



Strumenti del  
**CReSF “G.A. Colozza”**  
Strumenti del Centro Ricerca e Servizio  
di Ateneo per la Formazione “G. A. Colozza”  
dell’Università degli Studi del Molise

Collana diretta  
da *Luca Refrigeri*

Comitato scientifico

**Gabriella Aleandri** (*Università Roma Tre*)  
**Serge Agostinelli** (*Université de Marseille*)  
**Alberto Barausse** (*Università del Molise*)  
**Agustin Escolano Benito** (*Universidad de Valladolid*)  
**Stefano Bonometti** (*Università dell'Insubria*)  
**Filippo Bruni** (*Università del Molise*)  
**Sandro Caruana** (*University of Malta*)  
**Marco Catarci** (*Università Roma Tre*)  
**Renza Cerri** (*Università di Genova*)  
**Michele Corsi** (*Università telematica Pegaso*)  
**Massimiliano Costa** (*Università Ca' Foscari Venezia*)  
**Luigi d'Alonzo** (*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*)  
**Fabrizio d'Aniello** (*Università di Macerata*)  
**Massimiliano Fiorucci** (*Università Roma Tre*)  
**Suzanne Gatt** (*University of Malta*)  
**Catia Giacone** (*Università di Macerata*)  
**Emanuele Isidori** (*Università del Foro Italico*)  
**Patrizia Magnoler** (*Università telematica Pegaso*)  
**Berta Martini** (*Università di Urbino*)  
**Concepción Naval** (*Universidad de Navarra*)  
**Antonella Nuzzaci** (*Università dell'Aquila*)  
**Livia Petti** (*Università del Molise*)  
**Pier Giuseppe Rossi** (*Università di Macerata*)  
**Serena Sani** (*Università del Molise*)  
**Domenico Simeone** (*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*)  
**Rosanna Tammaro** (*Università di Salerno*)  
**Simonetta Ulivieri** (*Università di Firenze*)

La collana si avvale di un Comitato editoriale composto da  
**Noemi Russo e Florindo Palladino**

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

# Scenari ed esperienze di educazione finanziaria

*Risultati dell'indagine nazionale ONEEF  
e riflessioni multidisciplinari*

a cura di

*Luca Refrigeri, Emanuela E. Rinaldi, Valentina Moiso*



Il volume è stato pubblicato con il contributo  
del Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione  
dell'Università degli Studi del Molise

ISBN volume 978-88-6760-742-6  
ISSN collana 2284-4805



2020 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

# Indice

<i>Prefazione</i> di <b>Jeanne Lazarus</b>	7
<i>Introduzione</i> di <b>Luca Refrigeri, Emanuela E. Rinaldi, Valentina Moiso</b>	13
<i>Parte prima</i> <b>Lo scenario</b>	
1. I risultati dell'indagine ONEEF sullo scenario dell'educazione finanziaria in Italia di <b>Emanuela E. Rinaldi</b>	21
2. L'educazione economica e finanziaria nella prospettiva pedagogica di <b>Luca Refrigeri</b>	47
3. Lo sviluppo delle competenze sociali e l'educazione economica e finanziaria: spunti di riflessione per nuovi programmi di intervento di <b>Annalisa Valle, Teresa Rinaldi, Elisabetta Lombardi Davide Massaro, Antonella Marchetti</b>	61
4. Subprime, quantitative easing, rating ... L'inglese come arma di confusione di massa? di <b>Cecilia Boggio</b>	81
5. L'educazione finanziaria come strumento di contrasto alla povertà. Ambivalenze e dilemmi di <b>Sandro Busso, Antonella Meo, Valentina Moiso</b>	107

*Parte seconda*

**Progettazione e valutazione**

6. Valutare gli interventi di educazione finanziaria:  
elementi metodologici e indicazioni operative  
di **Tommaso Agasisti e Marta Cannistrà** 129
7. Progettare, monitorare e valutare iniziative  
di educazione economico-finanziaria  
di **Michela Freddano** 151
8. L'educazione finanziaria nella scuola:  
impegni e prospettive formative  
di **Michele Aglieri e Monica Parricchi** 187
9. Propensione al rischio, gender e variabili culturali.  
Una prospettiva formativa  
di **Claudio Melchior** 201

*Parte terza*

**Studi di caso**

10. “La torta dell’economia”: valutazione  
di un progetto di educazione finanziaria  
per gli studenti delle scuole primarie  
di **Emanuela E. Rinaldi, Gianluca Argentin** 223
11. L'educazione finanziaria strumento di agency  
per gli anziani: due casi di studio sul web  
di **Francesca Cubeddu e Nicola Strizzolo** 251
12. Financial literacy by design: una prospettiva  
comportamentale  
di **Alessandro Ceccarelli** 269
13. “Nulla osta per una progettazione consapevole!”  
Un percorso di educazione finanziaria per  
potenziare le competenze di progettazione nei detenuti  
di **Paola Iannello, Angela Sorgente**  
**Marina Canziani, Maura Crepaldi, Margherita Lanz** 289

## Prefazione

*Jeanne Lazarus*

(Centre de sociologie des organisations - Sciences Po)<sup>1</sup>

L'idea che ogni governo responsabile debba promuovere politiche di educazione finanziaria è ormai assodata: di fronte all'instabilità economica, al ruolo accresciuto dei mercati nelle finanze nazionali e al ridimensionamento dello stato sociale, gli individui si trovano a fronteggiare rischi sempre maggiori. In risposta, i promotori dell'educazione finanziaria ritengono che sia fondamentale migliorare le conoscenze finanziarie delle persone in modo che possano compiere scelte più informate e modificare il loro comportamento.

Questa narrazione è comparsa negli anni Novanta soprattutto in Gran Bretagna, Nuova Zelanda, Australia e Stati Uniti, per poi diffondersi nel resto del mondo. A partire dal 2003, l'OCSE ha rivestito un ruolo centrale nella definizione di questo problema pubblico e nella costruzione di un frame entro cui costruire una soluzione. L'attenzione iniziale si è concentrata sulle pensioni: a partire dagli anni '80 in molti paesi si sono susseguite delle riforme che hanno liberalizzato il settore introducendo i cosiddetti sistemi pensionistici "a contribuzione definita", a differenza dei precedenti sistemi "a prestazione definita" (Langley e Leaver, 2012). Questo cambiamento ha comportato una serie di problemi: in primo luogo, le somme risparmiate sono a discrezione dei singoli. Con la stagnazione dei salari e l'aumento dei costi per l'alloggio, l'istruzione e la sanità, molte fa-

<sup>1</sup> Traduzione di Valentina Moiso.

miglie hanno ridotto gli importi versati nei piani pensionistici, soprattutto quando gli obblighi sono stati ridimensionati. In secondo luogo, in questo nuovo mercato, i risparmiatori devono scegliere tra un numero molto elevato di proposte di investimento, con il rischio di ottenere un capitale più piccolo o addirittura di perdere tutto se il prodotto finanziario scelto si rivela problematico. Infine, il rischio non è più a carico dei fondi pensione, ma del risparmiatore perché il tasso di sostituzione tra l'ultimo stipendio e la pensione non è più fissato da contratto.

Di fronte a questi pericoli, piuttosto che regolamentare ulteriormente il sistema finanziario, molti Stati hanno scelto una “terza via” (in particolare il Regno Unito di Tony Blair), che consiste nel migliorare il mercato concentrandosi non sui produttori ma sui consumatori di prodotti finanziari (Zokaityte, 2017). Per proteggerli, è necessario informarli meglio, ma non solo: l'educazione finanziaria mira a cambiare il loro comportamento. Non a caso molti degli esperti interpellati su questo argomento provengono dall'economia comportamentale (Lazarus, 2016a; Wolf, 2018).

Quando l'OCSE ha iniziato a sensibilizzare tutti i Paesi membri al tema della cosiddetta financial literacy, alla questione delle pensioni ha affiancato la questione del credito e dell'esclusione bancaria (OCSE, 2005). In seguito allo scoppio della crisi dei subprime, il tema della gestione del credito – e per estensione dei budget – ha acquistato una certa rilevanza. La retorica sulla necessità dell'educazione finanziaria si è in parte trasformata, a differenza del passato la questione della crisi ne è diventata il fulcro principale: ciò è stato particolarmente vero negli Stati Uniti, dove i governi hanno insistito, a partire dal 2008, sul fatto che dei cittadini più alfabetizzati dal punto di vista finanziario avrebbero potuto evitare la crisi (Pinto, 2013).

Il numero di Paesi che hanno messo in atto politiche pubbliche inerenti all'educazione finanziaria, sostenute da attori associativi e privati, si è rapidamente moltiplicato da allora. L'educazione finanziaria è all'ordine del giorno del G20 dal 2012<sup>2</sup>. Nel 2015 nell'OCSE

<sup>2</sup> Nel 2012, i leader del G20 hanno approvato il documento *High-level Principles on National Strategies for Financial Education* sviluppato dall'OCSE.



erano 59 i Paesi che avevano sviluppato strategie nazionali seguendo le sue linee guida. L'obiettivo da allora è quello di sviluppare prima di tutto la consapevolezza dei cittadini su questi temi e poi di fornire loro informazioni, strumenti di simulazione e consigli per adattare i loro comportamenti. Sono identificati alcuni eventi chiave: uscita dalla casa dei genitori, acquisto di una casa, disoccupazione, divorzio, pensionamento. Sono, inoltre, identificati degli obiettivi specifici: giovani, donne, minoranze, anziani, migranti, ecc. Mentre le politiche di alfabetizzazione finanziaria sono state inizialmente concepite per aiutare la classe media salariata a gestire il proprio denaro, a risparmiare e ad anticipare i potenziali rischi, oggi sono sempre più orientate verso i gruppi vulnerabili. Per i ricercatori che osservano l'alfabetizzazione finanziaria come politica pubblica (Guérin, 2012; Willis, 2011), la domanda centrale è: che cosa promette? A che cosa dovrebbero portarci tutti questi dispositivi, workshop, pubblicazioni, simulatori?

Colpisce il fatto che le ambizioni dichiarate variano a seconda della vicinanza al campo: gli annunci governativi e i discorsi delle organizzazioni internazionali promettono enormi benefici individuali (riduzione del sovraindebitamento delle famiglie, possibilità di realizzare progetti personali che porteranno a un miglioramento dei redditi, etc.) e benefici collettivi, che vanno dalla riduzione della povertà al miglioramento della stabilità del sistema finanziario. Uno sguardo più attento ai programmi, come quello presentato in questo libro, mostra una realtà diversa: sia i promotori dei programmi che le persone che li realizzano hanno una reale fiducia in ciò che offrono, ma le loro speranze sono più modeste. Si tratta sostanzialmente di offrire degli strumenti alle persone a cui i programmi sono rivolti, al fine di proteggersi in una vita quotidiana sempre più finanziarizzata. Da un lato, si tratta di un'attività di difesa dei consumatori: quali sono i prodotti offerti? Sono utili? Cari? Pericolosi? Come possono essere comparati? Quali sono i vostri diritti? D'altro lato, si tratta di insegnare alle persone a tenere la contabilità, a dare una priorità alle spese, a sacrificarne alcune, attraverso strategie e pratiche che rimangono relativamente tradizionali: anche se oggi si può utilizzare l'ausilio di applicazioni per smartphone, alla fine si tratta di gestire i conti della famiglia. L'educazione finanzia, ripor-

tando le parole di un educatore, è insegnare alle persone a pulire le loro stanze e a mettersi al riparo dai rischi (Lazarus, 2016b).

La valutazione dei programmi di educazione finanziaria rimane tuttavia a un angolo cieco: sempre annunciata, è estremamente difficile da realizzare a lungo termine. È quasi impossibile confrontare gruppi “a parità di condizioni” e misurare il ruolo dell’educazione finanziaria nella ricchezza o nella povertà delle persone. Le valutazioni possono essere effettuate nel breve termine: le persone stanno aumentando i loro risparmi? Diminuiscono il loro scoperto sul conto corrente? Cambiano la loro polizza assicurativa o il piano telefonico? In realtà sarebbe essenziale valutare non solo gli effetti dei corsi di educazione finanziaria sulle persone che li hanno seguiti, ma più in generale l’effetto dello sviluppo dell’educazione finanziaria sulle politiche pubbliche: cosa cambia per un governo avere questo strumento per proteggere la propria popolazione? È solo un altro modo di attrezzare ulteriormente i cittadini? Viene proposta in sostituzione di interventi di altro tipo, in particolare di alcuni benefici sociali? Sostituisce la normativa bancaria? Per capire come l’aumento dell’educazione finanziaria impatta le nostre società e le nostre politiche pubbliche, è essenziale non limitarsi ad analizzare ciò che essa fa alle persone che la ricevono, ma considerare tutti gli attori coinvolti.

Questo libro coordinato da Emanuela Rinaldi, Luca Refrigeri e Valentina Moiso si propone di affrontare queste domande nel loro insieme, pur senza trovare una risposta univoca e compiuta: quali sono le ambizioni dell’educazione finanziaria? Come vengono attuati i programmi? Quali istituzioni ne sono responsabili? È possibile valutarli? A quali cittadini e consumatori ideali servono questi programmi? In breve, una serie di domande a cui bisogna dare risposta per mantenere un occhio critico sulla promessa di risolvere tutti i problemi con il solo cambiamento dei comportamenti individuali.

## Riferimenti bibliografici

- Guérin I. (2012). *Households’ over-indebtedness and the fallacy of financial education: insights from economic anthropology*.
- Langley P., Leaver A. (2012). Remaking Retirement Investors. *Journal of Cultural Economy*, 5, 4, 473-488.

## Prefazione

- Lazarus J. (2016a). The Issue of Financial Literacy: Low Finance between risk and morality. *Economic sociology\_the european electronic newsletter*, 17, 3, 27-34.
- Lazarus J. (2016b). Gouverner les conduites par l'éducation financière: l'ascension de la financial literacy. *Gouverner les conduites* (pp. 93-125). Paris: Presses de Sciences Po.
- Pinto L.E. (2013). When politics trump evidence: financial literacy education narratives following the global financial crisis. *Journal of Education Policy*, 28, 1, 95-120.
- Willis L.E. (2011). The financial education fallacy. *The American Economic Review*, 101, 3, 429-434.
- Wolf M. (2018). Ain't misbehaving: Behavioral economics and the making of financial literacy. *Economic sociology\_the european electronic newsletter*, 19, 2, 10-18.
- Zokaityte A. (2017). Financial Literacy Education. *Edu-Regulating our Saving and Spending Habits*. Palgrave Macmillan.



## Introduzione

*Luca Refrigeri, Emanuela E. Rinaldi, Valentina Moiso*

L'Italia è caratterizzata da un costante processo di *finanziarizzazione della vita quotidiana*, termine con cui si intende la progressiva penetrazione di concezioni, strategie e dispositivi di natura finanziaria nella vita quotidiana degli individui e nella gestione delle risorse che questi hanno a disposizione (Langley, 2008). L'utilizzo di strumenti finanziari – come ad esempio il credito al consumo in tutte le sue forme, i piani previdenziali e sanitari integrativi, i mutui ipotecari – si accompagna alla riduzione di alcune garanzie del Welfare State tanto da configurarsi come una strategia atta a provvedere ai bisogni di base e a ridurre l'incertezza che caratterizza le traiettorie di vita degli individui (Dagnes 2018: 35-36). L'accentuazione della finanziarizzazione non è stata, invece, accompagnata da un altrettanto significativo aumento del livello di alfabetizzazione finanziaria (*financial literacy*) che, di fatto, in Italia rimane ancora molto basso rispetto ai Paesi OECD sia tra gli adulti (OECD, 2016) sia tra i giovani (INVALSI-OECD, 2020). Da un lato, sembra quasi che alcuni dei processi descritti agli albori del Novecento da George Simmel nel suo celebre *La filosofia del denaro* (1900) e da Max Weber ne *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo* (1905), tra cui il radicarsi del capitalismo e l'invasione del denaro in quasi tutte le sfere del privato (dal matrimonio alla cura degli anziani, dalla regolazione dei rapporti di coppia alla procreazione), si siano ulteriormente acuiti. Dall'altro, le analisi più recenti mostrano la persistenza di pratiche di scambio del denaro in cui gli individui non agiscono in base alla cosiddetta “razionalità economica”, ma contrattano e definiscono il

valore delle cose e le modalità di scambio in quello che la sociologa Viviana Zelizer ha chiamato un “lavoro relazionale”, emergente cioè dall’interazione intima tra familiari e amici, o formale tra cliente e operatore in una filiale bancaria, mettendo in campo fiducia, convinzioni personali, norme e valori; questo accade già tra i bambini e si interrela con altri fattori quali, ad esempio, le relazioni migratorie.

In un tale contesto, al fine di avviare progettualità e percorsi di educazione finanziaria efficaci e per tutte le età è, a nostro parere, necessario partire da un approccio multi-disciplinare, in grado di integrare i contributi dei diversi saperi al nuovo bisogno educativo: proprio questo sguardo abbiamo sposato nella realizzazione del presente volume. In esso, trovano quindi spazio lavori di sociologi, pedagogisti, operatori del mondo bancario, psicologi, matematici, economisti, esperti di valutazione che da anni si occupano di financial literacy e di educazione finanziaria, nella convinzione della necessità di formare cultura finanziaria.

Come è evoluta l’educazione finanziaria in Italia? Quali sono i limiti nell’attuale progettazione e implementazione delle iniziative di educazione finanziaria? E quali possibili indicatori per migliorarla? Perché è importante valutare l’efficacia dei percorsi educativi? Quali sono i risultati delle valutazioni svolte? Quali le prospettive dell’educazione finanziaria? Sono queste le questioni affrontate nel lavoro.

Nella prima parte è presentato lo scenario attuale dell’educazione finanziaria in Italia partendo dall’indagine dell’Osservatorio Nazionale di Educazione Economica e Finanziaria (ONEEF<sup>1</sup>) che monitora, dal 2016, le iniziative, i programmi e le risorse dedicate all’educazione finanziaria in Italia con un approccio fortemente inclusivo volto a studiare anche i progetti più piccoli, sia per numero di partecipanti che per diffusione territoriale. L’analisi dei risultati dell’indagine ONEEF nello scenario di Emanuela E. Rinaldi fa

<sup>1</sup> ONEEF offre principalmente un servizio di monitoraggio, documentazione e archivio online delle informazioni base dei progetti di educazione economica o finanziaria, che comprendono anche temi legati al fisco, alla cittadinanza attiva, agli investimenti, al gioco di azzardo, alla legalità, alla previdenza, alla pianificazione e all’economia in senso ampio.

emergere l'importanza di costruire indicatori per migliorare la progettazione degli interventi, che siano di facile fruizione non solo tra gli accademici e gli studiosi di *financial literacy* ma anche tra "i non addetti ai lavori" in ambito scientifico e gli "operatori sul campo" dell'educazione finanziaria (insegnanti, educatori, assistenti sociali, mediatori familiari, operatori di comunità, ecc.). Il coinvolgimento degli operatori che lavorano con i gruppi a rischio di vulnerabilità economica aiuta ad evitare un approccio "paternalistico" e normativo all'educazione finanziaria, in un'ottica di *co-learning* tra utenti, progettisti ed erogatori. La check list "15 indicatori per migliorare la qualità della progettazione delle attività di educazione finanziaria in Italia", commentata in questo volume, guarda con un approccio divulgativo alla concretezza della progettazione educativa al fine di garantire la massima coerenza tra gli obiettivi degli apprendimenti e i bisogni pratici e concreti dei partecipanti. Il contributo della prospettiva pedagogica dell'educazione finanziaria di Luca Refrigeri pone invece l'accento sulla necessità, e non solo opportunità, di progettare l'educazione economica secondo la dimensione dell'integrazione del lavoro delle diverse agenzie educative, in quanto da sole ad oggi non hanno portato ai risultati auspicati. I capitoli seguenti propongono riflessioni che si avvicinano ad argomenti più specifici della progettazione delle iniziative, quali lo sviluppo delle competenze sociali (contributo di Annalisa Valle e colleghi), i concetti trasmessi e il linguaggio utilizzato (contributo di Cecilia Boggio), e la questione del ruolo dell'educazione finanziaria nelle politiche di attivazione abbinate al sostegno al reddito (nel capitolo di Sandro Busso, Antonella Meo e Valentina Moiso).

La seconda parte del volume, dedicata alla progettazione e valutazione dell'educazione finanziaria inizia con lo sforzo di individuare elementi metodologici e indicazioni operative per la valutazione degli interventi nel contributo di Tommaso Agasisti e Marta Cannistrà, insieme a quello di costruzione di strumenti di monitoraggio e valutazione ripreso da Michela Freddano. Seguono quindi due casi più specifici legati alla progettazione: uno riguarda le attese e le prospettive formative dell'educazione finanziaria nella scuola (il contributo di Michele Aglieri e Monica Parricchi) e l'altro la specificità dei processi di socializzazione economica e al rischio collegati al genere (saggio di Claudio Melchior).

Proprio nella prospettiva operativa la terza parte del volume ha voluto raccogliere alcuni dei tanti progetti realizzati sul territorio italiano, ritenuti in questo contesto particolarmente significativi: dalla “Torta dell’economia” commentata nel contributo di Emanuela E. Rinaldi e Gianluca Argentin, progetto per le scuole primarie oggetto di una valutazione controfattuale, al lavoro sull’educazione finanziaria come strumento di agency per gli anziani commentato da Francesca Cubeddu e Nicola Strizzolo, allo studio di prospettiva comportamentale di Alessandro Ceccarelli fino al progetto di rinforzo delle competenze dei detenuti in carcere di Paola Iannello e colleghe.

La combinazione di riflessioni teoriche, ricerche scientifiche e progettazione di interventi rispecchia una sinergia che auspichiamo possa rafforzarsi in futuro. Tale sinergia risulta ancora più fondamentale in un periodo storico come quello che stiamo vivendo ora, legato all’emergenza COVID-19, caratterizzato da una crescente difficoltà delle famiglie italiane sul fronte economico sia ad arrivare a fine mese, sia a rispondere a eventuali shock finanziari.

L’obiettivo del volume è quello di fare il punto sulla riflessione scientifica in merito all’educazione finanziaria, al fine di avviare percorsi che arrivino a dare risposte concrete a questo nuovo bisogno educativo. Si intende offrire degli spunti di riflessione a chi progetta interventi educativi in ambito economico-finanziario, utili ad arricchire le competenze della popolazione italiana e a sviluppare maggiore consapevolezza delle scelte in ambito finanziario in quanto, come è evidente, esse hanno conseguenze anche sul fronte politico e macroeconomico. Una consapevolezza che, come ben scrive Jeanne Lazarus nella prefazione al volume, non è richiesta e auspicata solo a livello individuale, ma anche a livello collettivo e soprattutto istituzionale; solo così è possibile rendere l’educazione finanziaria uno strumento efficace di *empowerment* dei cittadini.

Si desidera ringraziare *UnipolSai Assicurazioni* per il prezioso contributo dato, sin dal 2016, alle attività di ONEEF per la realizzazione delle ricerche e la loro pubblicazione e per l’organizzazione di attività di divulgazione delle indicazioni scientifiche e operative emerse dai lavori dell’Osservatorio.



## Introduzione

Si ringraziano, altresì, la Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio (FEduF), il Dipartimento di Scienze Economico-Aziendali e Diritto per l'economia dell'Università degli studi di Milano-Bicocca, il Tavolo per l'educazione all'economia e alla legalità del Ministero dell'Istruzione, l'Università degli studi di Udine per la collaborazione alla realizzazione delle attività di ricerca di ONEEF.

Infine si ringrazia il Dipartimento di Scienze Umanistiche Sociali e della Formazione dell'Università del Molise per aver permesso la pubblicazione del presente lavoro.

## Riferimenti bibliografici

- Dagnes J. (2018). Finanza e vita quotidiana: la finanziarizzazione delle famiglie italiane. *Quaderni di Sociologia*, 76, 35-56.
- INVALSI-OECD (2020). *Ocse Pisa 2018 Financial Literacy I Risultati Degli Studenti Italiani Rapporto Nazionale*. Retrieved 4 October, 2020 from <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/rfl/Rapporto%20Financial%20Literacy%20PISA%202018.pdf>.
- Langley P. (2002). *World Financial Orders: An Historical International Political Economy*. London: Routledge.
- Simmel G. (1900, ed it. 1984). *Filosofia del denaro*. UTET: Torino.
- Weber M. (1905, ed it. 1965). *Letica protestante e lo spirito del capitalismo*. Firenze: Sansoni.



---

*Prima parte*

**Lo scenario**

---



# 1.

## I risultati dell'indagine ONEEF sullo scenario dell'educazione finanziaria in Italia

*Emanuela E. Rinaldi*

### Introduzione

L'emergenza COVID-19 ha comportato un mutamento significativo nello scenario economico-lavorativo in Italia. Non sappiamo ancora gli effetti (e la durata) di questi cambiamenti, ma la indagine commissionata dal Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria nella primavera 2020 ha rivelato tra le famiglie una preoccupante diminuzione della capacità di rispondere a un eventuale shock finanziario e un persistente basso livello di financial literacy. A causa dell'emergenza sanitaria, infatti, sono aumentate di 12 punti percentuali le famiglie italiane che dichiarano di arrivare con difficoltà alla fine del mese: se prima della pandemia erano pari al 46%, a giugno 2020 si attestavano al 58%. Inoltre, tre famiglie su 10 avrebbero difficoltà a reperire 2000 euro entro un mese per affrontare una spesa imprevista, come ad esempio la riparazione dell'auto, l'acquisto inaspettato di un elettrodomestico, una spesa medica o emergenze simili. Peraltro, la capacità di rispondere a uno shock finanziario costituisce uno degli elementi base per percepire un buon livello di benessere finanziario secondo diversi autori, il che mina profondamente il senso di sicurezza di molte persone, con possibili ripercussioni anche a livello di scelte politiche (CFPB, 2015; Pew Research Center, 2017; Netemeyer et al., 2018). Tuttavia, la stessa ricerca indica che disporre di un'elevata conoscenza finanziaria aiuta a essere finanziariamente meno fragili, ossia capaci di fronteggiare meglio le difficoltà. Infatti,

il 27,7% di coloro che ritengono di possedere un livello elevato di conoscenze finanziarie di base dichiara che riuscirebbe ad arrivare facilmente alla fine del mese, nonostante la crisi attuale, contro il 12% di chi si reputa sprovvisto di adeguate conoscenze (Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, 2020). Ancora più preoccupante, il fatto che il persistente basso livello di competenze finanziarie degli italiani rispetto a cittadini di altri Paesi (OECD, 2020; INVALSI-OECD, 2020) si accompagnerebbe a un significativo aumento dei processi di finanziarizzazione della società (Epstein, 2005, Dagnes, 2018) e alla diffusione di un certo tipo di rappresentazione della «problematizzazione» della povertà e delle possibili risposte a questo fenomeno che responsabilizzano soprattutto il singolo e la sua “incapacità” di gestire oculatamente il proprio denaro, piuttosto che agire sulla sua capability<sup>1</sup>, sul sistema di Welfare e sulle distorsioni del mercato del lavoro (Landvogt, 2006; Moiso, 2018; Romito, 2018). Monitorare dunque il livello di conoscenze finanziarie degli italiani e le iniziative messe in atto da diversi soggetti per sostenere la financial literacy dei cittadini risulta cruciale sia da un punto di vista scientifico, sia da un punto di vista politico ed economico.

È curioso notare come, contrariamente alle aspettative, tra marzo e giugno 2020 ovvero durante la prima fase del lockdown a causa di COVID-19, il numero di nuovi programmi o attività di educazione economico-finanziaria online non sia diminuito, ma anzi sia aumentato in modo abbastanza significativo. La rilevazione settimanale svolta tramite google-alert (parole chiave “educazione finanziaria” e

<sup>1</sup> Il termine *capability* indica generalmente la capacità di raggiungere un livello soddisfacente di benessere che dipende non solo dal soggetto ma anche dall’insieme di opportunità e strumenti che la società offre o rifiuta agli individui (Nussbaum, 2012). La *capability* finanziaria è riferita a due dimensioni: una individuale e una strutturale, che combina l’abilità di una persona di agire in ambito finanziario con l’opportunità di farlo superando i vincoli dati dalle situazioni: tramite l’interazione delle due componenti, le persone possono comprendere, valutare, agire nel loro migliore interesse finanziario. Secondo alcuni autori come Sherraden (2013), le condizioni per creare stabilità finanziaria, benessere e fiducia verso il futuro si basano non solo sulla literacy finanziaria di un individuo ma anche sul suo livello di inclusione finanziaria. Quando ha entrambi, egli realizza la sua *financial capability*.

“benessere finanziario”) dai ricercatori dell'Osservatorio Nazionale di educazione economico-finanziaria (ONEEF) hanno segnalato infatti un'attività piuttosto intensa di enti che hanno proposto sportelli online per il microcredito, conferenze video su temi economico-finanziari, maratone dedicate all'educazione finanziaria nelle scuole anche attraverso l'utilizzo di video o di supporti laboratoriali via web, formazione alla previdenza e alle assicurazioni. Abbiamo quindi deciso di anticipare a giugno 2020 l'avvio del monitoraggio biennale di ONEEF con questionario (che, invece, avrebbe dovuto partire verso dicembre 2020), per iniziare a fotografare lo scenario dell'educazione finanziaria in Italia cogliendone dettagli e sfumature. In questa sede, non siamo ancora in grado di riportare i risultati di questa seconda edizione del monitoraggio, ma accompagneremo le considerazioni tratte dall'indagine 2018<sup>2</sup> con riflessioni più aggiornate e inedite.

## 1. Perché fotografare l'educazione finanziaria oggi?

Partiamo da una premessa: secondo l'OECD (2015), mappare le iniziative, i programmi, le risorse dedicate all'educazione finanziaria – e individuare chiaramente la distinzione tra questi diversi concetti – rappresenta uno dei primi passi per definire una strategia di educazione finanziaria a livello nazionale in ogni singolo Paese. Sempre secondo l'OECD, la mappatura dei programmi permette di raggiungere diversi obiettivi, tra cui: la rilevazione del livello di competenze tecniche posseduto dai diversi stakeholder e l'identificazione delle “good practices” (a), l'individuazione di aree che richiedono un ulteriore sviluppo per sostenere meglio gli stakeholder nei loro sforzi educativi (b); l'identificazione sia dell'eventuale presenza di sovrapposizioni tra i programmi erogati sia delle carenze o delle mancanze di tali programmi (c); la possibilità di implementare un sostegno concreto a tutti i soggetti che operano in ambito di

<sup>2</sup> I risultati dell'indagine ONEEF svolta nel 2018 sono stati in parte già commentati altrove (cfr. Rinaldi, 2019; Bongini, Cucinelli e Rinaldi, 2019). ONEEF prevede la ripetizione dell'indagine ad anni alterni (2018, 2020, 2022).

educazione finanziaria al fine di identificare i potenziali partner che possono essere di supporto sia nella definizione sia nell'implementazione di una strategia di educazione finanziaria a livello nazionale. Infatti, i primi risultati delle mappature svolte a livello internazionale e nazionale (es: Grifoni, Messy, 2012; Rinaldi, 2015) hanno sottolineato che vi sono diversi casi di duplicazione tra le iniziative di alfabetizzazione finanziaria, ovvero casi in cui due o più enti erogatori hanno offerto iniziative simili rivolte allo stesso gruppo di beneficiari, e con scarsa attenzione alla valutazione dell'efficacia dei programmi (Walstad et al, 2017). Inoltre, è emersa una situazione frammentata con un'assenza di coordinamento nella progettazione, nell'implementazione, nel monitoraggio e nella valutazione dell'impatto dei programmi<sup>3</sup>. Ma qual è la situazione in Italia?

### 1.2 *ONEEF: un sistema di classificazione dei programmi di educazione finanziaria*

Nel nostro Paese, le ricerche fatte in passato sui progetti di educazione finanziaria hanno evidenziato alcuni punti critici ricorrenti, tra cui: le definizioni di obiettivi educativi poco chiari, la mancanza di sinergie tra enti che condividono obiettivi comuni, lo scarso utilizzo delle ricerche scientifiche sulla socializzazione finanziaria e sulla financial literacy, una limitata attenzione alla valutazione, un basso livello di diffusione e condivisione dei risultati delle ricerche (Argentin, 2010; Rinaldi 2015). Per superare queste problematiche, nel 2016 è nato ONEEF, un progetto promosso da un gruppo di ricercatori dell'Università degli Studi di Udine e sviluppato in collaborazione con FEduF (Fondazione per l'educazione finanziaria e al risparmio), Università degli Studi di Milano-Bicocca, il *Tavolo Economia e legalità* del MIUR (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca)<sup>4</sup> e dedicato al monitoraggio e alla documentazione dei pro-

<sup>3</sup> Cfr. anche le "Linee guida per lo sviluppo delle competenze di educazione finanziaria nella scuola" (Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, pubblicate nel 2020).

<sup>4</sup> La sede operativa di ONEEF è stata l'Università degli studi di Udine fino al



grammi di educazione economica (nel senso più largo del termine, comprensivo anche di aspetti inerenti il fisco, il gioco d'azzardo, la cooperazione, la cittadinanza economica...) e finanziaria in Italia. ONEEF è stato costruito sulla base di esperienze di osservatori simili (Colombo, 2007; Financial Literacy & Education, Russian Trust Fund, 2013) e progettato da un gruppo volutamente multidisciplinare, composto da esperti accademici e *practitioner* afferenti a discipline diverse (economia, finanza, pedagogia, psicologia, sociologia, finanza)<sup>5</sup>. Esso nasce con l'obiettivo di realizzare due funzioni principali. In primis, costruire una banca dati dei programmi che vengono realizzati in Italia per sviluppare e sostenere le competenze economiche e finanziarie di diversi gruppi della popolazione. Secondariamente, dare visibilità sul web a tutti i programmi che rispondono ai requisiti definiti dal Comitato Scientifico di ONEEF. Nello specifico, essi stabiliscono che siano visibili nella sezione CERCA UN PROGRAMMA della banca dati di ONEEF solo i programmi che:

- 1) prevedano un utilizzo gratuito per i destinatari finali del programma (la gratuità viene considerata un requisito fondamentale per un programma di educazione finanziaria che rispetti l'inclusività e non voglia porre alcuna barriera di accesso di natura finanziaria);
- 2) riportino un indirizzo email per contattare l'ente promotore;
- 3) riportino un link pubblico sul web (es: sito web, pagina su Facebook, video su YouTube, presentazione su SlideShare...) dove, anche se brevemente, sia descritto il programma. Questo ultimo requisito è in linea con le best-practices dei monitoraggi dei programmi educativi che raccomandano la documentabilità delle iniziative (Colombo, 2007).

2017. Nel 2018 essa è stata trasferita a Milano presso il Dipartimento di Scienze Economico-Aziendali e Diritto per l'economia (Di.SEA.DE) dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Per contattare l'osservatorio: [oneef@unimib.it](mailto:oneef@unimib.it).

<sup>5</sup> Fanno parte del Comitato Scientifico: Annamaria Ajello, Paola Bongini, Luca Brusati, Maddalena Colombo, Roberto Fini, Duccio Martelli, Claudio Melchior, Luca Refrigeri, Emanuela E. Rinaldi (Responsabile Scientifico), Carmela Palumbo, Paolo Sciascia. Il sito internet di ONEEF è <http://economicscuola.it/oneef/>.

### 1.3 *Gli obiettivi e le specificità di ONEEF*

Come già detto, ONEEF prende vita da esperienze simili realizzate in Italia (in particolare dalla *Banca dati dei progetti di educazione interculturale* di Fondazione ISMU), con finalità definite sulla base di uno scenario – quale è quello dell’educazione finanziaria – che vede come protagonisti soggetti diversi rispetto a quelli attivi nell’educazione ambientale o interculturale, e motivazioni culturali e strutturali specifiche che hanno portato all’incremento delle azioni dedicate alla finanza o all’economia dal 2008 ad oggi (Castrovilli, 2011; Rinaldi, 2015). Pertanto, i principali obiettivi di ONEEF sono quelli di:

- documentare le iniziative poste in essere da una molteplicità di attori, spesso non comunicanti fra loro, attraverso uno spazio virtuale di facile consultazione che fornisce gratuitamente informazioni-base sui diversi programmi;
- sviluppare una conoscenza approfondita sui diversi progetti e sugli enti promotori, sulle politiche educative perseguite e sulle modalità di impiego dei mezzi/risorse a disposizione;
- fornire un punto di riferimento scientifico e indipendente a chi si avvicina al tema dell’educazione economica e finanziaria in Italia e necessita di avere dati aggiornati sui diversi programmi;
- stimolare la costituzione di reti sul territorio: attraverso la conoscenza dei programmi e il raccordo dell’Osservatorio, gli enti promotori possono stringere collaborazioni reciproche e dare vita a progetti collettivi, mediante comunità virtuali, network di lavoro, ecc.;
- sviluppare la *funzione di riflessività* tra gli enti promotori, basata sull’autoriproduzione in una traccia o prodotto che stimoli la consapevolezza, lo sviluppo professionale, l’individuazione di buone-pratiche e la sensibilità al monitoraggio e alla valutazione (funzione ancora oggi scarsamente attiva – Colombo, 2011; Collins e O’ Rourke, 2012; Agasisti, Cannistrà, 2020).

Rispetto ad altri censimenti precedentemente svolti in Italia (es: Castrovilli, 2011; Farsagli, Tracò, 2011; Farsagli, 2013; Banca di Italia, 2017), ONEEF presenta alcune specificità. In particolare:

a) *adotta un approccio inclusivo nella raccolta dei programmi realizzati in Italia.* Infatti, mentre esperienze passate sono state fatte attraverso un questionario auto-compilato dagli enti promotori individuati tramite un elenco di scuole fornite dal ministero (Farsagli, 2013), o tramite una sollecitazione tramite comunicato stampa pubblicato su alcuni giornali e sul sito web di Banca di Italia e del Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria (Staderini, 2018)<sup>6</sup>, o tramite mailing list degli aderenti ai tavoli sull'educazione finanziaria (cfr. ricerca dell'USR Lombardia del 2020<sup>7</sup>), ONEEF si propone di fotografare il maggior numero possibile di programmi realizzati in Italia tramite una procedura diversa di individuazione degli enti promotori. Essa si basa su: a) ricerca settimanale di parole chiave su Google (quali "educazione finanziaria" e "benessere finanziario"); b) analisi aggiornata della letteratura scientifica dedicata a temi di educazione finanziaria, financial literacy e affini in Italia; iii) passaparola<sup>8</sup>; iv) un meccanismo *à-la* "unsolicited rating" che prevede l'inserimento delle informazioni sul programma educativo da parte dei ricercatori di ONEEF anche qualora l'ente promotore non provveda a compilare il questionario inviato<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Dal 2018, il *Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria* raccoglie anche alcuni dati sugli enti che partecipano al mese dell'educazione finanziaria (ottobre edufin [http://quellocheconta.gov.it/it/news-eventi/mese\\_educazione\\_finanziaria/](http://quellocheconta.gov.it/it/news-eventi/mese_educazione_finanziaria/)), ma tale raccolta si basa su una scheda di iscrizione finalizzata (almeno fino ad oggi) solo alla verifica della correttezza delle informazioni inserite per autorizzare l'inserimento delle iniziative nel calendario ufficiale del Mese dell'educazione finanziaria ufficiale secondo le linee guida pubblicate dallo stesso Comitato. Sarebbe invece utile che tali dati venissero discussi anche da un punto di vista scientifico e integrati con indicatori per migliorarne la progettazione.

<sup>7</sup> Cfr. il form [https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2020/07/m\\_pi.AOODRLO.REGISTRO-UFFICIALEU.0015457.17-07-2020.pdf](https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2020/07/m_pi.AOODRLO.REGISTRO-UFFICIALEU.0015457.17-07-2020.pdf)

<sup>8</sup> I nomi dei programmi vengono acquisiti anche attraverso la partecipazione dei ricercatori e i membri del Comitato scientifico e direttivo di ONEEF a convegni, workshop, conferenze sull'educazione economico-finanziaria o dalla segnalazioni fatte da insegnanti, genitori, ed esperti che durante l'anno entrano in contatto con ONEEF.

<sup>9</sup> La procedura prevede i seguenti passaggi: ogni ente il cui contatto email viene inserito nell'indirizzo ONEEF da un ricercatore di ONEEF riceve una email con

ONEEF inoltre: *adotta un approccio fortemente multidisciplinare*, riflesso anche nella composizione del comitato scientifico e nelle pubblicazioni e nei workshop o convegni promossi dall'osservatorio; *adotta una definizione chiara dei criteri di ammissione alla banca dati di ONEEF*; *adotta una particolare classificazione* per distinguere le attività di educazione finanziaria, che verrà commentata nel prossimo paragrafo.

## 2. La tipologia di iniziative di ONEEF

La tipologia delle attività di educazione finanziaria proposta da ONEEF (tabella 1) è stata definita nel 2018 dal suo Comitato Scientifico dopo numerosi confronti e riflessioni. L'alto livello di eterogeneità delle iniziative (impropriamente, a volte, definite "programmi" dagli enti promotori o dai giornalisti che ne scrivevano), della loro durata e delle modalità organizzative ha, di fatto, complicato l'individuazione di criteri semplici per effettuare un distinguo di facile comprensione anche per i non addetti ai lavori. L'insieme degli indicatori scelti, che sono stati testati durante l'analisi dei dati raccolti nel 2018, è risultato soddisfacente e si basa, come illustrato qui sotto, sulla presenza di docenti, la durata, la descrizione esplicita degli obiettivi e la possibilità di dialogo.

l'invito a compilare la sezione SEGNALA UN PROGRAMMA di ONEEF (ovvero a compilare un questionario detto "FORM BREVE"). Laddove non risponda, l'ente riceve dopo circa 15 giorni un ulteriore invito-*reminder* via email e, qualora anche questa richiesta non venga evasa, i dati principali del programma promosso dall'ente vengono comunque inseriti nel form da un ricercatore ONEEF sulla base delle informazioni pubblicamente disponibili. La compilazione da parte del ricercatore ONEEF viene segnalata sul database, ed è possibile successivamente chiedere la modifica dei dati inseriti da un rappresentante dell'ente promotore stesso.

## I risultati dell'indagine ONEEF sullo scenario dell'educazione finanziaria in Italia

Programma	<p>Programma o progetto<sup>10</sup> didattico dedicato in modo specifico all'educazione economica o finanziaria. Caratteristiche: • a) almeno 2 incontri o moduli didattici (in modalità “in presenza” o “a distanza/virtuale”) • b) descrizione esplicita e pubblica degli obiettivi educativi • c) possibilità di dialogare durante la realizzazione del programma con i docenti/l'Ente promotore che eroga il programma stesso (es: per chiedere chiarimenti sui contenuti)</p> <p>Esempio: programma gratuito “DONNE AL QUADRATO” di Global Thinking Foundation (<a href="https://www.gltfoundation.com/donne-al-quadrato/">https://www.gltfoundation.com/donne-al-quadrato/</a>)</p>
Iniziativa	<p>Iniziativa singola dedicata all'educazione economico – finanziaria. Caratteristiche: • a) presenza di almeno un esperto o docente (in modalità “in presenza” o “a distanza/virtuale”)</p> <p>Esempio: conferenza-spettacolo gratuita “OCCHIO ALLE TRUFFE” promosso da CONSOB (<a href="http://www.consob.it/documents/46180/46181/edutainment_20190119.pdf/e0bc5ee-0731-4daf-9ef9-ea39ec3c38eb">http://www.consob.it/documents/46180/46181/edutainment_20190119.pdf/e0bc5ee-0731-4daf-9ef9-ea39ec3c38eb</a>)</p>
Risorsa	<p>Risorse (es: libro, video, cd-rom, sito internet...). Caratteristiche: • - a) fruibilità del materiale non necessariamente vincolata a un programma o un'iniziativa specifica</p> <p>Esempio: libro gratuito online: “<i>Genny Topopizza, Trudy la tartaruga: favole e fiabe per educare all'uso responsabile del denaro in un'economia che cambia (Fiabe e denaro 2)</i>”, a cura di Rinaldi E.E., Fiore B. (edizioni dEste, 2020)</p> <p>(<a href="https://www.diseade.unimib.it/it/ricerca/risorse-della-ricerca/educazione-finanziaria-e-financial-literacy/fiabe-e-denaro">https://www.diseade.unimib.it/it/ricerca/risorse-della-ricerca/educazione-finanziaria-e-financial-literacy/fiabe-e-denaro</a>)</p>

**Tab. 1 - Tipologia delle attività di educazione finanziaria proposta da ONEEF (tutte gratuite per i destinatari finali)**

<sup>10</sup> Sebbene nel discorso istituzionale si usi il termine “programma” in riferimento soprattutto ai programmi ministeriali e di lungo termine, nel discorso corrente “programma” e “progetti” a volte vengono usati come intercambiabili e, per semplificare la lettura del presente testo, si è scelto di usare i termini come sinonimi, come nel sito web di ONEEF.

### 3. I risultati dell'indagine ONEEF svolta nel 2018

Passiamo ora al commento del primo monitoraggio ONEEF concluso nel 2018. Rispetto alle indagini precedenti, pur condotte con metodologie diverse e quindi non perfettamente comparabili, si nota in primo luogo un significativo aumento delle iniziative generali, passate da 206 (biennio 2012-2014) a 297 nel 2018, a fronte di un numero anche più alto di soggetti promotori rispetto all'anno precedente (tabella. 2). Quasi il 40% delle attività rientra nella categoria "iniziative" (cfr. tabella 1), e quindi di durata breve, spesso inferiore alle 2 ore, o "risorse" 22% (comprehensive di video online, cd rom, testi gratuiti cartacei, siti web...). Dalle analisi più approfondite del testo di presentazione degli enti, emerge come a volte si utilizzi il termine "programma" spesso in modo improprio, senza una chiara definizione degli obiettivi di educazione stessi che, di fatto, risultano ben delineati solo nel 20% dei casi (generici 40%, molto generici 40%, su un totale di 297 casi).

	<b>Primo censimento (Fonte: Staderini 2018)</b>	<b>Secondo censimento (Fonte: Staderini 2018)</b>	<b>Indagine ONEEF 2018<sup>11</sup></b>
<i>Anno di rilevazione</i>	2012-2014	2015-2017	2018
N. Soggetti promotori (V.A.) <sup>12</sup>	256 <sup>13</sup>	225	240
Iniziative generali (V.A.)	206	193	297

**Tab. 2 - Confronto tra mappature su iniziative generali di educazione finanziaria in Italia**

<sup>11</sup> I dati riportati in tutte le tabelle del presente contributo riferiti a ONEEF sono aggiornati al 20/05/2019 e si riferiscono ai FORM BREVI inerenti i programmi, le iniziative e le risorse attive in Italia dal 01/01/2018 al 31/12/2018.

<sup>12</sup> V.A. = Valori Assoluti

<sup>13</sup> Specifichiamo che l'indagine del 2012-2014 di Fondazione Rosselli non è stata svolta sugli enti promotori bensì sugli istituti scolastici tramite un monitoraggio sulle attività educative realizzate dagli istituti in tema di cittadinanza economica (2.097 istituti partecipanti – Farsagli, 2013).

I risultati dell'indagine ONEEF sullo scenario dell'educazione finanziaria in Italia

<b>Categoria</b>	<b>ONEEF 2018. Valori %</b>
Iniziative	40
Risorse	22
Programmi	30
Altro	8
Totale V.%	100
<i>Totale V.A.</i>	<i>293<sup>14</sup></i>

**Tab. 3. Tipo di attività mappate da ONEEF**

Rispetto al tipo di soggetto promotore (tab. 4), si nota una significativa predominanza di istituzioni finanziarie con una percentuale sul totale pari al 32,3%, seguita da altri tipi di associazioni (come associazioni culturali, di categoria, di docenti...) e da istituzioni pubbliche (come autorità garanti, Comuni, Province, Regioni...). In alcuni casi, le iniziative hanno previsto la partecipazione di più enti contemporaneamente ma il coinvolgimento delle scuole nella progettazione delle stesse appare piuttosto ridotto e di certo meno significativo rispetto ad altri ambiti di progettazione extra-curricolare (come ad esempio l'educazione interculturale – Colombo 2011; 2019).

<b>TIPO ENTE</b>	<b>ONEEF 2018. Valori %</b>
Istituzioni Pubbliche (no scuole)	8,5
Istituzioni Finanziarie private (es: banche, assicurazioni...)	32,3
Associazioni Consumatori	3,7
Fondazioni	8,8
Altre Associazioni (es: Confartigianato, associazioni culturali...)	16,7
Aziende non finanziarie	2,4

<sup>14</sup> Nella tabella 3, come nelle prossime tabelle, il numero totale di casi inferiore a 297 è legato al fatto che di alcuni enti non è stato possibile codificare univocamente la risposta.

TIPO ENTE	ONEEF 2018. Valori %
Scuola	1,0
Cooperative	4,4
Media	2,7
Università	5,1
Ente di formazione (non pubblico)	5,4
Altri enti	8,8
Totale V.%	100
<i>Totale V.A.</i>	294

Tab. 4 – Tipo di enti promotori

In merito alla distribuzione geografica (tab. 5), si evidenzia una forte differenza: le iniziative sono concentrate più al nord (Lombardia e Piemonte) dove, paradossalmente, il livello di *financial literacy* è più alto, rispetto a quelle del Sud, anche se non è trascurabile la quota di iniziative disponibili online (21,5%) e che sono descritte come fruibili su tutto il territorio nazionale. Questo tipo di distribuzione rischia di diventare un fattore di ulteriore rafforzamento, invece che riduzione, delle disuguaglianze già riscontrate nelle competenze finanziarie della popolazione adulta (CONSOB, 2019) e giovanile (INVALSI-OECD, 2020) dell'area meridionale.

Regione Programma	ONEEF 2018. Valori %
Abruzzo	0,7
Basilicata	0,3
Calabria	0,3
Campania	3,7
Emilia Romagna	2,7
Friuli Venezia Giulia	3,0
Lazio	4,4
Lombardia	10,8



I risultati dell'indagine ONEEF sullo scenario dell'educazione finanziaria in Italia

<b>Regione Programma</b>	<b>ONEEF 2018. Valori %</b>
Marche	2,0
Molise	0,7
Piemonte	4,7
Puglia	0,7
San Marino	0,3
Sardegna	0,7
Sicilia	1,3
Toscana	4,4
Trentino	2,7
Umbria	2,7
Veneto	4,0
Nazionale	19,5
Online	21,5
ND (Non Disponibile)/Mancante	8,7
Totale V. %	100
<i>Totale V.A.</i>	<i>297</i>

**Tab. 5. Regione principale dove è stata realizzata l'iniziativa generale**

Se consideriamo invece i destinatari (tab. 6), osserviamo una forte concentrazione tra gli studenti di scuola secondaria di II grado (più licei che centri di formazione professionale) e adulti, sebbene alcune risorse (ad esempio i video pensati principalmente per gli adulti – come le pillole di educazione finanziaria promosse da ADEIMF<sup>15</sup>) – possano essere utilizzate anche dai docenti nelle scuole secondarie di II grado o nei centri di formazione professionale per i propri studenti.

<sup>15</sup> Associazione dei Docenti di Economia degli Intermediari e dei Mercati Finanziari e Finanza di impresa, <https://www.adeimf.it/wp/educazione-finanziaria/video-enciclopedia-web/>

<b>Destinatari</b>	<b>ONEEF 2018. Valori %<sup>16</sup></b>
Studenti scuola primaria	9,9
Studenti scuola secondaria di I grado	11,3
Studenti scuola secondaria di II grado	27,2
Studenti centri di formazione professionale	10,9
Adulti	36,9
Altro	3,7
Totale V%	100
<i>Totale V.A</i>	<i>293</i>

**Tab. 6. Destinatari principali delle iniziative generali**

Per quanto riguarda la fase di monitoraggio e valutazione delle attività svolte, tema molto sensibile nel dibattito internazionale sull'educazione finanziaria, risulta che solo il 4,7% ha svolto una valutazione (nelle sue diverse forme, ad esempio: analisi di impatto, valutazione contro-fattuale, valutazione pre-post ...) riferita all'anno 2018 o in anni precedenti, e in quasi il 62% dei casi gli enti non hanno fornito alcuna risposta in merito, né sono state rintracciate online informazioni sul tema, dato che lascia supporre che non sia stata fatta alcun tipo di attività di monitoraggio o di valutazione.

#### 4. Indicazioni per il futuro

Dopo la presentazione della prima indagine di ONEEF 2018 e in attesa della terza edizione del "Mese dell'educazione finanziaria"<sup>17</sup>, diversi rappresentanti degli enti promotori ed esperti hanno evidenziato l'esigenza di un "salto di qualità" nei programmi e nella

<sup>16</sup> In alcuni casi il progetto era destinato a più soggetti (es. adulti, adolescenti, anziani), ma la tabella riporta le percentuali di quello che è stato indicato/appreso come destinatario principale-ideale. Anche la mancanza di chiarezza sui destinatari ideali delle iniziative educative rappresenta un punto di criticità ad oggi in Italia.

<sup>17</sup> [http://www.quellocheconta.gov.it/it/news-eventi/mese\\_educazione\\_finanziaria/](http://www.quellocheconta.gov.it/it/news-eventi/mese_educazione_finanziaria/)

sinergia degli stessi. Questo, sia per evitare repliche e spreco di risorse, sia per rendere più efficaci i programmi, valorizzare le ricerche pregresse, e innalzare significativamente le competenze degli italiani in termini di financial literacy che, come già detto, si collocano agli ultimi posti delle classifiche internazionali e sembrano anzi peggiorate rispetto a tre anni fa (INVALSI-OECD 2020). A tal fine, il Comitato Scientifico di ONEEF ha elaborato un Working paper su *'15 INDICATORI PER MIGLIORARE LA QUALITÀ DELLA PROGETTAZIONE DELLE ATTIVITÀ DI EDUCAZIONE FINANZIARIA IN ITALIA. UNA CHECK-LIST OPERATIVA'*<sup>18</sup>, documento condiviso e firmato da numerosi esperti accademici e non anche esterni al gruppo di lavoro ONEEF<sup>19</sup>. Le aree di suddivisione degli indicatori – descritti nel dettaglio nell'*Appendice A* – sono sinteticamente le seguenti: definizione chiara di obiettivi in forma S.M.A.R.T. (a); descrizione dettagliata del programma con contatti e specifiche sulla sua realizzazione (b); conoscenza dei destinatari finali e co-progettazione con gli stessi (troppo spesso assistiamo ancora alla realizzazione di attività generiche per tutta la popolazione “calate dall’alto”) (c); descrizione accurata dei materiali (d); attivazioni di rete e sinergie da parte dell’ente formatore e coerenza con la Strategia nazionale di educazione finanziaria (e); attenzione alle fasi di monitoraggio e, laddove possibile, anche di valutazione (f).

Si tratta di un documento in progress, e quindi aperto alla raccolta di osservazioni, correzioni e commenti specialmente se corredati da analisi empiriche o osservazioni raccolte con procedure sistematiche, più che aneddotiche da parte di tutti coloro che sono interessati al dibattito sul miglioramento della qualità e dell’efficacia dei programmi di educazione finanziaria in Italia. Essi sono stati resi disponibili online in una forma più breve<sup>20</sup> e fruibile per le

<sup>18</sup> Cfr. [https://www.diseade.unimib.it/sites/st02/files/Allegati/2\\_2019%20-Brochure%20Completa%20Indicatori%20per%20migliorare\\_vs301019.pdf](https://www.diseade.unimib.it/sites/st02/files/Allegati/2_2019%20-Brochure%20Completa%20Indicatori%20per%20migliorare_vs301019.pdf)

<sup>19</sup> In ordine alfabetico per cognome: Elisa Bertagnoli; Paola Bongini, Luca Brusati, Maddalena Colombo, Cucinelli Doriana, Francesca Dossi, Roberto Fini, Michela Freddano, Duccio Martelli, Claudio Melchior, Valentina Moiso, Marisa Parmigiani, Luca Refrigeri, Emanuela E. Rinaldi, Monica Rossolini, Claudia Segre.

