra pari, soprattutto in contesto rurale: i bambini verificavano reciprocamente le proprie idee, costruendo spiegazioni condivise che spesso venivano progressivamente riformulate durante la discussione. Nei focus group con i bambini di dieci anni la rappresentazione del denaro bancario appare decisamente più evoluta (54 codifiche): in tutti i focus group, le carte sono descritte con precisione per forme, colori e simboli, ma soprattutto per il funzionamento e i limiti d'uso. I bambini comprendono la necessità del conto corrente (*"se non hai soldi in banca, non li hai sulla carta e quindi non puoi usarla"* – FG4-10R), descrivono il trasferimento del denaro tra conti bancari e fanno riferimento all'utilizzo di smartphone, smartwatch e sistemi di pagamento digitale. Emergono inoltre spiegazioni relative ai sistemi di autenticazione e sicurezza delle carte (*"Ogni carta è diversa in tutto il mondo. È originale, personale. E quindi dal lettore la banca riconosce la carta e può trasportare i tuoi soldi, trasferire i soldi"* – FG16-10U). Permangono tuttavia alcune differenze territoriali: nei gruppi urbani si osservano ancora alcune interpretazioni imprecise sul funzionamento delle carte, mentre nei gruppi rurali emergono distinzioni più accurate tra carta di credito e di debito (*"non puoi ritirare soldi dalla banca con la carta di credito. Invece con il bancomat sì"* – FG1-10R).

L'ultimo nucleo tematico, particolarmente rilevante, riguarda le criptovalute (f). Questo tema compare esclusiva-

mente nei focus group condotti con bambini di dieci anni e rappresenta uno degli aspetti più inattesi emersi dall'analisi. Risulta importante sottolineare come il riferimento alle criptovalute non sia stato sollecitato dalle domande guida, ma sia emerso spontaneamente nel corso delle discussioni dedicate alle diverse forme di denaro. In un solo gruppo rurale i bambini hanno citato i *"bitcoin"* (FG4-10R), senza tuttavia fornire spiegazioni sul loro funzionamento. In due gruppi urbani, invece, le discussioni sono risultate significativamente più articolate: le criptovalute sono state descritte come *"soldi virtuali"* (FG4-10R), caratterizzati da un valore variabile nel tempo (*"Oggi valgono tot, domani magari di meno"* – FG16-10U) e associati alla possibilità di ottenere guadagni economici. In due focus group in particolare la discussione ha dato origine a uno dei confronti più partecipati: diversi bambini sono intervenuti consecutivamente confrontando esempi e tentando di spiegare il funzionamento dei bitcoin, in termini di oscillazioni del loro valore e possibilità di investimento: *"Se sei bravo in finanza, i bitcoin possono essere molto convenienti perché, se hai accesso ai grafici e riesci a capirli, puoi capire quando l'andamento dei bitcoin ti permette di comprarli a un prezzo basso e di rivenderli poco dopo a un prezzo molto più alto. Ma non è facile, altrimenti saremmo tutti milionari"* (FG9-10U). Pur emergendo una conoscenza ancora parziale e talvolta imprecisa, le argomentazioni mostrano il tentativo dei bambini di costruire spiegazioni coerenti per interpretare un fenomeno economico altamente astratto.

La Tabella 2 riporta la distribuzione delle codifiche attribuite ai sei nuclei tematici emersi dall'analisi, distinguendole per età, contesto territoriale e numero di focus group nei quali ciascun tema è stato rilevato. Tali informazioni hanno una funzione descrittiva e consentono di evidenziare la ricorrenza dei diversi nuclei tematici nel corpus analizzato.

