

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

A lezione di incertezza. Un laboratorio di economia e creatività per le scuole primarie

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1762149> since 2024-12-31T16:37:46Z

Published version:

DOI:10.12828/98148

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

THIS IS A POST-PRINT.
THE FINAL VERSION OF THIS ARTICLE IS AVAILABLE
AT: <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/98148>
Copyright by Società editrice il Mulino, Bologna.

A lezione di incertezza.

Un laboratorio di economia e creatività per scuole primarie

di **Valentina Moiso e Emanuela E. Rinaldi**

ABSTRACT: *La diffusione dei contratti atipici sul mercato del lavoro, unita alla contrazione del welfare state, ha reso più difficile immaginare e progettare carriere lavorative e di vita coerenti e lineari, soprattutto per le nuove generazioni. Di conseguenza, la percezione di un elevato livello di incertezza è diventata una caratteristica fondamentale delle traiettorie di vita giovanili, così come la necessità di elaborare strategie di fronteggiamento. L'incertezza è intesa come una condizione in cui non è possibile associare una probabilità al verificarsi di eventi futuri. In questo quadro, l'articolo restituisce la progettazione e la realizzazione di un progetto di alfabetizzazione economica per la scuola primaria a carattere esplorativo. 'Conta e racconta' focalizza il tema dell'incertezza a fianco dei tradizionali concetti di rischio e di previsione, e combina lettura e arte per stimolare le rappresentazioni dei bambini, la riflessività e la rielaborazione del tema dell'incertezza. L'articolo combina l'osservazione etnografica dei laboratori, un focus-group con un gruppo di insegnanti e l'analisi di racconti inventati dai bambini. L'obiettivo è quello di contribuire al dibattito su concetti e metodi utilizzati nei programmi di socializzazione economica, evidenziando il ruolo potenziale delle scienze sociali nel fornire una visione più complessa della configurazione dei rischi sociali nella società contemporanea.*

PAROLE CHIAVE: *rischio, incertezza, socializzazione economica, educazione economica, scuola.*

Title: Lesson on uncertainty. A workshop on economy and creativity for primary schools.

ABSTRACT: *The widespread of atypical contracts on the labour market and the contraction of welfare state have made more difficult to imagine and plan*

coherent and linear work and life careers, especially for younger generations. As a result, youth are experiencing and perceiving a high level of uncertainty in their life trajectories and have to imagine strategies to cope with it. Uncertainty is understood as a condition in which it is not possible to associate a probability to the occurrence of future events. Within this frame, the article analyses the implementation of a workshop on economic literacy for primary school that was experimental in design and implementation. 'Count and Tell' is focused on the issue of uncertainty besides the concepts of risk and forecasting, and combines reading and art in order to stimulate child's representations, reflections and elaboration on the issue of uncertainty. The paper combines ethnographic observation, focus-group with teachers and analysis of child's storytelling about uncertainty. The aim is contributing to the debate on concepts and methods used in the programs directed to economic socialisation, highlighting the relevance of social sciences in order to give a more complex view about the configuration of social risks in contemporary society.

KEYWORDS: *Risk, Uncertainty, Economic socialization, Economic education, Primary School.*

Valentina Moiso, *Dipartimento di Culture, Politica e Società, Università degli Studi di Torino,*
valentina.moiso@unito.it.

Emanuela Emilia Rinaldi, *Dipartimento di Scienze Economico-Aziendali e Diritto per l'economia, Università degli Studi di Milano Bicocca,*
emanuela.rinaldi@unimib.it.

Introduzione: l'incertezza nella socializzazione all'economia

Numerosi studi hanno da tempo evidenziato come la diffusione dei contratti atipici sul mercato del lavoro, unita alla contrazione del welfare state, abbia reso più difficile immaginare e progettare carriere lavorative e di vita coerenti e lineari, soprattutto per le nuove generazioni. Di conseguenza, la percezione di un alto livello di incertezza è diventata una caratteristica fondamentale delle traiettorie di vita giovanili (Blossfeld *et al.*, 2005). In Italia, in particolare, le interconnessioni tra mercato del lavoro flessibile e bassi livelli di protezione sociale per i giovani lavoratori è ben sintetizzato dal concetto di *Flexinsecurity* (Berton *et al.*, 2009), di cui sono state ampiamente sottolineate le conseguenze negative in termini di maggiore vulnerabilità, disuguaglianza sociale e difficoltà nel passaggio alla vita adulta (Barbieri e Scherer, 2009; Bertolini, 2018; De Luigi e Rizza, 2011). L'impatto di tale contesto istituzionale sui giovani è peggiorato dopo la crisi economica del 2008, mentre si stanno monitorando gli effetti della pandemia da COVID-19.

Dato tale scenario, agenzie formative private e pubbliche nell'ultimo decennio hanno promosso un numero crescente di progetti di educazione economica e finanziaria volti a fornire alle nuove generazioni strumenti e

conoscenze per affrontare diversi aspetti dell'economia; tale tendenza è rilevata sia a livello internazionale (OECD, 2013) sia in Italia (Castrovilli, 2011; Farsagli, 2013; Rinaldi, 2015; Staderini, 2018; ONEEF, 2019). Se gli approcci che possiamo definire 'standard' sono maturati in ambito prettamente economico e focalizzano temi quali il rischio e la prevenzione, sta emergendo un frame differente, a questo non opposto ma complementare: al tradizionale concetto economico di rischio è affiancato anche quello di incertezza, intesa come una condizione in cui non è possibile associare una probabilità al verificarsi di eventi futuri¹ (Bosco e Sciarrone, 2006):

Si assiste [...] a una trasformazione della mappa e della distribuzione dei rischi sociali. Fino a non molto tempo fa si tendeva a distinguere il concetto di rischio da quello di incertezza: il primo era riferito a una situazione in cui è possibile calcolare una certa distribuzione di probabilità degli esiti, e quindi prevedere delle misure per farvi fronte; il secondo era invece utilizzato per indicare una situazione in cui tale possibilità non è data. [...] molti rischi della nostra epoca non sono calcolabili, né sono facilmente circoscrivibili e localizzabili, alimentando di conseguenza situazioni di incertezza diffusa. (Bosco e Sciarrone, 2006: 10-11).