<sup>20</sup> [https://www.diseade.unimib.it/sites/st02/files/Allegati/1\\_Checklist\\_15%20-indicatori\\_B01.pdf](https://www.diseade.unimib.it/sites/st02/files/Allegati/1_Checklist_15%20-indicatori_B01.pdf)

scuole, e in forma online e cartacea più completa lunga e distribuiti in più occasioni istituzionali. I primi rilievi fatti dai ricercatori di ONEEF nel 2020, tuttavia, indicano che alcune delle aree di attenzione evidenziate nella check-list e tra gli operatori, come la definizione di obiettivi S.M.A.R.T., la progettazione condivisa con i destinatari, o l'attenzione alla dimensione del monitoraggio, sembrano ancora essere decisamente secondarie nella formulazione delle proposte. Fino al 30 giugno 2020, delle 47 iniziative che erano state inserite nel database di ONEEF (che si riferivano a un periodo molto particolare della storia scolastica e più in generale "sociale" ed economica del nostro paese, ovvero fase 1 e fase 2 di COVID-19) nella loro descrizione pubblica hanno mostrato una concentrazione sull'obiettivo della trasmissione delle conoscenze (ad esempio tramite i portali web che dessero consigli su come risparmiare e evitare truffe via web, visto l'aumento delle spese online – BVA-DOXA, 2020), più che di azioni dedicate alla risposta a esigenze o chiarimenti segnalati dai cittadini per tutelare il proprio benessere finanziario. A livello aneddotico, ad esempio, possiamo riportare come nel corso di alcune interviste a insegnanti e genitori coinvolti in progetti di educazione finanziaria (Fortunato, 2020), alcuni hanno evidenziato della scarsa interazione del sito di Banca di Italia (<https://economiepertutti.bancaditalia.it/>) e della scarsa attenzione che lo stesso, seppur accattivante e ben organizzato, dedica alla raccolta di richieste e chiarimenti da parte dei cittadini. Ad esempio, a parte il riferimento alla email istituzionale della Banca stessa, non sembra ci siano altri canali social per una comunicazione "facile" per i più con la Banca (fino ad agosto 2020, ad esempio, i canali sociali disponibili sul sito erano solo Twitter, LinkedIn, Youtube). Oppure, altri hanno criticato la disponibilità dello stesso sito solo in lingua italiana e inglese, a fronte della presenza di stranieri adulti in Italia concentri tra quelli che provengono da Romania, Albania e Marocco (dati ISTAT 2020<sup>21</sup>). Non mancano però anche iniziative di raccolta delle esigenze e problematiche dei

<sup>21</sup> Stranieri residenti al 1° gennaio 2020 per cittadinanza, dati estratti il 25 luglio 2020 dal sito [http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS\\_POP-STRRES1](http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POP-STRRES1).

cittadini nello stesso periodo, come quelle dedicate alla prevenzione della violenza domestica ed economica (aspetti che hanno registrato sfortunatamente un forte aumento rispetto all'anno precedente) o delle famiglie in situazioni di forte povertà. Questo secondo tipo di attività aderisce a un approccio più negoziale, che funzionalista<sup>22</sup>, del rapporto tra ente promotore, educazione finanziaria e società, perché affianca la trasmissione di conoscenze all'ascolto e all'azione sul contesto, agendo sulla capability dei soggetti, oltre che sulla loro literacy. Tale approccio, secondo alcuni autori (es.: Landvogt, 2006; CYFI, 2012), risulta più adeguato nella tutela dei diritti dei consumatori e del loro benessere finanziario, specialmente nei periodi di crisi, ed evita l'acuirsi di diseguglianze economiche e sociali. È auspicabile pertanto che in futuro gli indicatori vengano utilizzati (e migliorati) da più enti e che gli studi sui programmi di educazione finanziaria e il coordinamento degli stessi possano migliorare nel tempo, contribuendo ad incrementare il livello di efficacia e efficienza delle iniziative e, più in generale, il livello di financial literacy degli italiani ancora così basso rispetto a quello rilevato in altri Paesi.

## Appendice A.

### Una check list. 15 indicatori per migliorare la progettazione

Questa appendice riprende il documento “*15 INDICATORI PER MIGLIORARE LA QUALITÀ DELLA PROGETTAZIONE DELLE ATTIVITÀ DI EDUCAZIONE FINANZIARIA IN ITALIA. UNA CHECK-LIST OPERATIVA*”. La definizione di PROGRAMMA qui adottata è una rielaborazione di quella data dal Comitato Scientifico di ONEEF (cfr. tabella 1)

Di seguito, nella tabella A sono riportati i 15 indicatori. La colonna I indica l'indicatore e la suddivisione per AREE. La colonna II ne fornisce una spiegazione sintetica. La colonna III propone una o più domande-guida esemplificative, ma non esaustive, che aiutino

<sup>22</sup> Per una distinzione tra approccio funzionalista, negoziale e conflittualista nei progetti di educazione finanziaria si veda Rinaldi 2015.

i Progettisti a capire come stanno agendo in relazione a tale indicatore<sup>23</sup>.

N.	I	II	III
	AREA	SPIEGAZIONE	Domande guida
A.	<b>AREA: OBIETTIVI</b>	<b>Si raccomanda di</b>	
1	<b>OBIETTIVI CHIARI</b>	... fornire una comunicazione chiara e pubblica degli obiettivi (possibilmente sia sul web, sia sui documenti informativi di presentazione del programma ai destinatari del programma stesso)	<i>È possibile leggere una descrizione chiara e completa degli obiettivi on-line? O sui materiali informativi? Gli obiettivi – almeno in forma sintetica- sono riportati sulla locandina? O sulla pagina web dell'ente promotore ?</i>
2	<b>OBIETTIVI IN FORMA S.M.A.R.T.</b>	... definire nei documenti (perlomeno in quelli interni) gli obiettivi seguendo l'acronimo S.M.A.R.T. Ovvero: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Specifici</li> <li>• Misurabili</li> <li>• Raggiungibili (<i>achievable</i>)</li> <li>• Rilevanti (per i destinatari)</li> <li>• Temporalmente definiti</li> </ul> Questo renderà più facile il monitoraggio e la condivisione della progettazione con gli stakeholder coinvolti	<i>Gli obiettivi sono definiti in modo S.M.A.R.T.? "Aumentare la consapevolezza finanziaria dei destinatari del programma" non è un obiettivo S.M.A.R.T. "Aumentare il livello di conoscenza di alcuni strumenti o termini finanziari importanti per i destinatari del programma, misurati tramite un questionario somministrato prima del programma e a distanza di 10 giorni dal termine del programma" è un obiettivo S.M.A.R.T.</i>
B.	<b>AREA: DESCRIZIONE E STORIA DEL PROGRAMMA</b>		

<sup>23</sup> In alcune pubblicazioni simili (Colombo, 2007), gli indicatori sono accompagnati da un "punteggio" che può essere assegnato a ciascuna voce. In tal caso, gli indicatori possono diventare un utile strumento per la valutazione dei programmi stessi in ambito, ad esempio, di assegnazione di fondi e risorse. In questa sede, tuttavia, trattandosi di un documento in progress abbiamo preferito non affrontare questo aspetto, rimandandolo a riflessioni future.

I risultati dell'indagine ONEEF sullo scenario dell'educazione finanziaria in Italia

3	<b>MODALITÀ DI REALIZZAZIONE</b>	... fornire una descrizione chiara della modalità di realizzazione del programma (luogo, durata, personale coinvolto)	<i>I materiali descrivono bene come si realizza il programma passo passo? Come ci si iscrive al programma? È gratuito? Il programma avviene in aula o online? Alla presenza di uno o più esperti? Gli esperti sono interni o esterni all'ente promotore? Quante ore dura?</i>
4	<b>CONTATTI</b>	... indicare chiaramente le modalità di contatto con l'ente che propone il programma (email, indirizzo, telefono...)	<i>Nella locandina del programma è indicato un contatto email o telefonico o facebook (o altro social network) per comunicare con l'ente che propone il programma?</i>
5	<b>REPLICABILITÀ</b>	... indicare nei materiali informativi chiaramente se il programma avviene "una tantum" o se può essere replicato in futuro e in che modo	<i>Il programma è replicabile? Se sì, a quali condizioni? Solo nella stessa città o altrove? Sono necessari fondi o è replicabile gratuitamente? I contenuti vengono cambiati di anno in anno oppure no?</i>
<b>C.</b>	<b>AREA: DESTINATARI FINALI</b>		
6	<b>CONOSCENZA E DEFINIZIONE DEI DESTINATARI</b>	... analizzare i bisogni e le caratteristiche della financial literacy dei destinatari prima di programmare l'intervento; ...fornire una definizione chiara dei destinatari finali del programma	<i>Conosciamo le caratteristiche della financial literacy dei destinatari? I destinatari del programma sono descritti in modo chiaro nei materiali informativi? Ad esempio: il programma è rivolto agli studenti di che età? Di quale corso di studi?</i>
7	<b>ACCESSIBILITÀ / INCLUSIONE/</b>	... verificare se il programma garantisce l'accessibilità alle persone disabili e facilita l'apprendimento alle persone con difficoltà linguistiche o di apprendimento	<i>Il programma tiene in considerazione la presenza di destinatari disabili? O stranieri? Ad esempio: i video usati dal programma sono sottotitolati? La struttura che ospita il programma è accessibile a persone con disabilità motorie?</i>
8	<b>ISCRIZIONE</b>	... fornire una descrizione chiara della modalità di iscrizione al programma per i destinatari finali	<i>Come ci si iscrive al programma? È gratuito? Ci sono particolari requisiti? Tali informazioni sono descritte chiaramente nei materiali informativi?</i>
<b>D.</b>	<b>AREA: MATERIALI</b>		

9	<b>MATERIALI</b>	... fornire, se possibile, una breve descrizione dei materiali che verranno utilizzati ...fornire la bibliografia utilizzata per la progettazione del programma	<i>È possibile visionare una parte o tutti i materiali del programma? Se sì, in che modo? Il programma si è avvalso di un modello teorico? Di una bibliografia di riferimento specifica? Se sì, è condivisibile?</i>
10	<b>DOCUMENTABILITÀ</b>	...fornire una documentazione sul programma a eventuali terzi interessati ai fini della condivisione delle buone pratiche e della ricerca scientifica	<i>I progettisti sono disponibili a fornire una documentazione sul programma, pur sintetica, a terzi interessati? Il programma è stato inserito nel sito di ONEEF per fornire le informazioni base del programma attraverso un format standardizzato?</i>
E.	<b>AREA: RETI ATTIVATE DALL'ENTE FORMATORE</b>		
11	<b>COERENZA CON LA "STRATEGIA NAZIONALE DI EDUCAZIONE ECONOMICA E FINANZIARIA"</b>	...definire il programma in coerenza con gli obiettivi e le priorità individuate nella versione più aggiornata della "Strategia Nazionale di Educazione Finanziaria" (cfr. <a href="http://www.quellocheconta.gov.it/it/chi-siamo/strategia-nazionale/">http://www.quellocheconta.gov.it/it/chi-siamo/strategia-nazionale/</a> )	<i>Il programma è coerente con la Strategia nazionale? Se sì, in che modo? Tale aspetto è chiaro agli Stakeholder? Il programma è stato segnalato al "Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria"?</i>
12	<b>SINERGIA CON PROGRAMMI SIMILI</b>	... verificare, tramite ricerca di parole chiave sul web o appositi siti (es. ONEEF), l'esistenza di programmi simili ai propri e valutare eventuali sinergie con gli enti coinvolti per ottimizzare le risorse	<i>Esistono già programmi simili? Esistono già materiali simili? Sono già stati fatti progetti simili in quella scuola?</i>
13	<b>LAVORO DI RETE</b>	... progettare sulla base di un lavoro di rete con enti diversi (es. : pubblici, privati, no profit, comunità locali, gruppi informali...) specialmente se tali enti lavorano a stretto contatto con i destinatari finali (ad esempio, un programma di educazione finanziaria per i migranti che coinvolge associazioni di migranti)	<i>Quali enti sono stati coinvolti nella progettazione dei materiali e del percorso didattico ? Sono enti che lavorano vicino ai destinatari finali? In che modo è previsto il coordinamento tra i diversi enti? Ognuno ha lavorato per conto proprio, o c'è stato una possibilità di scambio e confronto costante? (cfr. English et al. 2012)</i>
F.	<b>AREA: MONITORAGGIO E VALUTAZIONE</b>		



## I risultati dell'indagine ONEEF sullo scenario dell'educazione finanziaria in Italia

14	<b>MONITORARE</b>	... prevedere un processo di monitoraggio del programma	<p><i>Esiste un'attività di monitoraggio del programma? Il programma è stato svolto per intero o solo una parte? Sono stati riscontrati ostacoli? Sono intervenute modifiche?</i></p> <p><i>Se esiste un monitoraggio, come e con chi vengono discusse le indicazioni raccolte?</i></p>
15	<b>VALUTAZIONE</b>	<p>... prevedere un processo di valutazione del programma</p> <p>Se possibile, preferire azioni di valutazione svolte da un gruppo indipendente e quindi diverso dall'Ente Promotore</p>	<p><i>Esiste un processo di valutazione degli effetti del programma? È svolto da un gruppo di ricercatori indipendente dall'Ente Promotore?</i></p> <p><i>Quale parte del programma viene valutata?</i></p> <p><i>Se esiste una procedura di valutazione, come e con chi vengono discusse le indicazioni raccolte?</i></p>

**Tab. A - I 15 indicatori ONEEF per migliorare la qualità della progettazione**

Concludiamo ricordando che, sebbene la gratuità di un programma non sia un criterio che ne migliora la progettazione, i programmi non-gratuiti per i destinatari finali creano delle barriere in ingresso a persone che, probabilmente, sono economicamente vulnerabili e avrebbero invece maggiore bisogno di innalzare il proprio livello di competenze finanziarie. Pertanto, in linea con la policy di ONEEF, si raccomanda la progettazione di interventi gratuiti per la popolazione.

### Riferimenti bibliografici

- Agasisti T., Cannistrà M. (2020). Financial education in Italy. In K. De Witte, O. Holz, K. De Beckker (eds.), *Financial education: Current practices and future challenges* (pp. 111-142). Munch: Waxmann.
- Argentin G. (2010). L'educazione finanziaria per i giovani. Esperienze, evidenza empirica e proposte per future iniziative nel settore. *Quaderni dell'Osservatorio*, Fondazione Cariplo, 5.
- Banca d'Italia (2017). *Rilevazione sulle iniziative di educazione finanziaria in Italia nel triennio 2012-14*. Retrieved July 3, 2019 from <https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/altre-pubblicazioni-edufin/iniziative-edufin-2012-2014/rilevazione-educazione-finanziaria-2012-14.pdf>.

- Bongini P., Cucinelli D., Rinaldi E.E. (2019). Monitorare e valutare l'educazione finanziaria: indicazioni dall'indagine ONEEF 2018. *Osservatorio Monetario*, 2, 53-78.
- BVA-DOXA (2020). *2020 / Nuovi Scenari di Mercato*. Retrieved October 16, 2020, from <https://www.bva-doxa.com/2020-nuovi-scenari-di-mercato-scarica-il-bva-doxa-booklet/>.
- Castrovilli E. (a cura di), (2011). *Educazione finanziaria a scuola*. Milano: Guerini e Associati.
- CFPB (Consumer Financial Protection Bureau) (2015). *Financial well-being: The goal of financial education*, report, July. Retrieved October 4 from [http://files.consumerfinance.gov/f/201501\\_cfpb\\_report\\_financial-well-being.pdf](http://files.consumerfinance.gov/f/201501_cfpb_report_financial-well-being.pdf).
- Collins J.M., O'Rourke C. (2012). Still Holding out Promise: A Review of Financial Literacy Education and Financial Counseling Studie. *Working Paper*, 2, Network Financial Institute, June.
- Colombo M. (2011). *Accompagnare le istituzioni formative nella progettazione interculturale. Guida per il tutor di scuola, Anno: 2011*. Fondazione ISMU-ORIM.
- Colombo M. (2019). *Pensare alla qualità dell'educazione finanziaria in Italia*, presentazione presso il workshop "Educazione finanziaria: strumenti di progettazione e indicatori di qualità e proposte per il futuro. Risultati del monitoraggio ONEEF 2018", organizzato dal Dipartimento di Scienze Economico-Aziendali e Diritto per l'Economia, Milano, 30 Maggio.
- Colombo M. (2007). *Guida ai progetti di educazione interculturale - Come costruire buone pratiche, Fondazione ISMU-ORIM; Anno 2007*.
- Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, ricerca. (2020). *Emergenza COVID-19: gli italiani tra fragilità e resilienza finanziaria, sintesi della ricerca*. Retrieved July 3, 2019 from [http://www.quellocheconta.gov.it/it/news-eventi/comunicati\\_stampa/2020/com\\_08072020.html](http://www.quellocheconta.gov.it/it/news-eventi/comunicati_stampa/2020/com_08072020.html).
- CONSOB (2019). *RAPPORTO 2019 SULLE SCELTE DI INVESTIMENTO DELLE FAMIGLIE ITALIANE*. Retrieved October 16, 2020, from <http://www.consob.it/documents/46180/46181/rf2019.-pdf/b3a1763b-a869-4aca-8930-9ae370a0aa90>.
- CYFI (2012). *Children & Youth as Economic Citizens: Review of Research on Financial Capability, Financial Inclusion, and Financial Education*, Research Working Group Report, CYFI, Amsterdam. Retrieved July 3, 2019 from [https://openscholarship.wustl.edu/csd\\_research/771/](https://openscholarship.wustl.edu/csd_research/771/).
- Dagnes J. (2018). Finanza e vita quotidiana: la finanziarizzazione delle famiglie italiane. *Quaderni di Sociologia*, 76, 35-56.

- English L.M., MacAulay K., Mahaffey T. (2012). Financial literacy and academics. A critical discourse analysis. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 25, 1 November, 17-30.
- Epstein G.A. (2005). *Financialization and the World Economy*. Edward Elgar Publishing.
- Farsagli S. (2013). L'educazione alla cittadinanza economica in Italia, tra crisi e nuovi investimenti. In S. Farsagli (ed.), *Le esperienze di educazione alla cittadinanza economica. Indagine sulla realtà italiana nel contesto internazionale* (pp. 37-58). Fondazione Rosselli, Consorzio PattiChiarri.
- Farsagli S., Tracò F. (eds.) (2011). *Le esperienze di educazione finanziaria. Indagine sulla realtà italiana nel contesto internazionale. Edizione 2011*. Retrieved July 14, 2020 from [http://www.feduf.it/assets/allegati/Esperienze\\_Educazione-Finanziaria\\_2011.pdf](http://www.feduf.it/assets/allegati/Esperienze_Educazione-Finanziaria_2011.pdf).
- Financial Literacy & Education, Russia Trust Fund (2013). *Evaluating financial education programmes*. Retrieved July 14, 2020 from OECD/Infe stocktake and framework. June.
- Fortunato F. (2020). *La torta dell'economia: rapporto di ricerca qualitativo su insegnanti e genitori relativo all'a.s. 2019/2020*. Rapporto di ricerca a uso interno per Orizzonti TV, marzo.
- Grifoni A., Messy F. A. (2012). Current status of national strategies for financial education: A comparative analysis and relevant practices. Retrieved July 14, 2020 from [http://virtualnadss.umb.sk/intra/UploadFolder/203/subory/2012\\_Current%20Status%20of%20National%20Strategies%20for%20Financial%20Education.pdf](http://virtualnadss.umb.sk/intra/UploadFolder/203/subory/2012_Current%20Status%20of%20National%20Strategies%20for%20Financial%20Education.pdf).
- INVALSI-OECD (2020). *Ocse Pisa 2018 Financial Literacy I Risultati Degli Studenti Italiani, Rapporto nazionale*. Retrieved July 14, 2020 from <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/rfl/Rapporto%20Financial%20Literacy%20PISA%202018.pdf>.
- INVALSI-OECD (2020). *OCSE Pisa 2018 Financial Literacy. I risultati degli studenti italiani rapporto nazionale*. Retrieved October 4, 2020, from <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/rfl/Rapporto%20Financial%20Literacy%20PISA%202018.pdf>.
- Landvogt K. (2006). *Critical financial capability*. Paper presented at the Financial Literacy, Banking and Identity Conference, RMIT University, Melbourne, Australia, October.
- Moiso V. (2018). Imprevidenti? Rappresentazioni e strategie di giovani precari sulle pensioni. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 271-288.
- Netemeyer R. G., Warmath D., Fernandes D., Lynch J. G. (2018). How Am I Doing?, Perceived Financial Well-Being, Its Potential Antecedents,

- and Its Relation to Overall Well-Being. *Journal of Consumer Research*, 45(1), 68-89.
- Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2015). *National strategies for financial education*. OECD/INFE Paris: Policy Handbook.
- OECD (2020). *Launch of the OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*, 25 giugno. Retrieved October 5, 2020, from <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-infe-2020-international-survey-of-adult-financial-literacy-presentations.pdf>
- Pew Research Center (2017). *Political Typology Reveals Deep Fissures on the Right and Left*, October. Retrieved October 3, 2020 from <https://www.pewresearch.org/politics/2017/10/24/appendix-1-typology-group-profiles-2/>
- Rinaldi E.E. (2015). *Perché educare alla finanza? Una questione sociologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Rinaldi E.E. (2019a). *Risultati dell'indagine nazionale ONEEF 2018*, presentazione per il workshop "Educazione finanziaria: strumenti di progettazione e indicatori di qualità e proposte per il futuro. Risultati del monitoraggio ONEEF 2018", organizzato dal Dipartimento di Scienze Economico-Aziendali e Diritto per l'Economia (Di.SEA.DE), Milano, 30 maggio.
- Rinaldi E.E. et al., (2019b). *15 Indicatori per migliorare la qualità della progettazione delle attività di educazione finanziaria in Italia*, Working Paper ONEEF, n.1, ottobre, disponibile da [https://www.diseade.unimib.it/sites/st02/files/Allegati/1\\_Checklist\\_15%20indicatori\\_B01%20agg.pdf](https://www.diseade.unimib.it/sites/st02/files/Allegati/1_Checklist_15%20indicatori_B01%20agg.pdf)
- Rinaldi E.E., Fiore B. (2020). *Genny Topopizza, Trudy la tartaruga: favole e fiabe per educare all'uso responsabile del denaro in un'economia che cambia*. Varese: Edizioni dEste.
- Romito M., (2018). Educazione finanziaria, finanziarizzazione e lavoratori del sociale. Un'analisi a partire da un caso empirico. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, Agosto, 289-306.
- Rothwell D.W., Wu S. (2019). Exploring the Relationship between Financial Education and Financial Knowledge and Efficacy: Evidence from the Canadian Financial Capability Survey. *Journal of Consumer Affairs*, 53(4), 1725-1747.
- Sherraden M., (2013). Building Blocks of Financial Capability. In Birkenmaier J., Sherraden M., Curley J., (eds.), *Financial capability and Asset Development* (pp. 3-43) New York: Oxford University Press.

## I risultati dell'indagine ONEEF sullo scenario dell'educazione finanziaria in Italia

- Staderini A., (2018), *La mappatura 2018 delle iniziative di educazione finanziaria in Italia*, presentazione presso “Salone dei pagamenti”, Milano, 8 novembre.
- Walstad W., Urban C., J. Asarta C., Breitbach E., Bosshardt W., Heath J., O’Neill B., Wagherh J., Xiao J.J. (2017). Perspectives on evaluation in financial education: Landscape, issues, and studies. *The Journal of Economic Education*, 48(2), 93-112.



## 2. L'educazione economica e finanziaria nella prospettiva pedagogica

*Luca Refrigeri*

Il connubio economia e pedagogia ancora oggi non è oggetto di un diffuso dibattito scientifico sebbene siano rinvenibili riflessioni in tale direzione già negli anni Settanta ad opera di alcuni pedagogisti, Mialaret (1970) e Visalbergi (1978) prima di altri, e un tentativo di costruirne un ambito di ricerca di “confine” (Abraham, 1970); i più recenti, invece, sono circoscritti agli aspetti più prettamente ricostruttivi del loro legame (Aglieri, 2017) o di identificazione di possibili forme di interpretazione (Refrigeri, 2011); altri, invece, sono più propri di altri ambiti di ricerca pedagogici più consolidati, quali, ad esempio, la pedagogia del lavoro.

Ancora oggi però, a differenza di quanto si rileva per altri contesti scientifici tipici delle scienze dell'educazione, come la psicologia (Rumiati e al., 2008), l'antropologia (Grendi, 1972), la sociologia (Gallino, 1972), la pedagogia prosegue nel suo stato di conservatorismo scientifico lasciando, così, all'economia il compito di delinearne gli ambiti di ricerca; questa, però, continua a concentrare le sue attenzioni piuttosto sulla misurazione degli effetti dell'istruzione sull'economia stessa (Jonhes, 1993; Delamotte, 2000), rimettendo, finanche, in discussione l'*homo aeconomicus* e il suo comportamento razionale (Angner,

2017), generalizzando la proposta educativa all'introduzione dell'economia come disciplina in ogni ambito scolastico.

In questo ampio rapporto tra i due campi di ricerca, negli ultimi anni molto interesse ha suscitato il tema dell'alfabetizzazione economica e finanziaria della popolazione di tutte le età e, a seguire, quello delle strategie per consentirne il miglioramento. Rispetto al generico scarso possesso delle conoscenze e competenze di ambito economico e finanziario necessarie a prendere con consapevolezza decisioni nella vita di tutti i giorni anche in prospettiva futura, si è, infatti, posta particolare attenzione ai processi di istruzione con i quali formare la cittadinanza anche agli aspetti economici; questi, genericamente, vengono acclusi all'educazione economica e finanziaria. Purtroppo al forte interesse per la misurazione dei livelli di *financial literacy* da parte di molti istituzioni (OCSE-PISA; World Bank, Banca d'Italia, ecc.) non corrisponde un'altrettanta capacità a implementare proposte formative efficaci; quanto offerto, infatti, continua ad essere proposto alla popolazione (adulti, soggetti in genere deboli, giovani, studenti, ecc.) in modo indifferenziato e relativamente strutturato; spesso poi, sono piuttosto ascrivibili ad azioni di sensibilizzazione e informazione che di istruzione e educazione.

Ciò che emerge con chiarezza da ogni rilevazione è il basso livello di alfabetismo economico e finanziario della popolazione italiana in tutte le sue generazioni e la conseguente limitata capacità degli italiani di districarsi negli attuali contesti sociali; addirittura alla scarsa alfabetizzazione finanziaria si potrebbero attribuire i comportamenti poco consapevoli e relativamente virtuosi assunti durante la crisi del 2008 i quali, presumibilmente, hanno contribuito alla trasformazione della crisi finanziaria (quella del sistema bancario globale) in crisi economica, quella dell'economia reale, cioè quella della produzione di beni e del loro consumo (Invalsi, 2020).



Come già accennato, rispetto alla strutturata riflessione sulla necessità di intervenire in favore del miglioramento dei livelli di *financial literacy* (OCSE, 2005) è il mondo bancario e assicurativo che per primo si è attivato per colmare il gap attraverso azioni di educazione economica e finanziaria rivolte a tutta la popolazione, indipendentemente dalle loro competenze progettuali. E questo, a prescindere dall'effettiva configurazione quali azioni educative nel senso più completo del termine, permette di attribuire loro il ruolo di agenzie educative non formali, proprio per la loro intenzionalità nel voler accrescere le conoscenze economiche e finanziarie degli studenti e della popolazione; iniziative censite una prima volta dalla Banca d'Italia (2017) e più di recente anche dall'Osservatorio Nazionale di Educazione Economico-Finanziaria (ONEEF); organismo, questo, nato da una iniziativa di ricerca scientifico-accademica, con la finalità di censire e monitorare i percorsi di educazione economica e finanziaria realizzati in Italia e rivolti principalmente alle scuole e all'università (<http://economyascuola.it/oneef/>).

Con il solo intento di generalizzare quanto fino ad oggi fatto si rileva che nonostante le iniziative risultino allineate alla Strategia nazionale per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale del Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, non sembra che queste stiano avendo l'efficacia auspicata sull'alfabetizzazione della popolazione italiana. Infatti, da una prima analisi dell'ultima rilevazione Pisa Ocse sulla *financial literacy* del 2018 è possibile evidenziare che le performance dei giovani negli anni (2012, 2015 e 2018) è sostanzialmente la stessa e cioè che negli anni i livelli di alfabetizzazione dei giovani sono rimasti gli stessi.

## 1. Socializzazione, istruzione, educazione

L'attuale conoscenza economica e finanziaria della popolazione, non solo italiana, è principalmente il risultato dei processi di socializzazione finanziaria, intesi come quelli "... *che concurr[ono] [...] all'inserimento dell'individuo nell'ambiente finanziario in cui vive e alla formazione della sua personalità, avente rilevanza diretta nella sfera finanziaria, ovvero nella sfera di raccolta, utilizzo e allocazione del denaro*" (Rinaldi, 2015, p. 17); questi processi, che riconducono alla formazione di tipo informale, quindi non intenzionale, chiariscono gli atteggiamenti dei giovani di oggi rispetto i consumi e il risparmio e spiegano quanto questi siano la conseguenza di quanto appreso sin dall'infanzia. Infatti, la socializzazione finanziaria è avviata dai genitori e "condotta" dagli altri adulti della famiglia o dai pari frequentati direttamente con il loro comportamento durante gli acquisti nei negozi e al supermercato, finanche nei momenti in cui li influenzano gli acquisti con le loro richieste, e mentre maneggiano il denaro, usano il bancomat, la carta di credito o gli altri più recenti mezzi di pagamento virtuali (Satispay, YAP, ecc.) che educa i giovani; indirettamente, quando ascoltano discussioni e riflessioni dei genitori sul salario, le spese domestiche, sul mutuo o i finanziamenti per gli acquisti di beni, sulle tasse, ecc. o ricevono risposte a domande circa la provenienza del denaro, il lavoro dei genitori, ecc. (Marchetti, Castelli, 2012). Sono, quindi, gli adulti che in modo non intenzionale condizionano con le loro conoscenze e con i loro comportamenti le capacità dei giovani di districarsi tra le questioni economiche e finanziarie della loro vita quotidiana attraverso; di fatto, conoscono il "mondo dei grandi" attraverso la visione dell'adulto del funzionamento del sistema bancario (interessi, la speculazione, mutuo, ecc.), i prodotti finanziari (conto corrente bancario, carte di credito, ecc.) e assicurativi

(polizza auto, o integrativa, ecc. ), il funzionamento del mercato del lavoro (il reddito, il lavoro dipendente e il lavoro autonomo, ecc.) e del mondo dell'impresa (fatturato, costi, il lavoro autonomo, ecc.) e del sistema della tassazione (iva, tasse, contributi, ecc.). E' il vissuto con i più grandi che porta all'assunzione di orientamenti e significati, nonché la capacità di adattarsi a norme e regole del contesto sociale in cui si iscrive l'esperienza, soprattutto se è non intenzionalmente prevista o attesa in modo esplicito.

Pertanto, l'acquisizione dei concetti economici e, più in generale, l'educazione alla cittadinanza economica dipendono gerarchicamente dalla famiglia e, via via, dagli altri agenti sociali che i giovani incontrano nella loro vita: i compagni di scuola e quelli delle attività pomeridiane, soprattutto sportive, e poi i mass-media, oggi sempre più *social network*, e solo in ultima istanza le istituzioni private e le associazioni che agiscono intenzionalmente verso tale formazione.

Per ciò che riguarda il nostro contesto di riflessione è possibile affermare che gli attuali processi di socializzazione economica comportano la formazione di valori e di comportamenti poco virtuosi dal punto di vista della *literacy* economica e finanziaria.

Accanto ai processi di socializzazione finanziaria caratterizzanti la dimensione informale degli apprendimenti si deve considerare quella intenzionale da parte dagli stessi agenti sociali. Ognuno di questi agenti educanti, non sempre consapevoli del loro ruolo, contribuisce allo sviluppo delle competenze finanziarie ed economiche dell'individuo durante la sua crescita, pur in misura diversa, e veicolano rappresentazioni e significati eterogenei del rapporto tra denaro e benessere (OECD, 2014). L'educazione finanziaria, infatti, consta anche degli interventi intenzionali volti a far acquisire all'individuo informazioni, orientamenti, valori inerenti la dimensione economica e finan-

ziaria (essendo il processo di socializzazione finanziaria fortemente interdipendente ad altri aspetti della socializzazione stessa, in primis l'economia, i consumi, la politica e il lavoro) e solitamente tali azioni sono mediate da figure con autorità legittimata in materia.

Anche se intenzionali non è sufficiente la sola trasmissione di informazioni e conoscenze. Infatti, l'acquisizione di sola *financial literacy*, cioè dell'acquisizione di nozioni e concetti di carattere economico e finanziario utili a prendere decisioni in modo competente a seguito di soli processi di socializzazione e di processi non intenzionali, è riconosciuto essere un processo non più sufficiente a modificare i modi di agire : ... *l'educazione finanziaria, intesa come strumento atto a rendere le persone informate su questioni economiche e finanziarie specifiche, non si traduce autonomamente in modifiche del comportamento stesso*" (Lusardi, 2008). Si riconosce, quindi, che la conoscenza delle sole nozioni di ambito economico e finanziario non basta per formare un cittadino economicamente consapevole, capace, quindi, di scelte ottimali; ciò che invece appare determinante è il modo in cui le informazioni vengono acquisite e rielaborate, ossia i meccanismi che consentono di regolare e controllare le valutazioni economiche e di prendere decisioni. Infatti, all'assunto tradizionale secondo il quale individui meglio informati sarebbero in grado di prendere decisioni economiche e finanziarie migliori, si sta sempre più sostituendo quello secondo cui i meccanismi mentali soggettivi implicati nelle decisioni siano aspetti fondamentali per la qualità delle decisioni stesse. A fronte di questa convinzione è fondamentale dover andare nella dimensione formativa, superando quella informativa e conoscitiva, al fine di sviluppare la reale capacità critica e di riflessione riguardo le implicazioni dei diversi modelli di economia esistenti e la consapevolezza dell'importanza del capitale in tutte le sue forme (economico, sociale, culturale); si

ritiene necessario partire dall'esperienza soggettiva e stimolare allo stesso tempo la capacità dei soggetti destinatari di adottare un punto di vista diverso dal proprio, agendo in questo modo anche sul contesto. In questo modo è possibile creare, quindi, le condizioni per una vera e propria inclusione economica e finanziaria, cioè “... *l'accesso a prodotti e servizi finanziari opportuni/adatti alle esigenze dell'interessato, forniti a prezzi accessibili e con modalità che salvaguardino la dignità del soggetto stesso*” (CYFI, 2013) capace, cioè di creare stabilità finanziaria, benessere e fiducia verso il futuro (Sherraden, 2013). L'obiettivo vero, pertanto, è l'acquisizione di *financial capability*, cioè della capacità di raggiungere un livello di benessere finanziario soddisfacente anche in assenza di opportunità personali proprio grazie ai processi formativi intenzionali (Leonardi, 2009). Oggi, pertanto, è maturata la convinzione che essere alfabetizzato dal punto di vista economico e finanziario non è condizione sufficiente per essere *capable*. È proprio tenendo conto delle diverse componenti dell'apprendimento che dovranno essere progettati interventi che risultino nel tempo in grado di modificare i comportamenti e gli stili di vita degli individui per consentire di andare oltre la dimensione della conoscenza, frutto appunto di processi più complessi di socializzazione prima e di istruzione poi. Inoltre, non si può non tener conto che la competenza economica e finanziaria richieda anche l'acquisizione di altre abilità: simboliche, di astrazione e di calcolo, relazionali, ecc. e tutte costituiscono una risorsa fondamentale per vivere la società sempre più complessa.

## 2. Per un'educazione economica e finanziaria integrata

Nell'ambito della sua funzione di scienza della progettazione di modelli educativi, anche la pedagogia di recente ha cominciato ad occuparsi del miglioramento dei livelli di alfabetizza-

zione economica e finanziaria della popolazione italiana, considerata ormai una delle *skills* fondamentali per gli studenti del XXI secolo (World Economic Forum, 2016).

Al di là del lavoro che le istituzioni scolastiche ed extra-scolastiche stanno facendo in Italia<sup>1</sup> è auspicabile che la soluzione che il mondo pedagogico intraprenderà vada nella direzione dell'integrazione tra le diverse agenzie educative: quelle del mondo bancario assicurativo e previdenziale in qualità di esperti del settore per la prosecuzione del lavoro informativo e di sensibilizzazione verso gli adulti, le categorie vulnerabili (donne, anziani, piccoli imprenditori, ecc.) e gli studenti; la famiglia, coadiuvata dalle prime, per "guidare" i figli alla lettura dei fenomeni finanziari ed economici della società attraverso il coinvolgimento più intenzionale agli aspetti di vita quotidiana; la scuola, introducendo la finanza e l'economia nelle discipline attualmente presenti, rinnovandone i contenuti e, almeno nella scuola del primo ciclo, gli obiettivi specifici di apprendimento<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> A tal proposito emerge ormai da qualche anno il forte interesse istituzionale verso il mondo della scuola tanto che è stato istituito l'indirizzo economico del Liceo delle scienze umane nel 2010 e più di recente sono stati introdotti percorsi specifici nei CPIA (MIUR, 2017) e mantenuta l'iniziativa annuale dell'offerta formativa rivolta alle scuole di ogni ordine e grado delle diverse istituzioni pubbliche e private (Banca d'Italia, Guardia di finanza, Agenzia delle entrate, FEDUF, Organismo di vigilanza e tenuta dell'albo unico dei consulenti finanziari, Museo del Risparmio, Politecnico di Milano) che aderiscono alla Carta d'intenti per l'"Educazione economica come elemento di sviluppo e crescita sociale" del 2015 del Miur; un interesse che però non sembra andare nella direzione della riforma ordinamentale della scuola del primo ciclo né tantomeno in quella dell'aggiornamento degli insegnanti per una eventuale introduzione come ambito disciplinare trasversale. La stessa Strategia nazionale per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale redatta dal Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria nel 2017 non chiarisce verso quale linea di indirizzo rivolgere gli sforzi.

<sup>2</sup> A solo titolo di esempio, potrebbero essere introdotte nella storia del primo ciclo (dalla preistoria al medioevo) elementi più prettamente caratterizzanti gli ambiti socio-economici: i costi delle materie prime, il prezzo dei prodotti, i costi dei

Sebbene sia necessario il contributo di tutti, alla scuola va riconosciuto il ruolo centrale poiché è il luogo intenzionale frequentato da tutti. Intorno a questo principio si auspica che anche la pedagogia contribuisca alla progettazione di un intervento organico e strutturato per l'introduzione degli apprendimenti dell'economia e della finanza a partire dai primi gradi di scuola e, andando oltre la scuola dell'obbligo, arrivando fino all'università, così come auspicato in diverse occasioni dallo stesso Comitato per la definizione della Strategia nazionale per l'alfabetizzazione economica.

Oggetto di grande discussione è la modalità di introduzione dell'economia e della finanza nel mondo della scuola. Infatti, i soggetti che fino ad oggi hanno intrapreso azioni rivolte ai giovani provengono direttamente dal mondo della finanza e per questo esperti disciplinari (Banca d'Italia, 2017); a quanto potuto verificare, le iniziative, per le modalità e i tempi di realizzazione (interventi una tantum non integrati nella programmazione scolastica e senza il coinvolgimento dei docenti nella progettazione non stanno producendo gli effetti auspicati), assumono un grande valore di sensibilizzazione e di informazione piuttosto che di educazione e formazione; e per questo il cambiamento dei comportamenti, ove valutato, è piuttosto contenuto (Banca d'Italia, 2017).

Alla scuola, invece, non deve essere più attribuito il ruolo di solo beneficiario, di "cliente", degli interventi formativi progettati da altri, ma di attore principale, insieme proprio agli insegnanti. Lo stesso Comitato, per di più, riconosce che l'educazione finanziaria non è in Italia inserita tra gli insegnamenti, nelle indicazioni nazionali per il primo o il secondo

trasporti, i luoghi del commercio, il valore legale della moneta e il costo del suo prestito, i sistemi del credito, ecc.; o nella matematica alcuni elementi di base della matematica finanziaria, come il tasso di interesse, il tasso di sconto o di attualizzazione, ecc.

ciclo, né tra gli obiettivi prioritari perseguibili con il potenziamento dell'offerta formativa" (Comitato, 2018, p. 8) e afferma che l'introduzione degli elementi di alfabetizzazione economica e finanziaria avviene grazie alla personale iniziativa di alcuni dirigenti scolastici e docenti, principalmente della scuola secondaria di secondo grado, i quali accolgono l'offerta formativa delle molteplici agenzie extra-scolastiche che se ne occupano (Comitato, 2018).

In quest'ottica l'auspicato intervento pedagogico integrato tra le diverse agenzie educative sembra essere, almeno in apparenza, quello prospettato dallo stesso Comitato, il quale intende potenziare l'offerta formativa attuale prima di valutare ulteriormente le competenze acquisite (Comitato, 2017, p.13). Non chiarisce, però, se agirà nella direzione dell'introduzione di una specifica disciplina nell'ambito degli ordinamenti scolastici (competenza specialistica) oppure dell'inserimento di elementi e aspetti di natura economica e finanziaria nelle attuali discipline (competenza trasversale).

Nel primo caso si ritiene imprescindibile identificare in quali gradi di scuola dovrà essere insegnata e a quali docenti verrà affidate, e quale aggiornamento e formazione sarà necessaria. Nel secondo caso, invece, sarà necessario definire in quali aree disciplinari debba essere introdotta, quali obiettivi di apprendimento definire per ogni grado di scuola e quale formazione e aggiornamento per i docenti dei diversi ambiti disciplinari.

Indipendentemente dalla scelta che verrà fatta dalle istituzioni è opportuno che la pedagogia al suo interno prenda una posizione, come d'altronde ha già fatto l'economia, scegliendo la direzione dell'introduzione della specifica disciplina. Attualmente la direzione percorribile, a quanto potuto constatare, è quella dell'avvio di percorsi trasversali all'interno degli ordinamenti già esistenti; questa comporterebbe diversi vantaggi di natura pratica e operativa:



- a) il mantenimento dell'attuale ordinamento eliminando il rischio di una poco probabile riforma;
- b) l'eliminazione della considerazione della disciplina specialistica, difficile da insegnare e adatta a pochi contesti scolastici;
- c) la riduzione del pericolo di concepirla come mera conoscenza, avulsa dalle altre e lontana dalla realtà della vita di tutti i giorni;
- d) l'aumento della possibilità di introdurre competenze di vita quotidiana, di cultura economica e finanziaria e di cittadinanza consapevole.

Insegnare sin dalla scuola primaria la storia dal punto di vista socio-economico, la geografia con un approccio politico-economico, la matematica nelle sue applicazioni della vita quotidiana attuale e futura, consentirebbe di formare un cittadino economico, capace, quindi, di gestire la propria vita anche negli aspetti economici e finanziari. E questa è la direzione auspicata dallo scrivente partendo dal primo ciclo di istruzione e arrivando fino all'università.

## Conclusioni

Nell'ambito del rapporto tra economia e pedagogia il campo di ricerca dell'educazione economica e finanziaria sembra essere, almeno ad oggi, quello sul quale si stanno concentrando le maggiori attenzioni sia istituzionali che del mondo pedagogico, non foss'altro per la ormai proclamata scarsa alfabetizzazione finanziaria e economica della popolazione italiana e la conseguenziale difficoltà ad assumere in modo consapevole decisioni negli ambiti di vita quotidiana di ambito finanziario, economico, previdenziale, ecc.

Inoltre, le stesse misurazioni evidenziano come gli interventi

fino ad oggi attivati non hanno migliorato i livelli di alfabetizzazione finanziaria, principalmente quella dei giovani. E questo è un chiaro segnale della necessità di proseguire nella strada dell'educazione ma, presumibilmente, in modo diverso.

Se quanto fatto fino ad oggi dai saperi che di questa emergenza educativa si sono occupati, in primis quello accademico finanziario, non ha prodotto i risultati auspicati, è necessario individuare soluzioni diverse che però mettano la scuola al centro del progetto e non la identifichino solo come il soggetto sul quale intervenire. E in questo, la pedagogia deve sempre più assumere un ruolo di primo piano; non solo perché si tratta di un nuovo bisogno educativo e formativo della società, ma soprattutto perché ciò che manca di più dal punto di vista scientifico è l'individuazione di soluzioni pedagogiche applicabili al mondo degli adulti e realizzabili nell'attuale ordinamento scolastico italiano. Interventi capaci di costruire una reale integrazione tra gli agenti sociali ed educativi coinvolti: famiglia, scuola e mondo bancario, prima di altri.

E anche in questo contesto socio-educativo solo contribuendo concretamente all'ideazione di soluzioni efficaci ed efficienti per la definizione della Strategia nazionale per l'educazione economica e finanziaria la pedagogia otterrà quel riconoscimento, istituzionale e sociale, che gli spetterebbe, al pari delle altre scienze sociali e dell'educazione che di questioni economiche si occupano da tempo.

## Riferimenti bibliografici

- Abraham K. (1967). *Educazione economica. Fondamenti pedagogici*. Roma: Armando.
- Aglieri M. (2017). Educare all'economia: definire il compito pedagogico. In M. Parricchi (Ed.), *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere* (pp. 65-75). Milano: FrancoAngeli.

- Angner E. (2017). *Economia Comportamentale. Guida alla teoria della scelta*. Milano: Hoepli.
- Banca d'Italia (2017). *Rilevazione sulle iniziative di educazione finanziaria in Italia nel triennio 2012-2014*. Roma: Banca d'Italia.
- CYFI (2013). *Research Evidence on the CYFI Model of Children and Youth as Economic Citizens*, White Paper No.13, April, 2013.
- Delamotte E. (2000). *Economia dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- di Salvatore A., Franceschi F., Neri A., Zanichelli F. (2018). Measuring the financial literacy of the adult population: the experience of Banca d'Italia. *Questioni di Economia e Finanza*, n. 435.
- Gallino L. (1962). *Indagini di sociologia economica*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Grendi E. (a cura di) (1972). *Antropologia economica*. Torino: Einaudi.
- Iannello P. (2017). L'educazione finanziaria dell'individuo: un approccio metacognitivo. In M. Parricchi (Ed.), *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere* (pp. 42-55). Milano: Franco Angeli.
- INVALSI (2016). Indagine OCSE PISA 2015, I risultati degli studenti italiani in Financial Literacy - OCSE PISA 2015 Pag. 20
- OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume IV): Students Financial Literacy, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en> Pag. 73.
- Johnes G. (2000). *Economia dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Johnson E., Sherraden M.S. (2007). From Financial Literacy to Financial Capability among Youth. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 34 (3), 119-145.
- Leonardi L. (2009). Capacitazioni, lavoro, welfare. *Stato e Mercato*, 85, 31-60.
- Linciano N., Soccorso P. (Eds.) (2017). Le sfide dell'educazione finanziaria La rilevazione di conoscenze e bisogni formativi, l'individuazione dei destinatari delle iniziative, la definizione di una comunicazione efficace. *Quaderni di Finanza*, n. 84.
- Lusardi A. (2008). *Household Saving Behavior: The Role of Financial Literacy, Information, and Financial Education Programs*. NBER Working Paper No. 13824, 2008.

- Mialaret J. (1989). *Introduzione alle scienze dell'educazione*, tr. di B. Schettini. Roma:
- MIUR (2017). Progetto EduFinCPIA “...verso un Piano nazionale per l'Educazione Finanziaria degli adulti”. Linee guida.
- OECD, PISA (2012). Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Vol. IV), PISA, OECD Publishing, Paris, 2014.
- Parricchi M. (Ed.) (2017). *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere*. Milano: Franco Angeli.
- Rinaldi E.E. (Ed.) (2013). *Fiabe e denaro. Un libro per educare al risparmio e all'economia*. Varese: dEste.
- Rinaldi E.E. (2015). *Perché educare alla finanza? Una questione sociologica*. Milano: Franco Angeli.
- Rumiati R., Rubaltelli E., Mistri M. (2008). *Psicologia economica*. Roma: Carocci.
- Sherraden M. (2013). Building Blocks of Financial Capability. In J. Birkenmaier, M. Sherraden, J. Curely (Eds.), *Financial Capability and Asset Development* (pp. 3-43). New York: Oxford University Press.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- World Economic Forum (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. New York, NY.

### 3.

## **Lo sviluppo delle competenze sociali e l'educazione economica e finanziaria: spunti di riflessione per nuovi programmi di intervento**

*Annalisa Valle, Teresa Rinaldi, Elisabetta Lombardi  
Davide Massaro, Antonella Marchetti*

#### 1. L'educazione economica e finanziaria e la psicologia dello sviluppo

Secondo l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE – l'Organisation for Economic Co-operation and Development OECD) (2014), avere una buona *financial literacy* significa possedere adeguate conoscenze di concetti e procedure in ambito economico e finanziario, sviluppare le abilità necessarie per applicare tali conoscenze nella vita reale e, in ottica inclusiva, accedere alle opportunità ed essere motivati ad agire in questo ambito. A fronte di questa definizione, l'educazione economica e finanziaria intende primariamente implementare la *financial literacy* nelle sue diverse componenti, con l'obiettivo di offrire la possibilità e motivare le persone a cambiare i propri comportamenti, affinché diventino migliori decisori in merito. In un recente lavoro, Amagir, Groot, van den Brink e Wilschut (2018) hanno sottolineato che questo è possibile lavorando su tre livelli: conoscenza e comprensione, abilità e comportamenti, atteggiamento e fiducia. Se conoscenza e comprensione costituiscono un prerequisito importante per potersi muovere nel mondo economico e finanziario, da sole esse non sono in grado di modificare i comportamenti (Hilgert, Hogarth, Beverly, 2003): affinché ciò avvenga è necessario che le conoscenze siano trasformate in abilità e competenze, che gli individui sviluppino un atteggiamento

mento positivo nei confronti della materia e che si considerino efficaci in questo ambito (Bandura, 1997). Per raggiungere questo obiettivo, è funzionale rivolgere programmi di educazione economica e finanziaria già a bambini e adolescenti, che sono in grado di costruire nuove abilità e competenze con maggiore facilità rispetto agli adulti, affinché possano arrivare più preparati alle sfide complesse che il futuro riserverà loro (Gopnik et al., 2017). In modo più o meno esplicito, i programmi di educazione economica e finanziaria degli ultimi anni hanno considerato alcune componenti psicologiche: Amagir e colleghi (2018) identificano, per esempio, una serie di programmi che mettono a tema lo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive, quali le capacità decisionali a breve e lungo termine, le competenze trasversali e il *problem-solving*. Tuttavia, potrebbe essere interessante tenere presente due ulteriori ambiti: il primo riguarda le rappresentazioni che i bambini hanno del mondo economico adulto, il secondo il fatto che fin da piccoli i bambini sono protagonisti di un proprio mondo economico, nel quale costruiscono ed esperiscono le prime regole alla base dell'economia (Valle, Rinaldi, Lombardi, Massaro, Marchetti, 2019). Rispetto al primo ambito, è importante ricordare che apprendere non significa inserire nuove informazioni nella memoria, ma legare le nuove informazioni a quanto già si conosce, o si crede di sapere. Un bambino di età scolastica, infatti, ha già creato rappresentazioni mentali di numerosi aspetti del mondo: esse sono ingenuie, poiché fondate sulla propria personale esperienza, e orientano la sua interpretazione del mondo sociale. Per esempio, Berti e Bombi (1988) spiegano che un bambino di età prescolastica ritiene che il denaro sia sempre disponibile, in quanto può essere recuperato o guadagnato tramite il "resto" dopo un acquisto, oppure possa essere sempre ritirato dalla banca (o, se riferito ai nostri tempi, da un bancomat) nelle quantità desiderate, senza alcun rapporto con ciò che si è preventivamente depositato. Rappresentazioni ingenuie di questo tipo si attivano nel momento in cui i bambini affrontano un percorso educativo, i cui contenuti si integrano con ciò che essi già sanno, senza sostituire in toto tali credenze: di conseguenza, è importante tenere presente cosa il bambino sa, o crede di sapere, rispetto alla gestione del denaro nel mondo adulto, allo scopo di tra-

smettere informazioni che riescano a integrarsi al meglio con le rappresentazioni ingenua e riescano a modificarle ove necessario. Il secondo ambito richiama il fatto che i bambini sono già immersi in un proprio mondo economico, che essi costruiscono principalmente con i pari (Lombardi, Ajello, 2017; Lombardi, Di Dio, Castelli, Massaro, Marchetti, 2017) e nel quale attivano i primi scambi di beni a loro disposizione, come per esempio le figurine. Tali scambi costituiscono una vera e propria palestra per le competenze economiche: i bambini attribuiscono un valore ai beni in loro possesso o che desiderano (una figurina rara o mancante dalla propria collezione vale più di una doppia, che però acquisisce valore nel momento in cui può essere scambiata con una nuova), contrattano tale valore con i coetanei, gestiscono relazioni interpersonali nelle quali avvengono tali scambi, applicano una serie di regole sociali che permettono loro di orientare tali rapporti per ottenere l'obiettivo desiderato. In questo caso, essi agiscono senza avere informazioni scientifiche a supporto, in modo tendenzialmente efficace per gli obiettivi, economici e sociali, che si prefiggono (Faigenbaum, 2005).

Una delle principali abilità che i bambini mettono in campo e contemporaneamente allenano durante queste attività è il *decision-making*, ossia la capacità di prendere decisioni. Decidere significa saper individuare e scegliere, tra un ventaglio di opzioni differenti, quella che possa garantire il miglior risultato (Marchetti, Castelli, 2012): si tratta di un processo che si snoda nel tempo e che coinvolge sia conoscenze rispetto all'ambito della decisione, sia competenze psicologiche, cognitive, emotive e sociali. Se gli studi economici classici hanno cercato di capire come le persone prendono la migliore decisione possibile considerando l'individuo completamente razionale durante il processo decisionale, l'economia comportamentale e la psicologia hanno verificato che le persone spesso non sono in grado, né sono interessate a scegliere l'opzione migliore in assoluto dal punto di vista razionale, ma ricercano la scelta migliore per sé in quel momento, ossia una soluzione sufficientemente buona. Questo perché le componenti che entrano in gioco nella vita reale sono molteplici e includono una razionalità limitata, che in quanto tale riduce la possibilità di decidere basandosi unicamente su ragionamenti logici, la valutazione del contesto nel quale la

persona agisce, l'attitudine al rischio, le emozioni legate all'oggetto della decisione, le relazioni sociali più o meno direttamente implicate e toccate dalla decisione stessa. Anche nel caso dei bambini le decisioni sono processi complessi e spesso quelle in ambito economico avvengono in un contesto sociale ben definito e connotato, nel quale occorre scegliere tenendo conto sia di ciò che si desidera, sia delle conseguenze relazionali delle proprie scelte (Marchetti, Castelli, 2012). Il mondo economico dei bambini, infatti, è strettamente legato a quello sociale: scambi, contrattazioni, prestiti avvengono sulla base di regole sociali, caratterizzano relazioni di amicizia e possono avere un impatto diretto sul loro mantenimento. Per capire come i bambini prendono decisioni in ambito economico, quindi, è necessario sapere quali competenze sociali mettono in campo in età diverse: questo può permettere sia di cogliere le differenze dovute all'età (competenze diverse si sviluppano a età diverse), sia di investigare meglio quali siano le difficoltà dei bambini nella comprensione delle regole del mondo economico adulto.

## 2. Competenze sociali e Teoria della Mente

Con il termine “competenze sociali” ci si riferisce all'insieme di abilità che permettono gestire efficacemente le interazioni, ossia andare d'accordo con gli altri, costruire e mantenere relazioni positive e fornire risposte adeguate in *setting* sociali. In ambito economico, la letteratura ha preso in considerazione il ruolo di alcune componenti della competenza sociale sul *decision-making*, individuando come rilevanti le emozioni (comprensione delle emozioni, regolazione emotiva e strategie di *coping* emotivo; van 't Wout, Kahn, Sanfey, e Aleman, 2006), la sensibilità alle norme sociali e morali (Bicchieri, Chavez, 2008) e la Teoria della Mente (*Theory of Mind*, ToM; Marchetti, Sanfey, Castelli, 2008). Quest'ultima, definita: “L'abilità di attribuire stati mentali a sé e agli altri e predire, sulla base di tali stati, il proprio e l'altrui comportamento” (Premack, Woodruff, 1978), è spesso considerata l'elemento chiave della capacità di costruire relazioni sociali. Questo perché quando le persone si trovano a gestire relazioni interpersonali, generalmente si impegnano a capire la mente



di chi è coinvolto, cercando di interpretarne emozioni, intenzioni, desideri, credenze e di prevedere il comportamento dell'altro sulla base di tali stati interni. Possedere una ToM significa, quindi, costruire una propria rappresentazione del funzionamento della mente umana e di come essa guida i comportamenti, allo scopo di agire in modo adeguato nelle interazioni. La tendenza ad attribuire stati interni è ravvisabile già nella prima infanzia, quando neonati e bambini imparano a riconoscere e interpretare le emozioni proprie e altrui grazie al ruolo del *caregiver*, che funziona come interlocutore dal punto di vista emotivo (Lavelli, 2007). In seguito, i bambini iniziano ad attribuire intenzioni e desideri a sé e agli altri, giungendo verso i tre anni a capire che le persone agiscono perché hanno una credenza rispetto alla realtà. Intorno ai 4 anni, i bambini sono in grado di comprendere che ciò che le persone credono può anche non corrispondere al vero, ossia che le persone possono maturare credenze false (Liverta Sempio, Marchetti, Castelli, Lecciso, Pezzotta, 2005). Questa fondamentale tappa evolutiva è chiamata "comprensione della falsa credenza di primo ordine" e coincide con la capacità di applicare il pensiero ricorsivo di primo ordine, "io penso che tu pensi x" (Battistelli, 2001), che permette di attivare comportamenti strategici su più livelli (per esempio, ingannare in modo convincente, confortare l'altro tenendo conto delle sue esigenze, ecc.). Altra tappa evolutiva fondamentale è raggiunta intorno ai 7-8 anni di età, momento in cui il pensiero ricorsivo diventa più complesso ("Io penso che tu pensi che egli pensa x") e si inizia a capire che una rappresentazione può essere inclusa in un'altra: anche in questo caso, i comportamenti diventano più strategici, in quanto i bambini riescono a tenere in conto contemporaneamente il punto di vista di più persone sullo stesso oggetto, nonché sulle reciproche menti. In seguito, bambini e adolescenti continuano ad affinare la ToM (Valle, Massaro, Castelli, Marchetti, 2015), applicandola in modo più flessibile alle situazioni quotidiane per adattarsi a un mondo sociale sempre più complesso.