	n. codifiche [n. focus group]		n. codifiche [n. focus group]		n. codifiche [n. focus group]		n. codifiche [n. focus group]	
Nucleo tematico	6 anni		8 anni		10 anni		Totale	
	Rurale	Urbano	Rurale	Urbano	Rurale	Urbano	Rurale	Urbano
Denaro come mezzo di pagamento	40 [5/5]		46 [5/5]		41 [6/6]		127 [16/16]	
	17 [2/2]	23 [3/3]	19 [2/2]	27 [3/3]	17 [2/2]	24 [4/4]	53 [6/6]	74 [10/10]
Denaro come misura del valore	2 [1/5]		15 [5/5]		13 [4/6]		30 [10/16]	
	2 [1/2]	0 [0/3]	6 [2/2]	9 [3/3]	8 [2/2]	5 [2/4]	16 [5/6]	14 [5/10]
Dimensione sociale del denaro	/		11 [3/5]		4 [2/6]		15 [5/16]	
	/	/	10 [2/2]	1 [1/3]	1 [1/2]	3 [1/4]	11 [3/6]	4 [2/10]
Forme del denaro contante	152 [5/5]		111 [5/5]		164 [6/6]		427 [16/16]	
	70 [2/2]	82 [3/3]	49 [2/2]	62 [3/3]	74 [2/2]	90 [4/4]	193 [6/6]	234 [10/10]
Forme di denaro bancario	15 [5/5]		39 [5/5]		54 [6/6]		108 [16/16]	
	6 [2/2]	9 [3/3]	24 [2/2]	15 [3/3]	23 [2/2]	31 [4/4]	53 [6/6]	55 [10/10]
Criptovalute	/		/		13 [3/6]		13 [3/16]	
	/	/	/	/	1 [1/2]	12 [2/6]	1 [1/2]	12 [2/6]

Tabella 2. Frequenza, in valori assoluti, delle codifiche dei focus group per nucleo tematico, età e contesto territoriale. Nota: Tra parentesi quadre è riportato il numero di focus group nei quali ciascun nucleo tematico è emerso. Il simbolo / indica l'assenza di codifiche

5. Discussione

5.1. RQ 1.1

In risposta alla prima domanda di ricerca (RQ1.1: *Quali funzioni del denaro vengono attribuite dai bambini nelle diverse fasce d'età – 6, 8 e 10 anni?*), i risultati evidenziano come le funzioni attribuite al denaro evolvano progressivamente, in termini di profondità e frequenza, nel corso della scuola primaria, da mezzo di pagamento regolato da norme sociali a strumento di scambio, misura del valore e istituzione economica e sociale. Tali risultati confermano quanto descritto dagli studi classici condotti in Italia da Berti e Bombi (1981), Berti et al. (1986) e Berti (1991, 2004), che descrivono un progressivo passaggio da rappresentazioni concrete verso forme di comprensione sempre più astratte e sistemiche. Un elemento particolarmente rilevante riguarda l'emergere della natura del denaro come oggetto non soltanto economico, ma anche sociale e morale: un dato significativo emerso dal presente studio consiste nel fatto che, già a partire dai sei anni, i bambini interpretano il pagamento non semplicemente come una transazione economica, bensì come un comportamento regolato da norme sociali e morali. L'idea che 'non pagare' significhi 'essere un ladro' suggerisce che la prima comprensione del denaro venga costruita attraverso l'interiorizzazione di regole condivise prima ancora che mediante la comprensione dei meccanismi economici sottostanti (Rinaldi, 2020). Nel corso dello sviluppo, tale dimensione normativa si amplia progressivamente fino a includere riflessioni sul lavoro, sulla distribuzione delle risorse, sul ruolo dello Stato, sulle tasse, sulle disuguaglianze economiche e sul rapporto tra ricchezza e potere. In questo senso, il denaro appare progressivamente come un artefatto sociale, il cui significato non deriva esclusivamente dalla sua funzione di scambio, ma anche dai valori, dalle norme e dalle rappresentazioni collettive che ne regolano l'utilizzo. Questa dimensione, solo marginalmente affrontata negli studi classici sulle teorie economiche ingenuie, suggerisce che la socializzazione economica descritta in generale da Webley (2005) e, più nello specifico del contesto familiare, da Otto (2013) e recentemente da Di Chiacchio et al., (2019), inizi molto precocemente e contribuisca alla costruzione simultanea di conoscenze economiche e sistemi valoriali.