Il rischio fornisce una previsione quantificabile, è comunicabile con un numero, si adatta nel campo assicurativo e finanziario al calcolo di premi e rendimenti: come riportato da Bosco e Sciarrone, però, molti rischi a carattere sociale, che hanno un impatto sulla vita degli individui e sulla loro capacità di progettare il futuro potendo contare su risorse certe, non sono più calcolabili. L'emergenza dovuta al COVID-19 del 2020 ha reso drammaticamente chiaro, ancora più della crisi finanziaria del 2008, anche l'impossibilità di circoscrivere e localizzare i rischi. La possibilità di mantenere il proprio stile di vita gestendo le proprie risorse non si gioca più solo a livello dell'intersezione tra mercato del lavoro e sistema di welfare, ma nell'interconnessione tra le proprie carriere di vita – personale, lavorativa, di salute – e fattori di carattere economico, finanziario, sanitario e ambientale che possono modificare in direzioni imprevedibili il contesto di azione. Tra le conseguenze più negative di questa condizione, soprattutto tra i giovani che come si è detto sono tra i più colpiti, si sottolinea la perdita di visione di lungo periodo e di progettazione del proprio futuro (cfr. Leccardi, 2008), che è particolarmente marcata in momenti di mancata autonomia economica dovuta all'assenza o all'imprevedibilità del reddito (Meo e Moiso, 2018). Nel contempo, però, recenti ricerche hanno sottolineato la capacità di reazione dei giovani (Armano *et al.* 2017), portando alla luce strategie di fronteggiamento in cui mostrano un'elevata creatività, sviluppano resilienza e immaginano percorsi innovativi per far fronte al proprio sostentamento (Colombo e Rebughini, 2019; Bertolini *et al.*, 2019). Indagini più recenti – e per ora meno diffuse in ambito sociologico – sottolineano l'importanza di promuovere la creatività nei processi educativi al fine di fornire competenze meta-cognitive, sociali, emotive e pratiche che supportino il *problem solving*, riconoscendo il contributo delle arti all'inclusione sociale: l'arte in una comunità può avere un impatto significativo su sviluppo economico e

¹L'articolo di Bosco e Sciarrone fa riferimento ai noti lavori su rischio e incertezza dei sociologi Zygmunt Bauman, Anthony Giddens, Ulrich Beck, Deborah Lupton, Robert Castel.

istruzione (Catterall *et al.*, 2012), salute e benessere (Goldbard, 2018) e più in generale sull'integrazione socio-economica (Stern e Seifert, 2017).

Il presente articolo, mediante una metodologia qualitativa in cui etnografia e focus group sono i metodi principali, analizza un particolare progetto di educazione economica rivolto alle scuole primarie, intitolato 'Conta e Racconta' e articolato in due fasi. La prima fase prevedeva un'attività di *financial literacy* tradizionale ed è stata proposta da – e presso il – Museo del Risparmio di Torino²: il messaggio base che si è inteso trasmettere era che lavorare, risparmiare e rimandare i desideri sono attività con un valore sociale positivo che consentono di raggiungere il successo economico. La seconda fase aveva carattere fortemente sperimentale: intendeva proporre a bambini e bambine una riflessione sul tema dell'incertezza. Grazie all'esperienza di uno scrittore e un educatore, direttamente nelle scuole, in collaborazione con le insegnanti, si sono proposti due laboratori espressivi di letteratura e arte finalizzati a socializzare al concetto di incertezza, e a trasmettere l'idea che gli eventi spiazzanti possono colpire gli individui indipendentemente dalla propria volontà, ma è possibile elaborare strategie resilienti. Il progetto, infatti, muoveva da un'ottica polanyiana già insita nel nome (raccontare insieme al contare), e teneva conto del radicamento sociale dell'azione economica: assumono dunque rilevanza le rappresentazioni individuali del contesto socio-economico di riferimento, le conseguenti strategie di fronteggiamento dei principali problemi e le pratiche messe in atto. Le due fasi sono state curate da due team differenti, coordinati dall'ente proponente – la Fondazione della Scuola della Compagnia di San Paolo – nell'ottica della complementarità delle conoscenze e competenze, in completa autonomia reciproca.

Muovendo da questo *frame*, l'articolo propone un'analisi della messa in pratica del progetto 'Conta e Racconta' focalizzando solo la seconda fase sperimentale, a cui le due autrici hanno attivamente preso parte dalla progettazione all'implementazione. Obiettivo dell'articolo è restituire la riflessione scaturita dalla messa in atto di un progetto a carattere sperimentale, al fine di contribuire al dibattito sui concetti e i metodi utilizzati nei processi di socializzazione all'economia che avvengono in ambito educativo (cfr. Bandelj *et al.*, 2018; Berti e Bombi, 1981; Webley e Nyhus, 2006). Nei paragrafi seguenti vengono illustrate la premessa e la prospettiva sociologica a cui fa riferimento il percorso didattico (par. 1) e la sua articolazione (par. 2), quindi viene ripercorsa e riletta analiticamente la messa in atto del progetto (par. 3), per giungere ad alcune osservazioni conclusive.

1. Il cambiamento e la prospettiva negoziale

L'alta incertezza che permea le traiettorie di vita dei singoli e le difficoltà nella pianificazione costituiscono due tratti tipici della cultura economica odierna in Italia. Le parole 'cambiamento', 'crisi', 'disoccupazione', 'rischio', sono ormai familiari anche ai bambini più piccoli. Nel 2011, ad esempio, in una ricerca nelle scuole primarie sulla rappresentazione delle cause per cui si diventa poveri, sono state registrate risposte come «se perdi il posto di lavoro diventi

² Cfr: <http://www.museodelrisparmio.it/percorsi-didattici/>.

povero, ma non è colpa tua: è la crisi», «se non paghi il mutuo per la crisi, perdi la casa e diventi povero» (Fortunato, 2013), evidenze confermate anche in indagini più recenti (Rinaldi, 2018). Se da un lato i bambini mostrano di avere preoccupazioni e timori legati al tema dell'incertezza economica, dall'altro mostrano anche curiosità e interesse per le tematiche legate al denaro³, insieme a capacità riflessive di rielaborazione positiva del proprio vissuto che li aiutano a tradurre l'esperienza in conoscenza e a proporre soluzioni alternative anche di fronte a problemi di scarsità delle risorse⁴.