### 3. Teoria della Mente e decisioni economiche: il caso della fairness

La ToM è stata messa in relazione con numerosi comportamenti sociali degli individui. Nell'ultimo decennio, diversi studi si sono interrogati sul ruolo della ToM nel *decision-making*, riferendosi in particolare alle decisioni interattive, come accade nei giochi di scambio (Sutter, Zoller, Glatzle-Rutzler, 2019). L'assunto di base è che nel prendere decisioni in un contesto di interazione le persone sono chiamate a considerare non solo l'oggetto della decisione, ma anche il punto di vista del *partner*, che diventa a pieno titolo uno degli elementi fondamentali della decisione stessa. Per quanto riguarda l'età evolutiva, ciò implica tenere conto del livello di ToM raggiunto e verificare come questo impatti sulle decisioni. In tale prospettiva, è stato affrontato lo studio di diversi costrutti psicologici che caratterizzano decisioni di tipo interpersonale, quali per esempio sensibilità alla *fairness*, altruismo e fiducia (Frith, Singer, 2008; Marchetti, Castelli, Massaro, Valle, 2016). In particolare, lo studio della sensibilità alla *fairness* ha portato a interessanti riflessioni rispetto al tema del rapporto tra *decision-making* e ToM, che lasciano tuttora spazio a diverse ipotesi interpretative. La sensibilità alla *fairness* è stata classicamente definita da Fehr e Schmidt (1999) attraverso il concetto di avversione all'iniquità, ossia la tendenza delle persone a rifiutare esiti iniqui, tanto da rinunciare a un possibile guadagno per ristabilire l'equità. Essa è studiata attraverso l'utilizzo di un gioco economico interattivo, l'Ultimatum Game (UG), che prevede che due giocatori si spartiscano un bene: il Proponente decide come suddividere il bene (per esempio, a fronte di dieci euro a disposizione, il Proponente offre una parte del denaro al Ricevente, tenendo l'altra per sé), il Ricevente decide se accettare o meno tale spartizione, sapendo entrambi che se il Ricevente accetta il bene sarà effettivamente ripartito come proposto, se rifiuta nessuno guadagnerà nulla (Güth, Schmittberger, Schwarze, 1982). In una prospettiva economica classica, entrambi i giocatori dovrebbero cercare di massimizzare il proprio guadagno, ma nella realtà chi gioca nel ruolo di Ricevente tende a rifiutare offerte considerate inique, pur se tale rifiuto comporta una perdita in termini economici, mostrando, appunto, un'avversione

all'iniquità della spartizione. Allo stesso modo, chi gioca nel ruolo di Proponente tende a proporre offerte tendenti all'equità, potenzialmente accettabili da parte del Ricevente, allo scopo di invogliarlo ad accettare la spartizione. In entrambi i casi, i giocatori utilizzano le proprie abilità mentalistiche, in quanto assumono la prospettiva dell'altro per capirne le intenzioni (nel caso del Ricevente verso il Proponente) e per ipotizzare il giudizio del *partner* su di sé e sull'offerta fatta (nel caso del Proponente verso il Ricevente) (Fehr, Bernhard, Rockenbach, 2008). La sensibilità alla *fairness* si costruisce nell'infanzia, periodo nel quale il livello di ToM raggiunto sembra giocare un ruolo centrale. Le prime evidenze sono state proposte da Takagishi, Kameshima, Schug, Koizumi e Yamagishi (2010) e Castelli, Massaro, Sanfey, e Marchetti (2010), i quali hanno rispettivamente lavorato con bambini di età prescolare e scolare. I primi hanno riscontrato che la capacità di applicare un ragionamento mentalistico di primo ordine porta, nel ruolo di Proponente, ad aumentare l'entità dell'offerta. Castelli e colleghi (2010), invece, hanno posto i bambini nel ruolo di Ricevente, evidenziando un complesso rapporto tra Teoria della Mente e accettazione/ rifiuto delle offerte: un ragionamento mentalistico di primo ordine, infatti, porta al rifiuto delle offerte più inique, estremamente svantaggiose per sé e vantaggiose per l'altro (9 figurine al Proponente e 1 al Ricevente), mentre un ragionamento mentalistico di secondo ordine aumenta le accettazioni di offerte considerate generalmente non eque, ma di entità inferiore (7 al Proponente e 3 al Ricevente). Gli autori ipotizzano che, a seconda del livello di ToM raggiunto, i bambini siano in grado di applicare ragionamenti sempre più strategici che permettano loro di allontanarsi da una logica economica pura, che prevedrebbe l'accettazione di ogni offerta in quanto sempre vantaggiosa in termini oggettivi (una figurina è sempre più di nessuna figurina), per andare verso una valutazione della mente del Proponente: la ToM di primo ordine porterebbe a valutazioni come: "Penso che tu abbia una cattiva opinione su di me poiché mi stai offrendo solo una figurina", la ToM di secondo ordine farebbe ragionare in questi termini: "Penso che tu pensi che potrei pensare che un'offerta 7-3 sia ancora un'opzione accettabile".

La ToM, inoltre, sembra giocare un ruolo anche nel caso di iniquità vantaggiosa per sé: Castelli, Massaro, Sanfey, e Marchetti (2013) hanno mostrato che tra i 7 e i 9 anni coloro che attivano un ragionamento mentalistico di secondo ordine sono più portati a rifiutare offerte estremamente vantaggiose per sé, a discapito del Proponente, rispetto a coetanei che non raggiungono tale livello. Questi risultati sembrano suggerire che assumere la prospettiva dell'altro e capire come la propria mente è rappresentata dal Proponente aiuti a comprendere che l'applicazione della norma della *fairness* ha lo scopo di eliminare le iniquità, indipendentemente dalla direzione delle stesse.

#### 4. Teoria della Mente, *fairness* e ragionamento morale

I risultati fin qui riportati evidenziano come il ruolo della ToM nella presa di decisione, sebbene confermato in diversi studi, sia tuttora da approfondire: in particolare, essa potrebbe interagire con altre competenze in via di sviluppo, tanto da generare comportamenti complessi e differenziati a seconda dell'età. A supporto della complessità di tale rapporto, basti ricordare come il concetto stesso di *fairness* comprenda due comportamenti differenti, la tendenza a rifiutare offerte svantaggiose per sé, che si sviluppa intorno ai 3-4 anni, e la tendenza a rifiutare offerte vantaggiose per sé, che non compare prima degli 8 anni, nonostante bambini anche più piccoli mostrino di avere compreso il concetto di equità (Castelli, Massaro, Bicchieri, Chavez, Marchetti, 2014). Xie, Pei e Su (2019) trovano che tra i 7 e i 9 anni i bambini sono in grado di attivare comportamenti svantaggiosi per sé quando desiderano apparire generosi e imparziali (quindi, con lo scopo di costruire e mantenere una buona reputazione). Gli autori spiegano tale tendenza riferendosi sia alla ToM, in quanto permetterebbe di comprendere le motivazioni del *partner* durante l'interazione e superare la tendenza a soddisfare il proprio interesse personale, sia al controllo inibitorio per quanto riguarda la capacità di limitare la propria autostima ed eventuale invidia nei confronti dell'altro. Evitare preferenze sembrerebbe alla base della capacità dei bambini di 7-8 anni di creare situazioni svantaggiose per sé

anche secondo Shaw, Choshen-Hillel e Caruso (2016), i quali evidenziano come a questa età si riescano ad agire scambi iniqui a proprio sfavore se questi permettono di mantenere un'immagine di sé come persone imparziali. I concetti di equità e imparzialità richiamano alla mente il giudizio morale, anch'esso soggetto a sviluppo durante l'infanzia e strettamente legato alla ToM. I bambini, infatti, ragionano di principi morali (per esempio, di giustizia distributiva) sulla base delle competenze che hanno acquisito, tra le quali in primo luogo la capacità di riflettere sulle intenzioni delle persone (Killen, Mulvey, Richardson, Jampol, Woodward, 2011). Li, Rizzo, Burkholder, Killen (2017) applicano tale prospettiva al concetto di equità, testando in particolare la reazione di bambini tra i 3 e i 9 anni alle cosiddette iniquità nascoste, ossia situazioni nelle quali chi prende decisioni in merito alla distribuzione di una risorsa non è a conoscenza di ciò che le parti effettivamente possiedono, ossia delle loro oggettive necessità. Posti di fronte a situazioni di questo tipo, i bambini devono attivare un ragionamento mentalistico di tipo morale per coordinare la comprensione dell'intenzione del decisore con il giudizio morale attribuito alla decisione stessa. I risultati dimostrano che tanto più è elevato il livello di ragionamento mentalistico morale, tanto più i bambini sono in grado di attribuire l'intenzione corretta al decisore; inoltre, anche il giudizio morale sulla decisione dipende dall'attribuzione di intenzioni al decisore.

Recentemente, Engelman e Tomasello (2019) hanno discusso la possibilità che il concetto di *fairness* non sia completamente sovrapponibile a quello di avversione all'iniquità, ma coinvolga processi psicologici in parte differenti. Gli autori, infatti, ritengono che i bambini decidano sull'equità della distribuzione di risorse sulla base del suo significato sociale, ossia sulla base del desiderio delle persone di essere equamente rispettate. In quest'ottica, le decisioni relative alla distribuzione di risorse non sarebbero motivate dall'aderenza a una norma di *fairness* di per sé, ma dall'applicazione di tale norma all'interno di un ragionamento sociale che implica la valutazione del rispetto reciproco, del merito e del bisogno di ciascuno. Il ragionamento morale e la sottostante capacità di assumere il punto di vista dei partecipanti all'interazione, quindi, potrebbe esitare nel desiderio

di rispetto, dal quale a sua volta avrebbe origine la sensibilità alla *fairness*.

## 5. Le competenze sociali nei programmi di educazione economica e finanziaria

L'importanza delle competenze sociali e il ruolo del loro sviluppo nella gestione delle interazioni nelle quali è richiesta una decisione di tipo economico possono fornire interessanti spunti di riflessione riguardo a come costruire programmi di educazione economica e finanziaria in età evolutiva, con la finalità di implementare conoscenze e competenze applicabili nel proprio attuale contesto di vita e nella comprensione della complessità del mondo adulto (Berti et al., 2017). Se, infatti, già esistono programmi che considerano l'impatto di alcune competenze psicologiche, come per esempio le motivazioni, gli interessi e i bisogni dei giovani (Totenhagen et al., 2015), pochi sono quelli che si focalizzano sulla capacità di riflettere sulla propria mente e su quella altrui nell'ottica di migliorare le abilità decisionali. Per quanto riguarda l'età adulta, un esempio è il lavoro di Kirk e colleghi (2016), i quali evidenziano che chi è coinvolto in un *training* sulla *mindfulness*, imparando a focalizzarsi su se stesso, a porre attenzione al proprio mondo interno e a meditare, accetta maggiormente le offerte svantaggiose all'UG rispetto a chi non partecipa a questo *training*. Tale comportamento ha due risvolti positivi, il primo relativo al guadagno (maggiore *mindfulness* porta a maggior guadagno) e il secondo riguardante le relazioni sociali, in quanto l'accettazione dell'offerta comporta il mantenimento della relazione con l'altro giocatore. Per quanto riguarda l'infanzia, recentemente Lombardi e collaboratori (under review; vedi anche Marchetti, 2018; Marchetti, Rinaldi, Lombardi, Massaro, Valle, under review) hanno costruito e testato l'efficacia di un *training* sulle decisioni economiche di bambini di scuola primaria: esso tratta i concetti di equità, altruismo e capacità di ritardare una gratificazione attraverso una metodologia conversazionale, strutturando discussioni guidate su questi temi volte a favorire l'assunzione di prospettiva altrui (Bianco et al., 2019). In questo caso, il focus è proprio sulla ToM, "allenata" du-

rante le discussioni in classe in termini di *perspective-taking*: la metodologia conversazionale ha permesso ai bambini di applicare questa capacità riflettendo su concetti che si posizionano a cavallo tra psicologia ed economia, portandoli a incrementare i propri comportamenti altruistici e di investimento.

Analizzando alcuni dei programmi di intervento raccolti da ONEEF che più si avvicinano alla struttura di questo training, è possibile individuare alcune somiglianze e differenze tra loro. Per esempio, il programma denominato “La torta dell’economia”, promosso dall’associazione Fareconomia (responsabile scientifico Emanuela Rinaldi) è pensato per essere proposto da operatori specializzati nell’arco temporale di tre incontri, durante i quali si alternano attività narrative (lettura di fiabe) e discussioni di gruppo. A livello di contenuti, entrambe le esperienze considerano altruismo, solidarietà e dono come concetti fondamentali, che il progetto “La torta dell’economia” concretizza nella trattazione del risparmio (per sé e per la collettività) e nella costruzione di un vero e proprio salvadanaio da parte dei partecipanti, mentre nel training questi temi sono affrontati dal punto di vista squisitamente psicologico, coinvolgendo i bambini attraverso le loro abilità di *perspective-taking*. Sempre nella cornice dello sviluppo di una cittadinanza attiva e dell’uso consapevole del denaro è il progetto Kids promosso da Feduf (Fondazione per l’Educazione Finanziaria e al Risparmio), il quale interviene nella scuola con modalità differenti. Esso, infatti, è costituito da una serie di lezioni e attività laboratoriali che gli insegnanti possono proporre in classe e che, oltre alla conoscenza del denaro, propone costrutti più complessi quali il guadagno e le sue fonti e il funzionamento della banca. Anche in questo caso, la struttura è pensata per essere applicata nella scuola, ma, a differenza dei programmi precedentemente illustrati, mette da subito al centro gli insegnanti e le loro dirette competenze. Sempre nell’ottica di fornire strumenti fruibili direttamente dagli insegnanti, Feduf in collaborazione con l’Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente<sup>1</sup> e l’Ufficio Scolastico Regionale della

<sup>1</sup> Dipartimento di Psicologia, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Lombardia ha recentemente supervisionato alcuni gruppi di insegnanti nella costruzione di compiti di realtà e Unità di Apprendimento (UdA) sui temi sia del progetto Kids, sia del training sopra presentato (Marchetti, Rinaldi, Rivelli, e Valle, 2020). Anche in questo caso, i primi destinatari sono gli insegnanti, che potranno utilizzare le conoscenze maturate dagli esperti in ambito economico e psicologico all'interno di percorsi didattici che si stanno sempre più diffondendo nelle scuole italiane e che puntano a valorizzare l'esperienza diretta dei bambini (compiti di realtà) e a proporre contenuti complessi in ottica interdisciplinare (UdA). Un esempio di apprendimento tramite applicazione di concetti economici nella vita reale è il progetto "Crescere nella cooperazione" promosso da Federazione marchigiana Banche di Credito cooperativo (Responsabile scientifico Bianca Maria Ventura), che prevede tra le diverse attività la costituzione di un'Associazione cooperativa scolastica, alla quale gli studenti partecipano in prima persona. Per giungere a questo obiettivo, la didattica è orientata non solo all'insegnamento di concetti legati al denaro, ma soprattutto alla riflessione su temi quali la cooperazione e la condivisione, dando particolare rilevanza alla narrazione di sé e alla costruzione di una storia personale nella quale tali concetti trovino una collocazione organica.

## Conclusioni

L'idea di connettere le competenze sociali a contenuti di tipo economico e finanziario apre a nuove modalità di intervento in grado di rendere i concetti teorici, generalmente considerati molto "tecnici" sia da studenti, sia da insegnanti ed esperti, salienti per i bambini. Se, infatti, tenere conto delle conoscenze possedute a diverse età, delle competenze specifiche (per esempio, matematiche) e delle rappresentazioni ingenue del mondo adulto è importante per la buona riuscita degli interventi, calare gli insegnamenti nel mondo reale dei bambini e nella loro esperienza relazionale può costituire la chiave per rendere significativi e rilevanti gli apprendimenti fin dalla scuola primaria. Contestualizzare nelle proprie relazioni interpersonali i



concetti di valore del denaro o la differenza tra beni e servizi, ad esempio, non solo contribuisce a renderli maggiormente rilevanti dal punto di vista ecologico, ma permette ai bambini di mettere in campo competenze diverse e trasversali, quali le competenze sociali, che potrebbero costituire un canale privilegiato per approcciarsi a contenuti complessi e potenzialmente astratti. In quest'ottica, anche bambini poco avvezzi o interessati alle questioni economiche potrebbero interpretare tali concetti come parte delle più ampie modalità di cui le persone si servono per entrare in relazione tra loro. Tale approccio potrebbe avere risvolti importanti nella prevenzione delle differenze di genere: è comprovata, infatti, una minore *financial literacy* femminile rispetto a quella maschile (Bucher Koenen, Lusardi, Alessie, Rooij, 2017) fin dall'adolescenza (Lührmann, Serra-Garcia, Winter, 2015), mentre la letteratura relativa alle abilità di ToM dalla tarda infanzia all'adolescenza delinea una situazione opposta, ossia migliori performance delle femmine rispetto ai maschi (Calero, Sallés, Semelman, Sigman, 2013; Devine, Hughes, 2013). Lavorare sulle competenze sociali potrebbe rappresentare un punto di forza per bambine e ragazze, in quanto approcciare contenuti economici da un punto di vista relazionale e sociale, utilizzando una metodologia legata al *perspective-taking*, potrebbe sollecitare capacità in loro ben sviluppate, le quali potrebbero aiutare a sopperire alle minori abilità, o interesse, nell'ambito dei concetti economici proposti in modo tradizionale. In questo caso, l'aderire alle aspettative sociali tipiche del proprio ruolo dal punto di vista sociale, costruendo rapporti di amicizia caratterizzati da vicinanza emotiva e intimità nei quali fare esperienza di competenze sociali (Maccoby, 1966), può sopperire all'aderire alle aspettative sociali relative al ruolo femminile nella gestione del denaro, che classicamente vogliono le femmine meno capaci dei maschi. Tornando al caso della *fairness*, per esempio, la prospettiva di Engelmann e Tomasello (2019) può essere di aiuto: operazionalizzare l'equità come rispetto reciproco, piuttosto che come avversione all'iniquità, è in linea con un approccio legato alle competenze sociali. Nel primo caso, infatti, bambine e bambini sono chiamati a comprendere gli scambi economici all'interno di un panorama di relazioni interpersonali più ampio, in cui la finalità e il

significato stesso degli scambi non risiedono nel vantaggio economico o in una generale quanto astratta norma sociale, come avviene nel secondo caso, ma nella possibilità di costruire o mantenere una relazione con l'altro, basata sui concetti di rispetto, di merito e di bisogno individuale. La valutazione dell'equità della decisione, quindi, non è limitata al qui ed ora del singolo evento (in questo caso, dell'UG), ma si orienta sulla capacità di capire la mente dell'interlocutore e sul desiderio di mantenere o meno una relazione con lui. Lo stesso concetto di rispetto fornisce una chiave di lettura delle differenze individuali, poco interpretabili alla luce di una pura avversione all'iniquità: le caratteristiche del rispetto sono differenti per ciascun individuo, variano a seconda del contesto e delle persone coinvolte (si pensi, per esempio, ai diversi comportamenti che possono assumere tra loro persone di rango, età o genere differente, pur manifestando rispetto reciproco). In ottica educativa e formativa, utilizzare le competenze sociali come canale privilegiato per la trattazione di temi economici e finanziari potrebbe rilevarsi positivo anche da un punto di vista prettamente scolastico: innanzitutto, molti sono gli interventi che gli stessi insegnanti abitualmente attivano per favorire lo sviluppo di abilità sociali, quindi in ottica di progettualità i docenti potrebbero essere facilitati nel proporre percorsi educativi su temi ancora non inseriti ufficialmente nei *curricula* scolastici; inoltre, gli insegnanti non dovrebbero necessariamente approfondire argomenti prettamente economici, ma potrebbero essi stessi cercare di calare tali contenuti in ottica relazionale, proponendo attività e riflessioni legate agli specifici contesti delle classi. Il ruolo centrale degli insegnanti è messo in luce, oltre che da alcune importanti esperienze italiane (Romagnoli, Trifilidis, 2013), anche dall'OECD che nelle Linee Guida sull'Educazione Finanziaria a scuola del 2012<sup>2</sup> afferma come essi debbano essere coinvolti in ogni fase del processo di costruzione di interventi rivolti ai propri studenti, debbano comprendere l'importanza di tale attività e debbano essere equipaggiati con risorse economiche e attraverso percorsi formativi

<sup>2</sup> <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2012%20Schools%20Guidelines.pdf>

in modo da aumentare la fiducia nelle proprie abilità in questo specifico ambito. Inoltre, sebbene la maggior parte dei programmi a livello Nazionale si orienti all'insegnamento di nozioni tecniche che possano favorire il processo decisionale (vedi OECD/INFE, 2015), le scelte applicative di tali linee guida di alcuni Paesi focalizzano la propria attenzione anche su aspetti legati all'utilizzo del denaro nei contesti sociali: è il caso, per esempio, della Gran Bretagna che all'interno del "Financial Education Planning Framework 3-11 years"<sup>3</sup> individua come obiettivi per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria sia il capire quali sono le proprie emozioni in relazione al denaro ("Feelings about money"), sia la comprensione della possibilità che il proprio denaro possa essere condiviso e avvantaggiare la società ("Helping others"). Pur non entrando nel merito dei numerosi programmi di educazione finanziaria presenti sul territorio, anche la Financial Literacy and Education Commission sottolinea nelle Linee Guida Nazionali del 2016 degli USA (2016)<sup>4</sup> l'importanza di non focalizzarsi unicamente sull'apprendimento di contenuti economico-finanziari, ma di lavorare sulle competenze psicologiche delle persone, a partire dalla prima infanzia: in questo caso, si ritiene che fiducia in se stessi, autocontrollo e abilità di *decision-making* (delle quali fare diretta esperienza nel contesto scolastico) siano fondamentali per l'acquisizione di abilità che permettano da adulti una migliore gestione delle proprie risorse economiche. Sebbene, quindi, non sia semplice mettere a tema in programmi nazionali le sfumature squisitamente psicologiche dell'educazione economica e finanziaria, tali esperienze e riflessioni dimostrano come sia possibile includere anche in programmi di ampia portata una prospettiva educativa che tenga conto delle componenti psicologiche alla base delle interazioni sociali, come quelle emotive, e che accompagni gli studenti a calare gli apprendimenti tecnici in una cornice più ampia di relazioni sociali. Affrontare l'educazione economica e finanziaria anche dalla prospettiva qui presentata può rappresentare, quindi, un valore ag-

<sup>3</sup> <https://www.young-enterprise.org.uk/wp-content/uploads/2018/11/Primary20Planning20Framework20WEB20Sept2018.pdf>

<sup>4</sup> [www.MyMoney.gov](http://www.MyMoney.gov)

giunto ai numerosi programmi esistenti e favorire apprendimenti contestualizzati, concreti e direttamente applicabili nel proprio contesto, apprendimenti, quindi, che con buona probabilità si manterranno nel tempo e costituiranno la base per conoscenze più complesse utili per affrontare le scelte dell'età adulta.

## Riferimenti bibliografici

- 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/10.1177/2047173417719555>.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Battistelli P. (2001). *Io penso che tu pensi... Le origini della comprensione della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Berti A. E., Ajello A. M., Aprea C., Castelli I., Lombardi E., Marchetti A., Massaro D., Sappa V., Valle A. (2017). *Adolescents' and Young Adults' Naïve Understandings of the Economic Crisis*, 13(1), 143-161, DOI:10.5964/ejop.v13i1.1187
- Berti A.E., Bombi A. S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bianco F., Lombardi E., Massaro D., Ilaria C., Valle A., Marchetti A. et al. (2019). *Enhancing advanced Theory of Mind skills in primary school: A training study with 7- to 8-year-olds*. e2155, 1-16. <https://doi.org/10.1002/icd.2155>.
- Bicchieri C., Chavez A. K. (2008). Behaving as Expected: Public Information and Fairness Norms. *Journal of Behavioral Decision Making*, 23(2), 161-178. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1082264>.
- Bucher Koenen T., Lusardi A., Alessie R., van Rooij M. (2017). How Financially Literate Are Women? An Overview and New Insights. *Journal of Consumer Affairs*, 51(2), 255-283. <https://doi.org/10.1111/joca.12121>.
- Calero C. I., Salles A., Semelman M., Sigman M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 281. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00281>.
- Castelli I., Massaro D., Bicchieri C., Chavez A., Marchetti A. (2014). Fairness

- norms and theory of mind in an ultimatum game: Judgments, offers, and decisions in school-aged children. *PLoS One*, 9(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0105024>.
- Castelli I., Massaro D., Sanfey A. G., Marchetti A. (2010). Fairness and intentionality in children's decision-making. *International Review of Economics*, 57(3), 269-288.
- Castelli I., Massaro D., Sanfey A. G., Marchetti A. (2013). "What is fair for you?" Judgments and decisions about fairness and Theory of Mind. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 49-62, DOI: <https://doi.org/10.1007/s12232-010-0101-x>.
- Devine R. T., Hughes C. (2013). Silent Films and Strange Stories: Theory of Mind, Gender, and Social Experiences in Middle Childhood. *Child Development*, 84(3), 989-1003. <https://doi.org/10.1111/cdev.12017>.
- Engelmann J. M., Tomasello M. (2019). Children's Sense of Fairness as Equal Respect. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(6), 454-463. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.03.001>.
- Faigenbaum G. (2005). *Children's Economic Experience: Exchange, Reciprocity and Value*. Buenos Aires: Libros En Red.
- Fehr E., Bernhard H., Rockenbach B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454(7208), 1079-1083. <https://doi.org/10.1038/nature07155>.
- Fehr E., Schmidt K. M. (1999). A Theory of Fairness, Competition, and Cooperation. *The Quarterly Journal of Economics*, 114(3), 817-868.
- Financial Literacy and Education Commission (2016). *Promoting Financial Success in the United States: National Strategy for Financial Literacy 2016 Update*.
- Frith C. D., Singer T. (2008). The role of social cognition in decision making. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 363(1511), 3875-3886. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0156>.
- Gopnik A., O'Grady S., Lucas C. G., Griffiths T. L., Wente A. et al. (2017). Changes in cognitive flexibility and hypothesis search across human life history from childhood to adolescence to adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(30), 7892-7899. <https://doi.org/10.1073/pnas.1700811114>.
- Güth W., Schmittberger R., Schwarze B. (1982). An experimental analysis of ultimatum bargaining. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 3(4), 367-388. [https://doi.org/10.1016/0167-2681\(82\)90011-7](https://doi.org/10.1016/0167-2681(82)90011-7).
- Hilgert M., Hogarth J., Beverly S. (2003). Household Financial Manage-

- ment: The Connection Between Knowledge and Behavior. *Federal Reserve Bulletin*, July, 309-322.
- Killen M., Mulvey K. L., Richardson C., Jampol N., Woodward A. (2011). The accidental transgressor: Morally-relevant theory of mind. *Cognition*, 119(2), 197-215. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.01.006>.
- Kirk U., Gu X., Sharp C., Hula A., Fonagy P., Montague P. R. (2016). Mindfulness training increases cooperative decision making in economic exchanges: Evidence from fMRI. *NeuroImage*, 138, 274–283. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.05.075>.
- Lavelli M. (2007). *Intersoggettività. Origini e orimi sviluppi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Li L., Rizzo M. T., Burkholder A. R., Killen M. (2017). Theory of mind and resource allocation in the context of hidden inequality. *Cognitive Development*, 43, 25-36. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.02.001>.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., Castelli I., Lecciso F., Pezzotta C. (2005). *Mentalizzazione e competenza sociale. La comprensione della falsa credenza nello sviluppo normale e patologico*. Milano: Franco Angeli.
- Lombardi E., Ajello A. M. (2017). Crisi economica: Quali percezioni, quali conseguenze. *Ricerche di psicologia*, 1, 93-123. <https://doi.org/10.3280/RIP2017-001005>
- Lombardi E., Di Dio C., Castelli I., Massaro D., Marchetti A. (2017). Prospective thinking and decision making in primary school age children. *Heliyon*, 3(6), 1-28. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2017.e00323>.
- Lombardi E., Valle A., Rinaldi T., Massaro D., Marchetti A. (under review). *Learning to wait and be altruistic: A conversational training in economic education for primary school children*.
- Lührmann M., Serra-Garcia M., Winter J. (2015). Teaching teenagers in finance: Does it work? *Journal of Banking & Finance*, 54, 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2014.11.009>.
- Maccoby E. (Ed.) (1966). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Marchetti A. (2018, December 1). *Training economic competence at primary school: Preliminary evidences*. 2nd. International Workshop BeFairly-Behavioural Financial Regulation and Policy on Financial Education and Risk Literacy, Rome.
- Marchetti A., Castelli I. (2012). *Come decidono I bambini. Psicoeconomia evolutiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- Marchetti A., Castelli I., Massaro D., Valle A. (2016). Combining Development and Education: Why Do Decision-Making and Social Norms

- Matter for Financial Education? In C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N. K. Koh, P. Davies, B. Fuhrmann-Greimel, J. Lopus (Eds.), *International Handbook on Financial Literacy* (pp. 69-81). Singapore: Springer.
- Marchetti A., Rinaldi T., Lombardi E., Massaro D., Valle A. (under review). Learning to wait, be altruistic and fair: A training in economic education in primary school. In *Behavioural Financial Regulation and Policy (BEFAIRLY)* (2nd ed.). London: Edward Elgar Publishing.
- Marchetti A., Rinaldi T., Rivelli M., Valle A. (Eds.). (2020). *Educazione finanziaria: Io la insegno! Proposte e strumenti per educare i bambini alla cittadinanza economica responsabile e consapevole*. Firenze: dEste.
- Marchetti A., Sanfey A. G., Castelli I. (2008). Teoria della Mente e decisione in ambito economico: Un contributo empirico. In A. Antonietti, M. Balconi (Eds.), *Mente ed economia. Come psicologia e neuroscienze spiegano il comportamento economico* (pp. 191-207). Bologna: Il Mulino.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI)*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264208094-en>
- OECD/INFE (2015). *National Strategies for Financial Education*.
- Premack D., Woodruff G. (1978). Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>.
- Romagnoli A., Trifilidis M. (2013). *Does financial education at school work? Evidence from Italy*. Printing and Publishing Division of the Bank of Italy. <https://portal.issn.org/resource/ISSN/1972-6627>
- Shaw A., Choshen-Hillel S., Caruso E. M. (2016). The Development of Inequity Aversion: Understanding When (and Why) People Give Others the Bigger Piece of the Pie. *Psychological Science*, 27(10), 1352-1359. <https://doi.org/10.1177/09567976166660548>.
- Sutter M., Zoller C., Glätzle-Rützler D. (2019). Economic behavior of children and adolescents – A first survey of experimental economics results. *European Economic Review*, 111, 98-121. <https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2018.09.004>.
- Takagishi H., Kameshima S., Schug J., Koizumi M., Yamagishi T. (2010). Theory of mind enhances preference for fairness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(1), 130-137. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.09.005>.
- Totenhagen C. J., Casper D. M., Faber K. M., Bosch L. A., Wiggs C. B., Borden L. M. (2015). Youth Financial Literacy: A Review of Key Considerations and Promising Delivery Methods. *Journal of Family and Economic Issues*, 36(2), 167-191. <https://doi.org/10.1007/s10834-014-9397-0>.

- Valle A., Massaro D., Castelli I., Marchetti A. (2015). Theory of Mind Development in Adolescence and Early Adulthood: The Growing Complexity of Recursive Thinking Ability. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 112-124. <https://doi.org/scaling>.
- Valle A., Rinaldi T., Lombardi E., Massaro, D., Marchetti A. (2019, June 6). *From teaching to training: A psychological perspective of financial literacy at school*. Educational and Post-Democracy, Cagliari.
- van 't Wout M., Kahn R. S., Sanfey A. G., Aleman A. (2006). Affective state and decision-making in the Ultimatum Game. *Experimental Brain Research*, 169(4), 564–568. <https://doi.org/10.1007/s00221-006-0346-5>.
- Xie D., Pei M., Su Y. (2019). “Favoring my playmate seems fair”: Inhibitory control and theory of mind in preschoolers’ self-disadvantaging behaviors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 184, 158-173. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.03.004>.



#### 4.

## Subprime, quantitative easing, rating ... L'inglese come arma di confusione di massa?

*Cecilia Boggio*

### Introduzione

La diffusione dell'inglese, in generale come lingua globale e in particolare come lingua franca – una lingua veicolare usata come strumento di comunicazione tra persone di diversa lingua madre e per le quali è una lingua straniera – in molti contesti professionali e scientifici, è un evento di grande rilievo degli ultimi decenni. Molti linguisti sostengono che *English Lingua Franca* (ELF) è ormai una varietà dell'inglese, così come lo sono, per esempio, il *British English* (BE) e l'*American English* (AE)<sup>1</sup>. Invece di concentrarsi sul ruolo dell'inglese come lingua franca, questo articolo discute come l'inglese non sia sempre un rimedio per i problemi di comunicazione tra persone che parlano lingue diverse. È stato infatti dimostrato che nel linguaggio finanziario italiano l'uso di anglicismi crea una “barriera linguistica” che, unitamente ad una terminologia già di per sé molto tecnica, spaventa molti potenziali consumatori di prodotti finanziari, a tal punto da scoraggiarli ad investire i propri risparmi nei mercati finanziari. Secondo il sondaggio “L'Italia che risparmia” del consorzio Patti Chiari nel 2006, ben l'83% dei risparmiatori italiani percepisce l'inglese usato nella comunicazione finanziaria come un ostacolo alla

<sup>1</sup> Per un approfondimento sul tema sono utili l'articolo “Conceptualizing ELF” di Anna Mauranen (2017) e il volume *The Routledge handbook of English as a Lingua Franca* curato da Barbara Seidlhofer (2011).

comprensione del linguaggio degli investimenti, e quindi lo identifica tra i motivi per cui non si sente a proprio agio ad investire. In un mondo in cui il rischio finanziario in gran parte grava sulle spalle dei singoli individui, questa ritrosia ad investire può portare a conseguenze disastrose sul loro stile di vita, soprattutto dopo la pensione.

Più precisamente, questo articolo riporta ed interpreta i dati raccolti analizzando le voci del glossario finanziario EduCare – il programma di educazione finanziaria della Banca Nazionale del Lavoro – compilato con l'intento di aiutare i clienti della banca a comprendere i termini finanziari di uso più comune. L'obiettivo principale di quest'analisi è determinare la misura in cui i termini presi in prestito dalla lingua inglese permeano il linguaggio finanziario italiano, sia da un punto di vista quantitativo sia qualitativo. Facendo ciò, si vuole sensibilizzare i responsabili delle politiche di alfabetizzazione finanziaria e renderli più consapevoli del fatto che la cosiddetta “barriera linguistica” nella comunicazione finanziaria esiste ed è un fattore rilevante del basso livello di alfabetizzazione finanziaria degli italiani. È importante che chi si occupa di organizzare risorse e promuovere attività atte a migliorare la cultura finanziaria degli italiani dedichi maggiore attenzione al tipo di linguaggio usato nel campo della comunicazione finanziaria, visti i suoi dimostrati effetti sulla partecipazione ai mercati finanziari e più in generale sulle decisioni finanziarie.

## 1. L'importanza del linguaggio per l'alfabetizzazione finanziaria

### 1.1 *Il linguaggio finanziario: breve panoramica*

Al giorno d'oggi, soprattutto a causa della transizione dal metodo pensionistico retributivo a quello contributivo, molte persone si trovano a dover pianificare in modo sempre più autonomo il loro pensionamento, e a fare scelte finanziarie complesse che influiranno in modo significativo sulla ricchezza accumulata negli anni. Questa pianificazione è resa più complessa dalla vasta gamma dei prodotti finanziari offerti, a volte alquanto sofisticati, e dalla scomparsa di un'attività finanziaria priva di rischio che dia un rendi-

mento accettabile, com'erano in passato i Titoli di Stato (Baglioni, 2019, pp. 1-3).

È superfluo dire che si può essere attrezzati a prendere decisioni di carattere finanziario in modo consapevole ed efficace solo se si hanno conoscenze e competenze finanziarie adeguate. La ricerca economica in materia di *financial literacy* dell'ultimo decennio ha definito, misurato ed analizzato l'alfabetizzazione finanziaria sotto diversi punti di vista. In particolare, ha dimostrato l'esistenza di una correlazione positiva tra: l'alfabetizzazione finanziaria e la programmazione del risparmio per l'età anziana (Lusardi, 2014; Lusardi, Mitchell, 2007, 2014, 2017; Fornero, Monticone, 2011; Fornero, Lusardi, Monticone, 2010; Christelis, Jappelli, Padula, 2010; Van Rooij, Lusardi, Alessie, 2012; Lusardi, Mitchell, Oggero, 2019); l'alfabetizzazione finanziaria e la partecipazione al mercato azionario (Van Rooij, Lusardi, Alessie, 2011, Bucher-Koenen, Lusardi, Alessie, Van Rooij, 2012, Fonseca, Mullen, Zamarro, Zissimopolous, 2012); l'alfabetizzazione finanziaria e un più elevato rendimento medio delle attività finanziarie in portafoglio (Hastings, Mitchell, 2018). È dunque evidente che migliorare il livello di alfabetizzazione finanziaria degli italiani con programmi ad hoc è ormai una questione imprescindibile e di primaria importanza.

Oltre alla ricerca appena menzionata, esiste un filone di ricerca più propriamente incentrato sul linguaggio della comunicazione finanziaria. Gli studi svolti da Boggio, Coda Moscarola e Gallice (2020), Boggio, Fornero, Prast e Sanders (2018), Chen (2013), Cornelissen, Holt e Zundel (2011), Song e Schwarz (2009), Henry (2008), Morris, Sheldon, Ames e Young (2007), Ferraro, Pfeffer e Sutton (2005) e Rubinstein (2000), hanno messo in evidenza gli effetti che tale linguaggio può avere sul comportamento delle persone in campo economico-finanziario. In particolare, lo studio di Boggio et al. 2018 ipotizza, attraverso l'analisi di una raccolta di metafore concettuali usate nella comunicazione finanziaria, che una mancanza di familiarità con il linguaggio del settore possa disincentivare le persone ad investire<sup>2</sup>. Utilizzando la linguistica cognitiva, esso dimostra

<sup>2</sup> Il punto di partenza di quest'analisi è il concetto di "familiarità" teorizzato per la prima volta dall'economista Robert Merton, premio Nobel per l'economia

che molte metafore usate nella comunicazione finanziaria provengono da domini concettuali che si riferiscono a sfere di vita e di attività che sono prevalentemente maschili, e giunge alla conclusione che questo possa contribuire a spiegare la ben documentata disparità di genere nel processo decisionale finanziario che la teoria economica imputa solitamente ad altri fattori. Da questo punto di vista, è molto importante che la ricerca sull'alfabetizzazione finanziaria prenda maggiormente in considerazione le parole usate per esprimere concetti finanziari, e il modo in cui esse possono influenzare il comportamento finanziario delle persone e le loro decisioni di investimento. Non si deve più dare per scontato che le persone, indipendentemente dalla loro classe sociale, livello di istruzione o genere, debbano per forza adottare, e quindi accettare, come “naturale” o “neutro” il linguaggio tipicamente utilizzato nella comunicazione finanziaria. Lo studio di Boggio (2019) ha proprio l'obiettivo di incominciare a comprendere come rendere il linguaggio della finanza meno ambiguo ed estraneo ai piccoli investitori italiani. Tramite la somministrazione di un piccolo questionario chiuso ad un campione di 132 soggetti (66 donne e 64 uomini) con una conoscenza limitata sia del linguaggio finanziario sia della lingua inglese, analizza la reazione dell'investitore privato italiano alla presenza di termini inglesi. In particolare osserva che nelle domande del questionario che impongono una scelta (rispettivamente “Che cosa guardi per decidere in quale fondo azionario investire i tuoi risparmi?” e “Che cosa guardi per identificare il guadagno che hai ottenuto dalla compravendita di azioni o di obbligazioni?”), la maggior parte dei soggetti opta per la risposta più “familiare”, cioè quella in italiano (rispettivamente “la valutazione del rischio e del rendimento del fondo” e “il guadagno

nel 1997, e usato in economia finanziaria per spiegare alcuni apparenti paradossi nel comportamento delle persone riguardo alle scelte di portafoglio. Uno di questi paradossi è il cosiddetto *home bias*, cioè la tendenza a tenere portafogli poco diversificati rispetto all'area geografica. Contrariamente alla prima regola nella costruzione di un portafoglio titoli efficiente – che è quella di diversificare – è stato dimostrato che gli investitori si fanno guidare dalla “familiarità” quando devono scegliere tra titoli domestici e titoli stranieri. In altre parole, scelgono più volentieri titoli domestici, cioè geograficamente vicini, e, tra l'altro, poiché si ritengono più competenti in tali titoli, hanno anche un atteggiamento più ottimistico nei loro confronti.

in conto capitale”), piuttosto che quella in inglese o quella ibrida italiano-inglese (rispettivamente “il benchmark del fondo” e “il capital gain”). Questo studio, sebbene statisticamente poco significativo, sembra dare un’iniziale conferma che l’inglese può costituire un ostacolo nella comunicazione finanziaria.

Al di là delle ricerche di impronta più marcatamente economica, si trovano pochi studi sugli effetti del linguaggio, quasi tutti nell’ambito della traduzione di termini economici, finanziari e scientifici (per esempio, Musacchio, 2005; Mari, Zanola, 2007; Zanola, 2011; Musacchio, Corbolante, 2012) oppure dell’analisi dei tentativi di semplificazione del linguaggio burocratico-amministrativo (per esempio, Bombi, 2017; Cattani e Sergio, 2018). Per questo motivo, l’indagine sugli effetti del linguaggio è senza dubbio meritevole di maggiore attenzione. Uno studio che si muove in questa direzione è quello di Friginal, Mathews e Roberts (2019) che applica la ricerca linguistica teorica nel campo dei linguaggi specialistici alle pratiche linguistiche effettive nel mondo aeronautico. L’obiettivo iniziale è quello di rendere il linguaggio dei manuali di manutenzione degli aeromobili meno ambiguo, pur mantenendo l’accuratezza e la completezza delle informazioni. Il fine ultimo è lo sviluppo di manuali il cui linguaggio aderisca a caratteristiche lessicali e sintattiche molto precise pur rimanendo altamente tecnici e evitando qualunque tipo di semplificazione. Questo dimostra che si può ripensare ai linguaggi specialistici per renderli più diretti e meno ambigui mantenendone intatto il contenuto informativo.

L’atteggiamento “prendere o lasciare” a proposito del linguaggio della comunicazione finanziaria accennato in precedenza si può in parte spiegare con il fatto che ci si trova di fronte ad una “lingua settoriale” (Sobrero, 2011, p. 238) o “linguaggio specialistico” (Gotti, 2003, p. 23) che per secoli è appartenuto, ed ancora appartiene, ad un gruppo ristretto di parlanti: i professionisti della finanza, una “comunità discorsiva” (Swales, 1988, p. 212) con al suo interno dei meccanismi di intercomunicazione ben precisi ed un lessico, un sintassi ed una retorica creati per lo scambio e la divulgazione di informazioni e conoscenze ad esso relative. La linguistica – la disciplina che studia il linguaggio e le sue strutture – considera il linguaggio specialistico come una varietà del linguaggio comune che si differenzia

da quest'ultimo per una maggiore frequenza, sia quantitativamente sia pragmaticamente, di determinate caratteristiche lessicali, sintattiche e testuali. Come verrà dimostrato nella Sezione 3, questo lavoro prende in considerazione in modo particolare le principali caratteristiche lessicali (tralasciando quelle sintattiche e testuali) del linguaggio specialistico della finanza così come individuate da Maurizio Gotti (2003): la monoreferenzialità (il significato univoco dei termini), il tono neutro (la mancanza di emozioni), la trasparenza (la decodificazione semplice ed immediata), la concisione (la sinteticità e l'incisività di espressione) e l'alta produttività lessicale (la continua creazione di neologismi) (Gotti, 2003, p. 43). Quest'ultima caratteristica è particolarmente importante per questo studio perché è ben noto che il linguaggio finanziario, a causa dell'evoluzione veloce del settore, assiste continuamente alla produzione di nuovi termini tecnici, alla ridefinizione di concetti esistenti e all'adozione di prestiti dalla lingua inglese. Agli occhi dei piccoli investitori, tuttavia, questo linguaggio specialistico – molto tecnico, conciso e parzialmente anglicizzato – sembra spesso impenetrabile, e quindi intimidatorio se non addirittura mistificante, e quasi fatto apposta per far sì che la sua conoscenza rimanga confinata nel “tempio” della finanza e accessibile solo ai suoi “adepti”: gli operatori di borsa, gli analisti e i gestori finanziari.

## 1.2 *Gli anglicismi nel linguaggio finanziario italiano*

Non c'è dubbio che il frequente uso di termini inglesi sia una delle caratteristiche del linguaggio finanziario italiano che mette i piccoli investitori a disagio. Questo studio si concentra proprio sul fenomeno dell'“anglicizzazione” (Pulcini, Furiassi, Rodríguez, González, 2012, p. 1) del lessico finanziario italiano, con l'intenzione di indagare la misura in cui i cosiddetti anglicismi – cioè parole o locuzioni nella lingua italiana riconoscibilmente inglesi nella forma e nell'origine – lo pervadono. Il punto di partenza è la vasta ricerca linguistica sulla copiosità di prestiti che la lingua italiana accoglie da quella inglese (Pulcini, 2017; Marazzini, Petralli, 2015; Furiassi, 2010; Gualdo, Scarpino, 2007; Görlach, 2001; Italiano, 1999; Petralli,

1992; Fanfani, 1991; Amato, Andreoni, Salvi 1990; Rando, 1987) e, in modo più specifico, la ricerca linguistica sull'uso di anglicismi nel linguaggio specialistico dell'economia e della finanza (Tagliabeta, 2011; Sobrero, 2011; Zanola, 2011; Mari, Zanola 2007; Sosnowski, 2006; Musacchio, 2005; Venuta, 2004; Torretta, 2002, 2006; Rosati, 2004; Di Sabato, Porcelli 2004; Adamo, Della Valle 2003; Rando, 1990).

L'inglese è almeno dagli anni Cinquanta la più importante lingua donatrice per l'italiano a causa del prestigio sociale, culturale e politico dei paesi del mondo anglosassone, dove l'inglese è la prima lingua, e la conseguente "attrazione fatale" (Dunlop, 1989, p. 32) degli italiani nei confronti di quella lingua. Inoltre, l'italiano è sempre stata una lingua più "democratica" (Petralli, 1992, p. 120) e quindi più incline ad assorbire anglicismi di altre lingue europee come, per esempio, il francese o lo spagnolo. È necessario un accenno alla storia della lingua inglese per precisare come l'attuale "potere linguistico" (Crystal, 2003, p. 83) dell'inglese nel settore della finanza affondi le sue radici nella forza finanziaria che il settore bancario nordamericano e britannico acquisirono a partire dall'Ottocento. Già a cavallo del Novecento intermediari bancari come Rothschild e J.P. Morgan incominciarono a finanziare aziende manifatturiere, gestire Titoli di Stato e a facilitare la creazione di un sistema bancario internazionale, con Londra e New York come capitali del commercio mondiale e degli investimenti (Ferguson, 2009, p. 57). Non molti anni dopo, gli stessi intermediari bancari aiutarono a finanziare sia le spese di guerra degli Alleati durante la Prima Guerra Mondiale sia i costi della ricostruzione dopo la fine del conflitto. Il cosiddetto imperialismo finanziario della Gran Bretagna e degli Stati Uniti è poi continuato durante e dopo la Seconda Guerra Mondiale e, soprattutto a partire dagli anni Ottanta del Novecento, è diventato ancora più forte grazie al progresso tecnologico. Non vi è quindi dubbio che il linguaggio della finanza moderna sia stato influenzato dall'inglese sin dalle sue origini.

Ancor più che in passato, oggi giorno la lingua franca della finanza internazionale è l'inglese, e tramite le nuove tecnologie ed i mezzi di comunicazione il linguaggio finanziario italiano accoglie nuovi anglicismi quasi quotidianamente. I seguenti titoli di giornali, riviste e

voci di blog tuttavia rivelano l'ambivalenza degli italiani nei confronti del linguaggio della comunicazione finanziaria: "Finanza e lingua italiana: un binomio impossibile" (*Englishfor*, 1, 2007), "Il differenziale mannaro: lo 'spread' e altri mostri della finanza" (*Accademia della Crusca*, 7 febbraio 2012), "Linguaggio economico-finanziario ... un vero rompicapo?" (*AIEF*, 31 ottobre 2014), "La finanza: un linguaggio per tutti?" (*Il blog di Burson-Marsteller*, 10 aprile 2012), "Dallo spritz allo spread" (*Il blog di Beppe Grillo*, 5 novembre 2011), "Linguaggio economico: ritrovare trasparenza" (*Avvenire*, 8 febbraio 2014), "Il linguaggio delle banche tra esoterismo e autoreferenzialità" (*Economia e finanza verde*, 8 agosto 2018) e "Il ruggito della finanza: animalia tra italiano e inglese" (*Treccani magazine*, 20 marzo 2019). Questi titoli evidenziano come alle persone comuni il linguaggio finanziario possa risultare criptico ("un vero rompicapo", "ritrovare trasparenza" e "tra esoterismo e autoreferenzialità"), minaccioso ("il differenziale mannaro", "lo spread ed altri mostri" e "il ruggito della finanza") o quanto meno poco familiare ("finanza e lingua italiana: un binomio impossibile", "dallo spritz allo spread" e "un linguaggio per tutti?"). Non sorprende, inoltre, che quattro su sette di questi titoli suggeriscano come l'inglese contribuisca a rendere di difficile comprensione questo linguaggio.

## 2. Analisi linguistica

### 2.1 *Il glossario EduCare – raccolta dati*

Per indagare l'impatto dell'inglese sul linguaggio finanziario italiano, questo studio prende in considerazione il glossario finanziario EduCare, uno dei glossari istituzionali attualmente a disposizione, e lo analizza da un punto di vista sia quantitativo che qualitativo<sup>3</sup>. Perché proprio il glossario EduCare tra i tanti glossari istituzionali a disposizione? Prima di tutto perché è stato compilato come parte del vasto programma di alfabetizzazione finanziaria della BNL, che include

<sup>3</sup> *Glossario EduCare*. Retrieved August 26, 2019 from <https://educare.bnl.it/pilole-e-glossario/#1498173447892-588737d9-25f6>.



attività di ogni tipo: test online, corsi, seminari ed eventi come, per esempio, l'EduCare Day (con questo titolo in inglese nella pagina web del programma), organizzati ogni anno in scuole, università, teatri e palazzetti, imprese ma anche enti ed istituzioni selezionati in tutta Italia, con lo scopo di rendere un pubblico molto eterogeneo più consapevole e responsabile in materia di risparmio e investimenti. Il glossario finanziario EduCare non si rivolge quindi ad un pubblico di esperti del settore, bensì al vasto pubblico di piccoli investitori italiani, dagli studenti universitari, agli adulti in età lavorativa, ai pensionati, che possono avere una conoscenza finanziaria limitata o possono non averla del tutto. Il secondo motivo per cui questo glossario è stato scelto è il nome. Dato l'oggetto di studio di questo articolo, questo gioco di parole bilingue salta all'occhio. Più precisamente, EduCare sfrutta in modo consapevole il verbo italiano "educare" e contemporaneamente giustappone i sostantivi inglesi *education* ("istruzione" in italiano) e *care* ("attenzione" o "cura" in italiano) con il possibile significato finale di "attenzione all'istruzione" o "cura dell'istruzione", ovviamente quella finanziaria. Un pubblico italiano con una conoscenza limitata dell'inglese vede soltanto il verbo italiano "educare" e può quindi non comprendere che il nome del glossario prende in prestito termini inglesi e può essere letto sia in italiano che in inglese. Ad un occhio più esperto, e con qualche conoscenza della lingua inglese, la lettera maiuscola "C" suggerisce che EduCare non è solo il verbo italiano "educare" ma è anche il neologismo sincratico<sup>4</sup> inglese formato dalla fusione delle parole *education* e *care* e dei loro significati.

Nell'analisi del glossario ogni singola voce è stata letta ed esaminata attentamente per capire se fosse un prestito dall'inglese oppure no. Una volta individuati tutti gli anglicismi, essi sono stati classificati come mostra la Tabella 1. La prima colonna presenta la divisione delle voci del glossario per lettere dell'alfabeto dalla A alla Z, mentre

<sup>4</sup> In linguistica, la sincrasi è un neologismo formato dalla fusione di due parole diverse che hanno un fonema o una lettera in comune. Esempi di neologismi sincratici, dette anche "parole macedonia" o "parole portmanteau", in italiano, sono "metalmecanico" (fusione di "metallurgico" e "meccanico") e "glocalizzazione" (fusione di "globalizzazione" e "localizzazione").

la seconda colonna riporta il numero totale delle voci per ogni singola lettera dell'alfabeto. La terza colonna mostra il numero di voci che consistono in una combinazione di parole inglesi e italiane ed elenca ogni loro singola occorrenza. Queste combinazioni di parole sono sia casi di coesistenza, ad esempio “gestore (*asset manager*)” e “margine di prezzo (*price spread*)”, in cui vengono forniti sia il termine inglese che l'equivalente italiano, sia casi di composti nominali misti o ibridi, cioè unità lessicali che consistono di parole sia inglesi che italiane, ad esempio “obbligazione *corporate*” e “commissione di *switch*”. La quarta colonna riporta invece il numero di voci esclusivamente in inglese, cioè prestiti dall'inglese integrali (o non adattati) che sono parole semplici, ad esempio *commodity* e *growth*, o parole complesse, ad esempio *asset allocation* e *private equity funds*, e ne elenca ogni singola occorrenza. Infine, la quinta colonna riporta il numero di voci esclusivamente in italiano.

Lettera	Numero di voci	Numero di voci che sono coesistenze o composti misti	Numero di voci in inglese (sia parole semplici che composte)	Numero di voci in italiano
A	12	<b>2 coesistenze:</b> <i>asset manager</i> ( <i>gestore</i> ), <i>avverso al rischio</i> ( <i>risk averse</i> )	<b>3:</b> <i>asset allocation</i> , <i>asset backed securities</i> ( <i>ABS</i> ), <i>asset class</i>	7
B	17	<b>3 coesistenze:</b> <i>benchmark</i> (parametro di riferimento), <i>bond</i> (obbligazione), <i>broker</i> (intermediario)	<b>4:</b> <i>basis point</i> , <i>bear market</i> , <i>bottom up</i> , <i>blue chip</i>	10
C	25	<b>4 coesistenze:</b> <i>capitale di rischio</i> ( <i>equity</i> ), <i>cedola</i> ( <i>coupon</i> ) <sup>5</sup> , <i>copertura</i> ( <i>hedging</i> ), <i>curva di rendimento</i> ( <i>yield curve</i> ) <b>4 composti misti:</b> <i>categorie Morningstar</i> , <i>commissione di performance/incentivo</i> , <i>commissione di switch</i> , <i>CTZ</i> (certificato del tesoro zero coupon)	<b>6:</b> <i>capital gain/capital loss</i> , <i>certificates</i> , <i>core/satellite</i> , <i>commodity</i> , <i>consensus</i> , <i>corporate bond</i>	11

<sup>5</sup> *Coupon* è una parola francese e quindi un gallicismo. Questo studio, però, la considera un anglicismo perché è entrata nel linguaggio finanziario italiano come prestito dall'inglese.