5.2. RQ 1.2

Con riferimento alla seconda domanda di ricerca (RQ1.2: *Quali forme di denaro vengono riconosciute e come vengono concettualizzate dai bambini nelle diverse fasce d'età – 6, 8 e 10 anni?*), i risultati evidenziano un progressivo processo di smaterializzazione del concetto di denaro. Gli studi precedenti hanno evidenziato come lo sviluppo delle concezioni economiche proceda dal riconoscimento delle caratteristiche percettive di monete e banconote verso la comprensione del loro valore convenzionale (Berti, 2004). I risultati della presente ricerca confermano tale traiettoria, ma mostrano anche come essa coinvolga sempre più precocemente le forme immateriali del denaro: dai risultati non emerge soltanto il superamento della dimensione concreta della moneta, ma anche la progressiva costruzione del denaro come entità astratta, separata dal supporto materiale che la rappresenta. La comprensione del funzionamento delle carte di pagamento, del conto corrente, dei trasferimenti digitali e dei sistemi di autenticazione evidenzia come, già alla scuola primaria, molti bambini inizino a concepire il denaro come informazione registrata e trasferibile piuttosto che come

semplice oggetto fisico. Tale evoluzione sembra riflettere i profondi cambiamenti intervenuti nelle pratiche economiche familiari, sempre più caratterizzate dall'utilizzo quotidiano di strumenti digitali di pagamento, ampliando così il quadro teorico proposto dagli studi precedenti. Il risultato maggiormente innovativo rispetto alle ricerche classiche condotte da Berti (2004) riguarda l'emergere spontaneo delle criptovalute: a differenza del denaro contante o delle carte di pagamento, infatti, esse costituiscono un oggetto economico altamente astratto, che i bambini difficilmente sperimentano direttamente nella propria vita quotidiana. Ciononostante, in alcuni focus group condotti con bambini di dieci anni, in particolare nei contesti urbani, il tema è emerso spontaneamente durante le discussioni. Ancora più significativo è il fatto che le spiegazioni fornite non si limitino alla semplice conoscenza del termine "*bitcoin*", ma includano riferimenti alle oscillazioni del valore, alla possibilità di acquistare e rivendere, ai grafici finanziari e alle opportunità di investimento. Sebbene tali rappresentazioni risultino ancora parziali e talvolta imprecise, esse suggeriscono che le teorie economiche ingenuie contemporanee non si costruiscano più soltanto attraverso l'esperienza diretta del denaro, ma anche mediante processi di socializzazione indiretta, alimentati dalle conversazioni familiari, dall'esposizione ai media, ai contenuti digitali e ai discorsi economici che caratterizzano la società contemporanea. Tale evidenza suggerisce la necessità di aggiornare i modelli classici delle teorie economiche ingenuie, elaborati in un contesto storico in cui il denaro era prevalentemente concepito nella sua dimensione materiale (Berti e Bombi, 1981), includendo oggi anche il ruolo svolto dagli ecosistemi digitali e mediatici nella costruzione del pensiero economico infantile.

5.3. RQ 1.3

In risposta alla terza domanda di ricerca (RQ1.3: *Sussistono differenze nello sviluppo di tali teorie a seconda del contesto, rurale o urbano, in cui i bambini vivono quotidianamente? Se sì, quali?*), risulta importante enfatizzare il ruolo svolto dal contesto territoriale nello sviluppo delle teorie economiche ingenuie. Le differenze osservate tra bambini appartenenti ai contesti rurali e urbani non sembrano infatti riconducibili a una semplice anticipazione o a un ritardo nello sviluppo cognitivo, bensì all'influenza esercitata dalle diverse pratiche di socializzazione economica cui i bambini sono quotidianamente esposti. Nei gruppi provenienti dai contesti rurali emerge con maggiore frequenza una rappresentazione del denaro come fenomeno collettivo e istituzionale, strettamente collegato ai temi della responsabilità sociale, del bene comune e del ruolo dello Stato. Le discussioni relative alle tasse, ai servizi pubblici, alle disuguaglianze economiche o al rapporto tra denaro e conflitti suggeriscono infatti una lettura prevalentemente relazionale del fenomeno economico. Nei gruppi urbani, al contrario, il denaro viene più spesso associato alle opportunità offerte dagli strumenti digitali di pagamento, alla dimensione individuale del successo economico, al prestigio sociale e, nei bambini di 10 anni, anche alle logiche dell'investimento finanziario. L'emergere spontaneo delle criptovalute costituisce probabilmente l'esempio più evidente di tale differenziazione.