Al fine di strutturare un percorso di educazione economica per le scuole primarie è opportuno riflettere sulla rappresentazione del rapporto tra educazione economica e società che gli enti promotori hanno quando progettano le iniziative. Rielaborando alcune analisi basate sui classici della sociologia dell'educazione (da Durkheim a Marx, a Weber e Simmel) si possono individuare tre letture di tipo sociologico (Rinaldi, 2016):

- i) quella 'lineare', che propone una concezione del rapporto tra società ed educazione economica di tipo diretto, dove l'educazione economica è usata come strumento dalla società per ridurre le asimmetrie informative e migliorare l'efficienza dei mercati;
- ii) quella 'dialettica', dove il rapporto viene rappresentato come conflittuale, e l'educazione economica diventa strumento per i gruppi economicamente avvantaggiati per ridurre solo apparentemente le asimmetrie nei rapporti di potere;
- iii) quella 'negoziale', dove il rapporto è di interdipendenza reciproca e in continuo mutamento.

La seconda fase del progetto 'Conta e Racconta' analizzata nel presente articolo si rifà principalmente a questo ultimo approccio che, basandosi, sul modello interazionista e fenomenologico (Berger e Luckmann, 1966), parte dalle caratteristiche principali della società contemporanea quali la complessità, l'alta imprevedibilità degli eventi, la preminenza dell'intersoggettività e della comunicazione nell'attribuzione del senso alla realtà sociale. Il concetto di 'negoziante' (di significati, scopi, azioni) risulta centrale nel rapporto socializzativo, e al cittadino minorenne viene attribuito un ruolo attivo nell'immaginare e mettere in atto modalità di gestione, anche creative e inattese, della risorsa 'denaro'.

Secondo questa lettura, la concezione del legame tra individuo, società e educazione economica è pertanto interdipendente e circolare, con una reciproca influenza e strutturazione, e un obiettivo prioritario della scuola dovrebbe essere quello di stimolare nei soggetti la riflessività, nonché la capacità di rielaborazione personale e creatrice attraverso il linguaggio e altre forme espressive. Assistere i bambini a diventare economicamente consapevoli e critici significa quindi partire dalle loro esperienze e competenze minime e costruire un rapporto pedagogico ove gli educatori (gli insegnanti, ma anche i genitori) sono considerati *co-learners* coinvolti in un processo di apprendimento reciproco con i propri studenti (Landvogt, 2006).

³ Non a caso, il denaro nelle fiabe e nelle favole rappresenta una fonte di potere che attira e intimorisce allo stesso tempo i più piccoli (Doyle e Doyle, 2001).

⁴ Si veda l'esperienza 'Una trama in più' all'interno del progetto 'Fiabe e denaro', che chiedeva ai bambini di formulare finali diversi delle fiabe classiche, come quella de *La cicala e la formica* di Jean de La Fontaine (Callegari, 2013).

Sulle basi di tali premesse, è stata evidenziata l'opportunità di affrontare il tema dell'incertezza anche nelle scuole primarie, in un percorso progettato con la collaborazione degli insegnanti sulla base delle caratteristiche dei destinatari che, soprattutto se molto giovani, hanno specificità uniche dal punto di vista del pensiero e della cultura psico-economica⁵. In particolare, ciò è stato fatto tenendo in considerazione che i bambini di 8-10 anni hanno generalmente familiarità con i concetti di risparmio e accumulazione, ma non con l'investimento (Marchetti e Castelli, 2012; Rinaldi, 2007; Ruspini, 2008).

2. 'Conta e Racconta': coordinate di un progetto e della sua analisi

Il progetto nasce dall'idea di fornire ai bambini non solo la conoscenza tecnica dell'economia, ma anche strumenti diretti allo sviluppo di competenze utili a interfacciarsi con l'attuale sistema economico, inserendosi a supporto di alcune delle competenze europee di cittadinanza, come quella matematica e imprenditoriale⁶. Il progetto, svolto negli anni 2015-2016, è stato finanziato dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo. Sono state coinvolte 21 classi di 3[^], 4[^] e 5[^] della Scuola primaria in Torino e prima cintura, in base a un bando diffuso presso le scuole, a partecipazione gratuita, che sollecitava l'adesione con assegnazione in ordine di iscrizione. Il numero delle classi coinvolte era dettato da ragioni organizzative e la scelta delle classi superiori alla terza dal contenuto della proposta. I due laboratori condotti a scuola, nelle rispettive classi, attraverso la lettura e l'arte enfatizzavano una particolare e semplice declinazione di incertezza: le situazioni possono evolvere in direzioni non prevedibili. La struttura degli incontri mirava a stimolare una riflessione e una rielaborazione del concetto di incertezza, assumendo che i bimbi più piccoli abbiano bisogno di immagini ed esperienze da cui attingere per alimentare la loro conoscenza del mondo. Il primo laboratorio ha previsto la lettura recitata del racconto 'Una strana collezione' di Guido Quarzo, noto nel panorama della letteratura per l'infanzia, commissionato dalla Fondazione: all'autore è stato chiesto di scrivere un testo che parlasse di incertezza ambientandolo in un contesto comprensibile e familiare per i piccoli utenti del progetto. Il Laboratorio di arte ha previsto la produzione di un libricino pop-up da parte di ogni bambino/a, con l'accompagnamento di un educatore specializzato.

In una prospettiva negoziale, l'approccio della co-progettazione ha richiesto una stretta collaborazione tra gli attori coinvolti - insegnanti, ricercatrici, operatori; l'obiettivo era evitare di assumere una teoria razionale al fine di valutare gli scostamenti da uno stato ideale di conoscenza, ma di verificare in che modo le modalità con cui i concetti presentati sono fatti propri e rielaborati dai bambini e dagli insegnanti (Weber, 2009).

Ai fini dell'analisi si è utilizzato materiale differente:

- i. l'analisi documentale di tutti i materiali prodotti durante il progetto;

⁵ Si vedano gli studi classici del pensiero economico dei bambini in Italia e in altre nazioni, tra cui quelli di Berti e Bombi (1981) o di Furnham (2014).

⁶[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 maggio 2020).