## Subprime, quantitative easing, rating ...

D	9	<b>2 coesistenze:</b> <i>durata (duration), dynamic hedging (gestione dinamica)</i> <b>1 composto misto:</b> <i>deviazione standard</i>	<b>3:</b> <i>dividend/yield, Dow Jones</i>	4
E	5	<b>2 coesistenze:</b> <i>eccedenza (overweighting), effetto leva (gearing)</i>	<b>2:</b> <i>ETF, ETC</i>	1
F	25	<b>1 coesistenza:</b> <i>fondo a ombrello (umbrella fund)</i> <b>1 composto misto:</b> <i>fondo "no load"</i>	<b>2:</b> <i>FED, Future</i>	21
G	7	<b>2 coesistenze:</b> <i>gestione dinamica (dynamic hedging), gestore (asset manager)</i>	<b>3:</b> <i>growth</i>	4
H	1		<b>4:</b> <i>hedge fund</i>	0
I	10	<b>2 coesistenze:</b> <i>intermediario (broker), IPO (initial public offering/offerta pubblica iniziale)</i> <b>1 composto misto:</b> <i>indice di Sharpe</i>	<b>2:</b> <i>index fund, ISIN</i>	5
J	1		<b>1:</b> <i>JP Morgan</i>	0
K	0		<b>0</b>	0
L	2		<b>1:</b> <i>LSE</i>	1
M	9	<b>1 coesistenza:</b> <i>margin di prezzo (price spread)</i>	<b>3:</b> <i>mark-up, market-timing, MSCI</i>	5
N	5		<b>3:</b> <i>Nasdaq, NAV, NYSE</i>	2
O	12	<b>1 coesistenza:</b> <i>obbligazione con cedola (coupon)</i> <b>3 composti misti:</b> <i>obbligazione corporate, obbligazione index linked, obbligazione zero coupon</i>	<b>0</b>	7
P	14	<b>3 coesistenze:</b> <i>parametro di riferimento (benchmark), performance (rendimento), primi 10 titoli (top holdings)</i>	<b>2:</b> <i>private equity, private equity funds</i>	9
Q	1			1
R	17	<b>2 coesistenze:</b> <i>rapporto utile/prezzo (price earnings ratio – PE/PER), rendimento (performance)</i>	<b>3:</b> <i>R-squared, rating, ROI</i>	12

S	9	<b>1 coesistenza:</b> <i>sottostima (underweighting)</i>	<b>4:</b> <i>S&amp;P small caps, SWAP switch</i>	4
T	7	<b>1 coesistenza:</b> <i>tendenza di stile (style drift)</i> <b>1 composto misto:</b> <i>titoli growth e titoli value</i>	<b>2:</b> <i>top down, tracking error</i>	3
U	3		<b>1:</b> <i>unit linked</i>	2
V	8	<b>1 coesistenza:</b> <i>valore d'inventario netto (Net Asset value)</i>	<b>0</b>	7
W	1		<b>1:</b> <i>Warrant</i>	0
Z	1		<b>1:</b> <i>zero coupon</i>	0
	201	41 (28 coesistenze + 13 composti misti)	46	114

**Tab. 1. Tipi di anglicismi nel glossario EduCare**

Questa analisi vuole essere un punto di partenza per l'osservazione delle tendenze linguistiche che contraddistinguono i glossari finanziari. La Tabella 2 ne riassume i risultati, mostrando il numero totale delle voci del glossario e il numero e le percentuali delle voci divise nei tre tipi di prestiti dall'inglese presenti: parole singole e composte esclusivamente in inglese, coesistenze e composti misti. Inoltre, la tabella riporta il numero totale di voci con anglicismi, cioè prestiti integrali, coesistenze e composti ibridi, e infine il numero di voci esclusivamente in italiano.

Voci del glossario <i>EduCare</i>	Numeri (%)
Numero totale delle voci	201
Prestiti dall'inglese (parole singole e composte)	46 (23%)
Coesistenze	28 (14%)
Composti misti	13 (6%)
Numero di voci in inglese (incluse coesistenze e composti misti)	87 (43%)
Numero di voci in italiano	114 (57%)

**Tab. 2. Numero (%) di anglicismi nel glossario EduCare**

## 2.2 Il glossario EduCare – analisi dei dati e discussione

La Tabella 2 dimostra che gli anglicismi sono piuttosto diffusi nel linguaggio finanziario italiano (87 voci su 201, pari al 43% del totale delle voci del glossario). Come ricordato, il linguaggio della finanza moderna è stato influenzato dalla lingua inglese sin dall'inizio a causa dell'espansione economica e finanziaria dei paesi anglosassoni a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, concentratasi in seguito soprattutto negli Stati Uniti. Da quel momento in poi, le tecniche di investimento sviluppate oltreoceano hanno incominciato a influenzare e plasmare quelle utilizzate in Italia, insieme al loro linguaggio. In anni recenti, le nuove tecnologie hanno fatto sì che gli anglicismi in generale, e quelli finanziari in particolare, proliferassero più che mai nella lingua italiana. Oggigiorno, l'accesso a nuove tecniche e prodotti di investimento foggiate al di là dell'Atlantico è così immediato, e lo scambio di informazioni finanziarie così rapido, che è spesso impossibile rendere istantaneamente in italiano i tanti neologismi creati quasi quotidianamente dalla finanza internazionale (Rosati, 2004, p. 43). Può darsi quindi che anglicismi integrali come *subprime*, *credit crunch*, *spread*, *bailout*, *default*, *quantitative easing* e *rating* siano entrati nella lingua italiana prima che quest'ultima avesse il tempo di trovare delle traduzioni equivalenti, come invece accadeva in passato quando l'adozione di anglicismi da parte dell'italiano avveniva più lentamente e con minor frequenza (Tagliatela, 2012, p. 69). Ma può anche darsi che, anche quando si riesca a creare dei corrispondenti italiani, essi non abbiano il successo dei prestiti inglesi. Questo perché la traduzione italiana spesso risulta essere una lunga perifrasi descrittiva paragonata all'anglicismo, solitamente più breve e conciso. Per esempio, il composto nominale misto *mutui subprime* viene usato molto più comunemente del corrispettivo italiano "mutui ad alto rischio di insolvenza", così come il prestito integrale *quantitative easing* è più usato del corrispettivo italiano "allentamento della pressione sui tassi di interesse", che è più lungo e meno immediato. Come già accennato in precedenza, il lessico della comunicazione finanziaria tende alla concisione, all'incisività e all'immediatezza. Non vi è dubbio che la lingua inglese risponde a questa esigenza meglio di quella italiana; infatti, i suoi

processi di formazione lessicale hanno meno restrizioni grammaticali e sintattiche, permettendo così la creazione di parole dirette, concise e molto espressive. Quindi, quando il termine inglese è già stato adottato e messo in circolazione dal giornalismo finanziario diventa molto difficile imporre un equivalente italiano appropriato, permettendo così all'anglicismo di venire assorbito nel linguaggio finanziario italiano.

L'analisi qualitativa degli anglicismi presenti nel glossario finanziario EduCare che segue si propone proprio di esaminare i modi in cui le parole inglesi sono state assorbite nel linguaggio finanziario italiano. L'obiettivo è arrivare a comprendere se questi “mostruosi ed incomprensibili” – a detta di molti italiani – anglicismi siano prestiti di necessità, cioè dovuti o al bisogno di coniare una terminologia legata a concetti innovativi e supplire quindi a delle mancanze della lingua italiana, oppure prestiti dovuti a motivi espressivi come la brevità, la praticità e l' incisività (Cfr. Kowner, Rosenhouse, 2008, p. 12). Quando esistono dei corrispondenti italiani agli anglicismi, si vuole invece comprendere se essi siano prestiti di lusso, cioè superflui e preferiti ai loro equivalenti italiani con l'intenzione apposita di creare un vero e proprio gergo col fine di oscurare il significato di ciò che viene comunicato alle persone comuni (Cfr. Egger, 2015, p. 135).

Un'analisi approfondita delle coesistenze e dei composti nominali misti presenti nel glossario EduCare mostra chiaramente che i processi di formazione di parole e locuzioni tipici della lingua italiana prevalgono su quelli inglesi. In italiano, la formazione di composti binominali più produttiva è quella che segue l'ordine ‘testa+modificatore’, dove la testa, che sta a sinistra, è l'elemento principale ed il modificatore, che sta a destra, è l'elemento dipendente (es. *avversione al rischio*, in cui “avversione” è la testa e “al rischio” è il modificatore). Quella tipica dell'inglese, invece, segue l'ordine opposto e cioè ‘modificatore+testa’, in cui l'elemento dipendente sta a sinistra e l'elemento principale sta a destra (es. *risk averse*, in cui *risk* è il modificatore e *averse* è la testa). Nelle voci del glossario, prevale la struttura sintattica tipica dell'italiano. Ciò si può vedere nelle coesistenze *curva di rendimento (yield curve)*, *fondo a ombrello (umbrella fund)*, *margin di prezzo (price spread)*, *parametro di riferimento (benchmark)*, *tendenza di stile (style drift)*, *valore d'inventario netto (Net*

*Asset Value*) e nei composti misti *commissione di performance/incentivo*, *commissione di switch*, *indice di Sharp*. In modo simile, ogni volta che viene usata la giustapposizione per generare il corrispondente italiano di un termine inglese, essa prende la tipica costruzione sintattica italiana di ‘post-modificazione’ (cioè ‘nome+aggettivo’ come in *gestione dinamica*) piuttosto che la tipica costruzione sintattica inglese di ‘pre-modificazione’ (cioè ‘aggettivo+nome’ come in *dynamic hedging*). Ne sono degli esempi le coesistenze *gestione dinamica* (*dynamic hedging*), *primi 10 titoli* (*top holding*), *rapporto utile/prezzo* (*price earnings ratio – PE/PER*) e i composti ibridi *categorie Morningstar*, *deviazione standard*, *fondo “no loan”*, *obbligazione corporate*, *obbligazione index linked*, *obbligazione zero coupon*, *titoli growth* e *titoli value*.

La presenza di coesistenze nel glossario sembra dimostrare che in alcuni casi, quando vengono mantenute parole inglesi, un qualche tipo di “esplicitazione” (Klaudy, 2008, p. 107), cioè una spiegazione aggiuntiva in italiano, sembra rendersi necessaria. La coesistenza del termine inglese e del suo equivalente italiano avviene principalmente ogni qualvolta che al termine inglese non corrisponde una traduzione letterale italiana, ma esiste già una resa non letterale ma generalmente accettata del termine. È il caso di *gestore*, che coesiste con *asset manager*, di *broker*, che coesiste con *intermediario* e di *capitale di rischio*, che coesiste con *equity*. Tuttavia, si osservano casi di coesistenza anche quando la traduzione italiana del termine inglese richiede un qualche tipo di ricostruzione morfosintattica, come ad esempio *margine di prezzo* che coesiste con *price spread*, *effetto leva* che coesiste con *gearing*, *eccedenza* che coesiste con *overweighting*, e *primi 10 titoli* che coesiste con *top holdings*.

Il glossario *EduCare*, presenta, però, tre eccezioni a quanto appena osservato. Ci sono, infatti, tre casi in cui la parola inglese ed il suo corrispondente italiano coesistono, nonostante il fatto che la parola italiana sia la traduzione letterale di quella inglese. Le tre eccezioni sono: “cedola”, che coesiste con *coupon*, “durata”, che coesiste con *duration*, e “rendimento”, che coesiste con *performance*. Questo perché gli anglicismi *coupon*, *duration* e *performance*, utilizzate nel linguaggio comune con connotazioni diverse a seconda del contesto in cui si trovano, diventano termini specialistici con funzioni puramente deno-

tative nell'inglese finanziario. In altre parole, quando usate nella comunicazione finanziaria, queste tre parole diventano monoreferenziali, acquistano cioè un significato univoco e ben preciso che non può essere rimpiazzato da alcun sinonimo. Questa caratteristica di monoreferenzialità potrebbe anche essere il motivo per cui alcuni termini inglesi subiscono trasformazioni inaspettate quando resi in italiano. Da questo punto di vista, il composto ibrido *deviazione standard* è particolarmente esemplificativo. *Deviazione standard* è la traduzione italiana generalmente accettata di *standard deviation*. La presenza della parola “deviazione” in italiano, che è molto simile a *deviation*, fa sembrare la locuzione *deviazione standard* un calco omonimico di quella inglese.<sup>6</sup> La somiglianza tra queste due parole, però, è solo formale. *Deviation* e “deviazione” hanno una comune origine, la parola latina medioevale “*dēviātio*” (OED), e quindi hanno grafia e suono simili, ma nel significato specialistico, “deviazione” e *deviation* non sono affatto equivalenti poiché *standard deviation* ha una traduzione generalmente accettata in italiano, che è “scarto quadratico medio”, che viene dalla statistica<sup>7</sup>. L'uso nel linguaggio finanziario di *deviazione standard* è probabilmente dovuto al fatto che tale locuzione risulta molto più simile all'originale inglese.

Le coesistenze e i composti misti presi in considerazione finora definiscono soprattutto strumenti e processi di intermediazione finanziaria. La maggioranza degli anglicismi integrali presenti nel glossario, invece, definiscono istituzioni e prodotti finanziari e, non a caso, più ci si avvicina alla piazza di scambio, più essi aumentano. Di fatto, per i prestiti integrali elencati nella Tabella 1 (colonna 4) un corrispondente italiano non esiste proprio, o se esiste è una lunga ed “ingombrante” perifrasi. Oltre alla monoreferenzialità, altre due importanti caratteristiche del lessico specialistico menzionate nella

<sup>6</sup> Un calco è un tipo di prestito in cui elementi lessicali già presenti nell'italiano vengono modellati sulle strutture dell'inglese. Più in particolare, un calco è omonimico quando il prestito, oltre ad avere equivalenza semantica, ha anche una somiglianza formale con la parola inglese dovuta all'etimologia comune.

<sup>7</sup> *Deviazione standard* indica una misura statistica di dispersione attorno alla media. Nel settore degli investimenti, viene utilizzata per indicare quanto è stata ampia, in un certo arco temporale, la variazione dei rendimenti di un fondo.



Sezione 2.1 sono la trasparenza e la concisione. L'uso di anglicismi integrali pare soddisfare proprio questi due criteri; essi sono generalmente accettati dalla comunità finanziaria internazionale perché sono trasparenti – immediatamente riconoscibili e decodificabili – e concisi – sintetici e incisivi – e permettono quindi agli esperti del settore di comunicare tra di loro in modo veloce ed efficace. Non vi è dubbio che anglicismi quali *rating* e *spread*, per fare solo un paio di esempi, vengono usati al posto dei corrispettivi italiani “classificazione” e “differenziale” per la loro trasparenza e concisione. In altre parole, all'adeguatezza denotativa si aggiunge il fatto che sono rispettivamente un disillabo ed un monosillabo, parole molto più brevi dei corrispondenti italiani, e quindi hanno maggiore efficacia espressiva. Il problema sta nel fatto che, come dimostra il glossario EduCare, questi anglicismi vengono usati anche per comunicare con le persone comuni che, diversamente dagli esperti del settore, fanno fatica a comprenderli.

Proseguendo nell'analisi linguistica del glossario, si osserva inoltre che i prestiti integrali spesso usati per riferirsi a istituzioni, strumenti e prodotti finanziari in modo conciso ed immediato sono ancora una volta formazioni tipiche della lingua inglese, come abbreviazioni, acronimi e troncamenti. Esempi di abbreviazioni sono *FED* (abbreviazione di *United States Federal Reserve System*), *JP Morgan* (abbreviazione di *J.P. Morgan bond indices*) e *S&P* (abbreviazione di *Standard & Poor's*). Esempi di acronimi sono invece le istituzioni di intermediazione finanziaria *NYSE* (New York Stock Exchange) e *LSE* (London Stock Exchange), i prodotti finanziari *ETF* (*Exchange Traded Funds*) e *ETC* (*Exchange Traded Commodity*) e l'indice finanziario *ROI* (*Return on Investment*)<sup>8</sup>. L'unico troncamento presente nel glossario è *cap* – troncamento di *capitalisation* – nel composto *small caps*<sup>9</sup>, cioè aziende con una capitalizzazione di mercato tra i 250 milioni e i 2 miliardi di dollari.

<sup>8</sup> Un acronimo è la trasformazione di un'intera sequenza di parole in un'unità lessicale costituita dalle lettere iniziali di ciascuna parola.

<sup>9</sup> Un troncamento è l'accorciamento di una parola dovuto all'omissione di una o più sue parti – che possono essere delle lettere o una o più sillabe iniziali, centrali o finali – mantenendo il significato originario della parola.

Non si può concludere l'analisi qualitativa del glossario EduCare senza soffermarsi sull' anglicismo *hedge*. Esso è interessante nel contesto del linguaggio della comunicazione finanziaria in quanto parole da esso derivate possono acquisire significati diversi, alcuni di questi molto diversi dal suo nucleo di significato originario. Il glossario include tre voci derivanti da *hedge*: le coesistenze *copertura (hedging)* e *dynamic hedging (gestione dinamica)* ed il prestito integrale *hedge funds*. Nel caso di *hedging*, una strategia di intermediazione finanziaria usata per proteggere investimenti da possibili perdite, il significato originario della parola *hedge* viene in larga misura conservato, anche se in senso metaforico. Infatti, in inglese *hedge* è una recinzione formata da una fila di cespugli ("sieve" in italiano). Quindi, "recintando" i loro investimenti, gli investitori possono delimitare la misura delle loro potenziali perdite, proprio come una vera recinzione delimita, e quindi protegge, un appezzamento di terreno o una proprietà privata. Tuttavia, quando la parola *hedge* viene usata nella locuzione *hedge fund*, essa acquista il significato opposto a quello originario. Infatti, come prodotto di investimento un *hedge fund* non ha nulla a che fare con protezioni in quanto questo tipo di fondo di investimento non segue affatto strategie di *hedging*. Un *hedge fund* non è un fondo protetto o delimitato, ma al contrario, è un grosso gruppo di capitali privati, in larga misura non regolamentati, che spesso utilizza enormi somme di prestiti per moltiplicare i suoi interessi (Lanchester, 2014, p. 12). In altre parole, come prodotto di investimento, un *hedge fund* è molto poco regolamentato, e quindi rischioso, e adatto solo a investitori esperti o che possono permettersi di perdere del denaro. In sintesi, una parola, *hedge*, che denota un elemento fisico, la siepe, viene presa in prestito dal linguaggio finanziario inglese e lì prima acquisisce il significato metaforico di protezione e poi, stravolgendo il suo significato originario, arriva a denotare un prodotto di investimento sofisticato, rischioso e astruso per chi non è un esperto di finanza. Il linguaggio finanziario italiano ha adottato gli anglicismi derivati da *hedge – hedging, dynamic hedging* e *hedge funds* – esattamente con i significati appena spiegate.

L'analisi quantitativa e qualitativa del glossario EduCare dimostra come il processo di innovazione e specializzazione della finanza negli ultimi decenni ha avuto e continua ad avere notevoli ripercussioni

sul suo linguaggio, a tal punto che alcune parole arrivano ad avere un significato molto diverso da quello che avevano in origine nel linguaggio comune. Se gli anglicismi *deviazione standard* e *hedge fund* sono casi di monoreferenzialità e precisione portati agli estremi, non vi è dubbio che, più in generale, queste due importanti caratteristiche lessicali del linguaggio specialistico contribuiscono a rendere il linguaggio della comunicazione finanziaria poco accessibile a chi non è un esperto del settore.

## Conclusioni

Concentrandosi sul ruolo degli anglicismi nel linguaggio finanziario italiano, questo studio si inserisce nella recente letteratura economica che valuta la capacità del linguaggio di influenzare comportamenti finanziari e scelte di investimento. L'analisi del grado in cui gli anglicismi pervadono il linguaggio finanziario italiano conferma l'ipotesi iniziale di questo studio – suffragata dal sondaggio Patti Chiari menzionato nell'Introduzione – e cioè che la lingua inglese crea una “barriera linguistica” nella comunicazione tra gli esperti del settore e i piccoli investitori perché – aggiunta ad una terminologia finanziaria italiana già di per sé altamente specialistica – fa nascere sentimenti di distanza e poca familiarità con il mondo dei mercati finanziari nelle persone comuni, al punto da scoraggiarli ad investire i propri risparmi. Perché ci sono così tanti anglicismi nel linguaggio finanziario italiano? La rapida evoluzione della finanza contemporanea, unita alla volontà di creare un lessico comune che gli esperti del settore possono utilizzare a livello globale genera un flusso costante di neologismi inglesi. Questo processo creativo è così veloce che a volte per gli analisti e i giornalisti finanziari è impossibile rendere in italiano i nuovi termini. Ciò accade anche per caratteristiche lessicali intrinseche alla lingua inglese; i suoi processi di formazione del lessico – frasi nominali complesse, abbreviazioni, acronimi e troncamenti – fanno sì che i termini inglesi siano quasi sempre più diretti e concisi dei loro corrispondenti italiani e quindi permettono di comunicare più velocemente ed efficacemente. Tuttavia, se per gli esperti del settore gli anglicismi sono considerati termini specialistici

sintetici, chiari ed immediati, l'analisi del glossario EduCare dimostra che questi stessi termini vengono utilizzati anche per comunicare con le persone comuni che, contrariamente agli esperti del settore, fanno fatica a decifrarli.

Questo studio vuole ribadire l'importanza fondamentale di una politica linguistica consapevole all'interno della pianificazione e della realizzazione di attività di alfabetizzazione finanziaria. Una politica che segua l'esempio di quella già in corso, e in avanzata fase di sviluppo, nel mondo dell'aeronautica per quanto riguarda la manualistica della manutenzione. In considerazione della disparità di formazione dei consumatori di prodotti finanziari e dell'importanza delle informazioni finanziarie al giorno d'oggi, i responsabili delle politiche di alfabetizzazione finanziaria dovrebbero fare un uso più approfondito delle parole, soprattutto dei neologismi e degli anglicismi, i cui significati sono spesso sconosciuti o mal conosciuti dalle persone comuni. È dunque estremamente importante che la ricerca in abito di *financial literacy* continui ad approfondire l'indagine sui fenomeni di ricezione degli anglicismi finanziari, vecchi e nuovi, e dei contenuti informativi che essi veicolano. In questo ambito di ricerca, i linguisti possono contribuire, sia da un punto di vista divulgativo sia lessicografico, ad una strutturazione più adeguata di concetti e informazioni affiancando gli esperti di economia e di finanza e aiutandoli, per esempio, a pensare un linguaggio finanziario con un più basso livello di specializzazione (Gotti, 2003, p. 10). Tale linguaggio permetterebbe di fornire informazioni finanziarie utilizzando il più possibile il lessico comune e, ogni qual volta si introducano termini e concetti specialistici, facendo riferimento costante alle esperienze comuni dei piccoli investitori. È molto importante che il linguaggio finanziario tenga conto delle conoscenze e delle esigenze dei suoi riceventi per far sì che tutti gli italiani vengano davvero alfabetizzati senza una, non indubitabile ma verosimile, mistificazione dei contenuti del complesso mondo dei mercati finanziari.

### Riferimenti bibliografici

Adamo G., Della Valle V. (2003). *Innovazione lessicale e terminologie specialistiche*. Firenze: Olschki.

- Amato A., Andreoni F.M., Salvi R. (1990). *Prestiti linguistici dal mondo anglofono. Una tassonomia*. Roma: Bulzoni.
- Baglioni A. (2019). Introduzione. In *Educazione finanziaria in Italia. A che punto siamo?* Osservatorio monetario 2/2019 (pp. 1-3). Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Boggio C. (2017). Pensi che un bond sia un agente segreto? English as a lingua-not-so-franca in Italian financial communication. In C. Boggio, A. Molino (Eds.), *English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges* (pp. 61-85). Milano: FrancoAngeli.
- Boggio C., Fornero E., Prast H., Sanders J. (2018). Seven ways to knit your portfolio: Is investor communication gender neutral? In G. Garzone, P. Catenaccio, K. Grego (Eds.), *Professional communication, discourse and genres* (pp. 137-160). Milano: LED.
- Boggio C., Coda Moscarola F., Gallice A. (2020). What is good for the goose is good for the gander? How gender-specific conceptual frames affect financial participation and decision-making. *Economics of Education Review*, 75, 101952.
- Bombi R. (2017). *Dalla semplificazione all'openness. Il terzo manuale di comunicazione istituzionale e internazionale*. Roma: Il Calamo.
- Bucher-Koenen T., Lusardi A., Alessie R., van Rooij M. (2017). How financially literate are women? An overview and new insights. *Journal of Consumer Affairs*, 51 (2), 255-283.
- Cattani P., Sergio G. (Eds.). (2018). *Comunicare cittadinanza nell'era digitale. Saggi sul linguaggio burocratico 2.0*. Milano: FrancoAngeli.
- Chen K. (2013). The effect of language on economic behavior. Evidence from savings rates, health behavior, and retirement assets. *American Economic Review*, 103 (2), 690-731.
- Cornelissen J., Holt R., Zundel M. (2011). The role of analogy and metaphor in the framing and legitimization of strategic change. *Organization Studies*, 32 (12), 1701-1716.
- Christelis D., Jappelli T., Padula M. (2010). Cognitive abilities and portfolio choice. *European Economic Review*, 54, 18-38.
- Crystal D. (2003). *English as a global language*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Di Sabato B., Porcelli G. (2004). *L'inglese della new economy. Analisi e didattica*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Dunlop A. (1989). Parliamo itangliano. *English Today*, 18, 32-35.
- Egger J. L. (2015). Anche di qua nuova schiera s'auna. Neologismi e ufficialità plurilingue. In C. Marazzini, A. Petralli (Eds.). *La lingua italiana e le lingue romanze di fronte agli anglicismi* (pp. 123-147). Firenze: Accademia della Crusca.

- Ferguson N. (2009). *The ascent of money. A financial history of the world*. London: Penguin.
- Ferraro F., Pfeffer J., Sutton R. (2005). Economics language and assumptions. How theories can become self-fulfilling. *Academy of Management Review*, 30 (1), 8-24.
- Fonseca R., Mullen K., Zamarro G., Zissimopoulos J. (2012). What explains the gender gap in financial literacy? The role of household decision making. *Journal of Consumer Affairs*, 46 (1), 90-106.
- Fornero E., Monticone C. (2011). Financial literacy and pension plan participation in Italy. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10 (4), 547-564.
- Fornero E., Lusardi A., Monticone (2010). Adequacy of saving for old age in Europe. In A. Van Soest, L. Bovenberg, A. Zaidi (Eds.), *Ageing, health and pensions in Europe. An economic and social policy perspective* (pp. 26-53). Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.
- Friginal E., Mathews E., Roberts J. (2019). *English for global aviation. Context, research, and pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.
- Furiassi C. (2010). *False Anglicisms in Italian*. Monza: Polimetrica.
- Glossario EduCare*. Retrieved August 26, 2019 from <https://educare.bnl.it/pillole-e-glossario/#1498173447892-588737d9-25f6>
- Görlach M. (2001). *A dictionary of European anglicisms*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Gotti M. (2003). *Specialized discourse. Linguistic features and changing conventions*. Bern: Peter Lang.
- Gualdo R., Scarpino C. (2007). Quanto pesa l'inglese? Anglicismi nella vita quotidiana e proposte per la coabitazione. In S. Vanvolsem, S. Marzo, M. Caniato, G. Mavolo (Eds.), *Identità e diversità nella lingua e nella letteratura italiana* (Vol. 1, pp. 257-281). Firenze: Franco Cesati.
- Hastings J., Mitchell O.S. (2018). How financial literacy and impatience shape retirement wealth and investment behaviors. *PRC Working Paper 2018-10, Pension Research Council*. Philadelphia (US): The Wharton School, University of Pennsylvania.
- Henry E. (2008). Are investors influenced by how earnings press releases are written? *Journal of Business Communication*, 45 (4), 363-407.
- Italiano G. (1999). *Parole a buon rendere, ovvero l'invasione dei termini anglo-italiani*. Fiesole: Cadmo.
- Klaudy K. (2008). Explication. In M. Baker, G. Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 104-108). London: Routledge.
- Kowner R., Rosenhouse J. (2008). The hegemony of English and determi-

- nants of borrowing from its vocabulary. In R. Kowner, J. Rosenhouse (Eds.), *Globally speaking. Motives for adopting English vocabulary in other languages* (pp. 4-18). Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Lanchester J. (2014, August 9). Money talks. Learning the language of finance. *The New Yorker*, 13-21.
- Lusardi A. (2014). Retirement planning and financial literacy. In S. Harper, K. Hamblin (Eds.), *International handbook on ageing and public policy*. Cheltenham (UK): Edward Elgar.
- Lusardi A., Mitchell O.S. (2007). Baby boomer retirement security. The roles of planning, financial literacy, and housing wealth. *Journal of Monetary Economics*, 54, 205-224.
- Lusardi A., Mitchell O.S. (2014). The economic importance of financial literacy. Theory and evidence. *Journal of Economic Literature* 52 (1), 5-44.
- Lusardi A., Mitchell O.S. (2017). How ordinary consumers make complex economic decisions. Financial literacy and retirement readiness. *Quarterly Journal of Finance*, 7 (3), 1-31.
- Lusardi, A., Mitchell, O.S., Oggero, N. (2020). Debt and financial vulnerability on the verge of retirement. *Journal of Money, Credit, and Banking*, 52 (5), 1005-1034.
- Marazzini C., Petralli A. (Eds.) (2015). *La lingua italiana e le lingue romanze di fronte agli anglicismi*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Mari M., Zanola M.T. (2007). La terminologia italiana del linguaggio finanziario. *Atti della terza giornata REI (Rete di eccellenza dell'italiano istituzionale)*, 17-34. Retrieved February 23, 2016 from <http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/istruzione/26012007zanola.pdf>
- Mauranen A. (2017). Conceptualizing ELF. In J. Jenkins, W. Baker, M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 7-24). London: Routledge.
- Morris M., Sheldon O., Ames D., Young M. (2007). Metaphors and the market. Consequences and preconditions of agent and object metaphors in stock market commentary. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102, 174-192.
- Musacchio M. T. (2005). The influence of English on Italian: The case of translations of economics Articles. In G. Anderman, M. Rogers (Eds.), *In and out of English. For better, for worse?* (pp. 71-96). Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Musacchio M. T., Corbolante L. (2012). When are science and technology (in)accessible? A diachronic study of the popularisation of new terms in physics and information technology. In *Terminologie. Textes, discours*

- et acces aux savoirs specialises/Terminologia. Testi, discorsi e modalita di accesso alle conoscenze specialistiche* (pp. 225-237). Brest: GLAT Telecom Bretagne.
- Oxford English Dictionary*. Retrieved October 15, 2019 from [www.oed.com](http://www.oed.com)
- Petralli A. (1992). Tendenze europee nel lessico italiano. Internazionalismi. Problemi di metodo e nuove parole d'Europa. In B. Moretti, D. Petrini, S. Bianconi (Eds.), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo. Atti del XXV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (pp. 119-134). Roma: Bulzoni.
- Pulcini V. (2017). Anglicisms in Italian. Moving on into the third millennium. In C. Boggio, A. Molino (Eds.), *English in Italy. Linguistic, educational and professional challenges* (pp. 15-37). Milano: FrancoAngeli.
- Pulcini V., Furiassi C., Rodríguez González F. The lexical influence of English on European languages. From words to phraseology. In C. Furiassi, V. Pulcini, F. Rodríguez González (Eds.), *The anglicization of European lexis* (pp. 1-24). Amsterdam: John Benjamins.
- Rando G. (1987). *Dizionario degli anglicismi nell'italiano postunitario*. Firenze: Olschki.
- Rando G. (1990). Capital gain, lunedì nero, money manager e altri anglicismi recentissimi del linguaggio economico-borsistico-commerciale. *Lingua nostra*, 51, 50-66.
- Rosati F. (2004). *Anglicismi nel lessico economico e finanziario italiano*, Roma: Aracne.
- Rubinstein A. (2000). *Economics and language. Five essays*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Seidlhofer B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Sobrero A. (2011). Lingue speciali. In A. Sobrero (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp. 237-277). Roma-Bari: Laterza.
- Song H., Schwartz N. (2009). If it's difficult to pronounce, it must be risky. Fluency, familiarity and risk perception. *Psychological Science*, 20 (2), 135-138.
- Sosnowski R. (2006). *Origini della lingua dell'economia in Italia. Dal XIII al XVI secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Swales J.M. (1988). Discourse communities, genres and English as an international Language. *World Englishes*, 7, 211-220.
- Tagliatalata A. (2012). Le interferenze dell'inglese nella lingua italiana tra protezionismo e descrittivismo linguistico. Il caso del lessico della crisi. *Linguae & Rivista di lingue e culture moderne*, 10 (2), 65-89.



- Torretta D. (2006). *Aggettivi inglesi nel linguaggio economico italiano*. Bari: Schena.
- Torretta D. (2002). *Anglicismi nell'italiano dell'economia e della finanza*. Modugno: A.G. Ariete.
- Van Rooij M., Lusardi A., Alessie R. (2012). Financial literacy, retirement planning, and household wealth. *The Economic Journal*, 122, 449–478.
- Van Rooij M., Lusardi A., Alessie R. (2011). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101 (2), 449–472.
- Venuta F. (2004). *E-finance e dintorni. Il lessico dell'economia e dell'informatica: inglese e italiano a confronto*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Zanola M.T. (2011). L'internazionalità del lessico finanziario. In C. Bosio, B. Cambiaghi (Eds.), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi* (pp. 79-84). Firenze: Le Monnier.



#### 4.

## **L'educazione finanziaria come strumento di contrasto alla povertà. Ambivalenze e dilemmi**

*Sandro Busso, Antonella Meo, Valentina Moiso*

### **Introduzione**

La lotta alla povertà, da sempre tra i pilastri di ogni sistema di politiche sociali, ha assunto nel tempo una considerevole varietà di forme. Approcci e obiettivi diversi si sono susseguiti negli anni dando vita a una pluralità di strumenti e modelli di intervento, fortemente influenzati dalle rappresentazioni sociali e dai frame cognitivi dominanti (Surel, 2000). La crisi economica iniziata nel 2008 e il conseguente aumento dei tassi di povertà hanno contribuito a dare nuova salienza al tema del sostegno al reddito, portando a un diffuso incremento della spesa su questo capitolo (Taylor-Gooby et al., 2017) e innescando processi di policy making anche in paesi, come l'Italia, considerati storicamente carenti su questo versante.

La rinnovata attenzione al tema ha rilanciato il dibattito pubblico, creando spazio anche per forme di intervento storicamente considerate utopistiche e irrealizzabili come il reddito di base (Van Parjjs, Vanderborght, 2017). Nondimeno, le iniziative concrete messe in atto nel panorama continentale si collocano in un frame comune (anche per effetto del ruolo giocato dall'UE) e di segno assai diverso, fortemente influenzato dai mutamenti dei paradigmi di policy e dall'affermazione a livello europeo del modello del cosiddetto *social investment*.

Le misure di sostegno al reddito messe in campo si sviluppano, infatti, nel solco della cosiddetta "terza ondata" di redditi minimi,

che si distingue per l'integrazione tra prestazioni monetarie e percorsi di inserimento sociale e lavorativo (Busilacchi, 2013; Martelli, 2015). Sulla scia di una forte stigmatizzazione delle misure definite "passive", cresce infatti la pressione ad affiancare al sostegno al reddito interventi di attivazione dei beneficiari, volti a promuovere e potenziare le loro capacità di inclusione sociale e, soprattutto, di inserimento lavorativo. La componente di attivazione si inserisce pressoché ovunque in un quadro di "condizionalità", che assume l'adesione ai percorsi personalizzati come requisito fondamentale per beneficiare di qualsiasi sussidio (Granaglia, Bolzoni, 2016).

Il caso italiano ben esemplifica questo trend generale. Dopo essere stata per anni nel novero dei pochissimi paesi privi di una misura nazionale di sostegno al reddito, l'Italia si è finalmente avviata verso l'introduzione di una misura strutturale di reddito minimo. Il percorso, iniziato nel 2013, ha visto il susseguirsi di diversi interventi<sup>1</sup> caratterizzati, pur in presenza di differenze sostanziali, da un forte impegno a promuovere l'attivazione dei beneficiari, nonché da una notevole enfasi sulla disapprovazione nei confronti di qualsiasi forma di passività o dipendenza.

In questo scenario, l'educazione finanziaria ha trovato un crescente spazio tra gli strumenti di contrasto alla povertà, inserendosi fin da subito a pieno titolo tra gli interventi volti a promuovere le capacità e il capitale umano dei beneficiari (Busso, Meo, 2015), nonostante il suo potenziale "preventivo" nei confronti dei percorsi di impoverimento non sia, come vedremo, esente da critiche (cfr. Guerrin, 2012; Marron, 2014; Romito, 2018). A favorirne il successo contribuiscono diversi fattori, quali un forte investimento istituzionale, il potenziale inclusivo nei confronti di target differenziati e i bassi costi di implementazione se paragonati ad altre forme di politiche attive.

Al pari di altri interventi che si collocano nell'eterogeneo campo delle politiche di attivazione, l'educazione finanziaria utilizzata come strumento di contrasto alla povertà presenta numerosi elementi di

<sup>1</sup> Nello specifico: la Carta acquisti sperimentale, il Sostegno all'inclusione attiva, il Reddito di inclusione e il Reddito di cittadinanza attualmente in vigore.

ambiguità e restituisce un quadro di luci e ombre, su cui si concentrerà questo contributo. Da un lato, infatti, essa contribuisce a rafforzare le competenze e le capacità dei soggetti, e può rivelarsi una risorsa utile a supporto di strategie di empowerment e di emancipazione. Dall'altro, tuttavia, può divenire una pratica disciplinante inscritta all'interno di un più ampio disegno politico di "governo della povertà" (Procacci, 1998), che più che alla sconfitta della povertà mira al controllo sociale di una fascia di popolazione considerata potenzialmente pericolosa (Soss, Fording, Schram, 2011). Vista in questo senso, la funzione degli interventi non è dunque quella di promuovere l'agency dei beneficiari, quanto piuttosto quella di circoscriverla entro un range di corsi d'azione considerati socialmente accettabili. Semplificando, l'educazione finanziaria può essere ora un mezzo perché i beneficiari possano raggiungere gli obiettivi desiderati, quali che siano, ora un fine "in sé", nella misura in cui si pone come unico obiettivo la promozione di modelli di comportamento in linea con aspettative sociali.

L'analisi che segue si compone di due parti. Nella prima verranno presentate le principali coordinate teoriche utili a collocare l'educazione finanziaria nel quadro delle politiche di attivazione e delle loro ambiguità. Nella seconda si illustrano le principali critiche mosse al frame che vede l'educazione finanziaria quale strumento delle politiche attive rivolte ai poveri.

## **1. Attivazione e individualizzazione nello scenario attuale delle politiche sociali**

I concetti di "attivazione" e di "politiche attive" hanno profondamente segnato le trasformazioni delle politiche sociali e del lavoro negli ultimi decenni. L'attenzione verso modelli di intervento che rientrano in questo approccio è andata crescendo dal dopoguerra a oggi, e può essere considerata trasversale ai paradigmi dominanti in materia di politiche sociali (Barbier, 2005). Nondimeno, è con l'avvento del cosiddetto Social Investment Welfare State che il processo di istituzionalizzazione avviato nella fase neoliberale arriva a compi-

mento. La nozione di attivazione diviene non solo una “accattivante parola d’ordine” politica (Barbier, 2005), ma un vero “mito razionalizzato” (Meyer, Rowan, 1977) nell’accezione neo-istituzionalista, ovvero una pratica (oltre che una retorica) diffusa e riconosciuta a tal punto che gli attori che operano nel campo non possono sottrarsi, pena la loro delegittimazione. Grande rilevanza hanno avuto in questa trasformazione le istituzioni sovranazionali, OECD e EU in particolar modo, per cui l’attivazione è divenuta nel tempo centrale in qualsiasi documento strategico (Bonvin, Farvaque, 2004; Serrano Pascual, Crespo Suarez, 2007). Per effetto di questo processo, la diffusione del concetto ha raggiunto livelli tali per cui l’attributo “attivo” non è più usato per connotare specifici interventi, bensì l’intero sistema di welfare:

The welfare state deve essere cambiato da “passivo” a “attivo”. Un welfare “attivo” non solo incoraggerà la crescita dell’occupazione, ma aiuterà anche le persone socialmente escluse a rientrare nel mercato del lavoro, ripristinando quindi la vera cittadinanza (Handler, 2003, p. 230, traduzione nostra).

Al successo nel discorso politico, tuttavia, non si è sempre accompagnata una riflessione teorica approfondita e una condivisione di definizioni e significati circoscritti: dal punto di vista analitico, la nozione continua a essere estremamente estesa e al suo interno permangono visioni contrapposte e diversi nodi irrisolti. Se appare intuitivo che con il concetto di attivazione si intende l’atto di “mettere in azione” i beneficiari di interventi e promuovere la ricerca di soluzioni autonome – secondo una retorica “feelgood” difficilmente opinabile – nella pratica non sempre è chiaro dove si situi il confine con le altre politiche (le politiche “passive”), né tantomeno quali siano le finalità e i requisiti degli interventi e, soprattutto, quali i potenziali beneficiari.

A fronte di una tale estensione semantica e indefinitezza delle definizioni, una trattazione estesa del concetto e del relativo dibattito va ben oltre le finalità e le potenzialità di questo breve contributo. Tuttavia, data la sua natura fortemente “normativa”, è opportuno

mettere in evidenza alcuni nodi critici, cruciali nel comprendere le ambiguità connesse all'utilizzo dell'educazione finanziaria come strumento di contrasto alla povertà.

Il punto di partenza ha inevitabilmente a che vedere con la distinzione fondativa tra le politiche attive e quelle che, per differenza, vengono sempre più spesso definite come "passive". Al di là della natura implicitamente valutativa dei termini, e della desiderabilità che inevitabilmente si associa all'una o all'altra categoria, permangono alcune incertezze circa la natura del confine, che pure non sembra più essere messo in discussione nel discorso politico e pubblico. Particolarmente problematica in questo senso è la collocazione dei trasferimenti economici "puri" nella categoria delle politiche passive, spesso associata alla preoccupazione per effetti di perdita della capacità di iniziativa e di dipendenza dai sistemi di welfare. Una simile collocazione, per nulla scevra da significati politici maturati nel periodo neoliberale, appare tuttavia una notevole semplificazione (Sordini, 2006) in contrasto con alcune riflessioni teoriche ed evidenze empiriche. Da un lato, infatti, la "dipendenza da welfare" sembra non trovare adeguati riscontri sul piano empirico (Contini, Negri, 2007). Dall'altro, stride con almeno due ordini di considerazioni maturate in ambiti diversi. Il primo elemento riguarda il potenziale capacitante che deriva dalla garanzia dei diritti fondamentali e dalla liberazione dai bisogni di sussistenza. Conferme in questo senso sembrano emergere fin dalle prime riflessioni in materia di cittadinanza sociale di marshalliana memoria, secondo cui i diritti sociali sarebbero la preconditione per l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole (si veda, su questo punto, Gargiulo, 2008). Da più parti, del resto, si è da tempo evidenziato come la disponibilità di risorse minime di sopravvivenza sia un prerequisito indispensabile per ogni successiva politica di emancipazione sociale. Un secondo elemento che sembra contrastare il binomio trasferimenti economici – passivizzazione dei beneficiari è rintracciabile nel dibattito sugli interventi *in cash* contrapposti a quelli *in kind* (cfr. per una sintesi Saraceno, 2013). In questa sede, infatti, è pressoché unanime la convinzione che i trasferimenti economici abbiano un potenziale di attivazione, rendendo l'utente parte in causa nella definizione dei propri percorsi assistenziali.

Al di là di queste considerazioni di carattere concettuale, il principale nodo critico è certamente quello che riguarda la contrapposizione tra visioni delle politiche di attivazione come strumenti di emancipazione e concezioni che ne sottolineano la natura “disciplinante”. A livello di discorso pubblico, infatti, le definizioni di attivazione sembrano valorizzare al massimo la dimensione dell’affrancamento dal bisogno e della conquista di autonomia. Se le politiche cosiddette passive soddisfano un bisogno immediato ma aumentano la dipendenza dei soggetti, l’attivazione mirerebbe a garantire loro la capacità di provvedere a sé stessi nel lungo periodo, emancipandoli dal bisogno dell’attore pubblico. Una lettura di segno opposto è tuttavia possibile a diversi livelli. In prima battuta, le politiche attive limitano l’autonomia degli individui se inserite in un quadro di condizionalità che rende l’adesione degli stessi vincolante per accedere a qualsiasi altro beneficio: la partecipazione ai programmi viene così definita, con una celebre citazione cinematografica, “un’offerta che non puoi rifiutare” (Lödemel, Trickey, 2001). Una simile visione di tipo “contrattuale” ha implicazioni profonde tanto sul piano simbolico quanto su quello pratico. In primis, il modello del contratto indebolisce una visione delle politiche centrata sull’idea di “diritto di cittadinanza”, esigibile cioè da tutti cittadini senza condizioni di sorta legate al comportamento. Relativamente all’efficacia degli interventi, inoltre, il rischio è che gli interventi siano percepiti non tanto come una possibilità quanto piuttosto come una contropartita necessaria ad ottenere i trasferimenti economici, con ricadute sulle motivazioni e sulla qualità della partecipazione.

A un secondo livello, indipendentemente dalla condizionalità, le politiche attive possono rientrare all’interno di quella che Soss, Fording e Schram (2011) definiscono la “disciplina dei poveri”, ovvero quel complesso di attività e regole sottese ai sistemi di welfare che hanno la funzione non solo di rispondere a un bisogno, ma di “ristrutturare” la vita dei poveri in modo che questi agiscano conformandosi alle regole, non perché costretti bensì di propria iniziativa. La prospettiva di Soss e colleghi apre a considerazioni di particolare interesse: nella loro analisi questo modello si configura come il prodotto del pensiero neoliberale, da un lato, (che mira a trasformare i



poveri in attori di mercato) e di quello paternalista dall'altro. Quest'ultimo, in particolare, merita di essere brevemente esplorato. Una relazione di tipo paternalistico, infatti, è di tipo asimmetrico e si regge sul presupposto che una delle due parti manchi della capacità di sapere cosa è meglio per sé, e della disciplina necessaria per agire secondo tali principi (Mead, 1997). Per questo la "parte forte" della relazione è autorizzata a modellare il comportamento altrui per evitare conseguenze negative sulla vita del soggetto incapace di riconoscere il proprio bene. Centrale qui è il ruolo dei "saperi", dal momento che il modello assume esplicitamente che la condizione dei poveri dipenda da una mancanza di conoscenze, dunque da una caratteristica individuale, piuttosto che da elementi di contesto sfavorevoli. Un simile approccio svela un atteggiamento colpevolizzante che ha radici antiche, in cui l'idea di "individualizzazione" propria dei moderni welfare non si traduce in una maggior personalizzazione degli interventi, quanto piuttosto in un processo di responsabilizzazione dei poveri circa la loro condizione (cfr. Busso, Meo, Morlicchio, 2018).

Nel modello paternalistico, tuttavia, i presupposti di un intervento disciplinante si ampliano: il comportamento dei poveri non minaccia soltanto loro stessi, ma rappresenta un rischio per la società nel suo complesso. Ciò che è importante notare è che il paternalismo non intende negare, almeno in linea di principio, la libertà individuale. Al contrario, si regge sull'idea che la libertà sia "una pratica che richiede disciplina interiore" e che "quanti falliscono nell'ottenere la libertà vadano educati ad essa" (Segal, 2006, p. 327, traduzione nostra). La coercizione dunque, laddove necessaria, è giustificata dal presupposto secondo cui "è la preconditione della libertà" (Mead, 1997, p. 23). Quanto al tipo di libertà considerata, l'influenza del neoliberismo non lascia spazio a equivoci: l'emancipazione passa attraverso l'adesione alla logica economica dominante e l'inserimento nel mercato – come nota Barbier, "oggi 'occupazione' e 'lavoro' tendono a essere considerati una panacea per ogni bisogno sociale" (2005, p. 266). In questo senso la libertà dei beneficiari di definire il punto di arrivo dei propri percorsi scompare o risulta drasticamente ridotta.

Una simile prospettiva critica sull'attivazione sollecita un interrogativo sull'educazione finanziaria: si tratta di uno strumento di emancipazione di cittadini che godono di diritti in un contesto di reciproca interdipendenza o invece di uno strumento di costruzione di "buoni poveri" in quanto ben disciplinati e autonomi rispetto all'attore pubblico? L'educazione finanziaria rappresenta, in questa prospettiva, una buona via di ingresso allo studio di come le politiche pubbliche, a livello nazionale e internazionale, giudicano e intervengono sulle condizioni economiche di individui e famiglie con un approccio ambivalente. Afferma Jeanne Lazarus, sociologa francese che sta dedicando i suoi studi al nesso tra le pratiche monetarie delle famiglie e le politiche pubbliche:

da un lato, le questioni (relative all'educazione finanziaria) sono presentate come cruciali per il benessere collettivo e individuale; dall'altro, tali questioni fondamentali sia per l'economia che per la società sono ricondotte esclusivamente al comportamento individuale (Lazarus, 2016, p. 27).

Questa contraddizione tra condizione collettiva e responsabilità individuale è particolarmente evidente nei casi dei corsi di educazione finanziaria proposti nell'ambito dei progetti di attivazione dei poveri.

## 2. L'empowerment dell'educazione finanziaria

Uno dei casi più esemplificativi al riguardo rimanda alla sperimentazione della nuova Social Card o Carta Acquisti in alcune città italiane nel 2015. Senza entrare nello specifico di tale esperienza, ai fini del presente capitolo è utile avanzare alcune osservazioni sulle retroscie utilizzate nella presentazione dei corsi di educazione finanziaria – e relativa legittimazione – a livello istituzionale e con gli utenti partecipanti. A tal fine si farà riferimento sia a informazioni contenute nei documenti ufficiali di progettazione dei corsi sia alla documentazione empirica raccolta mediante osservazione partecipante durante i corsi erogati in un comune del nord Italia.

Nei documenti viene esplicitamente richiamata la logica di *accountability* propria della finanza pubblica, che richiede di rendicontare tutti i movimenti di denaro che avvengono in famiglia. Secondo tale logica, redigere un bilancio in cui si mettono nero su bianco entrate e uscite permetterebbe di:

- i) raggiungere consapevolezza dell'utilizzo del denaro, soprattutto riguardo alle piccole spese che vanno a comporre, una volta sommate, cifre importanti;
- ii) tagliare spese o ridimensionarle, se risultano complessivamente insostenibili paragonate alle entrate di cui si dispone;
- iii) pianificare le proprie uscite di denaro nel tempo, soprattutto quelle più consistenti, accantonando periodicamente piccole cifre per poterle sostenere; in altre parole "spalmare" contabilmente durante l'anno le spese ingenti, es. riscaldamento, assicurazioni, etc.;
- iv) creare un cuscinetto di risparmi per sostenere economicamente eventi critici, es. una malattia, la disoccupazione, ma anche comprare una casa o finanziare gli studi dei figli.

Il *rendicontare* come strumento di consapevolezza è riconosciuto da decenni nel contesto del consumo critico occidentale, così come nelle esperienze di microcredito nei paesi in via di sviluppo. Nel caso del consumo critico, però, è possibile tracciare un nesso tra tali pratiche e la retorica del consum-attore, ovvero il consumatore che diventa consapevole del suo stile di vita e dell'impatto delle sue azioni sulla sostenibilità sociale e ambientale, nonché sulla sostenibilità economica: decidendo consapevolmente come utilizzare il proprio denaro, così come riducendo gli sprechi e acquistando prodotti certificati, il consumatore "fa politica", ovvero contribuisce a riformare il sistema capitalistico per porre rimedio alle sue tante storture (cfr. Leonini e Sassatelli 2008). In Italia sono presenti da tempo iniziative che si rifanno a questi principi. Possiamo citare tra le prime esperienze i "Bilanci di giustizia" lanciati nel 1993 dai Beati costruttori di Pace, così come l'attività delle MAG, mutue autogestioni, poi largamente confluite in Banca Etica, che dagli anni Settanta svolgono

un lavoro di sensibilizzazione sull'uso critico del denaro, finalizzato a costruire una società "più equa per tutti" anche dal punto di vista finanziario.

Nel caso dei corsi di educazione finanziaria proposti ai percettori della Social Card siamo, però, in un contesto differente, in quanto la logica di *accountability* è proposta a consumatori indigenti: la consapevolezza auspicata è finalizzata a far sì che essi mettano a tema e cambino il loro stile di consumo, non per riformare il sistema economico ma per garantirsi la sussistenza quotidiana. Inoltre, elemento non secondario, tale logica va letta nelle sue interrelazioni con altre logiche: i corsi sono erogati in regime di condizionalità e in un quadro di partnership pubblico-privato interna a un sistema di welfare – prevalentemente pubblico – in ridimensionamento. In altre parole, l'attore pubblico incarica un attore del terzo settore, di solito in collaborazione con un attore privato proveniente dal mondo bancario, di educare i cittadini poveri beneficiari di una misura di sostegno al reddito a gestire in modo appropriato il proprio denaro. La disponibilità dei poveri "a essere educati" come contropartita necessaria al ricevimento di un sussidio non è un fatto nuovo: il "povero incompetente" è una figura ricorrente nelle società occidentali nel momento in cui si mettono in campo programmi di sostegno al reddito. La sociologa statunitense Viviana Zelizer ha rintracciato indicazioni su come spendere in modo "appropriato" i propri dollari nelle guide rivolte agli immigrati italiani appena sbarcati negli Stati Uniti nel primo Novecento: "convinte che i poveri italiani fossero 'sprovveduti nell'uso di quello che avevano', le organizzazioni di carità erano determinate a insegnare ai propri utenti come utilizzare il dollaro in modo opportuno" (Zelizer, 1994, p. 120). Il caso degli immigrati è particolarmente esemplificativo della logica disciplinante sottesa ai corsi di educazione finanziaria, laddove partano dal presupposto di ignoranza degli utenti: per far parte integrante della società è necessario apprenderne le regole, coloro che hanno bisogno di sussidi economici devono essere disciplinati al fine di affrancarsi dal bisogno e conquistare l'autonomia.

In questa direzione, la logica dell'alfabetizzazione finanziaria si avvicina molto a un secondo frame, quello dell'*asset building* statu-

## L'educazione finanziaria come strumento di contrasto alla povertà

nitense relativo alle tecniche di costituzione di un patrimonio personale (cfr. Lazarus, 2020). Anche di questo frame si trova ampia traccia nei documenti istituzionali a favore della *financial literacy*. A partire dagli anni Settanta, e con sempre maggiore convinzione, l'OCSE sostiene la necessità di insegnare ai cittadini le tecniche di costruzione e gestione di un patrimonio personale, quale valido strumento di lotta alla povertà a integrazione delle politiche pubbliche:

*L'asset building, cioè la costituzione di un patrimonio per le fasce sociali a basso reddito attraverso il risparmio integrato* rimette in discussione la centralità stessa delle politiche di sostegno al reddito quali strategie tradizionali per alleviare la povertà e migliorare le condizioni economiche e sociali dei ceti meno abbienti. *L'asset building* non nega la necessità di una politica di sostegno al reddito, né i suoi effetti positivi, e non rivendica né la sua sostituzione né la sua riduzione, ma ritiene che le strategie tradizionali, per quanto indispensabili, siano tuttavia insufficienti. L'approccio che prevede lo sviluppo di un patrimonio attraverso il risparmio non è considerato un'alternativa alle politiche sociali basate sul sostegno al reddito, quanto piuttosto uno strumento integrativo. I suoi fautori sostengono che abbia le potenzialità per aiutare gli individui ad uscire dalla trappola della povertà attraverso *l'empowerment dei poveri* (corsivo nostro) (OCSE-CNEL, 2003, p. 1).

Anche la Commissione Europea, con una comunicazione ad hoc del 2007 (Financial education COM/2007/0808), promuove la *financial literacy* quale misura di protezione dei cittadini utilizzando il termine *empowerment* in relazione alla consapevolezza sull'uso del denaro: "empowering (i poveri, ndr.) attraverso la comprensione delle conoscenze basilari essenziali della finanza personale". Secondo la CE molti individui pianificano in modo errato le proprie finanze e da questo deriva il rischio di incorrere in difficoltà economiche in caso di eventi di rottura, quali ad esempio la disoccupazione. Ed è qui che la logica dell'*accountability* da cui siamo partiti rivela, a nostro parere, le sue maggiori criticità.

In questo senso, infatti, la *financial literacy* aumenterebbe la resilienza individuale dei cittadini di fronte all'incertezza del sistema economico globale. In altre parole, una gestione oculata e consapevole delle proprie finanze permette di risparmiare denaro, creando un personale e individuale "tesoretto" a cui poter attingere in caso di difficoltà a sostenere le spese quotidiane a causa, ad esempio, della perdita del lavoro. In questa visione, l'esclusione dal mercato del lavoro non viene più compensata, o non solo, dal sistema di welfare, ma il singolo cittadino è chiamato a fronteggiare individualmente il rischio, contando sulle proprie competenze e abilità. Non è più dunque l'essere cittadino a garantire una protezione dalle conseguenze sociali della disoccupazione, ma il suo comportamento pregresso.