I dati raccolti e le differenze emerse tra gruppi confermano come l'evoluzione delle teorie economiche ingenuie non possa essere interpretata esclusivamente come una successione di stadi cognitivi universali (Piaget, 1952). Essa risulta invece coerente con la prospettiva dominio-specifica (Gopnik & Meltzoff, 1997), secondo la quale i bambini, im-

mersi in contesti sociali, economici e culturali, elaborano progressivamente modelli esplicativi specifici per interpretare il funzionamento del mondo (Wellman & Gelman, 1992). Tali evidenze risultano inoltre coerenti con la prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1979), che attribuisce un ruolo centrale ai contesti di vita, e con la pedagogia ingenua di Bruner (1996), che sottolinea l'importanza delle rappresentazioni intuitive nei processi di apprendimento. Il presente studio suggerisce, in definitiva, come lo sviluppo del pensiero economico infantile debba essere letto come un processo di costruzione sociale, profondamente influenzato dalle pratiche economiche osservate, dai discorsi ai quali i bambini partecipano e dalle innovazioni che caratterizzano l'economia contemporanea.

6. Conclusioni

Il presente contributo ha indagato la seguente domanda di ricerca (RQ1): *quali teorie economiche ingenuie emergono nei bambini della scuola primaria in merito alle funzioni e alle forme del denaro?* A tal fine, sono state analizzate le differenze tra fasce d'età (6, 8 e 10 anni) ed eventuali differenze nelle traiettorie di sviluppo tra contesto rurale e contesto urbano. Lo studio si inserisce nella cornice teorica dominio-specifica (Gopnik & Meltzoff, 1997), secondo la quale lo sviluppo cognitivo del bambino non segue un andamento rigido e predeterminato, ma avviene attraverso la formulazione spontanea di teorie in interazione con i diversi sistemi ambientali ed eco-culturali in cui è inserito (Bronfenbrenner, 1979).

In linea con i modelli teorici di riferimento elaborati da Berti e Bombi (1981) e da Berti (2004), i risultati mostrano come le teorie economiche ingenuie evolvano da concezioni prevalentemente concrete, normative e percettive verso rappresentazioni progressivamente più astratte, sistemiche e istituzionalmente fondate. Tuttavia, essi confermano anche come tale sviluppo non possa essere interpretato esclusivamente in termini di maturazione cognitiva: le differenze osservate tra contesti rurali e urbani rafforzano infatti l'idea che le teorie economiche ingenuie non seguano un percorso uniforme, ma assumano traiettorie differenti in relazione alle opportunità di partecipazione offerte dai diversi contesti di vita. In linea con la letteratura, infatti, le rappresentazioni del denaro costituiscono sistemi interpretativi dinamici, costruiti attraverso l'interazione tra sviluppo cognitivo, pratiche familiari, contesti territoriali, esperienze quotidiane e nuove forme di socializzazione economica (Wellman & Gelman, 1992). In questa prospettiva, i risultati documentano l'emergere di contenuti che risultano sostanzialmente assenti nella letteratura classica sul pensiero economico infantile. L'interesse mostrato dai bambini per i pagamenti digitali, per i trasferimenti di denaro e, soprattutto, per le criptovalute suggerisce infatti che gli oggetti stessi attorno ai quali si costruiscono le teorie economiche ingenuie siano profondamente cambiati. La comparsa spontanea di discussioni su questi temi indica che i bambini sono oggi esposti a concetti economico-finanziari altamente astratti già durante la scuola primaria attraverso forme di socializzazione indiretta, mediate dall'ambiente familiare, dai media digitali e dalla crescente esposizione ai discorsi economici della società contemporanea, e che tali contenuti entrano a far parte delle loro rappresentazioni ben prima di un insegnamento formale. Più che mettere in discussione i modelli teorici esistenti, che mantengono una sostanziale validità nel descrivere la progressione evolutiva delle conoscenze economiche, questi risultati ne evidenziano la necessità di un aggiornamento, affinché possano tenere conto delle profonde

trasformazioni che interessano costantemente il sistema socioeconomico attuale e, conseguentemente, descrivere un pensiero economico infantile che si sviluppa in un contesto profondamente diverso rispetto a quello in cui tali modelli sono stati elaborati.