- ii. l'analisi delle note di campo prodotte durante l'etnografia dei laboratori svolti in classe. Sono state scelte sezioni terze, quarte e quinte in modo casuale, per un totale di otto laboratori (due di lettura e sei di arte);
- iii. l'analisi delle note a margine delle riunioni svolte con gli operatori coinvolti nel progetto (cinque riunioni);
- iv. l'analisi delle note di campo in occasione della presentazione del progetto, che ha coinvolto tutti gli operatori e gli insegnanti presso il Museo del risparmio, in particolare per quel che riguarda la presentazione dei laboratori, la lettura del racconto 'Una strana collezione' a opera di Guido Quarzo e la successiva discussione con il corpo docente;
- v. un focus group con un campione di insegnanti coinvolte, condotto a fine progetto.

L'analisi è frutto di un lavoro comune delle due autrici, sviluppato in modo incrementale grazie a numerosi confronti, elaborazioni di report e presentazioni intermedie.

3. La messa in pratica dei laboratori

3.1 Il laboratorio di lettura: Riflettere

Il laboratorio *Riflettere*, della durata di 2 ore, ha visto la lettura recitata del breve libro 'Una strana collezione' a opera dello scrittore Guido Quarzo (Tab. 1) di fronte alla classe.

TAB. 1. *Il libro 'Una strana collezione'*

Fonte: elaborazione propria.

A seguito della lettura, l'autore in collaborazione con le insegnanti ha moderato una discussione in cui i bambini/e sono stati introdotti alla riflessione partendo da alcuni passaggi cruciali del libro, di cui riportiamo una selezione per evidenziare gli stimoli a cui sono stati sottoposti.

Sistemare un nuovo pezzo gli dà una grande soddisfazione, perché è come risolvere un problema. La raccolta di Alex infatti è una questione di quantità e di qualità. Perché a raccogliere sassi o foglie sono capaci tutti, ma collezionarli in base alla loro somiglianza con le conchiglie delle chioccioline d'acqua, rende la faccenda molto più difficile e appassionante: una sfida. (...). Per fortuna c'è Lucia ad aiutarlo. Lucia è tre cose: la sua migliore amica, la sua compagna di banco a scuola, la sua aiutante raccoglitrice (p.5).

I principali interventi di bambini e bambine nella discussione rimandavano a una proiezione su di sé del racconto: si tratta di riferimenti alla propria collezione, intesa come accumulo di cose, oggetti, risorse importanti, che hanno valore per il collezionista. Stimolata dagli insegnanti, la discussione si ampliava quindi al concetto di 'valore' (costruito mediante le nozioni di quantità e di qualità), nonché al concetto di sfida e impegno di fronte alla raccolta. Altri spunti evidenziavano la valorizzazione del capitale sociale (inteso qui come i legami di amicizia) nell'affrontare la problematica e l'incertezza. Si tratta della

costruzione sociale dell'azione economica: la collaborazione con un pari che fornisce supporto emotivo, cognitivo e pratico nell'elaborazione di idee per preservare il valore della propria collezione.

Alex: 'Ma io non voglio raccogliere palle da golf! Non me ne importa niente delle palle da golf. Io non voglio cambiare collezione'.

Lucia: 'Certe volte si deve cambiare per forza' (pp. 20-21)

Il cambiamento incerto è verbalizzato in molti passi, con una primissima introduzione al concetto di resilienza inteso come un adattarsi non passivo, che gli insegnanti hanno ripreso in più occasioni:

'Hai ragione, bisognerebbe sempre poter dire le proprie ragioni, ma a volte non è possibile e dobbiamo adattarci alle cose che cambiano' gli risponde la mamma con un sorriso.

Alex: 'Se almeno ci dicessero che cosa succederà veramente'.

Mamma: 'Hai ragione: se sapessimo sempre tutto quello che succederà, sarebbe molto più facile regolarsi'. (p.9)

In questa direzione va il finale. Alex si trova costretto a cambiare le modalità di costruzione della sua preziosa raccolta, valorizzandola, come gli suggerisce uno degli operatori che si occupano della nuova area protetta:

Ingegnere: 'Sarà vietato anche portare via anche un solo sassolino, altrimenti che area protetta sarebbe? Senti, qui vicino cercheremo di allestire un piccolo museo dell'ecosistema e chissà, la tua raccolta potrebbe trovare posto proprio lì, dove tutti la vedranno e...potranno ammirarla. In fondo, tenere una preziosa collezione come la tua, nascosta in casa, non serve a nessuno, ti pare?' (p. 28).

Un finale positivo che parla di resilienza, cambiamento ed evoluzione delle competenze personali. Il finale viene 'narrato' come un nuovo capitolo della biografia del protagonista (*storytelling*), enfatizzando nuovamente la dimensione di 'costruzione sociale' e di 'narratività' dell'economia che, come sostiene Robert Shiller, se prende forme di storie molto popolari e condivise può influenzare anche il comportamento individuale e collettivo, nel bene o nel male⁷.

3.2 Le mappe concettuali delle insegnanti

La letteratura mostra come l'elaborazione di un concetto, anche economico, da parte di studenti e studentesse sia mediato dall'elaborazione propria dell'educatore con cui tale concetto è discusso. Prima di riportare le storie create dagli studenti è dunque di interesse soffermarci anche sulle rielaborazioni effettuate dai docenti attivamente coinvolti, raccolte tramite il focus-group. In particolare è stato possibile costruire una mappa concettuale riferita alla parola 'incertezza' (Fig. 1).

FIG. 1. *Le mappe concettuali di insegnanti ed educatori. Incertezza richiama:*

⁷ Gli esempi che cita Shiller sono molteplici, da 'le azioni *big tech* cresceranno sempre di valore in futuro' a 'queste aziende sono troppo grandi per fallire' sino alla narrativa dell'*american dream* (Shiller, 2017).

Fonte: Propria elaborazione con WordInOut dalle mappe concettuali consegnate alle insegnanti partecipanti al focus. A ciascun insegnante è stato chiesto di scrivere su un foglio loro consegnato, con al centro la parola 'incertezza', altre parole che richiamava loro alla mente. Ne è seguita una discussione che è stata registrata, sbobinata e analizzata dalle ricercatrici presenti, una in veste di moderatrice e l'altra in veste di osservatrice.