Per aiutare i cittadini ad adottare comportamenti "virtuosi" in merito alla gestione delle proprie finanze, sia l'OCSE che la CE individuano nel livello locale il livello di implementazione dell'educazione finanziaria, attraverso progetti proposti da network di attori pubblico-privati in cui un posto di rilievo è riservato agli esperti di economia. La CE ha costruito un sistema di rilevamento e divulgazione di buone pratiche tra gli stati europei<sup>2</sup>: il recepimento delle raccomandazioni, infatti, varia notevolmente da paese a paese, anche suscitando dibattiti interni in merito alla loro coerenza con le tradizioni dei sistemi di welfare nazionali. I processi di recepimento rispondono sia al filtro degli assetti istituzionali, sia a una serie di congiunture, e in particolare sono legati al livello di liberalizzazione dei servizi finanziari<sup>3</sup>. Questo perché la regolazione di servizi finanziari liberalizzati poggia fortemente sul principio di rendere consapevoli i cittadini nel compiere autonomamente le scelte di gestione del proprio denaro.

Sul territorio della città presa in esame nella nostra analisi, ad

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/finance/finservices-retail/capability/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/finance/finservices-retail/capability/index_en.htm) consultato a gennaio 2020.

<sup>3</sup> In Italia la liberalizzazione è iniziata nel 1992 con la Legge Amato. A livello istituzionale, un fenomeno parallelo e interconnesso è il riconoscimento delle banche quali soggetti erogatori del cosiddetto secondo welfare, tramite misure pubbliche che considerano l'indebitamento quale forma di sostegno a soggetti vulnerabili (Moiso, 2012; Scialdone, 2012).

esempio, i corsi collegati alla Social Card si inseriscono in una più ampia serie di progetti che vedono l'attore pubblico proporre corsi di educazione finanziaria rivolti a fasce povere della popolazione in collaborazione con attori del mondo bancario e/o del terzo settore. Uno dei primi e più importanti progetti riconducibili a tale frame (e che richiama esplicitamente *l'asset building*) è avvenuto a livello provinciale, in collaborazione con un istituto bancario nazionale; nell'ambito della sperimentazione della Social Card i soggetti che hanno avviato la partnership sono invece il Comune e due associazioni del terzo settore, non su un progetto comune ma su due proposte separate. Il lavoro sul campo di una delle due associazioni è quindi proseguito grazie al finanziamento di una delle fondazioni bancarie locali più attive sul fronte *financial literacy*.

Continuando con l'esempio selezionato, altre questioni emergono come particolarmente cruciali. Innanzitutto, una riflessione sulla scelta dei partecipanti e sul timing di inserimento dei corsi nelle loro carriere lavorative: anche nelle indicazioni CE la *financial literacy* dovrebbe essere rivolta a soggetti vulnerabili, a scopo preventivo, non a persone già in difficoltà. La disoccupazione è citata dalla CE come evento critico che può creare problemi a cittadini che non avevano adeguatamente pianificato le risorse finanziarie: anche agli occhi dei suoi principali sostenitori, la *financial literacy* deve prevenire le difficoltà in tali casi, non intervenire dopo. Non a caso, un'operatrice bancaria che è intervenuta durante uno degli incontri, promuovendo un'associazione anti-usura collegata alla sua banca, ha commentato "qui non c'è mercato per noi" e "la nostra associazione salva chi può ancora essere salvato". A parte il triste e inappropriato etichettamento dei poveri come soggetti senza possibilità di riscatto sociale, queste parole svelano una forte incoerenza tra bisogni degli utenti e strumenti proposti, incoerenza rilevata dagli stessi operatori.

Un secondo aspetto cruciale riguarda la sovrapposizione tra strumenti e retoriche non sempre coerenti che sottostanno agli strumenti e agli insegnamenti proposti. I corsi sono presentati agli utenti come un'occasione per imparare a redigere un bilancio familiare per garantirsi la sopravvivenza in futuro: segnando le entrate e le uscite risulterebbe più semplice capire come distribuire le spese nel tempo,

quali costi tagliare e quindi come risparmiare, al fine di creare un proprio tesoretto a cui attingere in caso di perdita del lavoro o di imprevisti finanziari, preservando dunque la propria autonomia. Questa impostazione mescola strumenti propri del frame dell'*accountability* (bilanci familiari) con retoriche dell'*asset building* (costruzione di un patrimonio personale) con un risultato ibrido in termini di messaggio. Il primo frame, nell'ottica del consumo critico, implica una costruzione partecipata dello strumento e un utilizzo condiviso, per cui le famiglie che compilano i sopraccitati "Bilanci di giustizia" (o che sono coinvolte in altri percorsi di finanza critica) sono connesse in rete – telematica e non, condividono i bilanci, partecipano a incontri periodici, fanno massa critica per il raggiungimento di un obiettivo ideale comunitario di riforma del sistema capitalistico. Il secondo frame richiama invece la visione dell'attore razionale atomizzato che da solo deve far fronte ai rischi che "inevitabilmente" il sistema economico gli pone: le famiglie devono redigere il bilancio per contenere le spese e risparmiare perché è l'unico modo per sopravvivere in quanto escluse dal sistema capitalistico. Il regime di condizionalità in cui il corso è erogato aggrava ulteriormente questa stortura.

## Conclusioni

Guardando alle conseguenze di più ampio respiro dell'inserimento dei corsi di educazione finanziaria tra gli interventi di attivazione collegati a misure di sostegno al reddito, non si può non rilevare il loro effetto di legittimare l'individualizzazione del rischio di non inclusione nel sistema socio-economico. Non a caso, Lazarus scrive che quello di *financial literacy* è un concetto iposocializzato e ipopoliticizzato (2016; cfr. Marron, 2014; Fama, 2018): l'insistenza sulle conoscenze e competenze individuali non viene in qualche modo inserita in meccanismi che innescano dinamiche di reciprocità o redistribuzione tra individui. Al contrario, in tutto il mondo occidentale sta aumentando il numero di famiglie che si rivolgono a società finanziarie private per ottenere servizi e protezione che prima erano a



carico dello Stato, almeno dalla fine della seconda guerra mondiale: basti pensare a prestiti agli studenti, ai piani pensionistici privati e alle polizze assicurative (Lazarus, 2018).

Si tratta dunque di un contesto di forte individualizzazione delle relazioni finanziarie (Clarke, 2015) e di passaggio della gestione del rischio dal sistema all'individuo. Con la promozione di corsi di educazione finanziaria abbinati a politiche di reddito minimo si legittima, inoltre, il progressivo cambiamento della concezione dello Stato da protettore dei cittadini dai rischi sociali a promotore della loro responsabilizzazione finanziaria tramite lo sviluppo di competenze individuali finalizzate a compiere decisioni finanziarie.

Nel caso della *financial literacy* per i poveri, inoltre, questa impostazione mostra un evidente scarto con la realtà empirica, almeno in base alle (poche) ricerche sul campo condotte sulle pratiche di gestione del budget da parte di cittadini indigenti, che mostrano non l'assenza bensì la varietà delle strategie adottate per gestire al meglio il poco denaro a disposizione al fine di sopperire alle proprie necessità (Zelizer, 1994; Perrin-Heredia, 2009; Ossandón, 2014). Una recente indagine, collegata a un più ampio progetto di ricerca europeo, focalizzato sulla possibilità di rendersi autonomi dalla famiglia di origine dal punto di vista economico e residenziale dei giovani europei con basso attaccamento al mercato del lavoro (cfr. Bertolini, 2018), è particolarmente interessante rispetto ai fini delle nostre osservazioni conclusive. L'analisi ha mostrato che il risparmio è una tecnica messa in atto in modo trasversale ai paesi, ai titoli di studio e alla provenienza di classe, considerando famiglie di classe media e di working class (Meo, Moiso, 2020). Si tratta, però, di pratiche di risparmio di breve periodo, finalizzate non a sostenere progetti di lunga durata, ma a sopravvivere alle difficoltà del presente in assenza di sostegni pubblici e di un mercato del lavoro vivace.

Queste ricerche, evidenziando micro-pratiche dedicate al risparmio messe in atto con l'obiettivo di provvedere a se stessi durante i periodi di disoccupazione, non mostrano una condizione di povertà o di impoverimento collegata alla mancanza di consapevolezza circa la propria condizione o all'incapacità di gestione del denaro, bensì portano alla luce i tentativi di provvedere a se stessi in un contesto

di rischio di esclusioni multiple – dal mercato del lavoro e dal sistema di welfare – facendo ricorso a soluzioni individuali e “private”<sup>4</sup>. Simili analisi, purtroppo ancora poco diffuse, ci parlano dunque di una individualizzazione del rischio già agita e interiorizzata, non di una condizione di mancata conoscenza finanziaria da parte degli individui.

Ritorna così la già citata questione del ruolo dei “saperi” negli attuali programmi di *financial literacy*: l’assunzione della carenza di “conoscenza finanziaria” delle famiglie povere non trova riscontri empirici nelle ricerche sul campo, aggrava la retorica che la condizione di povertà sia riconducibile a una responsabilità individuale, e soprattutto non è funzionale alla predisposizione di strumenti efficaci di contrasto alla povertà. Utilizzando la terminologia degli studi sociologici sul denaro (Bandelj et al., 2017), una *financial literacy* per le famiglie povere che parta da questi presupposti può essere ricondotta all’insieme degli “strumenti dell’azione pubblica portatori di specifiche rappresentazioni e forme di controllo e gestione della realtà sociale” (Caselli, 2020, pp. 150-151). In altre parole, strumenti che più che fornire supporto nel risolvere problemi sociali, concorrono all’(auto)disciplinamento dei soggetti a cui si rivolgono. Difficile non leggervi una forma di quella *depoliticizzazione attraverso gli strumenti* che la sociologia da tempo riscontra in differenti campi e contesti di azione (Lascoumes, Le Galès, 2009; Burnham, 2017), tra cui le politiche sociali italiane (Busso, 2017).

## Riferimenti bibliografici

Bandelj N., Wherry F.F., Zelizer V.A. (2017). *Money talks. Explaining how money really works*. Princeton-Oxford: Princeton University Press.

<sup>4</sup> Osservazioni simili derivano dall’analisi degli accantonamenti previdenziali dei giovani precari finalizzati a ottenere la pensione complementare: dalle parole degli intervistati emerge la sfiducia verso soluzioni pubbliche che, in effetti, sono inefficaci e/o assenti nel loro caso (Moiso, 2018).

## L'educazione finanziaria come strumento di contrasto alla povertà

- Barbier J. C. (2005). Attivazione. *La rivista delle politiche sociali*, 1, 257-290.
- Bertolini S. (Ed.) (2018). *Giovani senza futuro? Insicurezza lavorativa e autonomia giovanile nell'Italia di oggi*. Roma: Carocci.
- Bonvin J. M., Farvaque N. (2004). Social Opportunities and Individual Responsibility: The Capability Approach and the Third Way. *Ethics and Economics*, 2, 2.
- Burnham P. (2017). Neo-Liberalism, Crisis and the Contradictions of Depoliticisation. *Partecipazione e Conflitto*, 10, 2, 357-380.
- Busilacchi G. (2014). *Welfare e diritto al reddito. Le politiche di reddito minimo nell'Europa a 27*. Milano: Franco Angeli.
- Busso S. (2017). The De-Politicization of Social Policy in Time of Social Investment. Mechanisms and Distinctive Features. *Partecipazione e Conflitto*, 10, 2, 421-447.
- Busso S., Meo A., Morlicchio E. (2018). Il buono, il brutto e il cattivo. Rappresentazioni e forme di 'regolazione dei poveri' nelle misure di sostegno al reddito. *Sinapsi*, VIII, 3, 69-83.
- Busso S., Meo A. (2015). La Carta Acquisti Sperimentale per la lotta alla povertà. Il caso di Torino. *Autonomie locali e servizi sociali*, 38(3), 377-392.
- Caselli D. (2020). *Esperti. Come studiarli e perchè*. Bologna: Il Mulino.
- Clarke C. (2015). Learning to fail: resilience and the empty promise of financial literacy education. *Consumption Markets & Culture*, 18, 3, 257-276.
- Contini D., Negri N. (2007). Would declining exit rates from welfare provide evidence of welfare dependence in homogeneous environments? *European sociological review*, 23(1), 21-33.
- Fama M. (2018). The financialization of poverty. Microfinance and the rise of the neoliberal development paradigm, *Autonomie locali e servizi sociali. Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 2, 255-270.
- Gargiulo E. (2008). *L'inclusione esclusiva. Sociologia della cittadinanza sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Granaglia E., Bolzoni M. (2016). *Il reddito di base*. Roma: Ediesse.
- Guérin I. (2012). Households' over-indebtedness and the fallacy of financial education: insights from economic anthropology. *Microfinance in crisis project*, working paper 2012/1.
- Handler J. F. (2003). Social citizenship and workfare in the US and Western Europe: from status to contract. *Journal of European Social Policy*, 13(3), 229-243.

- Lascoumes P., Le Galès P. (Eds.) (2009). *Gli strumenti per governare*. Milano: Bruno Mondadori (ed. originale *Gouverner par les instruments*, Paris, Sciences Po, Les Presses, 2004).
- Lazarus J. (2016). The issue of financial literacy: Low finance between risk and morality. *Economic Sociology – The European Electronic Newsletter*, 17(3), 27-34.
- Lazarus J. (2018). Knitting Together Finance and Our Daily Lives. In I. Chambost, M. Lenglet, Y. Tadjeddine Fourneryon (Eds.), *The Making of Finance. Perspectives from the Social Sciences*. Abingdon-on-Thames, Routledge, 160-65.
- Lazarus J. (2020). Financial Literacy Education. A Questionable Answer to the Financialization of Everyday Life. *The Routledge International Handbook of Financialization*, Routledge, 390-99.
- Leyshon A., Thrift N. (1996). Financial exclusion and the shifting boundaries of the financial system. *Environment and Planning*, 28(7), 1150-1156.
- Leonini L., Sassatelli R. (2008). *Il consumo critico. Significati, pratiche e reti*. Roma-Bari: Laterza.
- Lödemel I., Trickey H. (2001). *'An offer you can't refuse': workfare in international perspective*. Bristol: Policy Press.
- Marron D. (2014). "Informed, educated and more confident": financial capability and the problematization of personal finance consumption. *Consumption Markets & Culture*, 17, 5, 491-511.
- Martelli A. (2015). Oltre la sperimentazione? Dal Reddito minimo di inserimento alla Carta Acquisti Sperimentale per il contrasto alla povertà. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3, 347-356.
- Mead L. (1997). *The new paternalism. Supervisory approaches to poverty*. Washington: Brookings Institution Press.
- Meyer J. W., Rowan B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Sociological Review*, 83(2), 340-363.
- Meo A., Moiso V. (2020). Giovani italiani: autonomamente dipendenti e debolmente inclusi. *La Rivista delle Politiche sociali*, 2, 109-124.
- Moiso V. (2012). L'accesso al credito come innovazione di welfare e contrasto alla vulnerabilità. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4, 313-332.
- Moiso V. (2018). (Im)previdenti? Rappresentazioni e strategie di giovani precari sulle pensioni, Autonomie Locali e Servizi Sociali – Sezione monografica *Salvati dalla finanza? Finanziarizzazione, welfare e benessere*, 2, 271-288.

## L'educazione finanziaria come strumento di contrasto alla povertà

- OCSE-CNEL (2003). *L'asset building e l'uscita dalla povertà. Un nuovo dibattito sulla politica del welfare*. OCSE.
- Ossandón J. (2014). Sowing consumers in the garden of mass retailing in Chile. *Consumption Markets & Culture*, 17(5), 429-447.
- Perrin-Heredia A. (2009). Les logiques sociales de l'endettement: gestion des comptes domestiques en milieux populaires. *Sociétés contemporaines*, 76(4), 95-119.
- Procacci G. (1998). *Governare la povertà: la società liberale e la nascita della questione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Romito M. (2018). Educazione finanziaria, finanziarizzazione e lavoratori del sociale. Un'analisi a partire da un caso empirico. *Autonomie locali e servizi sociali*, 41(2), 289-306.
- Saraceno C. (2013). *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Scialdone A. (2012). Il microcredito come leva di inclusione finanziaria. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4, 287-312.
- Segal J. (2006). The discipline of freedom. Action and normalization in the theory and practice of neo-liberalism. *New Political Science*, 28 (3), 323-334.
- Serrano Pascual A. Crespo Suárez E. (2007). The government of activation policies by EU institutions. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 27/9-10, 376-386.
- Sordini M. (2006). Politiche attive come politiche di attivazione. In C. Donolo (Ed.), *Il futuro delle politiche pubbliche*. Milano: Bruno Mondadori.
- Soss J., Fording R. C., Schram S. F., Schram S. (2011). *Disciplining the poor: Neoliberal paternalism and the persistent power of race*. Chicago: University of Chicago Press.
- Surel Y. (2000). The role of cognitive and normative frames in policy-making. *Journal of European public policy*, 7(4), 495-512.
- Taylor-Gooby P., Leruth B. Chung H. (2017). *After Austerity: Welfare State Transformation in Europe after the Great Recession*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Parijs P., Vanderborght V. (2017). *Il reddito di base. Una proposta radicale*. Bologna: Il Mulino.
- Zelizer V. (1994). *The social meaning of money*. Princeton-Oxford, Princeton University Press, nuova edizione 2017.



---

*Seconda parte*

**Progettazione e valutazione**

---





## 6.

### **Valutare gli interventi di valutazione finanziaria: elementi metodologici e indicazioni operative**

*Tommaso Agasisti, Marta Cannistrà*

Il lavoro ha l'obiettivo di mettere in luce i punti chiave per una corretta valutazione degli interventi nell'ambito dell'educazione finanziaria. La valutazione, infatti, deve essere progettata e pensata come un processo a sé stante che, attraverso una visione completa di ciò che l'intervento vuole portare, deve integrarsi con lo sviluppo vero e proprio dell'iniziativa. È fondamentale pensare alla valutazione come a un'attività che richiede tempo e risorse dedicate *ad hoc*, per essere strutturata in modo rigoroso ed efficiente. Solo in questo modo è possibile misurare l'efficacia degli interventi posti in essere e ottenere informazioni di interesse da cui derivare indicazioni per interventi futuri. Nel dettaglio dell'educazione finanziaria, è rilevante comprendere che si tratta di un ambito ancora piuttosto inesplorato, con particolare riferimento ai contenuti da affrontare. Tuttavia, iniziano ad emergere evidenze metodologiche per trattare questa disciplina: in questo capitolo, vengono illustrati le tre fasi da considerare per una corretta implementazione di programmi legati all'educazione finanziaria per gli studenti delle scuole. Per comprendere al meglio i dettagli del metodo valutativo proposto, il presente capitolo illustra alcune sperimentazioni realizzate in università e scuole in diversi Paesi. Dai casi illustrati risulta evidente come la metodologia prevalente e preferibile sia quella del *Randomized Controlled Trial* in cui vengono il trattamento viene somministrato e valutato rispetto a un gruppo che funge da controllo. Tra le maggiori criticità che si affrontano quando si sviluppano attività di valutazione legate all'educa-

zione finanziaria, c'è sicuramente la mancanza di un quadro teorico di riferimento per la disciplina, a cui si connettono diverse problematiche di tipo metodologico, concettuale ed operativo (tra le quali, per esempio, la difficoltà nell'associare, stabilire e poi testare conoscenze e comportamenti in ambito finanziario). Il capitolo intende fornire spunti critici e costruttivi per i futuri interventi di educazione finanziaria, in cui lo strumento della valutazione diventa fondamentale per misurare, analizzare e approfondire i loro effetti.

### **1. La valutazione: caratteristiche e processo per la sua implementazione**

La pubblicazione di alcune rilevazioni internazionali, come i test PISA 2012, 2015 e 2018, ha permesso di concentrare l'attenzione sull'educazione finanziaria, la quale è risultata una conoscenza particolarmente critica tra i giovani italiani. Dai risultati, è emerso un quadro preoccupante in cui gli studenti italiani si sono posizionati negli ultimi posti della classifica delle competenze di tipo economico-finanziarie. Una volta resi pubblici tali rilevazioni, è iniziato un processo di presa di coscienza sia a livello di sistema che a livello scuola, in cui sono state promosse e incentivate iniziative di diverso genere legate all'educazione finanziaria. A questa fervente attività si è aggiunta la creazione, per volontà del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) e del MEF (Ministero dell'Economia e delle Finanze), di un Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria. Questo contesto ha chiaramente favorito il proliferare di diverse tipologie di iniziative riguardanti la finanza e l'economia su tutto il territorio italiano, per le diverse fasce d'età. Tuttavia, tale crescita nel numero di interventi e programmi non ha garantito di per sé che siano stati ottenuti gli effetti desiderati, e non stato ancora possibile capire se quanto è stato fatto finora abbia avuto un effetto su larga scala. Inoltre, va considerato che l'educazione finanziaria (intesa come l'insegnamento di nozioni di base su finanza ed economia) è una materia piuttosto nuova per le scuole italiane, che quindi richiede approfon-

dimento ed esperienza sulle sue più efficaci modalità di insegnamento. Eccetto qualche indirizzo di scuola superiore di secondo grado, come gli Istituti Tecnici e il Liceo Economico Sociale, questa materia non è entrata nei curricula scolastici delle scuole italiane. Si collega a tale tematica l'importante questione della formazione degli insegnanti sui temi dell'educazione finanziaria: essa infatti non è prevista, lasciando la sua partecipazione alla volontà degli individui. Riassumendo: sebbene il numero di iniziative riguardanti l'educazione finanziaria stia crescendo notevolmente (soprattutto nelle scuole), cresce anche la preoccupazione su come questa materia possa essere affrontata nelle scuole, soprattutto dagli insegnanti, i quali spesso non sono formati adeguatamente.

La valutazione degli interventi di educazione finanziaria è uno strumento utile a definire un giudizio, basato su robuste evidenze empiriche, sull'efficienza e l'efficacia degli stessi. Infatti, come suggerisce l'OCSE (2010), se un programma sta "facendo la differenza", la valutazione ha il compito di esplorare i meccanismi attraverso i quali si realizza la sua efficacia. In questo contesto, è necessario considerare la valutazione come "sistematica": le attività valutative devono procedere secondo un piano preciso, che a sua volta dovrebbe essere definito *ex-ante* (in fase di concepimento dell'intervento stesso). Inoltre, la valutazione deve essere basata su evidenze empiriche, con ciò implicando che sia necessario produrre informazioni valide e affidabili sulle modalità di attuazione e sulle prestazioni del programma.

Il ciclo di valutazione a cui è opportuno fare riferimento è composto da tre fasi: la pianificazione della valutazione, l'implementazione della valutazione e infine la reportistica e l'utilizzo dei risultati (Fig. 1). Il primo passaggio è sicuramente il più lungo e complicato da portare a termine: la pianificazione richiede anzitutto la definizione dell'obiettivo dell'intervento e così anche lo scopo della sua valutazione. Inoltre, è importante stabilire il fine ultimo della valutazione, e quali componenti del programma debbano essere prioritariamente analizzate. Tra gli aspetti da considerare *ex-ante* in questa prima fase del processo di valutazione, ci sono le indicazioni operative dell'intervento (ad es., articolazione di dettaglio e durata). Infine, per

una corretta implementazione della valutazione, occorre procedere alla definizione degli indicatori di prestazione chiave (*Key Performance Indicators*), utili ad indicare se l'iniziativa si possa considerare un successo. A questo stadio, è importante riuscire a catturare tutte le angolazioni di interesse che dipendono dalla prospettiva dei diversi possibili *stakeholder*, e di conseguenza stabilire la loro fattibilità, date le risorse disponibili.

Per la definizione completa della pianificazione si passa, infine, alla progettazione operativa dell'intervento e delle modalità di valutazione. Tra le metodologie valutative più importanti hanno un ruolo preminente gli esperimenti (i *Randomized Controlled Trial*) in cui i partecipanti sono assegnati in maniera casuale al programma o a un gruppo di controllo. È questa la metodologia da prediligere, che viene approfondita nei paragrafi successivi. In mancanza delle condizioni ideali per condurre un esperimento, è possibile implementare programmi quasi-sperimentali, in cui la casualità non viene assicurata completamente, ma in cui vengono effettuate stime robuste mediante strumenti econometrici. Una volta scelto il metodo per la valutazione, è necessario stabilire come avverrà la raccolta dati, definendo il livello di 'profondità' da ottenere: per esempio, è importante collezionare informazioni sulle caratteristiche dei partecipanti se vi è interesse per l'impatto del programma sull'individuo, mentre occorrono caratteristiche di contesto per misurare l'impatto a livello di istituzione scolastica o di sistema.

Completato il primo passo del ciclo per la valutazione (pianificazione), si procede con l'implementazione vera e propria, in cui vengono realizzate operativamente le attività pianificate nella prima fase. In questo frangente è importante sottolineare che un'accurata progettazione dell'intervento garantisce la coerenza nelle restanti fasi, sia a livello operativo che concettuale. Le attività principali messe in atto nel momento dell'implementazione consistono nella raccolta e l'analisi dei dati, completate dall'interpretazione delle informazioni ottenute.

Infine, la reportistica rappresenta l'output finale della valutazione, ultima e importante fase in cui sono considerati gli aspetti e gli obiettivi definiti all'inizio per capire se si è stati coerenti nell'implemen-

tazione e nell'analisi. Una volta presentati i risultati della valutazione, le evidenze sull'efficacia dell'intervento possono essere utilizzate per supportare le decisioni. In questo passaggio finale è necessario capire le prospettive di coloro che andranno ad utilizzare i risultati per poterli applicare in programmi futuri. La Figura 1 riassume il processo descritto in questa sezione, mostrando le fasi di valutazione con i relativi obiettivi (OCSE, 2010).

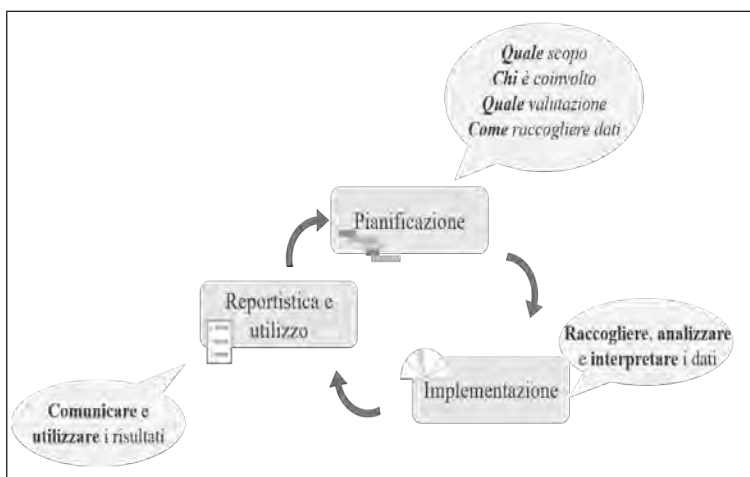


Fig. 1. Il processo per la valutazione degli interventi (OCSE, 2010)

Fonte: INFE, O. (2010). *Detailed Guide Evaluating Financial Education Programmes*

## 2. Un quadro di riferimento per lo sviluppo e la valutazione di competenze finanziarie

Nonostante gran parte del processo valutativo appena descritto possa essere applicato in qualsiasi ambito, l'educazione finanziaria presenta aspetti specifici legati alla sua implementazione, da considerare adeguatamente. In particolare, diversi studi hanno approfondito il tema relativo ai fattori legati al successo o insuccesso di iniziative di educazione finanziaria. A questo proposito, la sfida riguarda la comprensione dei meccanismi che impattano non solo le conoscenze, ma

anche, e soprattutto, i comportamenti e le capacità in ambito finanziario. Tra le teorie più convincenti vi è quella proposta da Collins e Odders-White (2015), in cui gli autori propongono un quadro teorico di riferimento, il quale intende impostare un approccio all'educazione finanziaria definito "realistico". Il lavoro proposto si basa su tre passaggi: (a) l'identificazione dei meccanismi legati all'educazione finanziaria, (b) la misurazione degli obiettivi di breve-termine associati a questi meccanismi, e (c) la determinazione degli impatti longitudinali degli obiettivi sulla capacità finanziaria. Il quadro teorico proposto da Collins e Odders-White verrà ora brevemente esposto, sottolineando gli aspetti fondamentali per la corretta implementazione della valutazione di un intervento di educazione finanziaria, come riassunto in Figura 2.

Il primo stadio riguarda la *comprensione di come i contenuti di educazione finanziaria vengano assimilati dagli studenti*, quindi diventa fondamentale l'identificazione del contesto dell'intervento, del curriculum scolastico, o del programma. I meccanismi a cui si fa riferimento partono dai processi legati allo sviluppo cognitivo, all'acquisizione delle conoscenze, e al processo decisionale. Approfondendo questo primo passaggio, è necessario prendere in considerazione i numerosi possibili meccanismi attraverso i quali gli individui riescono a sviluppare capacità finanziarie. Una volta definite, il decisore ha il compito di selezionare quelle più adatte al pubblico a cui si rivolge l'intervento. Tra i principali meccanismi che vengono menzionati si trovano: l'apprendimento *cognitivo*, in cui il docente impartisce informazioni agli studenti; l'apprendimento *esperienziale*, che fonda la sua idea di base sull'"imparare facendo", infine l'apprendimento *associativo*. In quest'ultimo caso, l'apprendimento avviene attraverso l'esposizione ripetitiva a situazioni di tipo finanziario, in cui lo studente inizia ad associare il suo comportamento a specifici benefici, ma soprattutto a ricompense (Collins, Odders-White, 2015). Questo meccanismo fonda le sue radici sull'idea che, in un contesto di educazione finanziaria, si possa far affidamento sull'imparare a prendere decisioni corrette, basandosi sulle esperienze passate. In questo contesto, è fondamentale per il docente impostare un sistema di ricompense per rendere le situazioni proposte quanto più realistiche possibili.

Comprendere come i principali costrutti psicologici influiscano sugli apprendimenti legati alle iniziative di educazione finanziaria è il primo passo per impostare un lavoro di lungo termine che vada a influire sulle decisioni, quindi sui comportamenti finanziari, degli studenti. Essi, una volta adulti, saranno in grado di prendere migliori decisioni in ambito economico-finanziario, quali ad esempio scegliere il miglior mutuo o di pianificare le spese a seconda dei propri bisogni. A tal proposito occorre comunque evidenziare come, nel campo dell'educazione finanziaria, sia difficile trovare un quadro di riferimento per la misurazione della capacità finanziaria degli adulti. L'ipotesi alla base dei modelli proposti è che un adulto finanziariamente istruito e capace sia in grado di pianificare e coprire le proprie spese mensili, selezionare i prodotti finanziari più appropriati ai suoi bisogni e applicare la propria conoscenza finanziaria a diversi "eventi" nella propria vita economica. Data questa assunzione, Collins e O'ders-White (2015) prevedono tra gli obiettivi di medio termine un intervento di educazione finanziaria su tre macro-aree: (a) la conoscenza, (b) le attitudini e (c) il comportamento. Il primo punto, cioè lo studio della conoscenza, è legato ad un filone di letteratura ormai consolidato: è, infatti, generalmente accettato il sistema definito delle "Big Three" (Lusardi, 2009, 2011), che definisce una persona "finanziariamente alfabetizzata" se riesce a rispondere correttamente a tre (insiemi di) domande elementari. La prima misura la capacità dell'individuo di fare conti relativi ai tassi di interesse, la seconda testa se l'individuo ha pienamente compreso il concetto di inflazione, e la terza verifica se l'individuo è in grado di capire la diversificazione del rischio. Gli ambiti che riguardano le attitudini e i comportamenti sono, invece, piuttosto inesplorati: diversi studi stanno iniziando ad occuparsi di questi temi, senza però giungere a un chiaro quadro di riferimento per la valutazione (anche) di tali aspetti. Alcuni studi analizzano le attitudini verso il contesto finanziario più in generale, misurandole attraverso questionari o interviste, in cui i ricercatori hanno provato a catturare le percezioni e misurare le attitudini dei partecipanti legate alla confidenza, alle aspettative future e al *locus of control* (per es. Smith et al., 2011). Questo secondo passaggio richiede un'ulteriore misurazione: quella dei comportamenti in ambito

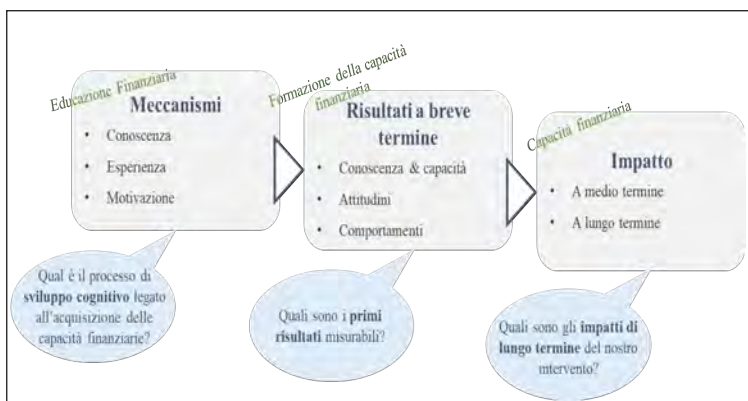
finanziario. Nonostante non sia ancora chiaro il nesso causale tra conoscenze e comportamenti in questo contesto, alcuni studi (Kotlikoff, Bernheim, 2001) hanno iniziato a muovere i primi passi per capire la relazione tra questi due aspetti, rilevando un'incoraggiante associazione positiva. Comprensibilmente questo tipo di studi è molto complesso da impostare, in quanto richiede un considerevole investimento di risorse per seguire i soggetti nelle loro scelte future, soprattutto se si tratta di studenti nei primi gradi di istruzione. Come si evidenzia negli studi presentati nelle successive sezioni, il comportamento in ambito finanziario viene testato con dei piccoli compiti che gli studenti devono svolgere e, comprendendo come questi vengano portati a termine dai ragazzi, il comportamento stesso viene connesso alle loro conoscenze per comprendere le relazioni che intercorrono tra questi due aspetti.

Una volta analizzati i meccanismi di apprendimento e impostati gli obiettivi legati alle conoscenze, alle attitudini e ai comportamenti, il quadro di riferimento passa in rassegna il terzo passaggio di questo processo: la *determinazione degli impatti longitudinali*. Questo passaggio richiede al decisore la creazione di un legame tra gli obiettivi appena definiti e gli impatti sulle effettive capacità finanziarie che, in ultimo, sono ciò che rende l'educazione finanziaria una disciplina particolarmente ardua.

Il quadro di riferimento proposto in questa sezione è utile per l'impostazione di interventi di educazione finanziaria, su cui poi si struttura la valutazione della loro efficacia. Infatti, valutare un programma su questa disciplina significa capire quali meccanismi di apprendimento si intendono stimolare, quali conoscenze, le attitudini e i comportamenti si vogliono misurare, e infine quali sono gli impatti di medio e lungo termine che l'iniziativa può ottenere sugli studenti.



## Valutare gli interventi di valutazione finanziaria



**Fig. 2. Un Quadro teorico per lo sviluppo e la verifica delle capacità finanziarie**  
Fonte: J. Michael Collins & Elizabeth Odders-White (2015). A Framework for Developing and Testing Financial Capability Education Programs Targeted to Elementary Schools. *The Journal of Economic Education*, 46, 1, 105-120, DOI: 10.1080/00220485.2014.976325

### 3. La valutazione di interventi su educazione finanziaria: alcune evidenze

Come osservato da Fernandes et al. (2014), gli interventi sull'educazione finanziaria all'interno dei programmi scolastici richiedono investimenti costanti sia per il tempo necessario che per i costi legati alla formazione degli insegnanti e allo sviluppo dei materiali didattici. Quindi, insieme alla crescente consapevolezza legata all'educazione finanziaria, i ricercatori hanno iniziato a implementare interventi sperimentali per comprenderne l'efficacia, in particolare per i programmi sviluppati nelle scuole e nelle università. In effetti, molte ricerche sottolineano che offrire programmi di educazione finanziaria nelle scuole e nelle università sia il luogo e il momento più adatto: essi sono, infatti, i luoghi in cui gli studenti imparano, quindi saranno portati ad apprendere nuove nozioni, inoltre si tratta dell'ultimo momento utile per imparare certe nozioni prima che le riscontrino nella loro quotidianità (Collins, Odders-White, 2015).

Inoltre, con riferimento alla scuola primaria in particolare, gli studenti possono essere valorizzati per veicolare nozioni finanziarie alle famiglie creando un pubblico potenziale molto ampio.

Lo scopo di questa sezione è di fornire una breve panoramica di alcuni studi in cui viene testata l'efficacia dei programmi di educazione finanziaria mediante una robusta metodologia sperimentale (*Randomized Controlled Trials*). La Tab. 1 riassume, per ogni caso analizzato, una categorizzazione in base alle proprietà che il singolo esperimento rappresenta. Tra queste proprietà vi sono le caratteristiche che riguardano i corsi di educazione finanziaria, in particolare: luogo e periodo di svolgimento, numero di studenti coinvolti, durata, argomenti trattati, obbligatorietà o meno, formazione degli insegnanti e coinvolgimento dei genitori. Per quanto riguarda le caratteristiche più metodologiche, gli studi sono analizzati in base a come i partecipanti sono assegnati a gruppi di controllo o di trattamento, lo specifico obiettivo di ricerca, i metodi attraverso i quali vengono raccolti i dati e la metodologia utilizzata per l'analisi empirica.

Nel complesso, i risultati di questi esperimenti rivelano che le iniziative hanno generalmente avuto successo per il miglioramento delle conoscenze finanziarie degli studenti e, in alcuni casi, dei genitori. Vale la pena considerare che ci sono esempi di studi che conducono interessanti moduli di educazione finanziaria per gli studenti iscritti alle scuole (Borden et al., 2008, Peng et al., 2007), ma non sono stati realizzati per mezzo di studi randomizzati controllati. Per questo motivo, viene qui analizzato solo un sottoinsieme di articoli che impiegano strategie rigorose e sperimentali nelle scuole primarie, secondarie e nelle università.

### 3.1 *Batty et al (2015) – Wisconsin, USA: scuola primaria*

Un primo esempio interessante arriva dal Wisconsin, Stati Uniti, nel distretto scolastico Eau Claire. Batty et al. (2015) hanno coinvolto alunni di quarta e quinta elementare provenienti da due scuole, per la partecipazione di un programma di cinque settimane, tenuto dai

propri insegnanti e integrato nel normale orario scolastico. Ogni lezione ha avuto una durata di circa 45 minuti e ha trattato argomenti di alfabetizzazione finanziaria di base, in particolare incentrati sul risparmio e sulla gestione del denaro. Questo corso ha richiesto la partecipazione attiva di insegnanti e genitori. Gli insegnanti sono stati formati con un corso di tre ore su argomenti finanziari in modo da essere sufficientemente preparati per insegnare in classe; mentre ai genitori è stato chiesto di compilare un sondaggio sulla loro famiglia e i loro figli, includendo tra le domande il reddito familiare o il livello di istruzione. Anche se una classe è stata (casualmente) assegnata a un gruppo di controllo, ha avuto comunque la possibilità di realizzare il programma di educazione finanziaria nella seconda parte dell'anno, dopo la fine dell'esperimento. I risultati hanno riportato miglioramenti significativi nelle conoscenze finanziarie, suggerendo che gli argomenti di educazione finanziaria dovrebbero essere integrati nelle normali attività scolastiche per essere efficacemente appresi.

### 3.2 *Bruhn et al (2016) – Brasile: scuole superiori*

Un secondo caso ha avuto luogo in Brasile, coinvolgendo circa 25.000 alunni delle scuole superiori (Bruhn et al., 2016). L'intervento ha raggiunto quasi 900 scuole ed è durato 17 mesi, attraverso un programma integrato nei normali curricula scolastici. Gli argomenti trattati hanno riguardato la finanza e l'economia di base, grazie a un importante utilizzo di casi reali legati alla vita quotidiana degli studenti. L'assegnazione casuale ai corsi è stata quasi assicurata perché la richiesta di partecipazione al programma è stata su base volontaria, quindi i ricercatori hanno poi assegnato le scuole a gruppi di trattamento o di controllo secondo una randomizzazione stratificata e abbinata. Tra gli aspetti più interessanti di questo esperimento c'è stato sicuramente il forte coinvolgimento dei genitori, non solo per la raccolta di informazioni su famiglia e figli, ma anche per sensibilizzarli sui temi e sull'importanza dell'educazione finanziaria, invitandoli a partecipare ad alcuni seminari nelle scuole. In generale, è risultato

evidente che questo programma ha avuto successo su molte dimensioni, mostrando significativi miglioramenti nei risultati degli studenti. Le prove circa i comportamenti finanziari sono tuttavia contrastanti: sono stati osservati miglioramenti nei risparmi, nel budget e persino effetti di ricaduta sulle conoscenze e sui comportamenti finanziari dei genitori, d'altro canto però gli autori hanno trovato un uso significativamente più elevato di prodotti finanziari costosi come carte di credito e prestiti a breve scadenza.

### 3.3 *Bover et al. (2018) – Spagna: scuole superiori*

Un recente esperimento per testare l'efficacia dell'intervento di educazione finanziaria arriva dalla Spagna, attraverso un programma che ha coinvolto circa 3.000 studenti di 9° e 10° grado (equivalenti alla nostra 1° e 2° superiore) provenienti da 78 scuole superiori (Bover et al., 2018). Il programma è iniziato nell'Anno Scolastico 2014-15 con un corso di 10 ore, integrato nei normali curricula scolastici, la partecipazione è stata quindi obbligatoria per gli studenti. Il corso ha trattato argomenti finanziari di base, quali risparmi e interessi, rischi e budget, tipologia dei conti bancari, fondi pensione e investimenti assicurativi. Gli insegnanti hanno avuto la possibilità di organizzare i materiali e gli argomenti in modo autonomo e, in alcuni casi, hanno diviso gli argomenti tra diverse materie. Da un punto di vista metodologico, la randomizzazione è stata condotta all'interno delle scuole. Nei test gli studenti sono stati sottoposti a compiti relativi sia alle conoscenze di base, sia alle scelte intertemporali, contestualizzate in situazioni reali. Ciò ha permesso di capire come gli atteggiamenti finanziari (ad es., il consumo e il risparmio) siano cambiati dopo l'esposizione al programma di educazione finanziaria. Tale caratteristica ha permesso agli autori di misurare gli effetti sui comportamenti finanziari, piuttosto che solo sulla conoscenza. Nel complesso, la valutazione ha mostrato che le conoscenze finanziarie sono diventate più eque nelle scuole pubbliche dopo il corso, che va di pari passo a un maggiore aumento delle conoscenze tra gli studenti a rischio, quelli più a rischio di abbandono o che ave-

vano già ripetuto l'anno. Per quanto riguarda i risultati sui comportamenti finanziari, l'analisi non ha suggerito che l'educazione finanziaria abbia migliorato il processo decisionale intertemporale degli studenti, dal momento che gli studenti hanno fatto scelte più orientate al presente piuttosto che al lungo termine anche alla fine del corso di educazione finanziaria. Questo interessante risultato lascia spazio a ulteriori sperimentazioni che approfondiscano la relazione tra conoscenze acquisite e comportamenti effettivamente posti in essere, nonché sulle più efficaci modalità di trasmissione del sapere.

#### 3.4 Barua et al. (2017) – Singapore: college universitario

L'ultimo caso di studio riportato in questa sezione è stato implementato in un college universitario di Singapore. Barua et al. (2017) hanno sfruttato un normale corso di finanza personale e gestione patrimoniale per testarne l'efficacia rispetto ai comportamenti di risparmio degli studenti. Questa è l'unica valutazione sistematica di un programma di educazione finanziaria condotto in università e pubblicato in una rivista accademica negli ultimi anni. Nel caso specifico di questo College, il processo di iscrizione per gli studenti è stato piuttosto complicato, quindi è stata stabilita una regola per accettare o rifiutare gli studenti in eccesso: solo i più motivati sono stati ammessi a frequentarlo, mentre gli altri sono stati assegnati al gruppo di controllo. Non essendo una randomizzazione perfetta, questo intervento deve essere considerato come un *quasi-esperimento*. I ricercatori hanno raccolto i dati da un sondaggio di base prima di iniziare il corso e da un post-test sulle conoscenze e sui comportamenti finanziari alla fine delle lezioni. Successivamente le informazioni sono state analizzate con un metodo di tipo *difference-in-difference* che tiene conto del punto di partenza della conoscenza degli studenti prima del trattamento. I risultati hanno dimostrato che un corso come quello sperimentato in questo caso può produrre miglioramenti nelle conoscenze finanziarie degli studenti, con un aumento dell'11% nei punteggi dei test e del 16% nella pianificazione finanziaria.

In sintesi, questa sezione ha offerto una breve panoramica sui risultati di alcuni interventi di educazione finanziaria valutati, in anni recenti, mediante tecniche di tipo sperimentale (vedi Tab. 1 per un'ulteriore schematizzazione). Sebbene gli effetti ottenuti da questi interventi possano essere considerati complessivamente soddisfacenti, un punto chiave da ricordare è quanto sia difficile trarre conclusioni generali sull'efficacia di uno specifico studio o programma. In ogni caso, le evidenze presentate suggeriscono un potenziale effetto positivo degli interventi posti in essere, raccomandando pertanto un ulteriore sviluppo di azioni in contesti e condizioni differenti.

Dove:	3.1. Eau Claire (USA)	3.2. Brasile	3.3. Spagna	3.4. Singapore
<b>Autori:</b>	Michael Batty, J. Michael Collins, and Elizabeth Odders-White (2015)	Miriam Bruhn, Luciana de Souza Leão, Arianna Legovini, Rogelio Marchetti and Bilal Zia (2016)	Bover, O., Hospido, L. & Villanueva, E. (2018)	Barua, R., Koh, B. & Mitchell, O. S. (2017)
<b>Quando:</b>	A.S. 2011-12 e 2012-13	A.S. 2010-11	Inizio nell'A.S. 2014-15, con 4 successive implementazioni	A.A. 2016-17
<b>Studenti:</b>	4° and 5° grado di due scuole dello stesso distretto (scuole elementari)	Studenti di scuole superiori tra i 15 e i 17 anni– 892 scuole e circa 25.000 studenti coinvolti	3,000 studenti del 9° e 10° grado (tra 14 e 15 anni) da 78 scuole superiori	Più di 500 studenti di un college di Singapore
<b>Durata del corso:</b>	5 settimane (45 min. per lezione).	17 mesi, integrati nel regolare curriculum scolastico	10 ore	1 semestre
<b>Obbligatorio:</b>	Sì	Sì	Sì, durante le lezioni normali	No, solo gli studenti che sono realmente motivate hanno partecipato

Valutare gli interventi di valutazione finanziaria

Dove:	3.1. Eau Claire (USA)	3.2. Brasile	3.3. Spagna	3.4. Singapore
<b>Metodologia:</b>	<i>Randomized controlled trial</i> con Regression OLS	<i>Randomized controlled trial</i> , con Regression OLS	<i>Randomized controlled trial</i>	Quasi-esperimento stimando l'effetto <i>Difference-in-Difference</i>
<b>Argomenti trattati:</b>	Risparmio, decisioni finanziarie e gestione dei soldi	Casi reali legati all'esperienza quotidiana per imparare nozioni di finanza di base	Risparmio, interessi, rischio, budget, conti bancari, fondi pensionistici e investimenti assicurativi.	Gestione del denaro e delle risorse
<b>Formazione degli insegnanti:</b>	Si, hanno partecipato a un corso di 3 ore	Si, sono stati forniti loro dei materiali.	No, ogni scuola ha deciso gli insegnanti più preparati a insegnare finanza	Non prevista
<b>Assegnazione degli studenti:</b>	Casuale, metà delle classi ha iniziato immediatamente (trattamento), mentre l'altra metà (controllo) ha fatto il corso alla fine del primo ciclo	Le scuole hanno partecipato al programma su base volontaria, dopo sono state divise tra trattamento e controllo con una randomizzazione stratificata	Casuale, randomizzazione a livello scuola, stratificando per tipologia di indirizzo	Basata sulla motivazione degli studenti a frequentare il corso: i più motivati assegnati al trattamento, gli altri al controllo
<b>Coinvolgimento dei genitori:</b>	Si, hanno dato l'autorizzazione al trattamento dei dati e risposto a un questionario sulle loro abitudini finanziarie.	Si, i genitori i cui figli sono stati assegnati al trattamento, sono stati invitati a partecipare ad alcuni workshop nelle scuole e poi divisi a loro volta in controllo e trattamento	Non previsto	Non previsto

Dove:	3.1. Eau Claire (USA)	3.2. Brasile	3.3. Spagna	3.4. Singapore
<b>Dati analizzati:</b>	<i>Baseline</i> iniziale, prima prova all'inizio e seconda prova alla fine	<i>Baseline</i> iniziale, prima prova e seconda prova alla fine del corso. Dopo insegnanti e presidi sono stati intervistati per avere un riscontro sul programma.	<i>Baseline</i> iniziale sul livello di alfabetizzazione finanziaria e sulle informazioni demografiche, poi una seconda prova e infine un ultimo test con un compito 'pratico'.	<i>Baseline</i> iniziale e un test finale sulla conoscenza finanziaria.
<b>Obiettivo:</b>	Capire se la comprensione dei temi di educazione finanziaria aumenta dopo aver frequentato un breve corso	Studiare l'impatto di un programma di educazione finanziaria per degli studenti della scuola secondaria.	Capire se l'educazione finanziaria cambia la conoscenza e i comportamenti finanziari	Comprendere come gli studenti migliorino I loro comportamenti in ambito finanziario

Tab. 1. La valutazione delle iniziative di educazione finanziaria con esperimenti: un quadro d'insieme

## 4. Considerazioni finali e sfide per il futuro

### 4.1 *Messaggi chiave del capitolo*

Il capitolo ha inteso passare in rassegna un aspetto fondamentale per l'implementazione delle attività di educazione finanziaria, ossia la loro valutazione (con tecniche di tipo quantitativo). Come ampiamente descritto nella prima parte, si tratta di un processo che richiede specifica attenzione prima che l'intervento vero e proprio venga messo in campo. Il processo di valutazione deve considerare e affrontare aspetti legati alla definizione degli obiettivi, per avere chiaro cosa viene misurato *ex-post*.

La valutazione, peraltro, può contribuire in maniera significativa al processo decisionale, ed è quindi fondamentale che diventi una parte integrante dell'educazione finanziaria. Oltre a questi aspetti



generali, occorre consolidare i tre passi fondamentali del processo valutativo. Il primo è rappresentato dalla *pianificazione*, che richiede un investimento di risorse per prevedere tutti gli aspetti organizzativi, metodologici e analitici. Il secondo è *l'implementazione*, in cui è rilevante l'aspetto di analisi e interpretazione dei risultati. Infine, la *reportistica* permette ai decisori di comprendere l'impatto che l'intervento ha sortito, i possibili cambiamenti da apportare per un'eventuale seconda edizione e di trarre conclusioni più a lungo termine su come questo genere di attività incida sull'educazione finanziaria degli individui.

In un secondo momento, è richiesto al decisore di analizzare i costrutti psicologici che permettono di stabilire come la conoscenza della finanza e dell'economia possano poi traslarsi in comportamenti e attitudini sul lungo periodo. È importante stabilire fin dalle prime fasi di implementazione degli interventi quale tipo di meccanismo di apprendimento sia opportuno stimolare negli studenti, per poi passare ad analizzare come questo possa influenzare le scelte (misurabili) future e infine quale sia l'impatto che si intende ottenere nel lungo periodo.

#### 4.2 Quali evidenze dai casi analizzati?

Una volta presentati e analizzati diversi esperimenti (come mostrato nella sezione §3), occorre catturare gli aspetti e le necessarie considerazioni riguardanti le attività di educazione finanziaria. Innanzitutto, è importante comprendere l'efficacia di avere un gruppo di controllo che permetta di dimostrare l'impatto che l'intervento ha avuto sui partecipanti. A questo specifico elemento è poi connesso il chiaro beneficio dato dall'assegnazione casuale degli studenti al gruppo di controllo e a quello del trattamento: questa situazione permette di non incappare in sistematiche *bias* nell'analisi. Un consueto problema metodologico, a tal proposito, riguarda l'auto-selezione dei partecipanti nel gruppo del trattamento (per esempio in ragione dei propri interessi, come mostrato nell'intervento nel College di Singapore, sviluppato da Barua et al., 2018). Accade spesso, infatti,

che solo gli studenti che pensano di aver bisogno di approfondire certi temi legati alla finanza partecipino attivamente (confondendo in questo modo gli effetti del corso e quelli della motivazione). Un'altra importante considerazione è data dal fatto che le scuole (soprattutto nei primi gradi di istruzione) hanno l'enorme potenzialità di riuscire a raggiungere una platea incredibilmente eterogenea di studenti e le relative famiglie. In questo caso, come evidenziato da alcuni studi, il coinvolgimento dei genitori può essere semplice ed efficace – e portare benefici sociali di medio-lungo termine. Diversi studi (Mandell, Klein, 2007; Nadolny et al., 2019; Pereira, Coelho, 2020), inoltre, pongono l'attenzione sulla motivazione dei partecipanti come elemento fondamentale per strutturare questo tipo di interventi: è quindi necessario considerare l'abbandono (e quindi il tasso di risposta) alle iniziative quando si è in fase di pianificazione, anche utilizzando meccanismi di ricompensa come strumento per motivare gli studenti a completare il modulo formativo.

#### 4.3 *I limiti dei metodi quantitativi di valutazione*

La metodologia adottata prevalentemente per valutare gli interventi di educazione finanziaria è quella degli esperimenti (*Randomized Controlled Trial*). Essi, infatti, permettono di valutare la relazione causale che intercorre tra l'intervento e il beneficio in ambito finanziario, attraverso un'analisi empirica.

Tuttavia, vi sono anche diversi limiti connessi alla sua implementazione: in primo luogo, la validità di tali sperimentazioni è molto alta se la valutiamo rispetto alla situazione specifica (*internal validity*), mentre diminuisce drasticamente se vogliamo generalizzarla alla popolazione (Shadish et al., 2002). In questo quadro, risulta molto difficile poter stabilire cosa sarebbe accaduto se fosse stata scelta un'altra popolazione per la sperimentazione, per esempio mediante criteri di eleggibilità differenti. Tra le caratteristiche degli esperimenti controllati c'è un altro aspetto critico e di non facile gestione: la randomizzazione. Spesso infatti, nelle sperimentazioni in ambito sociologico-educativo risulta complesso scegliere casualmente chi far

partecipare al trattamento e chi escludere, provocando non pochi dibattiti sul piano etico. Per superare questo tipo di impasse, un suggerimento che viene spesso fornito è quello di assicurare la randomizzazione, ma proporre agli individui assegnati al gruppo di controllo la partecipazione al trattamento in un secondo momento (strategia adottata, per esempio, nel caso di Batty et al., 2015). Un'ultima questione relativa all'implementazione delle sperimentazioni per la valutazione di interventi di educazione finanziaria è data dalle modalità di verifica di tali conoscenze. Nella stragrande maggioranza dei casi esse vengono misurate attraverso la somministrazione di questionari. Tuttavia, occorre ancora sviluppare chiarezza su come valutare anche i comportamenti, che, in ultima analisi, sono l'ambito che gli interventi di educazione finanziaria vogliono influenzare e modificare. Un possibile approccio è quello di valutarli tramite un'indagine etnografica (Mason, 2003). Grazie a questa metodologia è possibile osservare, senza influenzare, e poi valutare i comportamenti degli individui partecipanti alla sperimentazione. Tuttavia, le evidenze circa queste metodologie nell'ambito dell'educazione finanziaria sono ancora scarse.

### 4.4 *Sfide per il futuro*

Come emerso nei paragrafi precedenti, tra le sfide più stimolanti che riguardano l'efficacia dell'educazione finanziaria vi è il tema legato alla connessione tra conoscenze e comportamenti. Se la valutazione delle conoscenze risulta piuttosto semplice, quella dei comportamenti è, ad oggi, una tema aperto. I comportamenti in ambito finanziario, infatti, sono perlopiù misurati con risposte auto-riportate dai partecipanti e sono dipendenti dalla formulazione delle domande. Tali condizioni rendono difficile, per professionisti e ricercatori, provare una causalità tra conoscenze e comportamenti. Questa difficoltà è resa sempre più tale dal fatto che ancora oggi in letteratura non sia presente un quadro teorico di riferimento per questo tipo di valutazioni. Nella consapevolezza che la strada per la definizione di un quadro di riferimento accettato sia ancora lunga,

questo capitolo vuole servire come contributo per focalizzare alcuni punti per una corretta implementazione di un processo valutativo, di tipo quantitativo, dell'efficacia delle iniziative di educazione finanziaria.