Per quanto riguarda i limiti dello studio, la natura qualitativa dei dati e la dimensione del campione non consentono di generalizzare i risultati su larga scala. Inoltre, il disegno trasversale della ricerca non permette di ricostruire le traiettorie di sviluppo delle teorie economiche ingenuie individuali nel tempo. Studi futuri potrebbero integrare approcci longitudinali e quantitativi, nonché ampliare l'analisi a contesti socioeconomici e culturali ulteriori, al fine di rafforzare la generalizzabilità e l'affidabilità dei risultati. Un'ulteriore direzione di ricerca riguarda l'analisi dell'impatto dei media digitali sullo sviluppo delle concezioni economiche dei bambini, per comprendere come essi influenzino la costruzione dei concetti e le competenze economico-finanziarie in età primaria.

Alla luce di quanto emerso, il presente studio offre rilevanti implicazioni per la pratica educativa. Conoscere le teorie economiche ingenuie nella scuola primaria consente non solo di comprendere come i bambini esperiscono e interpretano il contesto economico in cui vivono, ma anche di orientare la progettazione di percorsi educativi più efficaci e coerenti con il loro sviluppo cognitivo. In particolare, le informazioni raccolte possono guidare l'introduzione di attività didattiche differenziate per età e contesto: esercizi pratici di pagamento, giochi di simulazione economica, laboratori sul denaro digitale e sulla gestione del denaro e riflessioni guidate su equità e responsabilità sociale. La conoscenza delle rappresentazioni di partenza e delle differenze contestuali costituisce infatti una condizione preliminare per definire interventi didattici mirati e culturalmente rilevanti, capaci di valorizzare le concezioni spontanee dei bambini e di promuovere una comprensione più critica, consapevole e integrata del denaro e delle sue funzioni.

Riferimenti bibliografici

- Adler, K., Salanterä, S., & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–15. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56–80. <https://doi.org/10.1177/20471734177-19555>
- Andreatti, G., & Dallapiccola, A. (2025). *Guardare al futuro. Coltivare competenze economico-finanziarie a scuola*. Erickson.
- Bernedo-Moreira, D. H., Almirón-Cuentas, J. A., Espiritu-Martinez, A. P., Ochoa-Tataje, F. A., & Romero-Carazas, R. (2024). Financial education from elementary school, a perspective to today. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 12(1), 123–134. <https://doi.org/10.21533/pen.v12.i1.25>
- Berti, A. E. (1991). Le concezioni infantili sugli scambi economici: Sequenze di sviluppo e modalità di apprendimento. In A. S. Bombi (Ed.), *Economia e processi di conoscenza* (pp. 87–118). Loescher.
- Berti, A. E. (2004). Lo sviluppo della comprensione delle istituzioni economiche e politiche. In R. Vianello & D. Lucangeli (Eds.), *Lo sviluppo delle conoscenze nel bambino* (pp. 2–32). Junior.
- Berti, A. E., & Bombi, A. (1981). *Il mondo economico nel bambino*. La Nuova Italia.
- Berti, A. E., Bombi, A., & De Beni, R. (1986). Acquiring economic notions: Profit. *International Journal of Behavioral Development*, 9(1), 15–29. <https://doi.org/10.1177/016502548600900102>
- Berti, A. E., & Migliore, D. (1994). La formazione del dominio politico nei bambini. *Orientamenti Pedagogici*, 41, 379–396.