L'incertezza viene ricollegata al *frame* cognitivo della scelta nello svolgersi delle proprie carriere di vita, con un'accezione solo in parte negativa. Se infatti emerge il sentimento della paura, l'ansia rimane sullo sfondo, mentre il dubbio emerge con maggiore frequenza, spesso collegato a concetti positivi quali meraviglia, sfida, sorpresa. Non emerge alcun collegamento diretto al denaro, nemmeno sotto forma di incertezza dello stipendio. Occorre sottolineare come tutte le docenti coinvolte fossero di ruolo, quindi assunte con contratti a tempo indeterminato. Alcune insegnanti hanno però riferito di aver rilevato, durante successive discussioni in classe sul concetto di incertezza legata alla quotidianità dei bambini, un collegamento indiretto con la discontinuità di reddito: ad esempio, il non sapere se il mese successivo si sarebbe frequentato il corso di danza a pagamento oppure no.

3.3. Il laboratorio di arte: Rielaborare

Il Laboratorio ha previsto l'elaborazione da parte di ogni bambino/a di un libro pop-up in cui rappresentare una storia da loro inventata collegata ai concetti chiave emersi durante la discussione della storia 'Una strana collezione'. L'attività era seguita da un educatore esterno alla scuola in compresenza con le insegnanti e si è svolta lungo 3 incontri della durata di 2 ore ciascuno (Fig. 2).

FIG. 2. *Le fasi del laboratorio Rielaborare: stesura dello storytelling, costruzione degli elementi in cartone, incollaggio, elaborato finale.*

Fonte: elaborazione propria. Le foto narrano la messa in pratica del laboratorio. Le classi sono state organizzate ad isole di banchi, in cui i bambini/e condividevano il materiale con cui creare il proprio pop-up. In casi di disabilità era sempre presente l'insegnante di sostegno. A libretto ultimato, ogni bambino/a è stato filmato mentre raccontava la propria storia inventata, con un'inquadratura limitata alle mani e al libricino.

L'attività non ha richiesto disegni e matite⁸, bensì l'utilizzo di elementi di cartone e di figure ritagliate (quindi non è stata messa in gioco la prestazione tecnica del bambino/a). L'obiettivo era liberare la creatività garantendo un'elevata libertà di rielaborazione e rappresentazione del concetto di incertezza, che nella vita di questi futuri adulti avrà un ruolo individualmente rivisto.

Riassumiamo sinteticamente quanto emerso. I protagonisti dei libri creati dai bambini/e sono astronauti, fatine, zombie, medici, personaggi reali o di fantasia; la collezione in termini di quantità di oggetti di valore raccolti è presente in praticamente tutte le storie: dinosauri, biglie, conchiglie, ecc. In altri casi la storia è focalizzata su azioni che un bimbo/a è bravo a fare e da cui possono derivare delle collezioni: sciare, e la collezione, declinata in senso esperienziale, è il

⁸ La matita è stata utilizzata solo per fare le pupille dei personaggi.

numero di pupazzi di neve che si vedono sciando; andare sullo skate, per cui si collezionano ruote, che sono molto preziose perché si cambiano a seconda del terreno su cui si usa. Il cambiamento che genera incertezza è inserito in termini di evoluzione della storia, cambiamento delle condizioni, scelta, quindi in un'accezione molto vicina alle mappe concettuali emerse dal confronto con le insegnanti.

I temi chiave intorno a cui si sono strutturate le storie nelle classi possono essere letti secondo tre chiavi di lettura: l'accumulazione, l'impossessarsi di oggetti, il collezionare, il mettere da parte; l'apprendere mediante l'esperienza, proprio come gli eroi delle favole che imparano superando una serie di avventure e di prove; la ricerca di un complesso bilanciamento tra benessere collettivo e benessere individuale.

Tipi di storie – classe terza: Le storie di accumulazione

Negli studi sulla rappresentazione dei bambini dei processi di mobilità economica, l'accumulo, il risparmio, l'impegno nel fare il proprio lavoro sono considerati elementi fondamentali per la costruzione della ricchezza (Dosso e Rosci, 2000; Rinaldi, 2018). Tra le storie prodotte dagli alunni/e del progetto troviamo il concetto di sfida, sforzo e concorrenza per ottenere risorse. Ad esempio concorsi di bellezza di cui si collezionano le medaglie sbaragliando le concorrenti, o gare di sci. Oppure un'accumulazione di bellissime stelle, che rendono luminoso l'ambiente in cui vive la protagonista ma lasciano agli altri esseri umani solo la luna.

In alcuni casi l'accumulazione non è a danno di altri, ma serve a esser scambiata con qualcos'altro di valore: ad esempio, delle bellissime conchiglie garantiscono tanti baci della mamma. Oppure lo scambio può assumere i caratteri della redistribuzione: la fatina molto ricca che decide di scambiare i soldi accumulati con i dentini dei bambini. Nei racconti, così come in ricerche precedenti (Rinaldi e Todesco, 2012), si rileva come il concetto di ricchezza venga frequentemente associato dai bambini a quello di felicità.

In un sottogruppo delle storie di accumulazione, il finale è invece negativo. Si tratta di vicende in cui il collezionista viene punito dalla sua stessa collezione, in modo imprevisto e tendenzialmente sanguinolento. I protagonisti sono ad esempio scienziati che collezionano organismi strani, zombie che conquistano il mondo, dinosauri che divorano il viaggiatore nel tempo, videogiochi che si materializzano e uccidono il protagonista nella vita reale. Questo punto apre a interessanti interrogativi di ricerca se si vuole approfondire l'idea che l'accumulo infinito, senza un limite, sia associato a qualcosa di malvagio. Su questo ultimo aspetto, ad esempio, alcuni studi comparativi tra le fiabe cinesi e quelle occidentali evidenziano che, in queste ultime, l'accumulo di denaro è più spesso associato a possibili conseguenze negative (Doyle e Doyle, 2001).

Tipi di storie – classe terza: Le storie di evoluzione tramite l'esperienza

Si tratta di storie in cui la collezione è sempre collegata a un'esperienza nuova che arricchisce il/la protagonista dal punto di vista esperienziale. Si tratta spesso

di un viaggio grazie al quale il bambino/a conosce un oggetto mai visto, che lo colpisce, e che decide di collezionare.