## Riferimenti bibliografici

- Barua R., Koh B., Mitchell O. S. (2018). Does financial education enhance financial preparedness? Evidence from a natural experiment in Singapore. *Journal of Pension Economics & Finance*, 17(3), 254-277.
- Batty M., Collins J. M., Odders White E. (2015). Experimental evidence on the effects of financial education on elementary school students' knowledge, behavior, and attitudes. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 69-96.
- Borden L., Sun-A Lee, Joyce Serido, Dawn Collins (2008). Changing College Students' Financial Knowledge, Attitudes, and Behavior through Seminar Participation. *Journal of Family and Economic Issues*, 29 (1), 23-40.
- Bover O., Hospido L., Villanueva E. (2018). *The impact of high school financial education on financial knowledge and choices: evidence from a randomized trial in Spain*.
- Bruhn M., Leão L. D. S., Legovini A., Marchetti R., Zia B. (2016). The impact of high school financial education: Evidence from a large-scale evaluation in Brazil. *American Economic Journal: Applied Economics*, 8(4), 256-95.
- Collins M. J., Odders-White E. (2015). A framework for developing and testing financial capability education programs targeted to elementary schools. *The Journal of Economic Education*, 46(1), 105-120.
- Fernandes D., Lynch Jr, J. G., Netemeyer R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861-1883.
- INFE O. (2010). *Detailed Guide to Evaluating Financial Education Programmes*.
- Kotlikoff L. J., Bernheim B. D. (2001). Household financial planning and financial literacy. *Essays on saving, bequests, altruism, and life-cycle planning*, 427-478.
- Lusardi A., Mitchell O. S., Curto V. (2009). *Financial literacy and financial*

- sophistication among older Americans* (No. w15469). National Bureau of Economic Research.
- Lusardi A., Mitchell O. S. (2011). Financial literacy and retirement planning in the United States. *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), 509-525.
- Mandell L., Klein L. S. (2007). Motivation and financial literacy. *Financial services review*, 16(2).
- Mason C. L. (2003). *Conceptualising financial literacy: an ethnographic study of school governors* (Doctoral dissertation, Loughborough University).
- Nadolny L., Nation J., Fox J. (2019). Supporting Motivation and Effort Persistence in an Online Financial Literacy Course Through Game-Based Learning. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 9(3), 38-52.
- Shadish W. R., Cook T. D., Campbell D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference/William R. Shadish, Thomas D. Cook, Donald T. Campbell*. Boston: Houghton Mifflin,.
- Smith R. C., Sharp E. H., Campbell R. (2011). Evaluation of financial fitness for life program and future outlook in the Mississippi Delta. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 12(2), 25-39.
- Peng T. C. M., Bartholomae S., Fox J. J., Cravener G. (2007). The impact of personal finance education delivered in high school and college courses. *Journal of family and economic issues*, 28(2), 265-284.
- Pereira M. C., Coelho F. (2020). Regulatory Focus, Money Attitudes and Financial Literacy: Evidence from Portuguese Young Adults. *Journal of Family and Economic Issues*, 1-11.



## 7.

# Progettare, monitorare e valutare iniziative di educazione Economico-Finanziaria

*Michela Freddano*

### Introduzione

Diversi studi mostrano il diffondersi di iniziative di educazione economico finanziaria che, proposte da attori interni ed esterni al mondo della scuola, concorrono sia a livello curricolare che extra-curricolare allo sviluppo degli apprendimenti degli studenti di diverso ordine e grado (Argentin, 2010; Banca D'Italia, 2017; Baglioni et al., 2019; Rinaldi, 2019; Bongini, Cucinelli e Rinaldi 2019).

Un grande impulso è dato a livello internazionale dal consorzio OCSE (2015a, 2015b, 2016a), attraverso lo studio delle competenze finanziarie (*financial literacy*) nell'ambito del *Program for International Student Assessment* (PISA), al quale l'Italia partecipa dal 2000, e per la competenza finanziaria dal 2012, che restituisce i risultati di apprendimento degli studenti quindicenni in un'ottica comparativa tra i paesi membri e *partner* (OECD, 2014, 2017, 2020)<sup>1</sup>. Sul piano nazionale, anche se non si dispone di un quadro teorico di riferimento dell'educazione economico finanziaria per le istituzioni scolastiche, il Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria ha proposto una Strategia e un Pro-

<sup>1</sup> Gli ultimi risultati si riferiscono allo studio del 2018 (cfr. OECD, 2020; IN-VALSI, 2020). Sempre a livello internazionale, viene condotta l'indagine sulle competenze finanziarie degli adulti promossa dall'OCSE (2016b), alla quale l'Italia non partecipa.

gramma nazionale per il triennio 2017-2019<sup>2</sup>, e sono state realizzate delle linee guida per i Centri provinciali per gli adulti (CPIA) a cura del Comitato Tecnico Nazionale per la promozione dell'Educazione Finanziaria nei CPIA (2018). Sul piano normativo, inoltre, l'educazione finanziaria è stata proposta come integrazione tra gli aspetti di educazione civica previsti nell'art. 1, comma 2, della L. 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, a dimostrazione del riconoscimento sul piano sostanziale di competenza di cittadinanza (Castrovilli, 2019).

Nell'ambito dell'autonomia scolastica, gli esiti di apprendimento attesi attraverso gli interventi di educazione economico finanziaria devono essere coerenti con le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012) e con le Indicazioni Nazionali e le Linee Guida per le istituzioni scolastiche del secondo ciclo.

Quando i progetti di educazione economico finanziaria si definiscono validi? Come garantire adeguati obiettivi di apprendimento? In che modo assicurare progetti di qualità?

Come affermano Bongini, Cucinelli e Rinaldi (2019), nel dibattito in tema di valutazione e monitoraggio dei programmi di educazione economico finanziaria, ci si chiede spesso se gli stessi hanno un impatto positivo sul comportamento finanziario delle persone, concentrandosi soprattutto sui risultati. Diversi studi riflettono sugli effetti positivi delle competenze finanziarie sull'esercizio della cittadinanza (Lusardi, 2015; Lusardi, Michaud, Mitchell, 2017) o sull'impatto dei programmi di educazione economico finanziaria, soprattutto in termini di effetti dell'educazione finanziaria sul comportamento finanziario, evidenziando tuttavia i limiti di questi pro-

<sup>2</sup> Il Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria è stato istituito nel 2017 con Decreto del Ministro dell'economia e delle finanze, di concerto con il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e con quello dello sviluppo economico, in attuazione del Decreto Legge n. 237/2016, convertito in Legge n. 15/2017, recante "Disposizioni urgenti per la tutela del risparmio nel settore creditizio". Per informazioni sulla strategia e il programma nazionale, cfr. il sito <http://www.quellocheconta.gov.it/it/chi-siamo/strategia-nazionale>.



grammi nello spiegare tale comportamento (Willis, 2008; Fernandes et al., 2014; Stolper, Walter, 2018).

Per il monitoraggio e la valutazione dei programmi di educazione economico finanziaria ci si può avvalere delle indicazioni fornite dall'OCSE (2010, 2013), oppure dei risultati di alcuni monitoraggi promossi con lo scopo di conoscere la vasta offerta di proposte educative in tema di educazione economico finanziaria (Farsagli e Tracò, 2011; Farsagli, 2013; Banca d'Italia, 2017; Rinaldi, 2019; Bongini, Cucinelli, Rinaldi, 2019).

Il presente contributo si inserisce in questo contesto con l'intento di rispondere alle domande sopra esposte a partire da alcuni elementi essenziali della progettazione, della valutazione e del monitoraggio delle politiche pubbliche (Palumbo, 2001), per fornire agli attori della scuola, docenti e professionisti impegnati nell'istruzione e formazione, delle indicazioni per valutare e monitorare le iniziative di educazione economico finanziaria

Una iniziativa di educazione economico finanziaria, come ogni altra proposta educativa, può infatti essere considerata parte di una politica pubblica secondo l'accezione di *policy* (Martini, Sisti, 2009) e, in quanto tale, caratterizzata da più livelli di complessità. Considerato il progetto di educazione economico finanziaria come elemento base, questo può far parte di un programma o di un piano, che a sua volta risponde a una più ampia politica pubblica in ambito educativo.

Dopo una proposta di articolazione a diversi livelli di generalità e di complessità di una politica di educazione economico finanziaria che aiuti a ricostruirne la logica, si mette in luce il legame tra progettazione e valutazione, evidenziando come anche il monitoraggio possa contribuire, mediante indicatori appropriati di realizzazione o di risultato, a garantire un buon intervento di educazione economico finanziaria.

## **1. Distinguere tra politiche, programmi e progetti di educazione economico finanziaria**

Per definire una politica di educazione economico finanziaria si prende come riferimento l'accezione di *politica pubblica* come *policy*,

ovvero “un insieme di azioni decise da un attore, o da un gruppo di attori, al fine di affrontare un problema collettivo” (Martini, Sisti, 2009, p. 23), ove con *problema collettivo* ci si riferisce a “ogni situazione che sia socialmente percepita come negativa, o comunque insoddisfacente, e perciò meritevole di cambiamento” (Martini, Sisti, 2009, p. 23)<sup>3</sup>.

Una politica pubblica è dunque un’azione intenzionale che un soggetto pubblico o agenzie riconducibili ad esso intraprende. Una politica pubblica può essere caratterizzata da più programmi, processi o servizi, orientati al perseguimento di obiettivi oppure alla risoluzione di problemi e diretti a soggetti terzi (popolazione *target* o destinatari). Tale azione deve avere una teoria causale (o più) che leghi le azioni degli attuatori ai comportamenti delle popolazioni e questi ai risultati attesi, inoltre deve essere guidata da regole che specifichino chi deve fare cosa, come, quando e perché, e prevedere incentivi o punizioni che promuovano nei destinatari i comportamenti desiderati (Palumbo, 2001, p. 106).

Ciò premesso, il carattere pubblico di una politica non deriva esclusivamente dalla natura dell’ente che la delibera o dalla fonte di finanziamento, bensì dalla rilevanza collettiva del problema sul quale si interviene, che qualifica pubblico l’intervento (Martini, Sisti, 2009). Pertanto, in questa accezione, è politica pubblica non soltanto un’azione decisa o attuata da un’autorità di governo, bensì si può intendere tale anche un’iniziativa intrapresa da attori privati, come organizzazioni del terzo settore particolarmente sensibili al tema, che agiscono nell’ottica del cambiamento. Ad esempio, un’associazione o una fondazione privata che decida di sostenere economicamente l’introduzione nelle scuole dell’insegnamento dell’educazione economico finanziaria al fine di promuovere competenze di educazione finanziaria tra i giovani, di fatto sta dando vita a una forma di politica pubblica.

<sup>3</sup> La letteratura inglese distingue tra politica pubblica intesa come *policy* e *politics*. Quest’ultima accezione si riferisce al “sistema di relazioni competitive che si instaurano tra soggetti (gruppi o individui), che ambiscono a conquistare il potere di assumere delle decisioni in nome e per conto di una certa comunità” (Martini, Sisti, 2009, p. 23).

Una politica pubblica a sua volta può essere articolata in programmi. Nella letteratura anglosassone, il termine *program* indica un singolo intervento finalizzato a un preciso obiettivo di cambiamento, facendo coincidere tale definizione con quella di politica pubblica, mentre nel contesto della Commissione Europea (1999, 2013), per programma si intende un sistema complesso di interventi multisettore e multiscope<sup>4</sup>. Come afferma Bezzi (2007, 2011, 2012), il termine *programma* è polisemico in quanto, a seconda del contesto al quale si riferisce, può indicare:

- a) azioni continuative realizzate nell'ambito di un mandato generale dell'organizzazione;
- b) gruppi di progetti con rilevanti elementi comuni;
- c) una sequenza temporale di azioni ed eventi per la realizzazione di un progetto.

Come afferma Stern (2016), i programmi possono essere molto diversi tra loro: “la forma, la composizione, il luogo, l'obiettivo, le relazioni ed il ciclo di vita del programma variano enormemente” (p. 36). In particolare, sono complessi quei programmi che “si sovrappongono ad altri interventi che hanno obiettivi simili; sono costituiti da più interventi e progetti diversi; sono adattati al contesto locale e, per questo motivo, non sono standard; spesso funzionano ‘in maniera indiretta’ attraverso diversi ‘agenti’, ognuno dei quali ha i propri scopi;

<sup>4</sup> I programmi dell'Unione Europea infatti sono a loro volta articolati in Assi e Misure. Esempi di programmi sono i Programmi Operativi Regionali (POR), documenti di programmazione della Regione che costituiscono il quadro di riferimento per l'uso delle risorse comunitarie del FESR per garantire la piena convergenza delle politiche regionali verso l'Europa dello sviluppo. Altro esempio sono i Programmi Operativi Nazionali (PON). Il PON del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, intitolato “Per la Scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento”, contiene le priorità strategiche del settore istruzione e ha una durata settennale dal 2014 al 2020. E' articolato in 4 assi, ognuno con precisi obiettivi: I) Istruzione; II) Infrastrutture per l'istruzione; III) Capacità istituzionale e amministrativa; IV) Assistenza Tecnica. Il PON a sua volta è costituito da più progetti che hanno come obiettivo la creazione di un sistema d'istruzione e di formazione di elevata qualità, efficace ed equo.

i possibili impatti sono a lungo termine; si svolgono in ambiti dove le conoscenze e le esperienze sono limitate; lavorano in aree di rischio o caratterizzate da incertezza; gli impatti attesi sono difficili da misurare, probabilmente intangibili” (Stern, 2016, pp. 36-37).

Nel presente contributo si definisce *programma* un insieme organizzato di differenti attività (progetti, misure o processi) volte al raggiungimento di obiettivi specifici e delimitato in termini di tempi e di risorse, per distinguerlo dal *progetto*, ovvero un insieme di attività organizzate e mirate che concorrono alla sua realizzazione, definite come costo e tempo di attuazione e di funzionamento (Bezzi, 2007, 2011, 2012; Masoni, 1997).

Un progetto è strutturato in un insieme definito di tempi, risorse e attività, che insieme concorrono al perseguimento di uno o più obiettivi espliciti, che insistono su specifici destinatari. Un progetto può essere parte di un programma.

Ad esempio, un progetto formativo sull’educazione economico finanziaria rivolto agli studenti avrà una certa durata temporale (ore in presenza e/o a distanza), impiegherà diverse risorse (umane, economiche, tecnologiche), con la finalità di raggiungere, mediante un insieme di attività, specifici risultati in termini di competenze di educazione finanziaria in una popolazione *target* (ad es. allievi di uno specifico grado e ordine scolastico, adulti). Mentre, un progetto formativo sul tema dell’educazione economico finanziaria rivolto ai docenti avrà come destinatari i docenti e come beneficiari, oltre ai docenti che ricevono la formazione (beneficiari diretti), gli studenti e i loro colleghi (beneficiari indiretti), i quali gioveranno del *know how* sviluppato dai docenti formati.

Un progetto di educazione economico finanziaria, insieme ad altri, può far parte di un programma che si propone di perseguire obiettivi di carattere più generale nell’ambito di una politica di educazione economico finanziaria più ampia.

Ad esempio, in una istituzione scolastica del secondo ciclo un progetto formativo sulla gestione del risparmio, avente come destinatari gli studenti, potrebbe essere accompagnato da un progetto formativo rivolto al personale docente, per fornire loro metodologie didattiche per insegnare educazione finanziaria. Entrambi i progetti potrebbero essere inseriti in un *programma* regionale di promozione

dell'educazione economico finanziaria nelle scuole del secondo ciclo, che a sua volta potrebbe riferirsi a una politica di educazione economico finanziaria a livello statale, che ha come linea di indirizzo quella di assicurare alle giovani generazioni le competenze tali per assumere in futuro scelte consapevoli in campo economico e finanziario sia come cittadini, sia come utenti dei servizi finanziari.

L'esempio sopra riportato evidenzia come possano articolarsi le politiche di educazione economico finanziaria a diversi livelli di complessità, dal livello macro di politica pubblica a quello micro del singolo progetto o intervento.

Nello specifico del livello micro, la Tab. 1 descrive la proposta di tipologizzazione degli interventi di educazione finanziaria osservati nell'ambito di uno studio condotto da Fondazione Cariplo, che distingue tra interventi informativi e interventi formativi condotti in contesti scolastici e non scolastici (Argentin, 2010).

Contesto	Interventi informativi	Interventi formativi
Scolastico	Corsi/seminari per insegnanti	Gestione di investimenti fittizi
	Lezioni di esterni in aula	Giochi di ruolo con simulazioni
	Modelli ibridi con insegnanti ed esperti	Competizioni tra scuole
Non scolastico	Portali web di informazione	Giochi on line
	Campagne informative sui media tradizionali	Simulazioni virtuali
	Test e strumenti di uso quotidiano	

Tab. 1. Tipologia di interventi di educazione finanziaria per i giovani

Fonte: Argentin (2010, p. 17)

Bongini, Cucinelli e Rinaldi (2019) restituiscono spunti di riflessione utili per la valutazione e il monitoraggio di percorsi di educazione economico finanziaria, a partire dalle indicazioni dell'indagine a cura dell'Osservatorio Nazionale Educazione Economico-Finanziaria del 2018. Nel monitoraggio delle proposte di educazione economico finanziaria presenti in Italia, si definisce *programma* o

*progetto* didattico dedicato in modo specifico all'educazione economica o finanziaria un'attività che ha:

- almeno due incontri o moduli didattici (in modalità *in presenza* o a *distanza/virtuale*);
- una descrizione esplicita e pubblica degli obiettivi educativi;
- la possibilità di dialogare durante la realizzazione del programma con i docenti/l'ente promotore che eroga il programma stesso (ad es. per chiedere chiarimenti sui contenuti);
- la gratuità del programma per l'utente/il destinatario finale.

Invece, un'*iniziativa singola* è caratterizzata dalla presenza di almeno un esperto o docente (in presenza o a distanza) e dalla gratuità.

Infine, con *risorse* si intendono materiali (ad es. libro, video, cd-rom, sito internet) che prevedono la loro fruibilità non necessariamente vincolata a un programma o a una iniziativa specifica e la gratuità (Rinaldi, 2019).

Secondo questa classificazione, nel monitoraggio del 2018 sono state catalogate circa 300 proposte tra programmi e progetti (30%), singole iniziative (40%), risorse (22%), o altre proposte (8%) per l'attività didattica. Di queste, soltanto il 3,7% prevede una valutazione dei risultati; il 25,3% prevede una qualche forma di monitoraggio, mentre il 71% dei programmi non prevede alcuna forma di monitoraggio/valutazione oppure questa informazione non è disponibile, evidenziando come questi progetti, nonostante siano molteplici, scarsamente prevedano una qualche forma esplicita di monitoraggio o (ancora meno) di valutazione.

## 2. Definire il quadro logico di un programma o progetto di educazione economico finanziaria

Definire il grado di articolazione di una *policy* è importante per individuare le finalità di una sua valutazione e, di conseguenza, per designare la valutazione.

Per valutazione si intende “un'attività cognitiva rivolta a fornire

un giudizio su di un'azione (o complesso di azioni coordinate) intenzionalmente svolta o che si intende svolgere, destinata a produrre effetti esterni, che si fonda su attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose e codificabili” (Palumbo, 2001, p. 59). La valutazione è caratterizzata da un mandato valutativo, ovvero c'è un committente, che può essere interno o esterno all'organizzazione. La definizione del mandato valutativo e l'esplorazione dell'oggetto di valutazione (*evaluando*) servono per articolare il disegno della ricerca valutativa, quindi per rispondere alle seguenti domande:

- Perché si valuta?
- Per quali obiettivi?
- In quali momenti dell'intervento?
- Chi sono gli *stakeholder* in gioco?
- Quali sono gli elementi (gli *indicatori*) che più caratterizzano il problema?

Dunque è necessario *decifrare* il livello di complessità delle politiche pubbliche, comprendendone la teoria del programma, i destinatari, e le attività realizzate.

La Guida per valutare i programmi di educazione economico finanziaria dell'*International Network on Financial Education* dell'OCSE (OECD, 2010) propone l'uso del modello logico per mappare gli esiti attesi di un programma o di un progetto di educazione economico finanziaria e per esprimere in modo visivo la sua teoria del cambiamento (cfr. Fig. 1).

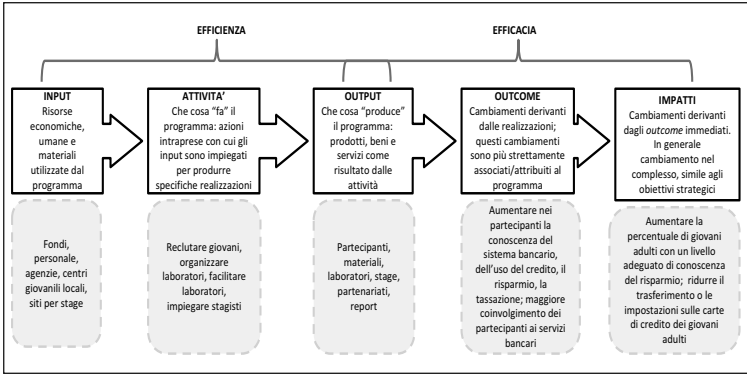


Fig. 1. Esempio di modello logico di un programma/progetto di educazione economico finanziaria

Fonte: adattamento da OECD-INFE, 2010

Il modello logico presentato nella Fig. 1 ha valore sia per i progetti che per i programmi di educazione economico finanziaria. Tale schema permette di esprimere che cosa ci si aspetta con determinate risorse (*input*) e attività in termini di "catena di risultati" da un programma di educazione economico finanziaria, distinguendo gli esiti in realizzazioni (*output*) e risultati (*outcome*).

Le realizzazioni sono sotto il controllo del programma e spesso sono misurate durante o poco dopo il programma, mentre i risultati sono cambiamenti attesi nei destinatari o nell'ambiente generale che ci si aspetta siano influenzati dal programma, ma che spesso sono determinati anche da altri fattori.

Realizzazioni e risultati a breve termine sono gli esiti principalmente valutati in un programma, anche se, per comprendere il suo funzionamento, è preferibile comprendere anche l'impatto a lungo termine. Le domande principali sono:

- Perché stiamo facendo questo programma? (impatti) Quale sarà l'impatto sui destinatari come esito del programma?
- Che cosa ci aspettiamo di ottenere? (risultati) Cosa cambia in termini di apprendimento/comportamento nei partecipanti al programma?



- Cosa pensiamo che accadrà? (risorse, attività, realizzazioni) Quali sono le realizzazioni del programma? Che cos'è necessario per realizzarle?

Generalmente la teoria del programma non è una soltanto ma ve ne sono almeno quattro (Palumbo, 2001):

- la logica che effettivamente opera nel programma e che ne spiegherà poi gli effetti (corrispondente all'operare dei *meccanismi* all'interno dei *contesti* specifici);
- quella soggiacente alla costruzione dell'albero degli obiettivi, che invece è molto più legata ai processi di "costruzione sociale" del piano e che assume particolare importanza nella programmazione negoziata e nella valutazione partecipata;
- quella negoziata con il committente e con i portatori di interesse (*stakeholder*) nel processo di definizione dell'oggetto di valutazione, che non necessariamente coincide con l'albero degli obiettivi o degli impatti;
- la logica del programma che lo stesso valutatore reca con sé, in quanto esperto di contenuto (quella dell'esperto che conosce le risposte prima ancora che gli vengano formulati i quesiti).

Con riferimento agli obiettivi di un programma, Majone e Wildavsky (1978) mettono in luce come gli obiettivi non siano univoci, bensì multipli (poiché vogliamo svariate cose e non una sola), contraddittori (perché vogliamo cose differenti) e vaghi (perché è così che riusciamo a trovare un accordo sull'opportunità di procedere senza che sia necessario anche un accordo su che cosa fare esattamente).

Per questo motivo, la ricostruzione dell'albero degli obiettivi (Palumbo, 2001) è una delle prime attività da svolgere in ambito valutativo al fine di chiarirli nell'ordine del principio di trasparenza che è proprio delle politiche pubbliche. A tal proposito si desiderano obiettivi espliciti, specifici, misurabili, temporalmente definiti, ordinati gerarchicamente in base a priorità, corredati dall'indicazione dei responsabili del loro conseguimento, correlati

l'uno con l'altro e comunicati a tutti quelli che debbono conoscerli (Palfrey *et al.* 1992)<sup>5</sup>.

Riguardo agli effetti di un programma, Salamon (1979) distingue rispetto alla dimensione temporale in:

- effetti a breve termine (quando un programma è ancora in corso oppure è appena concluso);
- effetti latenti, limitati all'inizio ma crescenti nel tempo;
- effetti a lungo termine, soltanto dopo diversi anni dal termine del programma.

Mentre i primi due tipi di effetti sono finalizzati al cambiamento delle attitudini nei loro diretti destinatari, gli effetti a lungo termine sono finalizzati a provocare cambiamenti nelle strutture sociali che condizionano il comportamento individuale.

Definire quali sono gli effetti attesi di un progetto o di un programma, condiziona anche il disegno di valutazione. Possono inoltre verificarsi diversi effetti laterali, come:

- l'effetto inerziale (*deadweight* o “peso morto”), inteso come un effetto che si sarebbe verificato anche senza il programma;
- l'effetto spiazzamento (*displacement effect*), quando all'effetto positivo in un caso corrisponde un effetto negativo in un altro;
- l'effetto sostituzione (*substitution effect*), quando il beneficio di un destinatario di un intervento si traduce in un danno per un destinatario potenziale che non ha beneficiato dell'intervento.

Negli esempi riportati in Fig. 2 e Fig. 3 si mostrano rispettivamente gli effetti in termini di realizzazione e di risultato relativi allo svolgimento, nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, di un progetto extra-curricolare di educazione finanziaria rivolto agli studenti di una scuola secondaria di secondo grado. La principale finalità è

<sup>5</sup> Peter Drucker (1954) definisce gli obiettivi *specific* (specifico), *measurable* (misurabile), *achievable* (raggiungibile), *realist* (realistico), *time-based* (temporalizzabile), secondo l'acronimo SMART.

realizzare un percorso formativo sull'educazione finanziaria per accrescere le conoscenze di educazione finanziaria degli studenti.

La Fig. 2 mostra un esempio di effetti di spiazzamento, inerziale e di sostituzione con specifico riferimento in termini di realizzazioni.

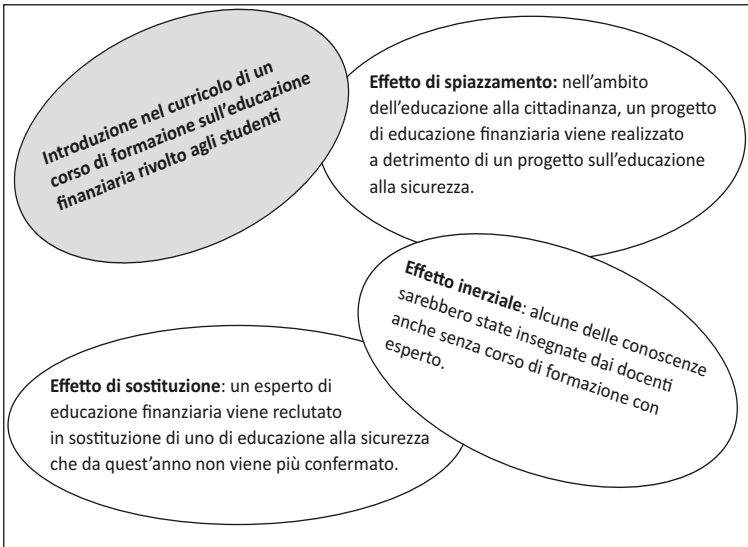


Fig. 2. Realizzazione di un corso di formazione sull'educazione finanziaria rivolto agli studenti: effetti in termini di realizzazioni (output)

Come mostra la Fig. 2 riferita agli *output*, un possibile effetto inerziale potrebbe essere il fatto che all'interno del percorso formativo sull'educazione economico finanziaria vengano insegnate alcune conoscenze che gli studenti avrebbero potuto acquisire anche senza il progetto. Considerato che si tratta di un progetto extra-curriculare, si potrebbe verificare come effetto spiazzamento il fatto che, per ragioni di limitate disponibilità di tempo, il collegio dei docenti decida di realizzare il progetto di educazione finanziaria a discapito di un progetto sull'educazione alla sicurezza, che quindi non verrà realizzato. A seguito di questa decisione, potrebbe verificarsi che la scuola

non rinnovi l'incarico all'esperto che svolgeva il progetto sull'educazione alla sicurezza e che, al posto suo, sia reclutato un esperto di educazione finanziaria.

Altri effetti possono essere riscontrati a livello di risultati. La Fig. 3 mostra un esempio di effetti di spiazzamento, inerziale e di sostituzione con specifico riferimento in termini di risultato.

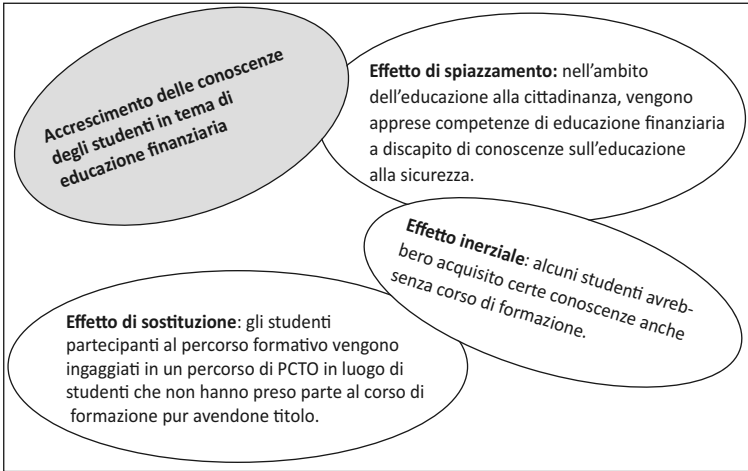


Fig. 3. Realizzazione di un corso di formazione sull'educazione finanziaria rivolto agli studenti: effetti in termini di risultati (outcome)

Come mostra la Fig. 3, come effetto inerziale è possibile che alcuni studenti avrebbero potuto acquisire certe conoscenze anche senza corso dedicato; come effetto spiazzamento potrebbe esserci stato un potenziamento delle conoscenze in tema di educazione finanziaria a discapito delle conoscenze in tema di educazione alla sicurezza, e come effetto sostituzione il fatto che gli studenti partecipanti a tale percorso siano stati favoriti nell'iscrizione a un percorso per lo sviluppo delle competenze trasversali e per l'orientamento rispetto a studenti che, pur avendone titolo, non sono stati reclutati perché non hanno preso parte al percorso formativo.

Infine, possono esserci effetti inaspettati, ovvero conseguenze

inattese positive (benedizioni nascoste) o negative (effetti perversi) latenti, determinate da una serie di nessi causali di difficile previsione iniziale ma scoperte in corso d'opera.

### 3. Progettare la valutazione di programmi o progetti di educazione economico finanziaria

In un modello ingegneristico o di razionalità sinottica, il processo di programmazione è caratterizzato da una linearità consequenziale tra conoscenza-decisione-intervento e la conoscenza del quadro teorico precede l'assunzione delle scelte e la successiva attuazione, per cui la valutazione succede al ciclo di attivazione di una politica (Palumbo, 1998). In questa accezione, l'ipotetico insuccesso di una politica è da attribuirsi a eventuali carenze conoscitive, oppure a distorsioni decisionali o a vizi nell'implementazione.

Dal momento che il processo di definizione del disegno valutativo è il medesimo che si tratti di una politica a livello macro o micro (Bezzi, 2001; Palumbo, 2001), intendendo il programma e l'intervento come i due poli dell'asse "macro-micro" lungo il quale si collocano tutti gli oggetti della valutazione, la progettazione e la valutazione dovrebbero essere due facce della stessa medaglia e prevedere l'avvio congiunto del processo di sviluppo della politica a prescindere dal livello in cui la stessa si colloca.

Lo schema proposto da Palumbo (2001, p. 178) sul processo di costruzione di una politica pubblica e della relativa valutazione può essere utilizzato anche nell'ambito di programmi o di progetti di educazione economico finanziaria per mettere in evidenza l'interazione e i legami tra le fasi decisionale, attuativa e valutativa (cfr. Fig. 4).

Come afferma l'Autore (2001), "lo schema permette di operare una valutazione, se questa viene correttamente intesa come attività di comparazione tra due elementi, condotta alla luce di un criterio e guidata da una specifica finalità" (p. 177).

Nel modello sopra presentato si distingue tra quattro tipi contesti:

- il contesto politico, che influenza le finalità;
- il contesto istituzionale, che determina le modalità con cui le fi-

nalità possono essere perseguite (in termini di vincoli e competenze dei decisori o attuatori);

- il contesto sociale, che definisce i bisogni;
- il contesto economico, che stabilisce le risorse da destinare alla sua realizzazione.

I quattro contesti sono tra loro interrelati e possono avere pesi diversi a seconda del tipo di politica, inoltre rimandano al carattere multi- e inter- disciplinare della valutazione. Infatti, si può valutare partendo dai bisogni, dalle risorse, dalle competenze o dalle finalità, domandandosi quanto un programma risponde alle esigenze del contesto (domanda della ricerca valutativa), piuttosto che quanto il contesto (sociale, economico, politico e/o istituzionale) ha influenzato il programma (domanda della ricerca sociale).

Il modello riportato in Fig. 4 valorizza, specialmente nella fase decisionale, la dimensione del contesto. Tale aspetto è molto rilevante a maggior ragione in questo periodo in cui l'emergenza sanitaria per la pandemia da Covid-19 ha giocato un ruolo determinante nel cambiamento delle priorità e delle pratiche quotidiane nelle diverse sfere pubbliche e private, inclusa quella educativa e formativa.

Segue poi la dimensione attuativa, in cui si distinguono gli attori implicati, le procedure e gli strumenti, e la dimensione valutativa, caratterizzata dalle realizzazioni, risultati e impatti a seconda dell'ampiezza delle conseguenze della politica pubblica considerate.

Benché lo schema sia lineare, spesso il processo decisionale si conclude nella fase attuativa, è presente un continuo aggiustamento degli obiettivi alla luce delle capacità realizzative, e la valutazione è coestensiva al programma.

La Guida MEANS (European Commission, 1999) distingue quattro tipi di valutazione<sup>6</sup>:

<sup>6</sup> A questi quattro tipi, Palumbo (2001) aggiunge una quinta categoria della valutazione riferita all'equità (*equità*): la distribuzione dei costi e dei benefici del programma aumenta o diminuisce la disparità tra i diversi gruppi sociali? Crea nuovi squilibri tra destinatari e non?

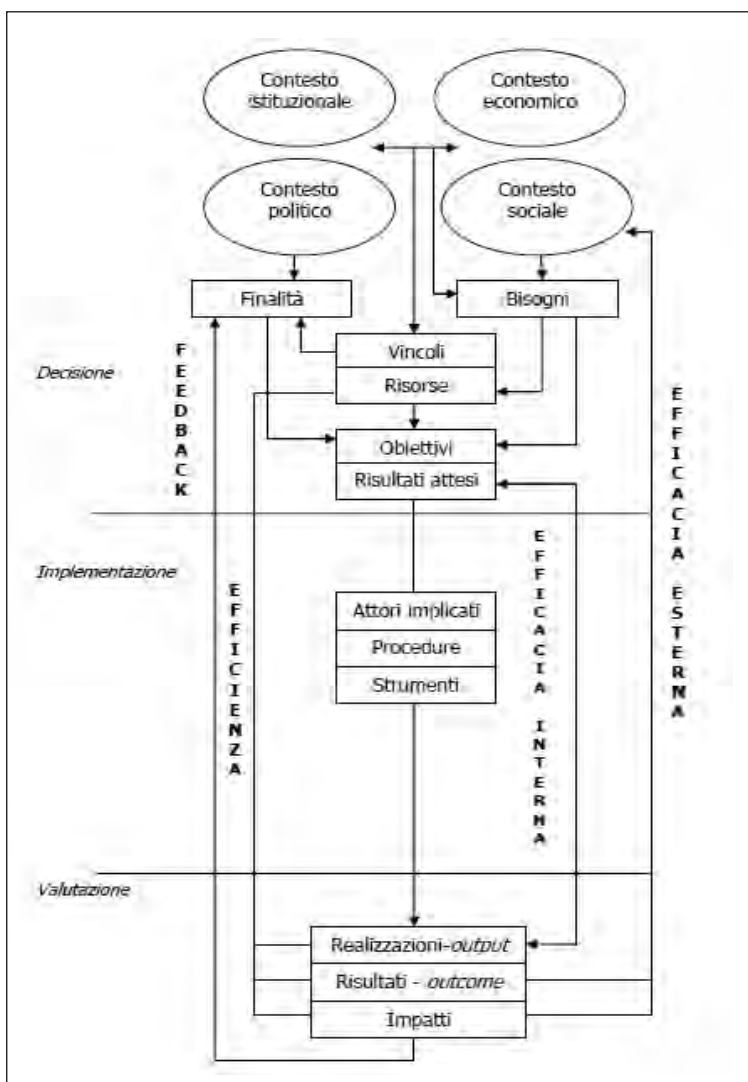


Fig. 4. Schema del processo di costruzione di una politica pubblica e della relativa valutazione. Fonte: Palumbo, 2001, p. 178

- rilevanza (*relevance*): in che misura gli obiettivi dell'azione sono giustificati rispetto ai bisogni;
- efficacia (*effectiveness*): in quale misura gli obiettivi sono stati raggiunti? Gli strumenti usati hanno prodotto gli effetti attesi? Altri strumenti avrebbero potuto generare migliori o maggiori effetti?
- efficienza (*efficiency*): gli obiettivi sono stati raggiunti al minor costo? Migliori risultati avrebbero potuto essere ottenuti con gli stessi costi?
- utilità (*utility*): gli effetti attesi e inattesi sono nel loro complesso soddisfacenti dal punto di vista dei destinatari diretti o indiretti?

Per Rossi, Freeman e Lipsey (1999), si valuta per verificare se l'azione pubblica risponde a bisogni non soddisfatti o inadeguatamente soddisfatti, per migliorare i programmi, per rendere conto delle attività svolte (*accountability*)<sup>7</sup>.

Un intervento pubblico è giustificato se intende soddisfare dei bisogni: la valutazione (*ex ante*) serve a chiarire questi bisogni oppure (*ex post*) a verificare la reale esistenza di questi problemi o ad esaminare se i bisogni o i problemi sussistono ancora.

La valutazione può consistere nel rendere conto (*accountability*) in modo più democratico alle autorità politiche o ai cittadini di dove e in che modo sono state allocate le risorse pubbliche e quali effetti sono stati prodotti.

Quando serve per migliorare i programmi, la valutazione fornisce un'opportunità di apprendimento all'organizzazione, ovvero:

- può portare lezioni per il miglioramento nella realizzazione dell'intervento senza necessariamente modificarne le assunzioni di base (*single loop learning*);
- può proporre riorientamenti alla strategia mediante una riorganizzazione delle modalità attuative (*double loop learning*);

<sup>7</sup> A queste tre si aggiunge anche la finalità di calcolo politico o pubbliche relazioni che rimanda a un uso persuasivo della valutazione, piuttosto che a un uso diretto o strumentale (formativo) o un uso concettuale (*knowledge*) della valutazione (Leviton e Hughes, 1981; Shadish, Cook e Leviton, 1991).



- può contribuire a risolvere problemi d'intervento in un ambiente instabile (*formative evaluation*);
- può aiutare i decisori o i gestori del programma a migliorarlo (Argyris e Schön, 1996).

Alla luce di quanto sopra esposto, per pianificare un disegno della valutazione dell'iniziativa di educazione economico finanziaria che si vuole valutare, è pertanto utile definire:

- da quale o da quali contesti partire (politico, istituzionale, sociale, economico);
- che tipo di valutazione condurre (di rilevanza, efficacia, efficienza, utilità);
- con quale finalità (rispetto ai bisogni, per rendicontare o per migliorare i programmi).

#### 4. La valutazione di programmi dimostrativi e di programmi operativi

Come in altri campi, anche nell'ambito dell'educazione economico finanziaria, per scegliere il disegno di valutazione più adeguato per una politica, è necessario tener conto, oltre ai diversi livelli di generalità di cui essa è caratterizzata (strategie, programmi, progetti, ecc.), del legame gerarchico tra questi (Palumbo, 1998). Non sempre le politiche, seppur di ampia portata, hanno un'organicità interna tale da articolarsi in programmi, costituendo una sorta di "terzo polo"; d'altra parte gli interventi (polo "micro") possono costituire le "unità elementari" di un programma oppure avere una loro autonomia; infine i servizi sono spesso esterni alla polarità macro-micro: "valutare un ospedale o un servizio diagnostico non è la stessa cosa che valutare la politica sanitaria di un'ASL" (Palumbo, 2001, p. 114). In altri termini, valutare un corso di educazione economico finanziaria proposto in una scuola non è la stessa cosa che valutare un programma di educazione economico finanziaria avviato da un Ministero.

Al fine di individuare la forma di valutazione di programmi più

adatta, Suchman (1972) distingue tra programmi dimostrativi e operativi. Tale distinzione può essere applicabile anche ai progetti, che sono una componente gerarchicamente inferiore (Stame, 1998).

Per programmi dimostrativi si intendono i programmi sperimentali a loro volta classificabili a seconda dell'ordine temporale, in programmi pilota, programmi modello e prototipi.

I programmi pilota si svolgono in un periodo iniziale di *trial-and-error* in cui, al fine di conoscere la validità interna degli stessi, in modo flessibile si prova a metterli a punto sfruttando i *feedback*. In questa fase sono utili i casi di studio, le osservazioni o altre metodologie di tipo esplorativo.

Si parla di programmi modello quando, una volta accertata la validità interna, si vuole conoscere la loro applicabilità in più contesti (validità esterna). In questo caso è utile un disegno sperimentale di valutazione, in cui si confronta un gruppo sperimentale al quale si propone il programma con un gruppo di controllo in cui lo stesso non viene erogato. Una volta che il programma è validato è possibile metterlo in pratica su vasta scala. È il caso del prototipo, in cui dal punto di vista valutativo è utile andare a vedere gli effetti di questo programma rispetto a quelli precedenti. Soltanto i prototipi possono essere riproducibili su larga scala.

Per contro, i programmi divengono operativi quando sono caratterizzati da servizi stabili: in questo caso, afferma l'Autore (1978) non è necessario valutare i programmi mediante disegno sperimentale ma, una volta a regime, è utile capire come migliorarli, ponendo attenzione al monitoraggio, all'analisi di processo, alla valutazione del personale, e così via (Stame, 1998; Moro, 2005). La Tab. 2 mostra, per tipo di programmi/progetti, le finalità e gli strumenti per la valutazione.

	<b>Tipo</b>	<b>Finalità</b>	<b>Strumenti per la valutazione</b>
Programmi dimostrativi	Programmi pilota	Validità interna	<i>Case studies</i> , osservazioni
	Programmi modello	Validità esterna	Disegno sperimentale
	Prototipi	Effetti rispetto ai precedenti	Disegno quasi-sperimentale
Programmi operativi	A regime	Miglioramento	Monitoraggio Analisi di processo Valutazione del personale

Tab. 2. Finalità e strumenti per la valutazione per tipo di programmi

Nel passaggio da programma dimostrativo a programma operativo si assiste alla diffusione e alla generalizzazione del programma stesso. In questo caso, la valutazione ha una funzione conoscitiva degli effetti di una innovazione su piccola scala prima di essere diffusa su vasta scala, secondo una logica che dal centro va alla periferia. In questa accezione, il contesto locale non ha altra valenza che essere considerato piccolo e pertanto anche eventuali risultati negativi del programma sono contenuti.

Un grande limite di questo tipo di valutazioni è la difficoltà a garantire la validità esterna e, dunque, la generalizzazione, che Pawson e Tilley (1997) superano concentrandosi sulla comprensione della validità interna dei programmi, mediante la valutazione realistica. Tale approccio permette di individuare i meccanismi, analizzare il contesto in cui si attua l'azione, e stabilire come l'interazione tra meccanismo e contesto produca il risultato, secondo la formula:

$$\text{Risultato} = \text{Meccanismo} + \text{Contesto}$$

La Tab. 3 confronta causalità sequenziale, tipica dei progetti sperimentali, e causalità genetica, tipica della tradizione realista.

<b>Causalità sequenziale (sperimentatori sociali, Campbell)</b>	<b>Causalità genetica (Pawson e Tilley; la tradizione “realista” di Sayer)</b>
Un'ipotesi è provata se si può stabilire che il risultato è solo l'effetto dell'input	Il risultato è uguale alla somma di meccanismi più contesto
Il contesto non conta, anzi per generalizzare non se ne deve tener conto	Il contesto conta
Un programma funziona quando se ne prova la generalizzabilità	La generalizzabilità non ha senso, anzi è la colpa dell'idea che “niente funziona”
Un programma è una teoria del cambiamento	Un programma è un suggerimento che qualcuno che ne ha le potenzialità può raccogliere
La molteplicità dei meccanismi è concepita come presenza di ipotesi rivali, ma poi ce ne deve essere una che prevale, che è quella giusta	In ogni situazione sono possibili più meccanismi, che si adattano a più contesti
Per rilevare la causalità un disegno di valutazione deve riguardare tanti casi, da accoppiare per avere un'unica risposta (i casi sono esempi di una generalità)	Per rilevare la causalità un disegno di valutazione dovrebbe riguardare tanti contesti nei quali sia possibile identificare i diversi meccanismi (casi da confrontare)
Si concentra sul metodo	Si concentra sulla teoria
Non è interessata al processo e alle persone	È interessata al processo; i diversi gruppi di persone creano il contesto
Punta alla triangolazione dei metodi	È per il pluralismo dei metodi

**Tab. 3. Confronto tra causalità sequenziale e causalità genetica per Pawson e Tilley (1997).** Fonte: Stame (2001, p. 43)

Pawson e Tilley (1997) definiscono i programmi sociali come sistemi sociali e, come tali, costituiti dall'interazione tra individuo e istituzione, tra azione e struttura, tra processi sociali micro e macro, contrapponendo la causalità genetica alla causalità sequenziale, a partire dall'idea che in ogni contesto sono possibili diversi meccanismi (non teorie) che possono adattarsi a più contesti e la valutazione consiste nel capire il contesto e quali meccanismi possano funzionare.

Come afferma Cronbach (1980), è da considerare l'importanza del contesto per la sua specificità e per il ruolo giocato dagli attori (decisori, attuatori, destinatari). Ogni programma, infatti, evolve in modo autentico rispetto a quanto previsto e a come si sviluppano programmi analoghi. Per questo motivo Stame (1998) preferisce parlare, piuttosto che di trasmissione dei programmi, di “traduzione”

intesa come “spostamento, spinta, innovazione, mediazione, creazione di un nuovo legame” (Latour, 1986).

In primo piano vi è il processo di apprendimento in chiave comparativa, l'*embeddedness* del programma nel contesto, i meccanismi micro e macro, il contesto e la regolarità. In questo caso, più che formulare generalizzazioni, si cercherà di comprendere i modelli più o meno efficaci di configurazione fra contesti, meccanismi e risultati.

Diversi studi (Bongini et al., 2014; Cucinelli et al., 2019) mostrano l'importanza di tener conto nella realizzazione di programmi o progetti di educazione economico finanziaria delle caratteristiche del contesto che caratterizzano i destinatari, al fine di ottenere degli impatti positivi.

Per valutare la validità interna di un progetto di educazione economico finanziaria pilota, è utile l'uso di strumenti della ricerca sociale di tipo esplorativo, in grado di conoscere come il programma inizialmente pianificato è stato poi effettivamente tradotto nella pratica, quali sono le principali criticità e aspetti di forza, e quali effetti attesi e inattesi ha prodotto (es. *valutazione di utilità, valutazione di efficienza*).

Ad esempio, per valutare se un progetto di educazione al risparmio pilota è utile per sviluppare determinate competenze negli studenti, non sarà sufficiente conoscere se i risultati previsti inizialmente sono stati conseguiti grazie al progetto, piuttosto ci si concentrerà a studiare in che modo tale progetto è stato effettivamente svolto nei diversi contesti, al fine di comprendere la sua capacità generativa, al di là di quanto era stato previsto in fase progettuale.

Per contro, un prototipo che deve essere implementato su larga scala necessita di conoscere la sua validità esterna, ovvero se gli effetti attesi sono prodotti (es. *valutazione di efficacia*). In questo caso è funzionale l'uso di un approccio quasi sperimentale, in cui si distingue tra gruppo sperimentale, che è stato oggetto dell'intervento, e gruppo di controllo. Tuttavia, nel caso di un prototipo per l'educazione economico finanziaria, in cui non vi è un quadro teorico di riferimento definito a priori (*contesto istituzionale*) ed è difficile stabilire *ex ante* gli esiti attesi, è opportuno conoscere anche in che modo il programma si è tradotto nei diversi contesti e comprendere

se e a quali bisogni ha risposto (es. *valutazione di rilevanza*). In altri termini una valutazione di efficacia dovrebbe andare di pari passo con una valutazione di rilevanza, al fine di restituire dei risultati della valutazione tra loro complementari.

Nel caso di progetti/programmi di educazione economico finanziaria sistematici, invece, è suggeribile prevedere un monitoraggio delle attività, i cui risultati possano essere utili nel definire degli aggiustamenti in corso d'opera. Del monitoraggio si parlerà più nello specifico nel prossimo paragrafo.

## 5. Il monitoraggio come strumento per l'attuazione dei programmi o progetti di educazione economico finanziaria

Al fine di garantire la validità dei programmi o dei progetti operativi, nel paragrafo precedente, si è sottolineata l'importanza di prestare attenzione alla dimensione attuativa al fine di comprendere se e dove migliorare.

Una volta avviato un programma o un progetto di educazione economico finanziaria, i responsabili della sua gestione devono definire opportuni controlli, per assicurare il raggiungimento degli obiettivi attesi.

Il monitoraggio è lo strumento utilizzato per la raccolta sistematica e continua di informazioni, all'interno della gestione ordinaria di un programma o di un progetto, con lo scopo di fornire informazioni tali da poter identificare e risolvere problemi di realizzazione in itinere mediante continui adattamenti rispetto alla programmazione iniziale.

Nello specifico, il monitoraggio è un sistema di raccolta periodica e sistematica di dati sulle risorse e sul loro uso, sui tempi di esecuzione, sul grado di conseguimento dei risultati, beni, servizi attesi, per costruire una base dati dalla quale trarre indicatori significativi in grado di esprimere un ritorno (*feedback*) per il controllo di gestione, al fine di un corretto svolgimento delle attività (*Routine Program Monitoring*). Tali informazioni devono avere caratteristiche di validità e attendibilità, di tempestività, sensitività, adeguatezza, com-

parabilità, in modo da poter essere effettivamente utilizzate per controllare l'evoluzione del programma nel tempo.

Il Formez (2001) definisce cinque passi nel disegno e nella specificazione di un sistema di monitoraggio, che sono:

- analisi degli obiettivi per definire il progetto in modo chiaro, mediante l'uso del Quadro logico<sup>8</sup> (Formez, 2001);
- vaglio delle procedure di realizzazione per determinare le esigenze di informazione ai diversi livelli della struttura di gestione del progetto;
- vaglio degli indicatori per misurare il raggiungimento degli obiettivi;
- definizione del formato per i Rapporti;
- pianificazione dell'attuazione del monitoraggio.

Il monitoraggio si concentra principalmente sulle realizzazioni e sugli eventuali primi risultati del programma o dell'intervento e può prevedere l'attivazione di meccanismi di correzione degli eventuali scostamenti tra programmato e realizzato (segnalati dal mancato o parziale conseguimento dei risultati attesi).

Le informazioni raccolte nel monitoraggio possono essere usate anche nella valutazione, sia per un confronto comparativo con altre unità di servizio, sia come base di un giudizio sull'efficacia di un programma. L'interpretazione delle informazioni è, infatti, aspetto di pertinenza della valutazione, la quale, se del caso, avvalendosi anche di dati di altra natura in aggiunta a quelli messi a disposizione dal monitoraggio, è chiamata a esprimere giudizi su quel fenomeno e, talvolta, sulle cause che possono avere condotto a quel risultato.

<sup>8</sup> Il Quadro Logico, utilizzato nella metodologia del *Project Cycle Management*, è una matrice di progettazione largamente usata nei programmi promossi dalla Commissione europea e da altri organismi internazionali, molto utile per definire in maniera chiara i diversi elementi di un intervento progettuale e per visualizzarli in modo efficace. La parte più significativa del Quadro Logico è la logica di intervento, articolata in quattro livelli. Tali livelli sono legati tra loro da un rapporto di causa-effetto in senso verticale, dal basso verso l'alto, secondo il quale le attività portano ai risultati, che a loro volta conducono al raggiungimento dello scopo del progetto, che a sua volta contribuisce al raggiungimento degli obiettivi generali (Bussi e Russo, 2017).

Rossi, Freeman e Lipsey (2004) individuano due ambiti principali del monitoraggio: il primo legato al processo e alle sue realizzazioni (*Program Process Monitoring* - PPM) e il secondo ai risultati del programma (*Programme Outcomes Monitoring* - POM).

Il primo si riferisce alla documentazione sistematica e continua relativa ad aspetti legati al programma, al fine di verificare se e in che misura il programma è in linea con quanto previsto o con gli standard esterni. La differenza tra il monitoraggio di processo e la valutazione di processo sta nella sistematicità della raccolta dei dati del monitoraggio, che prevede delle misurazioni periodicamente effettuate nel tempo. Se diversamente non vi è sistematicità di raccolta del dato, allora si tratta di valutazione del processo.

Si parla di *Monitoring Service Utilization* quando la finalità del monitoraggio è accertare quanto i destinatari indicati dal programma stiano usufruendo dei servizi erogati. L'altro aspetto riguarda le attività e le funzioni organizzative preposte alla gestione e all'uso delle risorse del programma per svolgere i compiti assegnati, ovvero riferiti a quanto le attività sono conformi alle specifiche di progettazione.

Il secondo ambito riguarda invece il monitoraggio dei risultati, riferendosi ai benefici ricevuti dai destinatari. In questo caso le informazioni regolarmente e ciclicamente raccolte e analizzate riguardano i risultati più rilevanti del programma precedentemente identificati attraverso informazioni provenienti dagli *stakeholder* e da un'analisi della teoria del programma e rappresentati da opportuni indicatori.

Un aspetto significativo consiste nel fatto di definire indicatori di risultato che riguardino l'efficacia del programma, ovvero in grado più di altri di legare le modificazioni osservate nella popolazione *target* alle azioni del programma e ai servizi erogati, al fine di apprezzare l'effetto e/o l'impatto da questo generato.

Mazzeo Rinaldi (2012) sottolinea come le logiche programmatiche, le prospettive valutative e i debiti informativi debbano andare di pari passo al fine di rendere i sistemi di monitoraggio sempre meno fini a loro stessi e sempre più utili, evitando la cosiddetta "sindrome del monitoraggio fine a se stesso" (De Ambrogio, 2009). Per contro, il sistema di monitoraggio si integra con il processo valuta-



tivo, pur mantenendo la sua autonomia, quando sono presenti le seguenti condizioni:

- interpretazione, ovvero comprensione del programma attraverso analisi della sua logica di processo e di impatto per affinare ambiti e strumenti di monitoraggio;
- orientamenti valutativi che dipendono dall'oggetto della valutazione e dalla sua interpretazione (di cui al punto precedente) e dai quali dipende la maggiore o minore funzionalità del monitoraggio;
- co-evoluzione tra il sistema di monitoraggio e il programma, la sua logica, i suoi limiti, il suo contesto e gli orientamenti valutativi prefigurati (Mazzeo Rinaldi, 2012, pp. 113-114).

Nell'ambito del monitoraggio è opportuno definire un adeguato numero di indicatori di processo, di realizzazione e di risultato attinenti al programma e finalizzati alla raccolta sistematica e periodica di informazioni utili sia per la programmazione, sia per la valutazione. Gli indicatori devono essere sempre riferiti al programma che è oggetto di valutazione o di monitoraggio, in modo da ottenere informazioni pertinenti all'intervento e non ad altro. Quanto più la definizione degli indicatori è partecipata dagli attuatori del programma, tanto più questi non sono calati dall'alto ma sono condivisi.

Monitoraggio e valutazione sono entrambi strumenti dei processi decisionali che, tuttavia, spesso vengono sovrapposti. La Tab. 4 evidenzia le principali differenze tra valutazione e monitoraggio, al fine di valorizzarne la complementarità per comprendere se e in che modo un intervento funziona.

Il monitoraggio si svolge lungo tutta la fase di attuazione del programma e viene condotto generalmente internamente, dagli attuatori che conducono il programma, mentre la valutazione in un momento specifico e può essere interna o esterna. Il monitoraggio è un'analisi continua dello sviluppo del programma verso il raggiungimento dei risultati pianificati, con l'obiettivo di migliorare il processo decisionale, mentre la valutazione valuta l'efficienza, l'efficacia, l'impatto, la rilevanza e la sostenibilità delle politiche pubbliche (European

Commission, 2004). Tenendo conto del livello di complessità dell'intervento oggetto di valutazione, il monitoraggio fornisce indicazioni utili sia a chi progetta o valuta interventi, sia agli utilizzatori, siano essi promotori o destinatari.