- Berti, A. E., & Monaci, M. G. (1998). Third graders' acquisition of knowledge of banking: Restructuring or accretion? *British Journal of Educational Psychology*, 68, 357–371.
- Bottazzi, L., & Oggero, N. (2023). Financial literacy and financial resilience: Evidence from Italy. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1(2), 199–224. <https://doi.org/10.1017/flw.2023.10>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Buratti, G., & Romagnoli, A. (2025). Aspetti non cognitivi della competenza finanziaria. Il ruolo della famiglia e della scuola. In C. Di Chiacchio & S. Greco (Eds.), *OCSE PISA 2022. Financial literacy: I giovani e l'alfabetizzazione finanziaria in Italia* (pp. 62–76). FrancoAngeli. Retrieved July 1, 2026, from https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/05/Rapporto_PISA_2022_Financial_Literacy.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Di Chiacchio, C., Greco, S., & Rinaldi, E. (2019). Cicale o formiche? L'effetto della famiglia sui percorsi di socializzazione economica dei quindicenni. In L. Palmerio & E. Caponera (Eds.), *Le indagini internazionali OCSE e IEA del 2015: Contributi di approfondimento* (pp. 163–180). FrancoAngeli.
- European Union, & Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Financial competence framework for children and youth in the European Union*. <https://doi.org/10.2874/297346>
- Fleuchaus, E., & Kloos, H. (2025). Naïve theories. *Essays in Developmental Psychology*, 139. <https://nsuworks.nova.edu/edp/139>
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE.
- Fornero, E., & Lo Prete, A. (2023). Financial education: From better personal finance to improved citizenship. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, 1(1), 12–27. <https://doi.org/10.1017/flw.2023.7>
- Gibson, J. E. (2012). Interviews and focus groups with children: Methods that match children's developing competencies. *Journal of Family Theory & Review*, 4(2), 148–159. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2012.00119.x>
- Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts, and theories*. MIT Press.
- Gudmunson, C. G., & Danes, S. M. (2011). Family financial socialization. *Journal of Family and Economic Issues*, 32, 644–667. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9275-y>
- Kaiser, T., & Lusardi, A. (2024). *Financial literacy and financial education: An overview* (Working Paper No. 32355). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w32355>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE.
- L 21/2024. (2024). Interventi a sostegno della competitività dei capitali e delega al Governo per la riforma organica delle disposizioni in materia di mercati dei capitali recate dal testo unico di cui al decreto legislativo 24 febbraio 1998, n. 58, e delle disposizioni in materia di società di capitali contenute nel codice civile applicabili anche agli emittenti. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 165(60), 1–34. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/03/12/24G00041/sg>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>
- Mancone, S., Tosti, B., Corrado, S., Spica, G., Zanon, A., & Diotaiuti, P. (2024). Youth, money, and behavior: The impact of financial literacy programs. *Frontiers in Education*, 9, Article 1397060. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1397060>
- OECD. (2020). *Council recommendation on financial literacy* (OECD/LEGAL/0461). Retrieved July 1, 2026, from <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461>
- OECD. (2023). *OECD/INFE 2023 international survey of adult financial literacy* (OECD Business and Finance Policy Papers No. 39). OECD Publishing.
- OECD. (2024). *PISA 2022 results (Volume 4): How financially smart are students?* OECD Publishing.
- Otto, A. (2013). Saving in childhood and adolescence: Insights from developmental psychology. *Economics of Education Review*, 33, 8–18. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.005>
- Parricchi, M. (2023). Inclusione economica per costruire benessere sociale. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 207–213. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-25>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (2017). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Bollati Boringhieri. (Original work published 1926). Translator missing.
- Rinaldi, E. (2007). *Giovani e denaro. Percorsi di socializzazione economica*. Unicopli.
- Rinaldi, E. (2020). Come si diventa ricchi? Aspetti della socializzazione finanziaria dei bambini in Italia oggi. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 58(1), 26–40. Retrieved July 1, 2026, from https://rivista.pfse-auxilium.org/it/pdf/rse/rinaldi_01-2020.pdf
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Sconti, A., Caserta, M., & Ferrante, L. (2024). Gen Z and financial education: Evidence from a randomized control trial in the south of Italy. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 112, Article 102256. <https://doi.org/10.1016/j.socrec.2024.102256>
- Spelke, E. S. (1994). Initial knowledge: Six suggestions. *Cognition*, 50(1–3), 431–445. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)9-0039-6](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)9-0039-6)
- Spelke, E. S., & Kinzler, K. D. (2007). Core knowledge. *Developmental Science*, 10(1), 89–96. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.-2007.00569.x>
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (5th ed.). John Wiley & Sons.
- Vogl, S., Schmidt, E. M., & Kapella, O. (2023). Focus groups with children: Practicalities and methodological insights. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 24(2), Article 3971. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.3971>
- Webley, P. (2005). Children's understanding of economics. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children's understanding of society* (pp. 43–67). Psychology Press.
- Webley, P., & Nyhus, E. K. (2006). Parents' influence on children's future orientation and saving. *Journal of Economic Psychology*, 27, 140–164. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2005.06.016>
- Wellman, H. M., Carey, S., Gleitman, L., Newport, E. L., & Spelke, E. S. (1990). *The child's theory of mind*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1811.001.0001>
- Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1992). Cognitive development: Foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43, 337–375. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.-43.020192.002005>