Se il/la protagonista è solo nel proseguire la sua collezione, a un certo punto si imbatte un pezzo particolarmente di valore che apre nuove possibilità, ad esempio trova un passaggio segreto da cui si arriva a un tesoro che fa diventare ricchi. In altri casi l'evoluzione colpisce non le condizioni del protagonista, ma lui stesso, che diventa qualcos'altro proprio grazie alla sua collezione.

La componente sociale è presente in due declinazioni: i) il viaggio è compiuto in compagnia di amici e genitori, ma la collezione è esclusivamente del protagonista, che ne beneficia grazie al loro supporto; ii) l'evoluzione ha una svolta altruistica: la scoperta del pezzo di valore della collezione permette di ottenere qualcosa che aumenta il bene comune, proprio come il museo prospettato nel finale di 'Una strana collezione'. Ad esempio, un collezionista di stelle trova la stella polare che serve a tutti per orientarsi; uno scienziato va nello spazio e apre sulla Terra un museo di pietre colorate.

L'analisi di queste storie richiama in modo più esplicito alcune delle competenze base della cittadinanza come lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità, inteso come la capacità di trasformare le idee (generate dall'elemento nuovo che si incontra) in azioni attraverso la creatività, l'innovazione e l'assunzione del rischio, nonché la capacità di pianificare e gestire progetti.

Tipi di storie – classe quarta e quinta: Le storie di accumulazione

Nei pop-up delle classi quarta e quinta il tema dell'accumulazione è declinato maggiormente in termini di fruizione: compaiono molte storie in cui il bambino è intento a giocare con la sua collezione, in alcuni casi è interrotto, spesso sul più bello, perché la mamma lo chiama e lo distoglie dal gioco, in altri le narrazioni di fruizione finiscono con la scomparsa della collezione. Si tratta di racconti in cui la collezione viene tramutata in denaro, che serve al protagonista per comprare qualcosa che desidera, oppure viene mangiata dal protagonista al raggiungimento di una certa quantità e una certa data (es. le uova di Pasqua). Queste storie sono molto ridotte in termini numerici, mentre quelle di evoluzione sono la grande maggioranza.

Tipi di storie – classe quarta e quinta: Le storie di evoluzione tramite l'esperienza

In questi racconti, l'evoluzione è accompagnata da maggiore profondità storica rispetto a quella dei bambini di terza, non è tanto l'esperienza una tantum o il viaggio a far ottenere dei risultati al protagonista, ma il suo impegno quotidiano e prolungato nel tempo nel collezionare qualcosa. Il rapporto con l'altro è declinato soprattutto in termini di sfida da cui deriva una collezione. Questo risulta in linea anche con alcuni studi sul rapporto tra crescita, acculturazione alla società capitalista e socializzazione economica, tra cui quello di Sevón e Weckström (1989) che, confrontando i bambini di 8, 11 e 14 anni, sottolinea come siano soprattutto quelli più grandi a concettualizzare

l'Altro come mezzo o ostacolo per il raggiungimento della soddisfazione personale e per l'aumento della propria ricchezza.

Anche una prova di forza o di astuzia (es. con mostri o alieni) da cui il protagonista esce vittorioso dà origine a una collezione (di nemici sconfitti o di armi) o a un lavoro futuro, ad esempio il graffitario che colleziona graffiti perché riesce sempre a non farsi arrestare dalla polizia.

Vi sono anche storie in cui la collezione ha un fine di accantonamento per un benessere futuro, spesso con un risvolto simbolico ed emotivo; ad esempio le foto con la nonna diventano un tesoro nascosto da mostrare ai propri bambini, o i libri diventano un tesoro per il proprio fratellino piccolo quando si è cresciuti, quasi che i beni materiali collezionati diventassero un'estensione dell'io, come evidenziato dagli studi di Belk (1988), di cui poter emotivamente beneficiare in futuro, cosa che il denaro, invece, consente in misura simbolica minore (Belk e Wallendorf, 1990).

Conclusioni

L'articolo propone una riflessione sull'esperienza del progetto di socializzazione all'economia nelle scuole primarie 'Conta e Racconta', un progetto in due fasi, in cui a un'attività di 'passaggio' ai bambini/e di nozioni strettamente economico-matematiche (il rischio, il risparmio), si è affiancata un'attività fortemente sperimentale, progettata in ottica negoziale, che in linea con quanto emerso nella letteratura in merito alla centralità delle competenze (cfr. Giancola e Viteritti, 2019; Startari, 2018) era finalizzata a coinvolgere alunni e alunne nella costruzione del concetto di incertezza. Osservando alcuni temi ricorrenti nelle storie inventate dagli studenti, possiamo evidenziare che l'interazione tra gruppi di pari, insegnanti e operatori ha contribuito a raggiungere alcuni dei risultati attesi: co-produrre situazioni immaginarie di incertezza abbinate a soluzioni attuate dai protagonisti per fronteggiarle. Come riscontrato in altre esperienze (Rinaldi, 2013), e confermato dalle nostre interazioni con il corpo docente coinvolto nel progetto, la rielaborazione espressiva attuata tramite tecniche artistiche ha supportato i bambini sia nel decifrare situazioni concrete di incertezza, sia nel non precipitare in condizione di passività e scoraggiamento, stimolandoli e proporre molteplici modalità di *problem solving* individuali e, in misura minore, sociali.