<b>Monitoraggio</b>	<b>Valutazione</b>
Informazione	Giudizio
È un'attività del <i>management</i> interno	È svolta per un committente, esterno o interno
Riguarda tendenzialmente tutti gli aspetti dell'azione, resi misurabili	Riguarda alcuni aspetti (critici o esemplari) dell'azione riferiti a problemi o esiti
Per ogni progetto	Per alcuni casi significativi o su un campione
Viene fatto con rilevazioni regolari, come un flusso	Può essere fatta in diversi momenti, e in un colpo solo
Misura il raggiungimento di uno <i>standard</i>	Misura dei rapporti: efficacia, efficienza

**Tab. 4. Aspetti del monitoraggio e della valutazione a confronto**

Fonte: Stame (1998, p. 144)

La fase di attuazione di un programma, dunque, può essere considerata un processo di apprendimento, in cui il monitoraggio è utile per:

- una costante revisione del programma, attraverso le informazioni raccolte con il monitoraggio si può riflettere su quanto si sta realizzando e apportare le opportune modifiche alle attività di programma;
- ri-pianificare il programma adattandolo alla realtà in cui si sta operando, a partire dagli scostamenti rilevati rispetto a quanto programmato;
- fare attività di *reporting* sullo stato di avanzamento dei programmi nei confronti dei diversi attori-chiave.

La Fig. 4 mostra la fase di realizzazione di un programma.

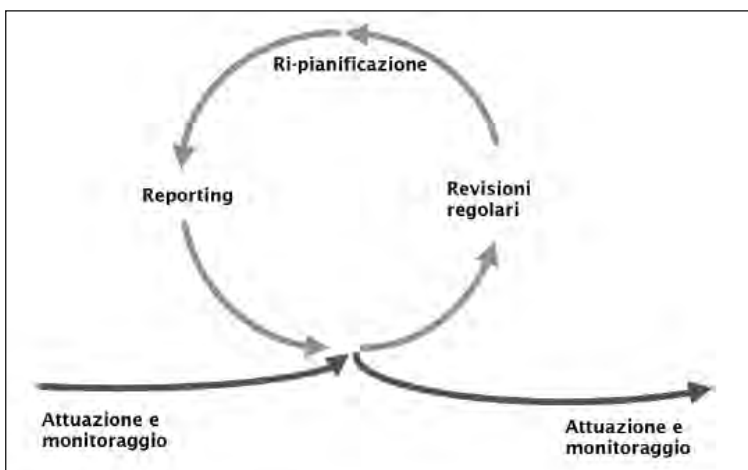


Fig. 4. L'attuazione di un programma: un processo di apprendimento  
Fonte: European Commission (2004) tr.it. in Carlini, Bussi, Russo (2017, p. 6)

Dunque, nell'ambito dell'attuazione di un progetto operativo di educazione economico finanziaria, la scuola che lo attua può trarre informazioni utili dal monitoraggio, mediante l'individuazione di indicatori di realizzazione e di risultato.

Ad esempio, il monitoraggio potrebbe consistere nella raccolta sistematica di risultati di apprendimento sulle competenze finanziarie (indicatori di risultato), e quindi permettere alla scuola di monitorare sistematicamente nel tempo l'acquisizione di competenze di cittadinanza. Inoltre, la scuola potrebbe prevedere la raccolta di informazioni legate allo svolgimento delle attività in presenza o a distanza legate del progetto di educazione economico finanziaria (indicatori di realizzazione). In questo modo, le informazioni raccolte possono essere utili per aggiustare in corso d'opera l'implementazione del progetto oppure per una sua valutazione nell'ottica del miglioramento.

## Conclusioni

Il contributo evidenzia la multidimensionalità che caratterizza le politiche pubbliche applicando tale articolazione anche nel campo dell'educazione economico finanziaria, considerando le iniziative di educazione economico finanziaria dei veri e propri interventi di *policy*.

In questa accezione, si evidenzia la difficoltà della valutazione di mostrare gli effetti di programmi e progetti di educazione economico finanziaria sulle competenze finanziarie o di cittadinanza soprattutto nel lungo termine. D'altra parte, la riflessione teorica qui presentata vuole facilitare la definizione dell'oggetto della valutazione lungo l'asse micro-macro (singolo intervento- programma) e delle finalità della valutazione, l'esplicitazione degli obiettivi che sottostanno alla teoria o alle teorie del programma e degli effetti.

Rimane aperta la questione per la singola scuola di come fare per valutare l'attuazione di iniziative di educazione economico-finanziaria. Mentre la valutazione della validità esterna di un prototipo è da svolgersi su larga scala ed è, pertanto, di difficile implementazione a livello micro, se non come parte del tutto, l'approccio esaminato per i progetti pilota, volto a studiare a livello micro la validità interna dei programmi e come questi si traducono all'interno di un contesto, può essere di facile applicazione per conoscere l'adeguatezza di un progetto/programma inserito tra le attività extra- o curriculari all'interno di una istituzione scolastica.

Definire dunque un disegno di valutazione piuttosto che un altro a seconda che si tratti di un intervento innovativo oppure ordinario, permette di riconoscere l'importanza della valutazione per il miglioramento dei programmi, mettendo in luce anche il carattere integrativo del monitoraggio, non fine a se stesso ma utile alla raccolta di indicatori di realizzazione e di risultato. Inoltre, essendo il monitoraggio un processo intrinseco all'implementazione, dunque in capo agli attuatori, può essere compreso non soltanto per scopi rendicontativi (spesso dovuti) delle attività svolte ma soprattutto per la valutazione (auspicata) del programma.

A tal proposito, nell'ambito di un intervento di educazione fi-

nanziaria, prevedere un sistema di raccolta sistematica e continua di dati riferiti a un adeguato numero di indicatori definiti sia di esito, sia di processo, consente di avere sufficienti evidenze per fare il punto *in itinere* o *ex post*, al fine di adeguare se del caso ma, soprattutto, di favorire una valutazione dell'intervento.

Questo aspetto rimanda all'importanza di avere processi decisionali *evidence-based* e, a tal fine, alla necessità di sviluppare una cultura valutativa e dell'uso del dato nei contesti scolastici. In questa visione, il presente contributo si rivela uno strumento utile da inserire nella cassetta degli attrezzi di chi non soltanto nell'ambito della ricerca ma anche nella pratica scolastica si appresta alla progettazione, al monitoraggio e alla valutazione di iniziative di educazione economico finanziaria.

## Riferimenti bibliografici

- Argentin G. (2010). L'educazione finanziaria per i giovani. Esperienze, evidenza empirica e proposte per future iniziative nel settore. *Quaderni dell'Osservatorio*, 5, Milano: Fondazione Cariplo. Retrieved June 19, 2020, from [http://www.fondazionecariplo.it/static/upload/qua/quaderno\\_05\\_ita\\_web/quaderno\\_05\\_ita\\_web.pdf](http://www.fondazionecariplo.it/static/upload/qua/quaderno_05_ita_web/quaderno_05_ita_web.pdf)
- Argyris C., Schön D.A. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading (MA): Addison Wesley.
- Baglioni A., Bongini P., Cucinelli D., D'Agostino G., De Socio P., Fuk A., Lusardi A., Munafò P., Paladino G., Rinaldi E. (2019). Educazione finanziaria in Italia: a che punto siamo? *Osservatorio Monetario 2*. Retrieved June 19, 2020, from <https://www.assbb.it/osservatorio-monetario-n-2-2019/>
- Banca d'Italia (2017). *Rilevazione sulle iniziative di educazione finanziaria in Italia nel triennio 2012-2014*. Roma: Banca d'Italia. Retrieved June 19, 2020, from <https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/altre-pubblicazioni-edu/fin/iniziativa-edu/fin-2012-2014/rilevazione-educazione-finanziaria-2012-14.pdf>
- Bezzi C. (2001). *Il disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bezzi C. (2007). *Glossario della ricerca valutativa*. Versione 5.1 dell'11 luglio 2007. Retrieved June 19, 2020, from [http://www.chersi.it/listing/master2008/4\\_mod\\_valutazione/bezzi/Glossario%205-1.pdf](http://www.chersi.it/listing/master2008/4_mod_valutazione/bezzi/Glossario%205-1.pdf)

- Bezzi C. (2011). Glossario della ricerca valutativa. Versione 6.0.1 del 24 Aprile 2011. Retrieved June 19, 2020, from [https://lavorosocialemeridiano.files.wordpress.com/2013/07/bezzi\\_glossariovalutazione\\_-2011.pdf](https://lavorosocialemeridiano.files.wordpress.com/2013/07/bezzi_glossariovalutazione_-2011.pdf)
- Bezzi C. (Ed.). (2012). *Glossario del gruppo tematico "Metodi e tecniche dell'AIV"*. Versione 25 febbraio 2012.
- Bongini P., Di Chiacchio C., Greco S., Trivellato P., Zenga M. (2014). Gli indici di Financial Literacy. In Unimib, Unicatt, INVALSI (Eds.), *Le Competenze Economico Finanziarie Degli Italiani* (pp. 35-66). Roma: Bancaria Editrice.
- Bongini P., Cucinelli D., Rinaldi E. (2019). Monitorare e valutare l'educazione finanziarie: indicazioni dall'indagine ONEEF 2018, *Osservatorio Monetario*, 2, 53-78. Retrieved June 19, 2020, from [https://www.assbb.it/wp-content/uploads/2019/07/OM2\\_2019\\_online.pdf](https://www.assbb.it/wp-content/uploads/2019/07/OM2_2019_online.pdf)
- Bussi F., Russo M. (2017). *Costruire la matrice del Quadro Logico*. Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento della Funzione Pubblica. Retrieved June 19, 2020, from [http://fondistrutturali.formez.it/sites/all/files/7.2.6\\_vl\\_costruire\\_matrice\\_quadro\\_logico.pdf](http://fondistrutturali.formez.it/sites/all/files/7.2.6_vl_costruire_matrice_quadro_logico.pdf)
- Carlini P., Bussi F., Russo M. (2017). *Il monitoraggio e la valutazione nella realizzazione del progetto*. Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento della Funzione Pubblica. Retrieved June 19, 2020, from [http://fondistrutturali.formez.it/sites/all/files/7.3.1\\_lo\\_monitoraggio\\_valutazione\\_progetto.pdf](http://fondistrutturali.formez.it/sites/all/files/7.3.1_lo_monitoraggio_valutazione_progetto.pdf)
- Castrovilli E. (2019). *L'Educazione civica a scuola senza l'economia è una materia zoppa, 24 maggio 2019*. Retrieved June 19, 2020, from [https://www.corriere.it/scuola/medie/19\\_maggio\\_24/educazione-civica-scuola-senza-l-economia-materia-zoppa-70172d8c-7d74-11e9-bf38-280379b6a560.shtml](https://www.corriere.it/scuola/medie/19_maggio_24/educazione-civica-scuola-senza-l-economia-materia-zoppa-70172d8c-7d74-11e9-bf38-280379b6a560.shtml)
- Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria (2017). *Programma per una «Strategia nazionale per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale» Triennio 2017-2019*. Retrieved June 19, 2020, from [http://www.quellocheconta.gov.it/it/pdf/chi\\_siamo/Programma\\_per\\_la\\_Strategia.pdf](http://www.quellocheconta.gov.it/it/pdf/chi_siamo/Programma_per_la_Strategia.pdf)
- Cronbach L.J., Ambron S.R., Dornbush S.M., Hess R.D., Hornick R.C., Phillips D.C., Walker O.F., Weiner S.S. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cucinelli D., Trivellato P., Zenga M. (2019). Financial literacy: the role of the local context. *Journal of Consumer Affairs*, 53, 4, 1874-1919.
- De Ambrogio U. (2009). Valutare i progetti: una buona idea ancora incompiuta. In AA.VV., *Valutare i progetti nel sociale. Prospettive Sociali e Sanitarie n. 20*, 15 nov. 2019.

- Drucker P. (1954). *The Practice of Management*. New York: Harper & Row.
- European Commission (1999). *The MEANS collection: evaluating socio-economic programmes* (Vol. 6). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2004). *Project Cycle Management Guidelines* (Vol. 1), EuropeAid Commission Office. Retrieved June 19, 2020, from [https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/methodology-aid-delivery-methods-project-cycle-management-200403\\_en\\_2.pdf](https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/methodology-aid-delivery-methods-project-cycle-management-200403_en_2.pdf)
- European Commission - Directorate-General for Regional and Urban Policy (2013). *Evalsed: The resource for the evaluation of Socio-Economic Development*. Bruxelles, Author. Retrieved June 19, 2020, from [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/evaluation/guide/guide\\_evalsed.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/guide/guide_evalsed.pdf)
- Farsagli S. (2013). L'educazione alla cittadinanza economica in Italia, tra crisi e nuovi investimenti. In Fondazione Rosselli (Ed.), *Le esperienze di educazione alla cittadinanza economica. Indagine sulla realtà italiana nel contesto internazionale. Edizione 2012* (pp. 37-58). Fondazione Rosselli, Consorzio PattiChiari.
- Farsagli S., Traclò F. (Eds.) (2011), *Le esperienze di educazione finanziaria. Indagine sulla realtà italiana nel contesto internazionale. Edizione 2011*. Fondazione Rosselli, Consorzio PattiChiari.
- Fernandes D., Lynch Jr, J.G., Netemeyer R.G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60, 8, 1861-1883.
- Formez (2001). *Project Cycle Management. Manuale per la Formazione*. Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento della Funzione Pubblica. Retrieved June 19, 2020, from [http://www.fondazionecariplo.it/static/upload/for/formez\\_pcm\\_completo.pdf](http://www.fondazionecariplo.it/static/upload/for/formez_pcm_completo.pdf)
- Howlett M., Ramesh M. (2003). *Come studiare le politiche pubbliche*. Bologna: Il Mulino.
- INVALSI (2020). *OCSE PISA 2018 Financial Literacy. I risultati degli studenti italiani. Rapporto nazionale*. Roma: Author. Retrieved June 19, 2020, from <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/rfl/Rapporto%20Financial%20Literacy%20PISA%202018.pdf>
- Latour B. (1986). The Power of Association. In J. Law, *Power, Action, and Belief*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Leviton L.C., Hughes E.F.X. (1981). Research on the Utilization of Evaluation: a Review and Synthesis. *Evaluation Review*, 5.
- Lusardi, A. (2015). Financial literacy skills for the 21st century: Evidence from PISA. *Journal of consumer affairs*, 49, 3, 639-659.

- Lusardi A., Mitchell O.S. (2014). The economic importance of financial literacy: theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52, 1, 5-44.
- Lusardi A., Michaud P.C., Mitchell O.S. (2017). Optimal Financial Knowledge and Wealth Inequality. *Journal of Political Economy*, 125, 2, 431-477. Retrieved June 19, 2020, from <https://doi.org/10.1086/690950>
- Majoine G., Wildavsky A. (1978). Implementation as evolution. *Policy Studies Review Annual*, 103-117.
- Martini A., Trivellato U. (2011). *Sono soldi ben spesi?* Venezia: Marsilio.
- Masoni V. (1997). *M&V. Monitoraggio e valutazione dei progetti nelle organizzazioni pubbliche e private*. Milano: Franco Angeli.
- Mazzeo Rinaldi F. (2012). *Il monitoraggio per la valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, *Annali della Pubblica Istruzione*, Numero Speciale 2012. Retrieved June 19, 2020, from [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_-Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_-Annali_Definitivo.pdf)
- MIUR - Comitato Tecnico Nazionale per la promozione dell'Educazione Finanziaria nei CPIA (a cura di) (2018). *Progetto EduFinCPIA. II edizione - a.s. 2017/2018 "...verso un Piano nazionale per l'Educazione Finanziaria degli adulti"*. *Linee Guida*. Retrieved June 19, 2020, from [http://www.ridap.eu/wp-content/uploads/2018/02/LINEE\\_GUIDA\\_-DEF2018.pdf](http://www.ridap.eu/wp-content/uploads/2018/02/LINEE_GUIDA_-DEF2018.pdf).
- Moro G. (2005). *La valutazione delle politiche pubbliche*. Roma: Carocci.
- OECD (2010). *OECD/INFE (International Network on Financial Education) Detailed Guide to Evaluating Financial Education Programmes*. Paris: Author. Retrieved June 19, 2020, from <http://www.oecd.-org/daf/fin/financial-education/49994090.pdf>
- OECD (2013). *Evaluating Financial Education Programmes: Survey, Evidence, Policy Instruments And Guidance*. Paris: Author. Retrieved June 19, 2020, from [http://www.oecd.org/finance/financial-education/G20-Evaluating\\_Fin\\_Ed\\_Programmes\\_2013.pdf](http://www.oecd.org/finance/financial-education/G20-Evaluating_Fin_Ed_Programmes_2013.pdf)
- OECD (2014). Do 15-Year-Olds Know How To Manage Money?. *Pisa in focus 2014/07 (July)*. Retrieved June 19, 2020, from [https://www.-oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n41-\(eng\)-final.pdf](https://www.-oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n41-(eng)-final.pdf)
- OECD (2015a). *OECD/INFE Policy Handbook on National Strategies for Financial Education*. Paris: Author. Retrieved June 19, 2020, from



- <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/National-Strategies-Financial-Education-Policy-Handbook.pdf>
- OECD (2015b). *OECD/INFE Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth*. Paris: Author. Retrieved June 19, 2020, from <http://www.oecd.org/finance/Core-Competencies-Framework-Youth.pdf>
- OECD (2016a). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: Author. Retrieved June 19, 2020, from <https://www.oecd.org/publications/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework-9789264281820-en.htm>
- OECD (2016b). *OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*. Paris: Author. Retrieved June 19, 2020, from [www.oecd.org/finance/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf](http://www.oecd.org/finance/OECD-INFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf)
- OECD (2016c). *Core competencies framework on financial literacy for adults*. Paris: Author. Retrieved June 19, 2020, from <https://www.oecd.org/finance/Core-Competencies-Framework-Adults.pdf>
- OECD (2016d). *Financial Education in Europe*. Paris: Author. Retrieved June 19, 2020, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264254855-en>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*. Paris: Author. Retrieved June 19, 2020, from <https://doi.org/10.1787/9789264270282-en>.
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV). Are Students Smart about Money?*. Paris: Author. Retrieved June 19, 2020, from <http://www.oecd.org/daf/pisa-2018-results-volume-iv-48ebd1ba-en.htm>.
- Palfrey C., Ceri P., Thomas P., Edwards D. (1992). *Policy Evaluation in the Public Sector*. Avebury: Aldershot.
- Palumbo M. (1998). Elementi di una teoria generale della valutazione. In C. Bezzi, M. Palumbo (Eds.), *Strategie di valutazione. Materiali di lavoro*. Perugia: Gramma.
- Palumbo M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pawson R., Tilley N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Presidente della Repubblica (2019). *Legge 20 agosto 2019, n. 92 Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. (19G00105) (GU n.195 del 21-8-2019). Retrieved June 19, 2020, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Rinaldi E.E. (2019). "Risultati dell'indagine nazionale ONEEF 2018". Presentazione per il workshop "Educazione finanziaria: strumenti di pro-

- gettazione e indicatori di qualità e proposte per il futuro. Risultati del monitoraggio ONEEF 2018”, organizzato dal Dipartimento di Scienze Economico-Aziendali e Diritto per l’Economia (Di.SEA.DE), presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca, Milano, 30 maggio. Retrieved June 19, 2020, from <http://economicscuola.it/oneef/per-saperne-di-piu/>
- Rossi P.H., Freeman H.E., Lipsey M.W. (1999). *Evaluation. A systematic Approach*, 6° ed. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Rossi P.H., Lipsey M.W., Freeman H.E. (2004). *Evaluation. A systematic Approach*, 7° ed. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Salamon L.M. (1979). The Time Dimension in Policy Evaluation: The Case of the New Deal Land-Reform Experiments. *Public Policy*, 2, 129-183.
- Shadish Jr W.R., Cook T.D., Leviton L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluations. Theory and Practice*. Newbury Park (Ca): Sage.
- Stame N. (1998). Note sui progetti pilota e la valutazione. In C. Bezzi (Ed.), *Valutazione 1998* (pp. 131-136). Narni: Giada.
- Stame N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare. in M. Palumbo. *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare* (pp. 21-46). Milano: Franco Angeli.
- Stame N. (2007). *I classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Stame N. (2016). *La valutazione pluralista*. Milano: Franco Angeli.
- Stern E. (2016). *La valutazione di impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: Franco Angeli.
- Stolper O., Walter A. (2018). Birds of a feather: The impact of homophily on the propensity to follow financial advice. *The Review of Financial Studies*, 32, 2, 524-563.
- Suchman E. (1972). Action for What? A Critique of Evaluative Research. In C. Weiss (ed). *Evaluation Action Programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Willis L.E. (2008). Against Financial Literacy Education. *Iowa Law Review* (Vol. 94). *U of Penn Law School, Public Law Research Paper*, 8-10, & *Loyola-LA Legal Studies Paper*, 2008-13. Retrieved June 19, 2020, from <https://ssrn.com/abstract=1105384>

## 8. L'educazione finanziaria nella scuola: impegni e prospettive formative\*

*Michele Aglieri, Monica Parricchi*

### 1. Consapevolezza economica a partire dall'infanzia?

Il denaro occupa un ruolo unico nella vita personale e sociale di ogni individuo (Megale, 2010). Ogni persona è chiamata a compiere nel corso della propria vita infinite scelte quotidiane che incidono non solo sulla propria sfera economica, ma anche sulla vita in generale. Sono decisioni che inevitabilmente ricadono sulla qualità del benessere presente e futuro e che richiedono attitudini e competenze adeguate.

La consapevolezza da maturare per le scelte economiche è sempre più decisiva per il benessere finanziario dei cittadini, ma per far sì che sia efficace nel migliorare il loro stile di vita è necessario che questa sia impregnata di competenze, capacità e attitudini fondamentali per compiere scelte economiche informate.

Per questo motivo, nel corso degli ultimi anni, molti Paesi hanno cominciato a preoccuparsi sempre di più per il livello di questa consapevolezza dei propri cittadini. La consapevolezza economica matura lavorando sui soggetti fin da piccoli e rappresenta la capacità di interpretare, comunicare, valutare e intraprendere azioni per muoversi nel complesso sistema economico (Parricchi, 2017), uno dei mondi nei quali si compie il ciclo dell'esistenza.

\* I due autori condividono l'impostazione complessiva e i contenuti dell'intero testo; la realizzazione dei paragrafi 1 e 2 è di Monica Parricchi, 3 e 4 di Michele Aglieri.

Nella società contemporanea è importante che gli individui sviluppino conoscenze e competenze economiche (Hira, 2012; Castrovilli, 2011; Lusardi et al., 2010), fin dalla più tenera età, all'interno di una più ampia educazione alla cittadinanza (UNESCO, 2018; Parricchi, 2019). Nel panorama attuale, anche le problematiche legate alla socializzazione e all'educazione economica dei bambini assumono un'importanza sempre maggiore (Ruspini 2008). L'atteggiamento nei confronti del denaro, del suo universo simbolico e del suo utilizzo, cambia durante lo sviluppo individuale, dall'infanzia all'età adulta fino alla senilità, passando da una predominanza funzionale ad una complessa dinamica relazionale e metaforica. Questo processo sembra quindi essere influenzato da diversi fattori, tra cui l'educazione familiare, le esperienze sociali, il contesto, i diversi ruoli professionali svolti e i modelli socio-economici presi come riferimento (Lusardi et al., 2010; Ironico, 2010). Per questo motivo, insistere su un'affermazione sempre più responsabile del ruolo educativo degli adulti nell'educazione riferita alla dimensione economica (Aglieri, 2017) può rappresentare un'efficace prevenzione di un possibile rapporto problematico con il denaro (Ruspini 2008).

Gran parte dell'esperienza quotidiana è in relazione con le questioni economiche, dalle piccole spese per i beni di prima necessità, alle macro scelte di gestione, personali e familiari.

Un tema recentemente emerso in campo socio-pedagogico riguarda l'alfabetizzazione economica, la costruzione del senso del denaro e la creazione delle relative competenze, dei bambini e dei giovani in campo formale (Rinaldi, 2015). In ogni fase della vita ci sono discorsi, approcci, problemi riguardanti il denaro, la sua gestione, le competenze richieste e maturate e le forme di istruzione che possono essere attuate. I bambini infatti hanno i primi contatti con il denaro ad un'età tendenzialmente bassa, essendo spesso presenti durante gli acquisti degli adulti, ma questo non significa che ne comprendano i vari aspetti come l'origine, la natura e il significato sociale delle transazioni, dei processi di trasformazione in beni e servizi (Berti, Bombi, 1981), soprattutto nel periodo in cui il denaro è sempre più immateriale.

La consapevolezza economica rappresenta una delle sfere di progettazione di vita, sulla quale la scuola si deve porre come contesto

privilegiato in cui accompagnare gli alunni nell'acquisizione delle competenze necessarie alla realizzazione e gestione del proprio benessere e alla costruzione della cittadinanza attiva (Parricchi, 2017).

Secondo le indicazioni OCSE (2014), la scuola deve rappresentare il canale più adatto ed efficace per educare finanziariamente i ragazzi, ma il possesso di nozioni da solo non è sufficiente a fare in modo che da cittadini siano in grado di prendere decisioni consapevoli (Rinaldi, 2007).

Essere consapevoli delle dinamiche economiche personali e sociali è un elemento fondamentale di stabilità e di sviluppo socio-culturale che permette di considerare il futuro come un arco temporale controllabile, anche se non sempre prevedibile, grazie ad una maggiore capacità critica, intesa come una delle competenze di lifelong learning acquisita fin dalla più tenera età. Conquistare la consapevolezza di un uso responsabile del denaro è un processo continuo, per tutta la vita dell'individuo, che deve essere coltivato da tutte le agenzie educative formali e informali (Woodyard, Robb, 2012).

Dovrebbe diventare prioritaria la promozione nei giovani, fin dai primi anni di vita, da parte di scuola e insegnanti, dello sviluppo di una cultura economica che fornisca loro strumenti adeguati per “leggere” il mondo anche dal punto di vista economico, rispetto ai fattori che lo caratterizzano, per “interpretare” i dati utilizzando chiavi di lettura offerte dalle differenti discipline scientifiche e umanistiche, per “scegliere responsabilmente” tra le diverse possibilità gestionali, per sviluppare consapevolezza di “appartenenza” al mondo e desiderio di coinvolgimento e partecipazione (Aglieri, 2017). Gli ambiti dell'educazione formale nella scuola sui temi finanziari, economici e sociali devono assumere un corpo ben più ampio di quello dei progetti finora realizzati, estendendosi ad un monte ore adeguato. Al tempo stesso occorre che queste competenze si radichino nelle discipline tradizionali, affrontando i diversi argomenti sfruttando spunti ed input per trattare esperienze di quotidianità economica. La cittadinanza economica non si esaurisce nella gestione dei budget individuali e familiari e proprio per la complessità dei suoi meccanismi la scuola non può rinunciare ad occuparsene.

L'educazione anche in questo ambito a partire dall'infanzia può essere considerata come una specie di investimento a lunga scadenza.

Le iniziative di financial literacy (Farsagli, 2012) promosse dal sistema bancario e assicurativo non hanno prodotto i risultati sperati, almeno con riferimento all'efficacia sulla popolazione, poiché la loro portata generalista non è adeguata alle esigenze dei diversi destinatari. È pertanto di fondamentale importanza che la scuola sia in grado di offrire contesti di apprendimento e metodologie didattiche adeguate al raggiungimento di questi obiettivi, tematizzando la questione in ambito interdisciplinare nel tessuto della vita scolastica quotidiana.

## 2. Da insegnante a maestro di vita: il ruolo dell'educazione formale

Gli insegnanti dovrebbero essere posti in grado di acquisire e di spendere capacità professionali che integrino le corrette conoscenze disciplinari già in loro possesso con i nuovi filoni di cittadinanza (Parricchi, 2019); si tratta, per esempio, della capacità di interagire e di dialogare con colleghi di discipline diverse, di comunicare e in particolare di dare ascolto reale ai feedback provenienti dagli studenti, di creare contesti e di fornire strumenti attraverso i quali gli studenti possano non solo apprendere conoscenze, ma anche sviluppare comportamenti corretti e competenze di vita.

L'insegnamento infatti è una funzione complessa, che nella società attuale si trova a dover fare i conti con la necessità di definire il proprio statuto, compreso tra un polo tecnico riferito alla pratica, che permetta di intercettare, comprendere ed affrontare le situazioni concrete di lavoro nell'urgenza entro la quale si presentano e un polo culturale, che ne determina le finalità sul piano umano, morale e politico (Pentucci, 2018)

A questo proposito, gli educatori e gli insegnanti, se opportunamente formati dal punto di vista pedagogico in una dimensione di consapevolezza intenzionale delle pratiche educative, possono divenire promotori di interventi diversificati e calibrati su necessità ed aspettative dei soggetti e facilitatori di azioni trasformative significative, perché costruite con i soggetti stessi. Questo processo consente ad ogni studente di diventare attore consapevole del proprio cambiamento, capace di educare e di educarsi ad un futuro che comprenda la consapevolezza economica come bagaglio culturale personale.

La complessità dei contesti entro la quale l'insegnante si trova ad operare richiede competenze specifiche in cui un'adeguata padronanza dei principi e dei nuclei tematici fondanti la questione economica risulta essenziale ai fini di una selezione ragionata degli argomenti e dell'individuazione di obiettivi formativi calibrati all'età dei destinatari e al contesto classe di riferimento. Tuttavia la conoscenza dei contenuti e delle finalità costituisce solo una parte della dotazione di competenze di cui deve essere provvisto un docente che intende cimentarsi in progetti di educazione alla cittadinanza economica (Refrigeri, 2017).

Per formare questa nuova consapevolezza occorre aumentare l'efficienza dei sistemi di istruzione e formazione e i livelli generali di abilità e competenze, con l'impiego di approcci pedagogici innovativi e incentrati sullo studente come cittadino futuro, rivedere e rafforzare inoltre il profilo delle professioni dell'insegnamento (insegnanti, dirigenti scolastici e formatori degli insegnanti), di concerto con i soggetti interessati (Ulivieri, 2015). L'obiettivo educativo della nuova era è quello di contribuire alla formazione di una cittadinanza attiva, a partire da insegnanti formati e preparati al compito di educatori ad ampio respiro, in modo che il benessere degli alunni si costruisca anche grazie alle loro azioni.

Sebbene influenzata da forze esterne come fattori economici e strutture politiche, le decisioni vengono prese in ultima analisi dalle persone. La comprensione del rapporto tra la conoscenza delle questioni finanziarie personali e il corrispondente comportamento finanziario è sempre più riconosciuta come un'area di importanza critica per l'educazione (Woodyard, Robb, 2011). L'educazione economica appare quindi come un "must" della società nell'imparare ad imparare, ad acquisire le conoscenze di base che possono essere spese per tutta la vita in vari contesti. Un approccio educativo alla gestione del denaro è da considerarsi indispensabile da proporre fin dalla scuola primaria, quando si creano le basi culturali per la conoscenza delle dinamiche sociali, e ancor più nell'istruzione secondaria dove i giovani hanno a disposizione strumenti che per il loro funzionamento "consumano" denaro.

La diversità di genere e la diffusione dello stereotipo che avviene in ambito economico, ad esempio della gestione del denaro familiare

come competenza maschile, è uno dei temi trasversali dell'educazione alla cittadinanza economica, su cui la scuola può lavorare per proporre nuovi modelli relazionali, presentando nuovi approcci e contribuendo ad una formazione che promuova l'uguaglianza di genere, valorizzando le differenze (Lusardi, Mitchell 2008).

Migliorare i livelli di educazione finanziaria è, sicuramente, responsabilità degli adulti a casa, a scuola e nella comunità in generale, al fine di promuovere nei giovani forme di partecipazione attiva alla società come cittadini consapevoli e responsabili, che possano prendere decisioni con fiducia per l'oggi e per il futuro (Refrigeri, 2018).

Il punto centrale sarebbe considerare inizialmente gli insegnanti destinatari di percorsi di educazione finanziaria, che possano rappresentare un laboratorio di innovazione, in cui gli stessi insegnanti, per la maggior parte genitori e prevalentemente donne, delle scuole di ogni ordine e grado fungano poi da disseminatori nelle attività quotidiane nelle scuole.

### 3. L'educazione finanziaria nella scuola come compito pedagogico

Si può fare riferimento a un contributo di tipo fondamentale di Cesare Scurati (2009) per definire il compito dell'educazione economica e finanziaria in chiave pedagogica. Occorre innanzitutto chiarire, secondo la cultura dell'educazione, l'ambiguità fra i due termini "educazione economica" e "educazione finanziaria", il primo legato a una «azione educativa generale» di accompagnamento nella maturazione di capacità di scelta consapevole ed etica all'interno del mondo economico, il secondo alla necessità di ciascuno di gestire in maniera informata e attenta i propri risparmi e di comprendere che cosa succede in quelli degli altri. Scurati conclude questo passaggio precisando che è nella complementarità delle due prospettive che l'azione educativa trova valore e legittimità, poiché: 1) «l'educazione economica comprende l'educazione finanziaria ma non la risolve così come la seconda non esaurisce la prima»; 2) «percorrendo soltanto la prima via si rischia una mancanza di focalizzazione sul concreto e sull'immediato mentre restando nella seconda si rimane chiusi nella tecnicità di semplici conoscenze operative».



Il compito quindi, fuori da qualsivoglia disputa sull'economia come patrimonio disciplinare di specialisti e non per forza sotto la responsabilità di insegnanti di materie specifiche, riguarda una più generale preparazione alla vita come consumatori, risparmiatori, persone di fronte a delle scelte quotidiane in relazione agli altri. Vi sono in gioco «la dimensione universale dell'esigenza educativa, l'individuazione delle finalità specifiche da perseguire (educazione alla libertà di scelta, formazione del senso di responsabilità) e la segnalazione di ben precise e circostanziate categorie sociali e professionali coinvolte ed interessate (consumatori, produttori, operatori delle comunicazioni di massa)» per cui prima di tutto è la cultura pedagogica a dover avere un ruolo nella capacità professionale degli insegnanti. Nei confronti dei quali, «l'obiettivo [...] è di porsi come utili compagni di viaggio della scuola, che significa offrirle aiuto (di informazione e conoscenza, di chiarificazione, di supporto pratico, di formazione), occasioni di valorizzazione (di talenti, di idee, di esperienze, di capacità critiche e propositive) e spazi di ascolto» (*ibidem*). Il compito è complesso e si può iniziare col toccare una parte qualunque del sistema, a patto che lo si faccia attraverso modi metodologicamente opportuni.

Per insegnare l'economia o, come abbiamo proposto in altro contributo, progettare percorsi di «educativa economica» – a rappresentare quei progetti di educazione formale e o non formale «che hanno lo scopo precipuo di accrescere zone di autonomia in ordine alle conoscenze a e agli strumenti utili alla vita» (Aglieri, 2017) – occorre capire quali elementi dovrebbero entrare in un curriculum come dimensioni trasversali e pressoché quotidiane della didattica. Può bastare che i ragazzi apprendano le basi di funzionamento della finanza o si esercitino nella simulazione di creazione di un'impresa? è sufficiente che si studino i concetti chiave della finanza e si tengano informati sulla cronaca finanziaria e politica? Di sicuro queste dimensioni sono importanti in ordine alla possibilità di integrarsi nella vita sociale e all'esercizio di soft skills. Ma educano il senso critico? E se sì, fino a che punto?

In termini pedagogici e personalistici l'educazione economica andrebbe sempre collocata in un quadro etico, in cui il denaro assume significato come strumento e mai come fine. In cui al rischio della

mera subordinazione della scuola alle esigenze del mondo produttivo (paradigma funzionalista), si contrappone una scuola che intenda collocare l'educazione economica e finanziaria in un contesto più grande, che è quello dell'acquisizione di competenze di cittadinanza attiva e consapevole di una persona grazie a un processo di educazione integrale. Una visione umanistica in cui collocare l'educazione, se non è sempre una consapevolezza della società in cui viviamo, rimane un compito della scuola, come leggiamo nel Rapporto UNESCO *Rethinking Education*: «la crescita economica deve essere guidata da una gestione responsabile delle risorse ambientali e dalla preoccupazione per la pace, l'inclusione e la giustizia sociale. I principi etici e morali di un approccio umanistico allo sviluppo aiutano a combattere la violenza, l'intolleranza, la discriminazione e l'emarginazione. Per quanto riguarda l'educazione e l'apprendimento, si tratta di superare la visione ristretta dell'utilitarismo e dell'economismo per integrare le molteplici dimensioni dell'esistenza umana» (UNESCO, 2015).

Se il compito, in chiave pedagogica, è tracciato, vediamo alcune implicazioni di metodo e di contesto, provando allo stesso tempo a suggerire qualche linea in vista della formazione degli insegnanti tenendo presente tutto quanto fin qui detto.

#### 4. Prospettive di metodo e formazione degli insegnanti

Il recente *Rapporto sulle attività 2018-2019 in Lombardia* (Usr Lombardia, 2019) illumina delle questioni di sicuro interesse, utili anche a scalzare qualche retorica che negli anni si è diffusa rispetto all'educazione finanziaria. Proviamo allora a muoverci, grazie a questo documento e in particolare al contributo di Corrado Cosenza (2019) in esso contenuto, su tre direttrici: l'educazione finanziaria lungo il ciclo di vita, l'educazione finanziaria in prospettiva integrale, la formazione degli insegnanti.

*L'educazione finanziaria lungo il ciclo di vita.* «Si è compreso che anche i più "piccoli", con modalità di insegnamento adeguate, possono essere coinvolti in un percorso crescente di consapevolezza degli effetti delle scelte sulla propria vita individuale e sulla collet-

tività. Negli anni a venire bisognerà pensare a percorsi di educazione finanziaria in continuità fra i diversi gradi di istruzione inserendoli nell'ambito dell'apprendimento permanente e correlando la specificità degli interventi all'età degli apprendenti» (*ibidem*). L'educazione finanziaria diventa, finalmente, un tema che si lega al dato dell'educabilità che appartiene alla persona lungo l'arco della sua vita. In termini di riferibilità ai gradi di scuola, dalla scuola dell'infanzia ai Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. E non ha a che vedere con un certo "accademismo" che troppo spesso si incontra in progetti erogati nelle scuole. Il punto è che l'educazione finanziaria sia finalizzata prima di tutto alla «consegna degli strumenti fondamentali di gestione della propria vita quotidiana e di comprensione degli elementi di realtà, proponendo temi e modalità comunicative adeguate all'età e ai contesti di vita» (Aglieri, Iannello, Parricchi, 2013).

*L'educazione finanziaria in prospettiva integrale.* «I percorsi di educazione finanziaria devono iscriversi all'interno della funzione educativa più ampia che la scuola svolge, enfatizzando l'educazione allo spirito critico, all'incertezza e alla complessità, sia nei sistemi economico-finanziari sia in quelli sociali e culturali» (Cosenza, 2019). Probabilmente non basta insegnare concetti, ma educare alle scelte, formare la capacità di valutare e discernere, incorniciare i contenuti in dimensione storico-sociale e in una prospettiva umanistica dell'educazione al lavoro. Come leggiamo nell'enciclica sociale *Laudato si'* «se cerchiamo di pensare quali siano le relazioni adeguate dell'essere umano con il mondo che lo circonda, emerge la necessità di una corretta concezione del lavoro, perché, se parliamo della relazione dell'essere umano con le cose, si pone l'interrogativo circa il senso e la finalità dell'azione umana sulla realtà. Non parliamo solo del lavoro manuale o del lavoro della terra, bensì di qualsiasi attività che implichi qualche trasformazione dell'esistente, dall'elaborazione di uno studio sociale fino al progetto di uno sviluppo tecnologico. Qualsiasi forma di lavoro presuppone un'idea sulla relazione che l'essere umano può o deve stabilire con l'altro da sé» (Francesco, 2015). Prendersi cura del creato e lavorare nella direzione della sostenibilità, detto in altri termini, significa non soltanto aver cura dell'ambiente naturale, bensì di un sistema culturale che deve essere, tutto, indi-

rizzato in chiave ecologica e secondo, come già detto, un principio di educazione integrale.

*La formazione degli insegnanti.* «La formazione e l'aggiornamento dei docenti resta, anche in questo campo, un tema centrale in quanto la rapida crescita della complessità dei fenomeni economico-finanziari richiede sempre più nuove conoscenze e metodologie didattiche, accanto a quelle tradizionali» (Cosenza, 2019). Si tratta di una questione di fondamentale importanza, che chiama in causa, a nostro avviso, non solo le competenze didattiche ma tutta quella dimensione riflessiva e di ricerca che nella scuola dell'autonomia l'insegnante dovrebbe coltivare per stare al passo con un mondo in rapido cambiamento e con l'adeguazione ai contesti e alle situazioni particolari in cui di volta in volta si trova a lavorare. In linea più generale, proponiamo due linee di metodo: 1) fermo restando il valore di qualsivoglia progetto o iniziativa di educazione finanziaria rivolta ai bambini, agli adolescenti o agli adulti del sistema scolastico, ad essere più incisiva in termini innovativi rimane sempre la formazione degli insegnanti, capace di dare continuità, coerenza e sostenibilità ai percorsi presenti e futuri nella scuola; 2) alla distribuzione di kit e materiali pronti all'uso, è preferibile la consegna di una motivazione alla progettualità e alla interdisciplinarietà nel campo dell'educazione finanziaria, in relazione a cui l'insegnante possa diventare promotore autonomo di iniziative e percorsi ogni volta definiti all'interno dei propri contesti. Non sempre, nelle pratiche formative, la soluzione più immediata (o più "misurabile", come da più parti si richiama) è quella migliore. Si tratta di intendersi bene sul valore che si vuole produrre, che rimane la crescita dei giovani, e sulle fatiche da compiere.

Ci permettiamo un ultimo riferimento all'alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO: Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento). Essa costituisce sicuramente un'opportunità in ordine a ciò che stiamo dicendo e riteniamo che, nell'ambito della progettazione scolastica, qualunque attività che consenta «allo studente di conoscere, di condividere e di partecipare attivamente al conseguimento dei risultati, potenziando la propria capacità di auto-valutarsi sul modo di apprendere, di misurarsi con i propri punti di forza e di debolezza, di orientarsi rispetto alle aree economiche e professionali che caratterizzano il mondo del lavoro, onde valutare me-

glio le proprie aspettative per il futuro» (MIUR, 2019) costituisca un valore a patto che la si declini nelle sue possibilità di divenire strumento di maturazione umana e formazione integrale, e non in mera funzione di mercato.

In definitiva, se si vuole intendere bene il compito pedagogico, l'istanza economico-sociale in educazione va sempre accompagnata e contenuta da quelle della cultura del lavoro e della dignità della persona, senza le quali la scuola si esporrebbe al rischio di abbandono del proprio compito formativo più importante (Aglieri, 2019).

### Riferimenti bibliografici

- Aglieri M., Iannello P., Parricchi M. (2013). Educazione e denaro: scenari e prospettive per la scuola. *Psicologia e scuola*, 29, 18-24.
- Aglieri M. (2017). Educare all'economia: definire il compito pedagogico. In M. Parricchi (ed.), *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere* (pp. 65-75). Milano: FrancoAngeli.
- Aglieri M. (2018). Collaborazione, professionalità e formazione degli insegnanti: segnali di crisi, terminazioni critiche e impegni culturali. *La famiglia*, 262, 385-395.
- Aglieri M., Spunti per l'innovazione delle pratiche nella formazione degli insegnanti. *Rivista Lasalliana*, 4, 2019, 427-433.
- Berti A. E., Bombi A.S. (1981). *Il mondo economico del bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Castrovilli E. (2011). *Educazione finanziaria a scuola*. Milano: Guerini.
- Cosenza, (2019) *Perche l'Educazione finanziaria, economica, previdenziale e assicurativa*. In Usr Lombardia (a cura di), *Educazione finanziaria nelle scuole. Rapporto sulle attività 2018-2019 in Lombardia*, ONEREED, Milano.
- Farsagli S. (a cura di) (2012). *Le esperienze di cittadinanza economica*. Roma: Fondazione Rosselli.
- Francesco (2015). *Lettera enciclica Laudato si' del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*.
- Hira T. K (2012). Promoting sustainable financial behaviour: Implications for education and research. *International Journal of Consumer Studies*, 36, 502-507.
- Lusardi A. et al. (2010) Financial Literacy among the Young: Evidence and

- Implications for Consumer Policy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358-380.
- Lusardi A., Mitchell O. S. (2008). Planning and financial literacy: How do women fare? *CFS Working Paper*. n. 2008/03.
- Megale G. (2010). *Guida all'educazione finanziaria*. Milano: Il sole24ore.
- MIUR (2019). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida*. D.P.R. 774/2019.
- OECD (2014). PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI), Financial Literacy Skills for the 21st Century. Paris: PISA OECD Publishing.
- Parricchi M. (ed.) (2017). *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere*. Milano: FrancoAngeli.
- Parricchi M. (2019). Pedagogical views on education for active citizenship, starting with economic consciousness. In U. Stadler-Altman, B. Gross, *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurs zur Entgrenzung der Disziplin* (pp. 195-202). Berlin: Barbara Budrich Publishers.
- Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Refrigeri L. (2017). La economical and financial illiteracy dei docenti della scuola italiana. In L. Perla (Ed.). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 405-418). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Refrigeri L. (2018). Oltre l'attuale formazione per l'educazione alla cittadinanza economica. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, *Scuola Democrazia Educazione, Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 971-978). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rinaldi E. (2015). *Perché educare alla finanza?*. Milano: FrancoAngeli.
- Rinaldi E. (2007). *Giovani e denaro: percorsi di socializzazione economica*. Milano: Unicopli.
- Ruspini, E. (2008). *Educare al denaro. Socializzazione economica tra generi e generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Scurati C. (2009). *I motivi pedagogici e le linee didattiche*, intervento all'Incontro di formazione *Cultura finanziaria a scuola. Per far crescere gli interessi dei giovani* organizzato dall'Osservatorio Permanente Giovani Editori e Intesa San Paolo, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 21 febbraio, mimeo.
- Ulivieri S. (2015). La mission sociale dell'educazione e della scuola. *Pedagogia Oggi*, 2, 13-20.
- UNESCO (2015). *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?* (trad. it.). Paris: UNESCO.

## L'educazione finanziaria nella scuola

- UNESCO (2018). *Global Citizenship Education. Taking it local*. Paris: UNESCO.
- Usr Lombardia (Ed.) (2018). *Educazione finanziaria nelle scuole. Rapporto sulle attività 2018-2019 in Lombardia*. Milano: ONEREED.
- Woodyard A., Robb C. (2011). Financial Knowledge and Best Practice Behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 22 (1), 60-70.
- Woodyard A., Robb C. (2012). Financial Knowledge and the Gender Gap. *Journal of Financial Therapy*, 3 (1), 1-16.





## 9. Propensione al rischio, gender e variabili culturali. Una prospettiva formativa

*Claudio Melchior*

### Introduzione, obiettivi e metodo del lavoro

Numerosi studi hanno verificato la tendenza a una minore propensione al rischio da parte delle donne rispetto agli uomini (Eckel, Grossman, 2008; Gong B, Yang 2012; Zhang, 2018; Gneezy, Leonard, List, 2009; Eckel et al., 2012; Booth, Cardona-Sosa, Nolen, 2014). Questa evidenza empirica è stata utilizzata per fornire una diversa chiave di lettura a fenomeni sociali rilevanti, come ad esempio il gap salariale di genere che potrebbe, su queste basi, essere parzialmente associato a scelte di carriera differenti: più rischiose, ma anche più remuneranti in caso di successo, da parte degli uomini rispetto alle donne<sup>1</sup>. Tralasciando gli studi che associano questa differenza a fattori biologici (uno per tutti: Paola, Zingales, Maestripieri, 2009) ci concentreremo sulle differenze collegabili all'influenza dell'ambiente sociale di riferimento e dell'interazione sociale, utilizzando come riferimento lo studio di Liu e Zuo (2019) che collega la differente propensione al rischio da un lato 1) alla cultura di riferimento (in questo caso matrilineare o patrilineare) e dall'altro lato 2)

<sup>1</sup> Per avere un esempio di come il *gender gap* possa essere evidenziato, monitorato e studiato da una prospettiva scientifica, in questo caso relativamente all'aspetto imprenditoriale, si veda Favretto, Sartori e Bortolani (2003). Per uno sguardo storico-economico sull'origine del gender gap si può consultare Alesina, Giuliano e Nunn (2013).

alle interazioni sociali, che a detta degli autori sono in grado di “modellare” la propensione al rischio e modificarla. Quest’ultimo aspetto in particolare è alla base del nostro lavoro in quanto apre interessanti prospettive di tipo didattico/educativo: la creazione di una interazione efficace dal punto di vista formativo potrebbe permettere di influire sulle tendenze di fondo di questi atteggiamenti.

L’obiettivo di questo paper è riflettere criticamente da un punto di vista sociologico, sulla base della letteratura esistente, sui dilemmi a livello educativo che si aprono di fronte a questa prospettiva, sia dal punto di vista pratico (il problema dell’efficacia) sia dal punto di vista etico (il problema deontologico). Con riferimento principale al citato lavoro di Liu e Zuo (2019) a livello delle pratiche da mettere in atto è necessario domandarsi 1) quale forma di interazione sociale può risultare più efficace al fine di produrre una modifica della propensione al rischio da parte delle nuove generazioni?; 2. Che tipo di attività, a livello scolastico/educativo, possono maggiormente influire su queste variabili culturali di fondo? 3. Come le dinamiche interattive e di gruppo possono essere utilizzate per massimizzare l’efficacia di queste attività?

A livello dei problemi etici e valoriali ci domanderemo 1) se sia giusto cercare di modificare a “tavolino” una tendenza culturale e sociale; 2) se sia corretto pensare che una maggiore propensione al rischio sia preferibile; e infine 3) come evitare il rischio di riprodurre le tendenze male-oriented che si intravedono in queste ricerche in cui, di fatto, il “successo” dell’esperimento viene calcolato sulla base dell’avvicinamento della propensione al rischio delle donne rispetto a quella espressa dagli uomini.

## 1. La ricerca di Liu e Zuo

Liu e Zuo (2019) dell’Università di Houston, nella ricerca alla base del nostro ragionamento, suggeriscono che le differenze relative alla propensione al rischio<sup>2</sup> siano modellate dalla cultura e dal contesto

<sup>2</sup> Per una breve *review* di sintesi degli aspetti sociali del concetto di rischio si

nel quale gli individui sono cresciuti<sup>3</sup>. Per mettere alla prova questa ipotesi, gli autori hanno sottoposto ad attività laboratoriali e osservato il comportamento di alcuni bambini che, da un lato, frequentano la stessa scuola elementare e, dall'altro, sono provenienti da due distinte culture cinesi (una "matrilineare" e una "patrilineare"<sup>4</sup>). I ricercatori avrebbero dunque notato come le bambine provenienti dal gruppo culturale non "patrilineare" fossero maggiormente portate, rispetto alle coetanee del gruppo culturale "patrilineare", ad assumersi dei rischi.

Liu e Zuo hanno notato inoltre che, con l'esposizione e l'interazione con le coetanee del gruppo culturale opposto, la propensione al rischio delle bambine di entrambi i gruppi si modificava: le bambine del gruppo cosiddetto "patrilineare" diventavano più propense al rischio e quelle del gruppo cosiddetto "matrilineare" lo diventavano meno.

Le implicazioni e le ripercussioni di tipo pratico di uno studio come questo sono potenzialmente molto grandi: se assumiamo come dimostrate le sue conclusioni, l'esposizione e l'interazione con individui portatori di norme di genere differenti (e probabilmente più in generale di tendenze culturali differenti) porterebbe dunque portare a modifiche nelle stesse norme di genere interiorizzate (e dunque nelle tendenze culturali di fondo). Questo, in altre parole, significherebbe che esporre dei bambini ad attività interattive mirate che mettano in luce queste differenti propensioni al rischio potrebbe permettere di modificare tale propensione in una direzione considerabile come "migliorativa".

veda la parte introduttiva di Bucchi, 2001 (p. 181-187). Per una trattazione maggiormente approfondita e condotta dal punto di vista dell'emergente cosiddetta "risk society" (Beck, 1992) si può consultare Zinn (2004).

<sup>3</sup> Per valutare il rapporto tra preferenze comportamentali e trasmissione culturale, si veda Alberto e Verdier (2001).

<sup>4</sup> Utilizziamo la dizione "matrilineare" e "patrilineare" in modo da sintetizzare in maniera generica la differenza culturale tra le due etnie cinesi che viene utilizzata come base per l'esperimento e la ricerca di Liu e Zao. In realtà la complessità delle culture Han e Mosuo è tale da non poter essere rinchiusa in queste definizioni assolutamente imprecise. La letteratura su particolari etnie e culture cinesi è piuttosto ampia: per una sintesi esemplificativa di questa complessità culturale rimandiamo al volume "A Society without Fathers or Husbands" di Hua (2001).

Sulla scorta di questo ragionamento, le autrici della ricerca ritengono dunque che se insegnassimo alle bambine ad essere più “amanti” del rischio fin dalla primissima infanzia, potremmo effettivamente modificare i loro processi decisionali e diminuire le differenze di genere relative alla propensione al rischio. Liu e Zuo si spingono fino a sostenere che, sfruttando questa malleabilità culturale, attività mirate in tal senso potrebbero in ultima analisi pervenire a un risultato come diminuire le differenze nelle buste paga tra uomini e donne, dato che ad esempio si potrebbero portare le donne, rendendole più propense al rischio, a scegliere carriere più rischiose, ma anche più remunerative<sup>5</sup>.

## 2. Le critiche al processo di ricerca

Non è questo il luogo per proporre una analisi critica completa della ricerca svolta di Liu e Zuo e delle diverse altre ricerche che, partendo dagli stessi presupposti e utilizzando metodologie sovrapponibili, sono giunte negli anni a risultati simili. Questo perché il centro del nostro ragionamento esula in qualche misura da queste ricerche e le utilizza solo come uno spunto di riflessione e di partenza per permettere una riflessione più ampia sul tema dell'educazione al rischio. Per poter proseguire nel nostro ragionamento è però necessario rimarcare perlomeno quelle che sono le principali mancanze ad aporie di questi processi di ricerca, ovvero a nostro avviso: 1) il riduzionismo e l'estrema semplificazione degli stimoli ad attività utilizzate per la ricerca.; 2) la tendenza latente “male oriented” che è a nostro avviso rintracciabile in tutti questi studi.

<sup>5</sup> La differenza di genere in campo imprenditoriale o finanziario rappresenta un campo di studi molto percorso in economia. Oltre ai riferimenti già citati all'inizio del capitolo, è possibile approfondire il tema (anche da un punto di vista critico) consultando Ergun, García-Muñoz e Rivas (2010); Beckmann, Menkhoff (2008); Maxfield, Shapiro, Gupta, Hass (2010). Per una analisi della letteratura specificatamente dedicata alla (presunta) tendenza risk-averse delle donne rispetto agli uomini, si veda Nelson (2014).

1. *Il riduzionismo*. Fare esperimenti di laboratorio sul comportamento umano è una pratica inevitabilmente riduzionista. La complessità della mente umana, la sua intrinseca relazionalità e socialità, l'intangibilità delle variabili culturali che, sebbene incalcolabili e in verificabili, svolgono un'azione estremamente stringente nei confronti del nostro ragionamento, del comportamento che mettiamo in atto e delle interpretazioni che ne forniamo, rendono semplicemente impossibile l'isolamento delle variabili base dell'esperimento rispetto alla complessità dell'ambiente culturale e sociale in cui esso si svolge. Il differenziale della tendenza al rischio in questa ricerca viene imputato alla natura cosiddetta "matrilineare" della società Mosuo. Questa "matrilinearità" viene di fatto acriticamente considerata un elemento sufficiente a imputare una forma di femminilizzazione di quella società, che viene poi riverificata tautologicamente sulla base della specifica propensione al rischio rilevata dalla ricerca, più bassa rispetto a quella espressa dalle bambine proveniente dall'altra cultura "patrilineare". Vengono quindi espunte dall'analisi tutte le variabili intervenienti che non rientrano in questo schema logico, come tipicamente avviene nei meccanismi di ricerca di tipo laboratoriale: aldilà della scarsa o nulla rappresentatività dell'esperimento rispetto a un contesto più ampio, viene di fatto immediatamente scartata l'ipotesi che altre variabili fondamentali possano inserirsi all'interno del ragionamento. La differenza nell'atteggiamento rispetto al rischio delle due culture analizzate potrebbe essere imputata non alla natura matrilineare o patrilineare di queste collettività, bensì ad esempio a i) un maggiore o minore tasso di "aggressività sociale" dovuto a ragioni storiche, culturali o contingenti rispetto alle condizioni di vita medie di queste collettività; ii) una differenza nelle variabili economiche di fondo e nella disponibilità di denaro delle bambine provenienti dalle due diverse culture, che potrebbe rendere più attraente nell'attività laboratoriale una scelta più o meno rischiosa rispetto all'altra sulla base del differente valore percepito del denaro; iii) il rapporto tra le due culture: una forma di contrapposizione culturale e di stereotipia nei confronti dell'altra cultura può spingere a compor-

tamenti “più estremi”, divergenti e contrapposti da un lato, oppure anche a comportamenti più concilianti, se invece del contrasto prevale la voglia di assimilazione, di interazione o di avvicinamento culturale; iv) la reciproca percezione, in termini di appropriazione orgogliosa o diminuzione, degli stereotipi culturali caratterizzanti le due diverse culture: ad esempio, se una delle due culture è caratterizzata e identificata da uno stereotipo diffuso che la legge come una cultura socialmente aggressiva, sono possibili sia delle strategie di riduzione di questo stereotipo (“tu pensi che io mi comporterò così, quindi io disconfermo questa tua aspettativa in modo da disconfermare il tuo stereotipo”) oppure, viceversa, di appropriazione orgogliosa dello stereotipo stesso (“tu pensi che dovrei comportarmi così: allora io non solo lo faccio, ma lo faccio in modo esagerato, per ribadire e affermare questo tratto culturale di cui vado orgoglioso perché fa parte della mia identità”); v) meccanismi legati al cosiddetto “effetto gruppo”, che possono spingere le persone a chiudersi come gruppo all’interno della propria cultura, svalutando gli esterni al gruppo stesso e i loro comportamenti e viceversa rivalutando membri e comportamenti del proprio gruppo, le cui regole interne diventano le principali regole da seguire per dare forma al comportamento individuale. Ritourneremo nel prossimo paragrafo su queste dinamiche ingroup-outgroup per riflettere su come sia possibile “utilizzarle” per strutturare una ipotesi di pratiche formative relative allo sviluppo di una corretta “gestione del rischio”.