Partendo da queste prime considerazioni sul progetto sperimentale, l'articolo più che fornire valutazioni definitive vuole offrire spunti per approfondimenti futuri su più fronti. Innanzitutto, nel panorama sempre più variegato dei progetti di educazione finanziaria (Bongini *et al.*, 2019), si auspica una riflessione sull'opportunità di affiancare alle modalità standard un approccio di apprendimento attivo, che valorizzi la trasmissione di conoscenze tecnico-matematiche affiancandole all'acquisizione di altre competenze trasversali, come nel caso dello studio della finanza affiancato al concetto di incertezza nelle società contemporanee. Il punto di partenza per lavorare a un dialogo più fruttuoso tra la finanza esperta e gli attori non-esperti (minori o anche adulti) è il non negare la presenza di queste competenze che si traducono anche in pratiche narrative diverse, ma valorizzarle e studiarle per promuovere una finanza maggiormente inclusiva e rispettosa delle differenti esperienze (e relative

narrazioni), meno normativa e disciplinante nei confronti della diversità. In questa direzione, l'articolo si riconnette in senso più ampio alla corrente di letteratura sociologica internazionale sulla *Domesticization of financial economies* (Ossandón *et al.*, 2017; Pellandini-Simányi e Vargha, 2015; Moiso, 2018; Ricucci e Moiso, 2020), i cui studi da un lato riconoscono che gli strumenti dell'economia finanziarizzata sono sempre più pervasivi nelle vite degli individui, entrando in sfere della vita quotidiana da cui erano esclusi negli anni passati (pensiamo alla diffusione del 'microcredito sociale' a cui ci si rivolge anche per spese mediche) ma d'altro lato essi vengono 'addomesticati', ovvero utilizzati non in modo passivo, ma rielaborati e 'processati nella fabbrica del quotidiano' mediante pratiche personalizzate acquisite tramite la socializzazione all'economia in famiglia, a scuola, così come dagli scambi tra pari. Successive sperimentazioni potrebbero prevedere progetti che vadano più nello specifico a fondo di questa impostazione, anche nel caso di classi scolastiche di grado superiore.

Il coinvolgimento di professionisti (insegnanti e operatori esterni) è avvenuto stimolandone la riflessività nell'accezione più ampia (Colombo e Varani, 2008): gli esperti si sono posti in atteggiamento aperto e non-valutativo nei confronti degli alunni, delle loro idee e delle loro rielaborazioni concettuali ed espressive, definendosi come *co-learners*, coerentemente con la prospettiva negoziale. La dimensione del co-apprendimento sarebbe a nostro parere da potenziare almeno in due direzioni: da un lato, promuovendo un confronto attivo e maggiormente strutturato in momenti predefiniti tra alcuni dei partecipanti al progetto per offrire maggiore sinergia alla coprogettazione. Si potrebbero, in particolare, valorizzare maggiormente le esperienze degli artisti che hanno carriere tipicamente incerte, così come le riflessioni di ricercatori e insegnanti raccolte durante lo svolgimento del progetto. Sarebbe importante assicurare il coinvolgimento anche di insegnanti precari, che possano rielaborare insieme ai bambini il proprio vissuto. Questa configurazione potrebbe avvicinare i bambini/e e gli adulti nella condivisione di esperienze simili – il genitore libero professionista o artigiano con un reddito non sempre prevedibile, l'insegnante precario, l'artista con una carriera poco definita – e nell'individuazione di possibili soluzioni per affrontare le situazioni di incertezza che affrontano o che dovranno affrontare crescendo.

Più in generale, la riflessione sull'incertezza nelle scienze sociali sta riassumendo una certa vitalità, essendo riconosciuto come un frame con cui leggere le società contemporanee, come specificato in apertura⁹. La proposta che vuole avanzare l'articolo è inserire nei corsi di educazione economica nelle scuole anche delle attività di rielaborazione del concetto di incertezza, teoricamente orientate e informate dalla ricerca sociale. Questo, a nostro parere, va nella direzione del trasferimento di conoscenze dal mondo della ricerca alla società, in quello che viene ormai definita la terza missione dell'accademia (Perulli *et al.*, 2018), riconoscendo una sinergia tra discipline costruttiva, che restituisca complessità alla lettura dell'attuale sistema socio-economico e alle configurazioni del rischio sociale a livello individuale e di sistema.

⁹ A titolo di esempio, si vedano i numerosi contributi proposti per l'iniziativa dell'Ateneo di Torino 'Passi incerti, futuri possibili' del servizio FRIDA – Forum della ricerca di Ateneo, disponibile on-line http://frida.unito.it/wn_pages/temamese.php/Jun2020/18_passi-incerti-futuri-possibili/.

Riferimenti bibliografici

- Armano, E., Bove, A. e Murgia, A. (a cura di) (2017), *Mapping precariousness, labour insecurity and uncertain livelihoods: Subjectivities and resistance*, London, Routledge.
- Bandelj, N., Wherry, F. e Zelizer, V. (a cura di) (2018), *Money Talks: Explaining How Money Really Works*, Princeton, Oxford, Princeton University Press.
- Barbieri, P. e Scherer, S. (2009), «Labour market flexibilization and its consequences in Italy», *European Sociological Review*, 80, pp. 1-16.
- Belk, R. W. (1988), «Possessions and the Extended Self», *Journal of Consumer Research*, 15, (2), pp. 139-168.
- Belk, R. W. e Wallendorf, M. (1990), «The sacred meanings of money», *Journal of Economic Psychology*, 11, (1), pp. 35-67.
- Berger, P. L. e Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Doubleday & Company; trad. it. *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, il Mulino, 1969.
- Berti, A. E. e Bombi, A.S. (1981), *Il mondo economico del bambino*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertolini, S., Moiso, V. e Unt, M. (2019), «Precarious and creative: youth facing uncertainty in the labour market», in E. Colombo e P. Rebughini (a cura di), pp. 75-87.
- Bertolini, S. (a cura di) (2018), *Giovani senza futuro? Insicurezza lavorativa e autonomia giovanile nell'Italia di oggi*, Roma, Carocci.
- Berton, F., Richiardi, M. e Sacchi, S. (2009), *Flexinsecurity: perché in Italia la flessibilità diventa precarietà*, Bologna, il Mulino.
- Blossfeld, H.P., Klijzing, E., Mills, M. e Kurz, K. (a cura di) (2005), *Globalization, Uncertainty and Youth in Society*, London, Routledge.
- Bongini, P., Cucinelli, D., e Rinaldi E. E., (2019), «Monitorare e valutare l'educazione finanziaria: indicazioni dall'indagine ONEEF 2018», *Osservatorio Monetario*, 2, pp. 53-78.
- Bosco, N. e Sciarrone, R. (2006), «La certezza dell'incertezza. Ambivalenze e rimedi», *Meridiana*, 55, numero monografico «Incertezze», pp. 9-33.
- Callegari, C., (2013), «Una trama in più. Cucinar cantando», in E. E. Rinaldi (a cura di), pp. 37-38.
- Castrovilli, E. (a cura di) (2011), *Educazione finanziaria a scuola*, Milano, Guerini e Associati.
- Catterall, J. S., Dumais, S. A. e Hampden-Thompson, G. (2012), *The Arts and Achievement in At-Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies*, <https://www.arts.gov/sites/default/files/Arts-At-Risk-Youth.pdf>.
- Colombo, E. e Rebughini, P. (a cura di) (2019), *Youth and the Politics of the Present. Coping with complexity and ambivalence*, Abingdon-on-Thames, Routledge.
- Colombo, M. e Varani A. (2008), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Bergamo, Junior.
- De Luigi, N. e Rizza, R. (2011), «La vulnerabilità dei giovani nel mercato del lavoro italiano: dinamiche e persistenze», *Sociologia del Lavoro*, 124, pp. 117-147.

- Dosso, C. e Rosci, E. (2000), «Gli adolescenti e l'uso del denaro», *Supplemento a Laboratorio IARD*, 4.
- Doyle, K. O. e Doyle, M. R. (2001), «Meanings of Wealth in European and Chinese Fairy Tales», *American Behavioral Scientist*, 45, (2), pp. 191-204.
- Farsagli, S. (a cura di) (2013), *Le Esperienze di Cittadinanza economica. Indagine sulla realtà italiana nel contesto internazionale. Edizione 2012*, Roma, Consorzio Patti Chiari.
- Fortunato, F. (2013), «Nota metodologica», in E.E. Rinaldi (a cura di), pp. 126-143.
- Furnham, A. (2014), *The New Psychology of Money*, London, Routledge.
- Giancola, O. e Viteritti, A. (2019), «Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure», *Scuola democratica*, 1, pp. 11-40.
- Goldbard, A. (2018), *Art & Wellbeing: Toward a Culture of Health*, https://actionnetwork.org/user_files/user_files/000/023/624/original/Art_Wellbeing_final_small_6-13-18.pdf.
- Landvogt, K. (2006), «Critical Financial Capability», paper presentato alla conferenza *Financial Literacy, Banking and Identity Conference*, RMIT University, 25-26 Ottobre.
- Leccardi, C. (2008), «New Biographies in the 'Risk Society'? About Future and Planning», *21st Century society*, 3, (2), pp. 119-129.
- Marchetti, A. e Castelli, I. (2012), *Come decidono i bambini. Psicoeconomia evolutiva*, Milano, Raffaello Cortina.
- Meo, A. e Moiso, V. (2018), «Precari e autonomi: un binomio (im)possibile», in S. Bertolini (a cura di), pp. 79-98.
- Moiso, V. (2018), «(Im)previdenti? Rappresentazioni e strategie di giovani precari sulle pensioni», *Autonomie Locali e Servizi Sociali*, 2, pp. 271-288.
- Moiso, V. e Ricucci, R., (2020), *Finanza islamica e pratiche economiche nella quotidianità delle famiglie musulmane a Torino*, Polis, 2, in uscita.
- OECD (2013), «Advancing National Strategies for Financial Education. A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD», https://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinEd_Summary.pdf
- ONEEF (2019), Presentazione dei risultati dell'indagine nazionale 2018 ONEEF: disponibile su <http://economiascuola.it/oneef/>.
- Ossandón, J., Deville, J., Lazarus, J. e Luzzi, M. (2017), «Domesticizing Financial Economies: Studying Finance In-between Market Devices, Everyday Calculation and Government», *24th International Conference of Europeanists*, Glasgow, United Kingdom.
- Pellandini-Simányi, L., Hammer, F. e Vargha, Z. (2015), «The Financialization of Everyday life or the Domestication of Finance?», *Cultural Studies*, 29, (5-6), pp. 733-759.
- Perulli, A., Ramella, F., Rostan, M. e Semenza, R. (a cura di) (2018), *La terza missione degli accademici italiani*, Bologna, il Mulino.
- Rinaldi, E.E. (2018), «I soldi fanno la felicità? I bambini e gli usi sociali del denaro», *Rapporto di ricerca per Orizzonti TV*, www.orizzonti.tv/download/executive_summary_torta.pdf.
- Rinaldi, E.E. (2015), *Perché educare alla finanza? Una questione sociologica*, Milano, Franco Angeli.

- Rinaldi, E.E. (a cura di) (2013), *Fiabe e denaro. Un libro per educare al risparmio e all'economia*, Varese, Edizioni d'Este.
- Rinaldi, E.E. (2007), *Giovani e denaro: percorsi di socializzazione economica*, Milano, Unicopli.
- Rinaldi, E.E. e Todesco, L. (2012), «Financial Literacy and Money Attitudes: Do Boys and Girls Really Differ? A Study among Italian Preadolescents», *Italian Journal of Sociology of Education*, 4, (2), pp. 143-165.
- Ruspini, E. (a cura di) (2008), *Educare al denaro. Socializzazione economica tra generi e generazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Sevón, G. e Weckström, S. (1989), «The development of reasoning about economic events: A study of Finnish children», *Journal of Economic Psychology*, 10, pp. 495-514.
- Shiller, R. (2017), «Narrative Economics», *Cowles Foundation Discussion Paper*, 2069, <https://cowles.yale.edu/sites/default/files/files/pub/d20/d2069.pdf>.
- Staderini, A. (2018), «La mappatura 2018 delle iniziative di educazione finanziaria in Italia», *Conferenza Salone dei pagamenti*, Milano, 8 novembre.
- Startari, S. (2018), «Tutti competenti. Il processo di certificazione delle competenze tra riconoscimento e rappresentazione», *Scuola democratica*, 3, pp. 543-562.
- Stern, M. J. e Seifert, S. C. (2017), *The Social Wellbeing of New York City's Neighborhoods: The Contribution of Culture and the Arts*, https://repository.upenn.edu/siap_culture_nyc/1.
- Weber, F. (2009), «Le calcul économique ordinaire», in P. Steiner, F. Vatin, (a cura di), *Traité de sociologie économique*, Paris, Puf, pp. 399-440.
- Webley, P. e Nyhus, E. K. (2006), «Parents' influence on children's future orientation and saving», *Journal of Economic Psychology*, 27, pp. 140-164.