2. *La tendenza latente “male oriented”*. Le ricerche di Liu e Zuo, assieme più in generale a tutte le ricerche che registrano una differenza nella propensione al rischio tra maschi e femmine, focalizzano innanzitutto il fatto che i) il genere femminile sarebbe portatore di una tendenza media maggiormente risk-averse rispetto ai maschi; ii) collegano dunque questo atteggiamento meno portato al rischio a mancate occasioni sociali (ad esempio una minore ambizione che si traduce in comportamenti meno rischiosi, ma anche meno remunerativi a medio e a lungo termine); iii) l’interesse stesso in queste ricerche per la possibilità di

modificare la propensione al rischio nei giovani nasce dall'idea di fondo che andrebbe educata la propensione al rischio delle donne, in una direzione di accrescimento. Pare dunque inevitabile concludere che, come preconditione logica di questo ragionamento, il comportamento relativo al rischio messo mediamente in campo dai maschi viene considerato come la pietra di paragone su cui parametrare l'intera riflessione. In parole più semplici, l'atteggiamento al rischio espresso dai maschi viene considerato come l'atteggiamento "maggiormente corretto" nei confronti del rischio, che anche le donne dovrebbero assumere per non perdere occasioni di tipo sociale. Non viene neanche presa in considerazione l'idea che la propensione al rischio espressa dalle donne sia più corretta rispetto a quella dei maschi e che quindi non sia necessario spingere le donne a essere maggiormente risk-seeking, bensì al contrario spingere i maschi a essere più risk-averse. Nella nostra proposta formativa, che formuleremo nel prossimo paragrafo, vogliamo rifiutare questo atteggiamento che a nostro avviso risulta male-oriented: dal nostro punto di vista infatti, una corretta esposizione al rischio (ovvero l'obiettivo degli sforzi formativi di cui parleremo) si pone in una prospettiva di "giusto mezzo", di contemperazione tra gli atteggiamenti comportamentali più estremi, e assume che non esista una corretta esposizione al rischio in senso astratto ma solo una maggiore consapevolezza e razionalità nell'affrontare il comportamento rischioso che si può riassumere in un tendenziale rifiuto dei comportamenti più estremi sia in termini di ricerca sia in termini di evitamento del rischio.

Questa lista di critiche al processo di ricerca di Liu e Zuo e l'individuazione di ulteriori possibili variabili intervenienti, oltre a quelle considerate cardine all'interno del loro esperimento, potrebbe continuare a lungo, anche tenendo conto dei limiti auto-dichiarati dagli autori, ad esempio l'impossibilità di dimostrare se le modifiche comportamentali nei giovani analizzati risultino in modifiche stabili dell'atteggiamento o siano solo transitori e contestuali alla situazione di interazione tra culture. In questa sede però quanto esplicitato ri-

sulta secondo noi sufficiente a costituire la base di riflessione su cui basare la costruzione di quello che è il vero obiettivo di questo saggio, ovvero la delineazione di una strategia formativa utile a influire e a modificare in senso migliorativo gli atteggiamenti di propensione al rischio messi dei giovani.

### 3. Gli obiettivi di una formazione sulla propensione al rischio

L'obiettivo di questo lavoro, come detto in precedenza, non è quello di proporre un'analisi critica della ricerca di Liu e Zuo o in generale di queste prospettive di ricerca che vanno a identificare la differente propensione al rischio tra maschi e femmine oppure tra gruppi, collettività e culture diverse. Il nostro obiettivo è quello di riflettere su come sia possibile proporre delle attività formative che vadano a influire in maniera efficace e positiva sulla propensione al rischio di singoli individui e di piccoli gruppi, modificandola in una direzione considerabile come migliorativa<sup>6</sup>.

Come già detto in precedenza, non riteniamo di poter utilizzare la maggiore propensione al rischio, tipica secondo queste ricerche della popolazione maschile rispetto a quella femminile, come punto di riferimento per parametrare una corretta educazione al rischio. A nostro avviso una corretta educazione al rischio prevede una valutazione degli aspetti positivi e negativi del rischio stesso, condotta in forma razionale e consapevole, al fine di orientarsi verso l'obiettivo di raggiungere il massimo risultato ragionevolmente possibile al netto dei rischi che ci si assume.

Il che, sulla scorta di una ricca letteratura che affronta il tema del

<sup>6</sup> In questo saggio ci focalizzeremo non sulla macro-progettazione di queste attività formative, ovvero sulle dimensioni relative ai macro-obiettivi, al monitoraggio in itinere e alla valutazione ex post dell'impatto del programma formativo. Quello che ci interessa in questa sede riguarda infatti il riflettere sulla micro-progettazione di una attività pratica d'aula che possa essere utilizzata per modificare in senso migliorativo la propensione al rischio dei giovani. Per uno sguardo complessivo sui progetti di educazione finanziaria effettivamente presenti in Italia e sui loro aspetti macro-progettuali, si veda Bongini, Cucinelli e Rinaldi (2019).



rischio da molteplici punti di vista<sup>7</sup>, pare rintracciarsi in una forma di “giusto mezzo”: ovvero una forma di razionale contemperazione tra comportamenti troppo risk-averse, che permettono di evitare la rischiosità della situazione ma precludono la possibilità di ottenere, grazie a una giusta dose di rischio, un risultato migliore; e i comportamenti troppo risk-seeking, dove una errata valutazione del tasso di rischio può portare a risultati peggiori rispetto a quanto possibile con azioni e riflessioni più cautelative.

A nostro avviso dunque l’obiettivo di un’attività di formazione al rischio è quello di indirizzare il comportamento lontano rispetto ai due estremi del “troppo” e del “troppo poco” rischio, portando quindi chi si ritrova per caratteristiche individuali o culturali a essere portato a un elevato tasso di rischio a riflettere sugli aspetti negativi che può assumere questo meccanismo comportamentale e quindi di conseguenza a ridurre cautelativamente il comportamento risk-seeking. E al contrario portare le persone che per caratteristiche individuali o per cultura tendono ad evitare il rischio come preconditione al proprio comportamento, a riflettere sulle opportunità perse a causa di questo atteggiamento “troppo” cautelativo e a riconoscere, di conseguenza, il valore di un’una corretta, ovvero consapevole e razionale, esposizione al rischio.

Con questo obiettivo bene in mente, sospendiamo dunque le nostre critiche al processo di ricerca di Liu e Zuo, e ne assumiamo gli assunti e i risultati di base in questo modo:

1. esistono propensioni al rischio differenti tra persona e persona, genere e genere, gruppo e gruppo, cultura e cultura, eccetera;
2. questa propensione al rischio non è fissa e immutabile ma può venire modificata attraverso l’esposizione a culture e atteggiamenti “altri” e in particolare attraverso l’interazione interperso-

<sup>7</sup> Il concetto di “rischio”, a seconda del contesto in cui viene declinato, assume confini, caratteristiche e comportamenti auspicati sensibilmente differenti. Si veda ad es. Ciceri (2014) a riguardo del ruolo che cognizione ed emozione svolgono nella percezione del rischio (in questo caso declinato dal punto di vista della sicurezza stradale).

nale diretta con persone portatrici di atteggiamenti comportamentali differenti.

#### 4. La progettazione dell'attività formativa: la creazione dei gruppi

Per tematizzare con un'attività formativa il comportamento e le condizioni di scelta di fronte a un rischio dato, con l'obiettivo di suggerire a chi è più risk-seeker una maggiore moderazione e al contrario stimolare comportamenti maggiormente risk-averse in chi tende a evitare il rischio, è necessario strutturare attività formative che pongano in diretto contatto persone portatrici di atteggiamenti comportamentali differenti rispetto a questa variabile. In altre parole, bisogna creare gruppi (l'attività formativa progettata utilizza la dimensione del gruppo per ottenere i suoi obiettivi) composti da persone/discendenti che si differenzino il più possibile rispetto all'atteggiamento risk-seeking o risk-aversion.

Per ottenere questo effetto, oltre a comporre gruppi eterogenei dal punto di vista del genere (data l'importanza che per la letteratura assume questa variabile di genere dell'influire sulla propensione al rischio<sup>8</sup>) la condizione migliore sarebbe quella di riuscire a valutare preliminarmente l'atteggiamento di propensione al rischio di base di ogni soggetto presente nell'aula. In questo modo si possono poi comporre gruppi che mettano assieme individui il più possibile diversi rispetto alla variabile dirimente che ci interessa.

Nel caso ci si trovi ad operare con studenti che non si conoscono e di cui non è possibile stimare preliminarmente l'atteggiamento comportamentale, potrebbe risultare utile un test preliminare, condotto eventualmente con lo stesso meccanismo premiale della ricerca di Liu e Zuo, in modo da distinguere le diverse propensioni al rischio e poter quindi inserire all'interno dello stesso gruppo persone che hanno propensioni molto differenti in origine.

<sup>8</sup> Per uno sguardo ai meccanismi e all'impatto che possono avere gli aspetti di genere nelle "interazioni tra pari" in un ambiente educativo, si vedano Lavy e Schlosser (2011).

Nel caso di studenti già conosciuti, dei quali conosciamo in qualche misura gli atteggiamenti comportamentali, la scelta può essere fatta a tavolino, attribuendo (segretamente) un punteggio che stimi il loro atteggiamento. In questo modo, una volta composta la mappa dell'aula rispetto a questa variabile, diventa semplice comporre dei gruppi mettendo assieme persone che hanno atteggiamenti comportamentali differenti (punteggi attribuiti differenti).

Se non si ha la possibilità di svolgere un test preliminare e non si ha altra conoscenza del gruppo aula, restano due opzioni possibili per massimizzare la differenziazione interna dei gruppi. Un metodo che empiricamente può funzionare può essere quello di chiedere all'aula stessa di creare dei gruppi. Questo creerà dei gruppi tendenzialmente omogenei al loro interno, perché quando si chiede a un'aula di creare dei gruppi questi tendono a seguire le reti relazionali pre-esistenti nella classe, con l'effetto che dentro al singolo gruppo si trovano riuniti gli individui maggiormente simili tra loro e, al contrario, i confini tra i vari gruppi segnano la distanza tra le differenze comportamentali più rilevanti. Una volta osservato come vengono autocostituiti questi gruppi dall'aula stessa, si ha la possibilità di costruire nuovi gruppi maggiormente eterogenei semplicemente rompendo i gruppi autocostituiti. In parole più semplici, se si chiede a un'aula di 16 alunni di creare in autonomia quattro gruppi da quattro persone (i gruppi "a", "b", "c", e "d") poi è possibile rompere queste reti relazionali pregresse creando quattro nuovi gruppi, ognuno dei quali mette assieme un soggetto proveniente dal gruppo "a", uno dal gruppo "b", uno dal gruppo "c" e uno dal gruppo "d".

Se nessuna di questa attività preliminari è possibile e non abbiamo altre informazioni sul gruppo aula, l'ultimo metodo che pare in grado di aiutarci a costruire gruppi eterogenei è costituito dall'utilizzo a proprio favore della casualità: qualsiasi metodo di estrazione casuale dei nominativi da inserire nei vari gruppi è infatti preferibile ai gruppi autoprodotti in termini di eterogeneità interna al gruppo.

## 5. L'effetto emergente della competizione ingroup-outgroup

Perché parliamo di attività formativa di gruppo<sup>9</sup> e non individuale? Per poter sfruttare in maniera strategica le risultanze sui meccanismi, a lungo studiati dalla psicologia sociale, di categorizzazione e soprattutto le dinamiche ingroup-outgroup evidenziate in particolare da Tajfel e Turner (Tajfel, 1970, 1974; Tajfel, Turner, 1986)<sup>10</sup>. I meccanismi di categorizzazione portano gli individui a costruire categorie discriminanti di appartenenza che hanno, una volta costituite, l'effetto di massimizzare le somiglianze tra i soggetti all'interno della categoria, massimizzando al contempo le differenze con le categorie contrapposte. Questa dinamica risulta ancora più netta quando si passi dalla categorizzazione (che è un fatto generico e di stampo prevalentemente cognitivo) alla creazione di veri e propri gruppi interpersonali di confronto diretto tra persone. L'individuo che si percepisce all'interno di un gruppo confronta continuamente il proprio spazio ingroup con gli outgroup di riferimento, ma questo confronto non è neutro, bensì segnato da continui *bias* valutativi in favore del proprio ingroup. Il proprio gruppo viene implicitamente considerato "migliore" rispetto agli "altri", che vengono svalutati o confrontati in chiave critica. Poiché la propria identità e la propria autostima individuale può derivare anche dalla percezione di "superiorità" del proprio ingroup rispetto agli outgroup di riferimento, questa dinamica porta alla ricerca di "confronti sociali" con gli altri gruppi, in un'ottica competitiva. Al contrario, un *framing* competitivo tra i gruppi (ad esempio una attività di gioco competitivo) può stimolare questa identificazione dell'individuo nel gruppo minimizzandone le differenze e le contrapposizioni interne

<sup>9</sup> In generale, nella gestione degli aspetti comportamentali e psicologici collegati al rischio, perlomeno in ambito finanziario, viene sottolineato come i punti di vista non meramente individuali siano preferibili. A riguardo si veda Lucarelli (2011).

<sup>10</sup> Non c'è lo spazio in questa sede per ripercorre gli studi di Tajfel e Turner e in generale quanto indicato dalle ricerche di psicologia sociale sui gruppi, la percezione e la comprensione delle dinamiche funzionali intergruppo. Oltre i libri citati nel testo, per uno sguardo di sintesi sulla Social Identity Theory in italiano si veda Tajfel (1999).

a favore di un aumento della differenziazione con gli altri gruppi di riferimento.

È quindi possibile creare dei meccanismi strategici che vadano a utilizzare ai nostri fini queste dinamiche ingroup-outgroup. Una volta composti dei gruppi quanto più eterogenei possibile dal punto di vista dell'atteggiamento nei confronti del rischio, risulta utile porre questi gruppi in un contesto di gioco competitivo. In altre parole si crea una gara, che preveda dei vincitori e dei premi (anche simbolici, per utilizzare i meccanismi ingroup-outgroup non è necessaria una premialità di particolare valore o attrazione individuale, in quanto questi meccanismi si mettono in attività per il semplice fatto di stabilire dei confini tra l'interno e l'esterno del gruppo che vanno a tracciare un campo del "noi" che si contrapponga a un campo del "loro"). La premialità, anche se solo simbolica, può comunque avere un effetto positivo sulle dinamiche interne al gruppo spingendo all'attività il gruppo stesso e massimizzando l'effetto di "omogeneizzazione" interna (di gruppi che, come abbiamo detto prima, sono stati costruiti in origine cercando al contrario di massimizzare le differenze interne al gruppo rispetto agli atteggiamenti comportamentali e in particolare rispetto alla propensione al rischio).

È importante che questa premialità sia una premialità di gruppo e non individuale: in altre parole, il gruppo prende o perde il premio, non i singoli individui. Questo tipo di strutturazione è necessaria a creare quell'effetto che possiamo chiamare informalmente "l'essere tutti sulla stessa barca", il quale porta come conseguenza ad aumentare l'effetto ingroup di omogeneizzazione interna al gruppo e viceversa di massimizzare le differenze outgroup del gruppo verso l'esterno. E questa è la condizione fondamentale per creare delle interazioni che risultino significative, all'interno del contesto del gioco, in direzione del nostro obiettivo, che è quello di far interagire il più strettamente possibile persone portatrici di atteggiamenti differenti verso il rischio in modo di portarli a convergere (in questo modo stemperando gli atteggiamenti che sono maggiormente presenti dal nostro punto di vista, ovvero gli atteggiamenti maggiormente "estremi" di rifiuto del rischio da un lato e della sua esagerazione dall'altro).

## 6. Le tipologie di attività competitiva nella propensione al rischio

La tipologia di attività o di gioco che si utilizza per questo tipo di formazione deve tematizzare quello che è il punto chiave dell'attività formativa stessa, ovvero la propensione al rischio. Giochi strategici che permettano di tematizzare il rischio, come i Monopoli oppure i Risiko eventualmente semplificati a poche variabili e pochi turni di gioco, possono rappresentare delle buone scelte a patto che riescano a essere giocati in squadre contrapposte una contro l'altra. Lo stesso si può dire di qualsiasi attività ludica costruita a partire dalle regole (e dalle probabilità) del poker o dei giochi di azzardo basati sulle carte da gioco. In generale è necessario che l'attività ludica prescelta sia costruita sulla probabilità di accadimento di un evento (come il lancio di un dado o il pescare una carta: attività governate dal caso ma all'interno di una precisa cornice di probabilità matematica) e che a fronte di questa probabilità di accadimento il gruppo debba decidere quanto "puntare" sull'accadimento stesso. La reiterazione di questi comportamenti nel proseguimento del gioco porta via via a tematizzare quanto accade (il binomio probabilità-puntata viene messo alla prova dei fatti a ogni turno di gioco) e le scelte strategiche complessive messe in atto dal gruppo determinano (assieme al caso, come è ovvio data la natura "rischiosa" delle attività ludiche prescelte) il risultato finale del gioco: ovvero il fatto di perdere o vincere.

## 7. La progettazione dell'attività formativa: i punti-chiave

Riassumendo, i punti cardine della strutturazione di una attività formativa che utilizzi a suo favore i meccanismi ingroup-outgroup al fine di stimolare nei singoli una esposizione al rischio maggiormente consapevole e razionale, passa attraverso i seguenti punti-chiave:

1. la strutturazione di un lavoro di gruppo e non individuale;
2. la scelta-costruzione di gruppi eterogenei relativamente alla nostra variabile fondamentale (la propensione al rischio) al fine di massimizzare le differenze interne e di conseguenza aumentare l'ef-

fetto di incontro-scontro interno al gruppo di atteggiamenti e propensione al rischio differenti, preconditione necessaria per il nostro lavoro di formazione mirato a una tematizzazione e a una maggiore consapevolezza di gestione del rischio stesso;

3. la creazione di una situazione ludico-competitiva tra gruppi, in maniera da massimizzare l'effetto ingroup-outgroup, basata su giochi e attività la cui struttura di base tematizzi il binomio costituito da un lato dalla probabilità (lanciare un dado produce risultati casuali, ma all'interno di una struttura ben precisa di probabilità di accadimento) e dall'altro dalla premialità (o punizione, nel caso di sconfitta o risultato negativo della puntata) connessa all'evento (parzialmente imprevedibile);
4. la presenza di una premialità di gruppo e non individuale, anche qui per massimizzare l'effetto ingroup-outgroup e spingere quindi gli individui interni al gruppo a far convergere (o perlomeno a tematizzare) le differenze interne al gruppo rispetto alla variabile "propensione al rischio";
5. la presenza, al termine dell'attività o in seguito a ogni turno di gioco, di una forma di follow-up o riflessione strategica che vada a tematizzare le scelte strategiche effettuate dai vari gruppi e le ponga di fronte, comparandole e associandole ai risultati ottenuti;
6. l'eventuale reiterazione dell'attività ludica (uguale o differente, con gli stessi gruppi o con nuovi gruppi: tutte queste diverse scelte portano a risultati differenti) costituita dalla possibilità di giocare nuove partite le quali, essendo affrontate in seguito al follow-up e all'esperienza delle partite precedenti, vengono affrontate con un grado di consapevolezza maggiore. Questo può portare a una "spirale" di aumento di cognizione di quelli che sono gli elementi base del rischio e della sua gestione e anche a un riconoscimento delle diverse strategie (maggiormente orientate al rischio o al contrario maggiormente cautelative) presenti all'interno del gruppo: il gruppo stesso deve forzatamente tematizzare e discutere su queste differenze di atteggiamento comportamentale, dovendo poi produrre una decisione unica di gruppo all'interno del gioco che le contemperi).

## Conclusioni aperte ed importanza del *follow up*

Come visto nei punti precedenti, abbiamo posto l'attività di *follow up* e riflessione attiva sui concetti legati al rischio al termine della "prima partita" e non all'inizio dell'attività. Questo, pur non essendo una preconditione necessaria (nulla vieta di tematizzare il rischio in sé stesso prima dell'attività ludica) a nostro avviso è proattivo a massimizzare l'attenzione dell'aula sulla parte teorica e a renderla maggiormente significativa e utile, agli occhi di chi partecipa alle attività, se non altro perché rappresenta una riflessione che, se condotta al termine del gioco e non viceversa, risulta significativa alla luce del gioco condotto. In altre parole, questo *timing* dell'attività è utile a nostro avviso a produrre un apprendimento maggiormente significativo per i soggetti coinvolti.

A questo punto il *follow up* può essere poi seguito da ulteriori reiterazione dell'attività ludica, che se protratta nel tempo, eventualmente con modalità differenti per poter sempre stimolare l'attenzione e la curiosità dei partecipanti, può portare a una spirale che si dipana sugli assi di i) una maggiore consapevolezza sviluppata nel tempo; ii) modifiche delle proprie strategia rispetto al rischio e iii) test di queste strategie alla prova della casualità e delle risultanze del gioco stesso.

Questo tipo di spirale, che sarebbe possibile anche con attività individuali, viene massimizzata dalle attività di gruppo *versus* gruppo per la presenza di differenze interne al gruppo rispetto all'atteggiamento sul rischio (che a livello individuale non possono esistere) e per la conseguente tematizzazione di questo differenze che deve inevitabilmente avvenire all'interno del gruppo in competizione in quanto il gruppo perde o vince in quanto gruppo e non a livello individuale. Per questo motivo ogni gruppo deve produrre una unica decisione di gioco, nonostante la decisione venga assunta da un gruppo intero di persone in interazione tra di loro. Il "noi" stabilito dalla dimensione ingroup diventa così un'occasione di confronto, contrapposizione e persuasione reciproca tra i membri del gruppo relativamente all'oggetto dell'attività formativa, ovvero l'atteggiamento nei confronti del rischio, che viene quindi tematizzato dai



partecipanti in quanto è da questa tematizzazione che passano le scelte che possono portare a “vincere la gara” contro i “gruppi esterni”.

Naturalmente, il tipo di processo che abbiamo ipotizzato in questo lavoro non ha la pretesa di risultare autoconclusivo e completo, rimanendo pienamente aperta la possibilità di modificare, implementare e migliorare le tipologie di attività illustrate, in particolare adattandole alle varie utenze e alle specifiche esigenze di ogni specifico gruppo-aula. Riteniamo però che l'ossatura del lavoro (ovvero l'individuazione di obiettivi formativi orientati a una giusta temperazione dell'atteggiamento verso il rischio; la preferenza per attività di gruppo e non individuali al fine di utilizzare i meccanismi psicologico-sociali delle dinamiche ingroup-outgroup; la creazione di attività ludico-competitive che tematizzino il rischio come elemento fondamentale del “successo nel gioco” e, infine, l'importanza delle attività di *follow up* al fine di massimizzare l'efficacia formativa del processo complessivo) possa rappresentare una mappa concettuale di riferimento in grado di aiutare la riflessione e la gestione delle attività pratiche di chi si ritrovi ad avere l'opportunità di coordinare progetti formativi orientati a tematizzare le diverse propensioni al rischio, con particolare riferimento alle nuove generazioni, in vista di una loro modifica in senso migliorativo.

## Riferimenti bibliografici

- Alesina A., Giuliano P., Nunn N. (2013). On the origins of gender roles: Women and the plough. *The Quarterly Journal of Economics*, 128, 469-530.
- Alberto B., Verdier T. (2001). The economics of cultural transmission and the dynamics of preferences. *Journal of Economic Theory*, 97, 298-319.
- Beck U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. New York: Sage.
- Beckmann D., Menkhoff L. (2008). Will women be women?: analyzing the gender difference among financial experts. *Diskussionsbeitrag*, 391/14.
- Bongini P., Cucinelli D., Rinaldi E. (2019). Monitorare e valutare l'educazione finanziaria: indicazioni dall'indagine ONEEF 2018. *Educazione*

- finanziaria in Italia: a che punto siamo? Osservatorio Monetario*, 2/2019, 2/2019, 53-75.
- Booth A., Cardona-Sosa L., Nolen P. (2014). Gender differences in risk aversion: Do single-sex environments affect their development? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 99, 126-154.
- Bucchi M. (2001). La salute e il rischio. In M. Bucchi, F. Neresini (Eds), *Sociologia della Salute* (pp. 181-187). Roma: Carocci.
- Ciceri M.R. (2014). Educare alla sicurezza potenziando la percezione del rischio. Il ruolo della cognizione e dell'emozione. In L. Tamburini, L. Czerwinsky Domenis (Eds.), *Educazione alla mobilità. Un approccio trasversale alla didattica della sicurezza e alla mobilità sostenibile*. Milano: Franco Angeli.
- Eckel C.C., et al. (2012). School environment and risk preferences: Experimental evidence. *Journal of Risk and Uncertainty*, 45, 265-292.
- Eckel C.C., Grossman P.J. (2008). Men, women and risk aversion: Experimental evidence. *Handbook of Experimental Economics Results*, 1, 1061-1073.
- Ergun S.J., García-Muñoz T., Rivas F. (2010). Gender Differences in Economic Experiments. *The Papers, Department of Economic Theory and Economic History of the University of Granada*, 10/14.
- Favretto G., Sartori R., Bortolani E., L'imprenditoria al femminile: caratteristiche, problemi, soluzioni. *Risorsa uomo*, 3-4/2003.
- Gneezy U., Leonard K.L., List J.A. (2009). Gender differences in competition: Evidence from a matrilineal and a patriarchal society. *Econometrica*, 77, 1637-1664.
- Gong B., Yang C.L. (2012). Gender differences in risk attitudes: Field experiments on the matrilineal Mosuo and the patriarchal Yi. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 83, 59-65.
- Hua C. (2001). *A Society without Fathers or Husbands. The Na of China*. New York: Zone Books.
- Lavy V., Schlosser A. (2011). Mechanisms and impacts of gender peer effects at school. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3, 1-33.
- Liu E.M., Zuo S.X. (2019). Measuring the impact of interaction between children of a matrilineal and a patriarchal culture on gender differences in risk aversion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116, 14, 6713-6719.
- Lucarelli C. (2011). Consulenza e tolleranza al rischio: vantaggi e limiti dell'autoprofilazione. In Oriani M., Zanaboni B., *La consulenza finanziaria*. Milano: Il Sole24Ore.

## Propensione al rischio, gender e variabili culturali

- Maxfield S., Shapiro M., Gupta V., Hass S. (2010). Gender and risk: women, risk taking and risk aversion, *Gender in Management: An International Journal*, 25/7, 586-604.
- Nelson J. (2014). Are women really more risk-averse than men? A re-analysis of the literature using expanded methods, *Journal of Economic Surveys*, 29(3).
- Paola S., Zingales L., Maestripieri D. (2009). Gender differences in financial risk aversion and career choices are affected by testosterone. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106, 15268-15273.
- Tajfel H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.
- Tajfel H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Tajfel H. (1999). *Gruppi Umani e Categorie Sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Tajfel H., Turner J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, Nelson-Hall, 1986.
- Zhang Y.J. (2018). Culture, institutions and the gender gap in competitive inclination: Evidence from the communist experiment in China. *Economic journal*, 129, 509-552.
- Zinn J.O. (2004). Literature Review: Sociology and Risk. *Social Contexts and Responses to Risk Network (SCARR) - Working Paper*, 2004/1.



---

*Terza parte*

**Studi di caso**

---



**10.**  
**“La torta dell’economia”:**  
**valutazione di un progetto di educazione finanziaria**  
**per gli studenti delle scuole primarie**

*Emanuela E. Rinaldi, Gianluca Argentin*

### **Introduzione**

Studiare la socializzazione finanziaria dei minori risulta particolarmente rilevante nell’attuale contesto storico perché, se da un lato il nostro Paese è segnato da una persistente crisi occupazionale (aggravata da COVID-19) che influenza – secondo alcuni studi – lo sviluppo del pensiero economico-finanziario dei minori rendendoli più competenti rispetto ai coetanei delle generazioni precedenti (Wosinski, Pietras, 1990), dall’altro assistiamo all’affacciarsi sul nostro mercato di nuove forme di economia (la *sharing economy*, la *circle economy*...), dove altri tipi di “capitale”, come la fiducia, la solidarietà e l’affidabilità hanno pari importanza, se non maggiore, rispetto al capitale economico.

Cresce quindi la consapevolezza dell’importanza del capitale sociale, secondo la definizione di Pierre Bourdieu, inteso come la somma delle risorse, reali o virtuali, che derivano a un individuo o a un gruppo dall’essere parte di reti durature, e più o meno istituzionalizzate, fatte di conoscenze e di riconoscimenti reciproci (Bourdieu, Wacquant, 1992). Secondo James Coleman, il capitale sociale è una risorsa potenziale che un attore può usare insieme alle proprie capacità e competenze (capitale umano), agli strumenti (capitale fisico) o al denaro (capitale economico) e che fornisce informazioni utili nella vita quotidiana (2004). Il capitale sociale è dunque, secondo questa prospettiva, una risorsa basata sulla fiducia e sui valori condivisi che si sviluppa grazie ai rapporti tra persone appartenenti

a una stessa comunità. In questo modello, il capitale sociale si basa sul fatto che gli individui, nelle relazioni, vadano al di là dei propri interessi personali e si attivino per fornire sostegno e aiuto, non perché pretendano una ricompensa o un aiuto reciproco, ma perché pensano che sia una cosa positiva (De felice, 2015).

L'amicizia, come tipo di relazione, si basa su questo tipo di capitale e ha confini molto netti rispetto all'utilizzo del denaro. Non a caso, l'affermazione "con i soldi si possono trovare nuovi amici" viene considerata falsa da molti bambini già tra gli 8 e i 10 anni (Rinaldi, Fiore, 2020). Diverse ricerche mostrano inoltre che la stessa amicizia, unita al rapporto di reciprocità e fiducia con le persone che compongono il nostro nucleo familiare o la nostra comunità, può contribuire alla composizione del nostro livello di felicità e benessere emotivo in modo più significativo (salvo in situazioni di estrema povertà) che il semplice reddito<sup>1</sup>. In pratica, come ben espresso da un bambino intervistato durante uno studio sul rapporto con i soldi, "se alla festa di compleanno hai una torta buonissima e molto costosa ma non ci sono i tuoi amici, non sei tanto felice" (Orizzonti TV, 2018). Da qui, è nato il nome del percorso "La torta dell'economia. Un progetto per educare al risparmio, al dono, alla progettualità e alla solidarietà", oggetto del presente capitolo. Si tratta di un percorso di educazione finanziaria dedicato alle classi 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> delle scuole primarie volto al sostegno sia della *financial literacy* dei bambini (che qui traduciamo come "alfabetizzazione finanziaria"), elemento base di una cultura economica responsabile e sostenibile anche secondo le indicazioni dell'OECD (2013), sia del loro orientamento pro-sociale, ovvero sensibile ai desideri dei componenti del gruppo di riferimento ristretto (rete familiare, gruppo dei pari) e allargato. Di fatto, sebbene tradizionalmente l'Italia possa essere fatta rientrare, come gli USA o il Giappone, in economie che hanno una cultura economica dove l'utilizzo del denaro dei minori avviene in un'ottica prettamente "individualista"<sup>2</sup> più che comunitaria (come invece accade

<sup>1</sup> Tra i diversi studi sul rapporto tra denaro e felicità, segnaliamo ad esempio Kasser (2006), Ahuvia (2008), Kahneman e Deaton (2010), Dunn e Norton (2013).

<sup>2</sup> Per piccole spese per sé – figurine, giochi in edicola, patatine, gelato – o per divertimento – cinema, giostre e videogiochi (Eurispes, 2012).



in Vietnam o Korea – Takahashi et al., 2016), è anche vero che i bambini più piccoli secondo alcuni studi mostrano una maggiore attenzione all’Altro inteso non come “strumento” per massimizzare il proprio profitto, ma per condividere il benessere finanziario stesso in un’ottica solidale (Sevon, Weckstron, 1989; Fortunato, 2013; Moiso, Rinaldi, 2020).

Il progetto è stato abbinato a un disegno valutativo volto a studiare l’impatto de “La torta dell’economia” su conoscenze e atteggiamenti dei bambini coinvolti. La ricerca valutativa, basata su una sperimentazione controllata, è sinteticamente presentata nel presente contributo<sup>3</sup>.

## 1. Il progetto

Il progetto “La torta dell’economia” è stato ideato basandosi un’approfondita analisi della letteratura scientifica sugli usi sociali differenti del denaro (Thaler, 1985; Zelizer, 1994; Godbout, 1998; Rinaldi, 2011), usi che affondano le loro radici nell’epoca pre-moderna. Le ricerche di Marcel Mauss (1965), ad esempio, hanno mostrato come i membri delle tribù della Polinesia osservate dagli antropologi alla fine Ottocento fossero abituati a distinguere (simbolicamente ma anche fisicamente) le monete destinate a scopi diversi. Anche gli studi di Simmel (1984) e di Douglas e Isherwood (1994) rilevano tracce di questi processi di “marchiatura” (*earmarking*) del denaro. Le osservazioni condotte dai sociologi Thomas e Znaniecki a inizio Novecento (1968) hanno evidenziato come tale abitudine si sia mantenuta nell’epoca moderna durante la rivoluzione industriale, così come nell’epoca contemporanea, nonostante la dematerializzazione di una parte del denaro stesso (Zelizer, 2017).

Preliminare all’avvio del progetto è stata una rassegna dei diversi progetti di educazione finanziaria esistenti in Italia e all’estero rivolti

<sup>3</sup> È possibile avere copia di una sintesi del rapporto della ricerca valutativa “La torta dell’economia. Un progetto per educare al risparmio, al dono, alla progettualità e alla solidarietà. Rapporto di ricerca” facendone richiesta agli autori del presente capitolo.

ai minori (Atkinson, 2010; Argentin, 2010; Farsagli e Tracò, 2011; OECD, 2015; Banca di Italia, 2017) e dei modelli teorici più diffusi in merito (CYFI 2012, 2013) per individuare quali fossero i punti critici, i punti di forza e le best practices relative ai diversi programmi. Alla luce di questa rassegna della letteratura si è scelto di formulare un progetto focalizzato su quattro distinti utilizzi del denaro (tab. 1).

<b>Si pensi alle azioni che Alessandro, un bambino di 10 anni, può compiere quando riceve in dono 50 euro dai nonni come regalo per il compleanno. Ad esempio, egli può decidere:</b>	
<p>I. Risparmio per acquistare un oggetto che desidero (RISPARMIO a breve termine)</p>	<p>II. Risparmio per fare un regalo alle persone alle quali voglio bene (DONO)</p>
<p>III. Risparmio per progetti futuri, per quando sarò più grande (PROGETTUALITÀ a lungo termine)</p>	<p>IV. Risparmio per donare una parte dei miei soldi a un'iniziativa di solidarietà, cooperazione, beneficenza (SOLIDARIETÀ)</p>

**Tab. 1 - Quattro modalità diverse di allocazione del denaro alla base del progetto “La torta dell’economia”**

Si tratta di quattro comportamenti economici diversi, che implicano capacità complesse (capacità di differimento della gratificazione, capacità di pianificazione, capacità di auto-controllo), e preferenze sociali distinte (altruismo *versus* egoismo, orientamento a una socialità ristretta o allargata), che i bambini costruiscono gradualmente durante la crescita, nel corso della loro socializzazione finanziaria. Alla base dei comportamenti sopra citati troviamo due dimensioni:

- a) la prima è quella della ‘temporalità’ (in termini scientifici si parla di *orientamento temporale* o *time perspective* – Zimbardo, Boyd, 1999, 2008) ed è strettamente legata alla capacità di pianificazione e di differimento della gratificazione. Pensare al futuro e pianificarlo finanziariamente, ad esempio, può aiutare bambini

a sviluppare capacità di auto-controllo e di analisi dei costi/benefici di determinate scelte e comportamenti economici. Inoltre, alcune ricerche dimostrano che le capacità di auto controllo, pianificazione e di differimento della gratificazione sono significativamente correlate (in modo positivo) al rendimento scolastico e alla soddisfazione per la propria gestione delle finanze (Moffit et al., 2011; Donnelly et al., 2012).

- b) la seconda è quella della *relazionalità*: la capacità di coltivare relazioni affettive interpersonali tramite l’attenzione, il dono, la reciprocità, insieme alla partecipazione a progetti utili alla collettività, risultano infatti due elementi chiave per comporre “il livello di felicità” di una persona, come dimostrato da numerose ricerche sopra citate sulla relazione tra reddito economico e benessere<sup>4</sup>. Tali studi indicano che, a esclusione dei casi di estrema povertà, il livello di soddisfazione personale di un individuo varia non tanto in funzione del suo reddito quanto della gratificazione che trae dalle relazioni affettive familiari e amicali e del livello percepito della propria utilità sociale. Risulta pertanto importante sostenere due forme di altruismo; quello “ristretto” (*orientamento alla socialità ristretta* – famiglia, amici...), che porta a utilizzare il denaro spesso sotto forma di dono che, pur non implicando una restituzione, attiva meccanismi di reciprocità e rinforza i legami di appartenenza tra il gruppo entro cui circola, e quello di altruismo “allargato” (*orientamento alla socialità più astratta e lontana* – ad esempio persone che vengono considerate solo “conoscanti”, persone che vivono in posti geograficamente lontani, gruppi di altre Nazioni, ma anche collettività “diverse” come gli animali o le piante da proteggere) che attivano forme di solidarietà più svincolate da processi di reciprocità immediata e controllabile dal soggetto che dona del denaro.

L’ipotesi di base de “La torta dell’economia” è che questi quattro comportamenti – se attuati sin dall’infanzia – possono aiutare gli individui nel corso della loro socializzazione economica a sviluppare

<sup>4</sup> Cfr. nota 21 e anche Guazzelli e Zilli (2016).

conoscenze, attitudini e abitudini in grado di portarli non solo a raggiungere un buon livello di alfabetizzazione e benessere finanziario ma anche ad acquisire un orientamento pro-sociale sensibile ai desideri dei componenti del gruppo di riferimento ristretto o allargato, utili a promuovere un maggiore livello di felicità.

## 2. Specificità, obiettivi e numeri

### *Le fasi dell'edizione 2016/2017*

Il progetto si fonda su un approccio empirico-esperenziale che tocca temi molto vicini alla vita quotidiana dei partecipanti, in linea con le raccomandazioni dell'OECD e degli esperti sull'educazione finanziaria intervenuti nel dibattito internazionale<sup>5</sup>. Nello specifico, esso si fonda sull'utilizzo di un particolare salvadanaio e sulla realizzazione di attività in classe progettate sulla base della lettura scientifica inerente la socializzazione finanziaria e gli usi sociali differenti del denaro illustrata nel precedente paragrafo. I bambini apprendono i quattro usi sociali del denaro attraverso la lettura di fiabe selezionate ad hoc, attività creative intorno ai personaggi delle fiabe stesse, esercizi in classe definiti in un protocollo specifico (elaborato dal team del progetto) e la costruzione e la decorazione dell'oggetto che possono portare a casa. Il progetto, ideato nel 2013 dai volontari dell'associazione culturale Fareconomia, è stato svolto in Italia in più anni scolastici con la collaborazione di diversi enti<sup>6</sup>.

Nell'anno scolastico 2016/2017, il percorso è stato abbinato a

<sup>5</sup> Es. Atkinson (2010) e OECD (2015).

<sup>6</sup> Dopo una primissima sperimentazione su due classi condotta dall'associazione Fareconomia nell'a.s. 2013/2014, il progetto è stato realizzato su scala più ampia nell'a.s. 2016/2017 da educatori opportunamente formati della cooperativa sociale PANDORA onlus e dell'associazione Fareconomia, abbinato a una ricerca qualitativa "I bambini e gli usi sociali del denaro" svolto da un gruppo di ricercatori dell'Università degli Studi di Udine e, negli anni scolastici successivi, da ricercatori dell'Università degli studi di Milano-Bicocca. Il progetto "La torta dell'economia" è stato svolto anche negli anni scolastici successivi fino all'anno corrente (a.s. 2019/2020).

una valutazione di impatto dell’intervento educativo attraverso una sperimentazione controllata, realizzata da un gruppo di ricercatori dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano<sup>7</sup> (descritta nel par. 3).

Nell’edizione 2016/2017, oggetto del presente saggio, il progetto è stato articolato in

- 3 incontri di educazione finanziaria in classe, della durata di circa 2 ore ciascuno, alla presenza di un educatore professionista<sup>8</sup> e dell’insegnante, dedicati alla costruzione del salvadanaio e alle attività didattiche;
- 2 incontri dedicati alla ricerca (questionario) in classe, della durata di circa 1 ora ciascuno, alla presenza di un osservatore, uno prima dell’avvio del percorso didattico e uno dopo circa un mese dal termine dello stesso.

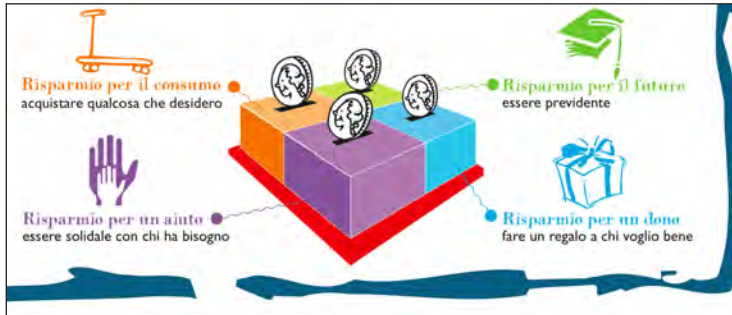
Nel dettaglio:

- incontro n.1: (1 ora): somministrazione del questionario pre-testing (cartaceo, da compilare in forma individuale alla presenza di un osservatore);
- incontro n.2: (2 ore): avvio del percorso con focus sul concetto di *risparmio* + inizio della costruzione del salvadanaio;
- incontro n.3: (2 ore) focus sul concetto di *progettualità e dono* + proseguimento della costruzione del salvadanaio;
- incontro n.4: (2 ore) focus sul concetto di *solidarietà e cooperazione*+ ultimazione della costruzione salvadanaio;
- incontro n. 5: (1 ora): somministrazione di un questionario post-testing (cartaceo, da compilare in forma individuale alla presenza di un osservatore).

<sup>7</sup> Il Responsabile Scientifico della valutazione controfattuale svolta nell’a.s. 2016/2017 è stato Gianluca Argentin, co-autore del presente saggio, che allora afferiva all’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

<sup>8</sup> Per educatore professionista (che qui indichiamo anche come “animatore”) intendiamo un professionista del mondo dell’educazione e dell’animazione sociale incaricato allo svolgimento del progetto in aula, dopo opportuna formazione di 2 incontri e la condivisione di specifici materiali con i ricercatori universitari e gli esperti che hanno progettato l’intervento.

Un fac-simile del salvadanaio che è stato costruito i bambini, con scatoline di cartone gratuitamente fornite alla scuola, è riportato nella figura 1.



**Fig. 1 - Fac-simile del salvadanaio  
“La torta dell’economia” costruito dai bambini**

Una caratteristica distintiva de “La torta dell’economia” è la sua forte valenza esperienziale, basata sulla costruzione in aula di un oggetto concreto. Il salvadanaio prende la forma di una torta composta da 4 fette distinte assemblabili in un unico oggetto. Ogni “fetta” corrisponde a un salvadanaio a sé stante, che può essere aperto – senza essere rotto – indipendentemente dalle altre fette. Il salvadanaio viene fornito ai bambini in forma non assemblata. Gli animatori, attraverso specifiche letture e attività, guidano i bambini alla costruzione e alla personalizzazione del salvadanaio tramite decorazioni e disegni. L’oggetto richiama quattro diverse modalità di allocazione del denaro (risparmio, progettualità, dono e solidarietà) e evidenzia in particolare le seguenti funzioni educative:

- assume il ruolo di veicolo facilitatore di esperienze educative e raccogliatore simbolico dei concetti valoriali promossi dal percorso didattico, nonchè di quelli legati all’educazione sociale (alla cittadinanza) caratterizzanti la scuola primaria;
- attraverso la metafora della torta, diventa elemento di condivisione e di attrazione;
- rappresenta una presenza concreta, ludica e flessibile, aperta

## “La torta dell’economia”

alle suggestioni delle diverse discipline (matematica, italiano, arte...) e a quelle dei bambini.

I bambini possono portare l’oggetto a casa, al termine del percorso, e utilizzarlo con denaro “vero” insieme ai familiari. L’idea alla base del progetto è quella di avviare un’esperienza di educazione finanziaria per le scuole primarie distintiva, in cui venga valorizzato l’aspetto sociale (non solo quello individuale) e privilegiato un intervento formativo dove animatori e insegnanti sono considerati come *co-learners* insieme ai bambini e non come unici “esperti” delle diverse modalità di utilizzo del denaro. Il percorso si inserisce nel vivo del tessuto della didattica quotidiana in un’ottica negoziale, e non meramente informativa come succede invece nei progetti *mainstream* di financial education (Landvogt, 2006; Rinaldi, 2015).

Tramite la costruzione del salvadanaio e le attività didattiche in classe, il percorso educativo a scuola è quindi il presupposto per far interiorizzare ai bambini i primi concetti per poi trasferirli nella pratica domestica insieme ai genitori, in modo da costruire uno scambio virtuoso educativo utile per i diversi gruppi coinvolti<sup>9</sup>.

### *Specificità rispetto ai progetti esistenti*

Rispetto ai progetti di educazione finanziaria esistenti in Italia, il percorso presenta le seguenti specificità:

- progettazione interdisciplinare di un team che ha compreso ricercatori universitari, docenti della scuola primaria, animatori;
- presenza di esperti esterni alla classe opportunamente formati;
- attenzione alla dimensione della literacy finanziaria degli studenti delle scuole primaria secondo la letteratura sullo sviluppo del pensiero economico dei bambini (Lunt, Furnham, 1996; Marchetti et al., 2016);
- definizione di obiettivi specifici (cfr. sotto) in linea con le racco-

<sup>9</sup> Un possibile sviluppo del progetto prevede infatti la creazione di un percorso didattico da realizzare anche a casa insieme ai familiari attraverso specifici materiali (es: un “album dei risparmi” o un “diario finanziario” da compilare a casa).

- mandazioni per migliorare la qualità della progettazione degli interventi di educazione finanziaria (es: Bongini et al., 2019):
- progettazione integrata con la fase di valutazione controfattuale svolta da un ente indipendente;
  - sensibilità alla fase di reporting e restituzione dei risultati ai diversi stakeholder (in linea con le raccomandazioni più recenti - es: OECD-INFE 2010; ONEEF 2019) in sedi scientifiche e divulgative<sup>10</sup>.

### *Gli obiettivi e i numeri*

Gli obiettivi principali del progetto sono stati quelli di:

- aumentare il livello di alfabetizzazione finanziaria dei bambini partecipanti (sostegno alla financial literacy) intorno ad alcune parole chiave (es: risparmio, prestito, cooperazione, euro);
- promuovere l'interesse verso lo studio dell'economia e della finanza;
- promuovere un orientamento pro-sociale sensibile ai bisogni e ai desideri dei componenti del gruppo di riferimento (dono) e alla collettività allargata (solidarietà);
- sensibilizzare gli alunni sull'importanza di usare il denaro per fini diversi (diversificazione).

Parallelamente agli obiettivi del progetto, l'implementazione di una ricerca valutativa con disegno controfattuale ha consentito anche di perseguire il fine di testare l'efficacia dell'intervento e di affermare l'importanza di accompagnare processi di innovazione con rigorose valutazioni delle loro ricadute. Più precisamente, il progetto ha voluto testare l'efficacia di un kit didattico come strumento per sostenere la financial literacy degli alunni, così da poter formulare

<sup>10</sup> Una sintesi dei risultati, ad esempio, è stata commentata nel Mese dell'educazione finanziaria #ottobreEdufin2019 durante la conferenza divulgativa aperta alla cittadinanza "Da grande voglio fare lo youtuber", organizzata il 25 ottobre 2019 presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca (<https://www.diseade.unimib.it/it/eventi/-youtuber-marcello-ascani>) e ripresa da numerose testate.



## “La torta dell’economia”

indicazioni di miglioramento del progetto stesso e di attività simili inerenti l’educazione finanziaria per le scuole primarie. Proprio a tal fine, la valutazione di impatto è stata accompagnata dalla realizzazione di 12 interviste telefoniche semi-strutturate agli animatori e agli insegnanti coinvolti nel progetto (svolte da ricercatori dell’Università degli Studi di Udine) ha permesso di raccogliere da testimoni privilegiati indicazioni qualitative utili a una formulazione del progetto negli anni seguenti, individuandone punti di forza e criticità.

Il progetto nell’a.s. 2016/2017 ha coinvolto:

- 10 scuole<sup>11</sup> in due regioni di Italia (8 nel Lazio, 2 in Lombardia);
- 5 animatori opportunamente formati che si sono recati nelle classi per la realizzazione del percorso didattico;
- 60 classi e circa 1.220 alunni, distribuiti come nella tabella qui sotto (Tab. 2).

I 3 interventi didattici si sono tenuti, in media, nell’arco di 6 settimane, cercando di distanziare regolarmente gli incontri (circa 2 settimane). La partecipazione delle scuole è stata totalmente gratuita<sup>12</sup>.

Grado scolastico	Totale
Terze	18
Quarte	22
Quinte	20
<b>Totale</b>	<b>60</b>
Studenti presenti ad almeno un questionario	1.214

**Tab. 2. Distribuzione del campione per classi (A.s. 2016/2017)**

<sup>11</sup> Le scuole sono state selezionate in base a una richiesta di interesse tramite email o telefonica fatta a un elenco di scuole fornito dalla cooperativa PANDORA tra quelle già coinvolte, negli anni passati, in progetti di educazione ai consumi o alla cittadinanza.

<sup>12</sup> Nell’a.s. 2016/2017 i costi di realizzazione del progetto sono stati coperti da FEDERLUS (Federazione Lazio Umbria Sardegna) e da FONDOSVILUPPO. Si ringraziano entrambi gli enti per il prezioso sostegno al progetto.

### 3. La valutazione di efficacia dell'intervento: impatti e indicazioni per il miglioramento

In Italia, la valutazione di impatto non gode di grande popolarità in comparazione a quanto accade negli altri Paesi a economie avanzate (Martini, Trivellato 2011). Si rileva però che, nell'ultimo decennio, vi è stata una crescita di interesse per disegni valutativi volti a stimare l'impatto di innovazioni e stimarne quindi l'efficacia. Si è osservato anche un crescente interesse per le sperimentazioni controllate, lo strumento valutativo che meglio risponde all'esigenza di rispondere alla domanda "l'intervento ha prodotto un effetto, quindi un cambiamento dell'*outcome* di interesse nella direzione desiderata?". In particolare, pare che proprio nella valutazione degli interventi in ambito educativo vi sia stato un crescente ricorso a questo disegno di ricerca nel contesto italiano (Argentin, 2016), come accade anche nel caso qui presentato de "La torta dell'economia".

#### *Il disegno valutativo*

Scopo della valutazione qui presentata stimare se gli studenti partecipanti all'intervento "La torta dell'economia" è stato maturato conoscenze, atteggiamenti e comportamenti in linea con quelli proposti dal progetto. Per ottenere una stima degli auspicabili cambiamenti generati dal progetto non è sufficiente confrontare gli stessi studenti prima e dopo la partecipazione alle attività. Infatti, è possibile che siano altri i fattori che portano a maturare variazioni nel tempo. Al contempo, non è sufficiente nemmeno confrontare dopo l'intervento gli studenti che hanno partecipato al progetto con un gruppo di studenti che non lo abbiano fatto, dal momento che potrebbero esserci differenze di partenza tra i due gruppi e rischieremo di confondere tali differenze proprio con gli effetti che intendiamo stimare.

Per ovviare a questi noti rischi di distorsione della stima, si è fatto ricorso a una sperimentazione controllata (*randomized control trial*), che consente di confrontare due gruppi equivalenti di studenti, uno esposto all'intervento – detto "trattato" – e uno che ne è invece stato

escluso – detto “di controllo” (Gerber, Green, 2012). Affinché si possa generare equivalenza è fondamentale che l’assegnazione degli studenti avvenga mediante randomizzazione, cioè in modo genuinamente casuale e che le numerosità dei due gruppi siano adeguate. Soddisfatta questa condizione, al netto di oscillazioni statistiche generate dal caso, i due gruppi differiranno dopo l’intervento non per caratteristiche iniziali e nemmeno per diverse evoluzioni nel tempo, se non quelle imputabili all’intervento stesso.

Nella figura seguente, si illustra come funziona una sperimentazione controllata, rendendo evidente come la differenza tra trattati e assegnati al controllo dopo l’intervento possa quindi essere imputata proprio all’intervento, se si è raggiunta equivalenza iniziale grazie alla randomizzazione.

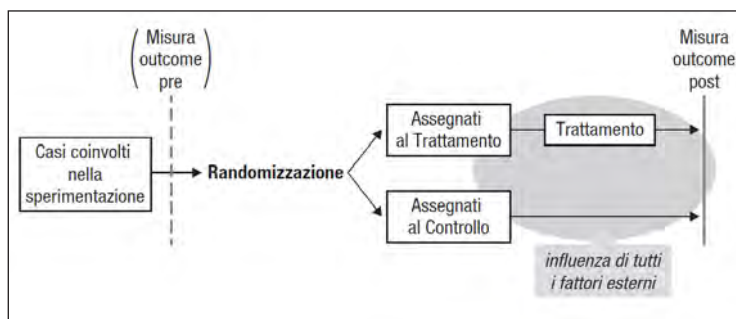


Fig. 2. Processo di implementazione di una sperimentazione controllata

Nel nostro caso sarebbe stato impossibile randomizzare singoli bambini, per evidenti difficoltà logistiche nelle scuole, e si sono quindi randomizzate classi (implementando così un *clustered randomized control trial*). Individuate tutte le classi delle scuole primarie candidate a partecipare al progetto, si è effettuata una prima misurazione delle variabili risultate di interesse sugli studenti (misura degli *outcome* pre-intervento), somministrando un questionario nei mesi di Ottobre-Dicembre 2016, prima della realizzazione dell’intervento (attraverso un osservatore esterno nelle classi). Successivamente, facendo attenzione a garantire equivalenza per grado scolastico (*bloc-*

*king*), si sono assegnate casualmente 30 classi al gruppo di trattamento e 30 classi al gruppo di controllo. Le classi assegnate al trattamento hanno poi partecipato all'intervento "La torta dell'economia", mentre quelle di controllo no<sup>13</sup>. A tutte le classi è stato quindi somministrato il secondo questionario post-intervento (misura degli *outcome* post), tra Gennaio e Aprile 2017 (a seconda della tempistica di implementazione del progetto in ogni scuola). Il questionario di *follow up* è stato somministrato da un osservatore esterno ignaro dello stato di trattamento o di controllo della classe in cui si trovava.

Nei due questionari, pre e post-intervento, si sono somministrati item volti a misurare due tipi di outcome: quelli prioritari del progetto, sui quali si intendeva esplicitamente ottenere un effetto, e quelli secondari, che si sono monitorati nel corso della valutazione, sotto l'ipotesi che l'intervento avrebbe potuto sortire effetti su di essi, anche se non direttamente orientato in tal senso. Si considerano quindi outcome prioritari: la conoscenza dei prezzi da parte degli studenti, il loro livello di conoscenza finanziaria, l'interesse per l'economia e l'altruismo (sia complessivo, che ristretto e allargato). Si considerano invece outcome secondari: gli indici di materialismo (ovvero l'importanza attribuita al denaro come strumento per essere felici e per essere rispettati, o al guadagnare tanto come elemento importante del "lavoro ideale") e l'*ansia da commodification* (il timore che con i soldi si possa comprare tutto, anche l'amicizia<sup>14</sup>) e la propensione al risparmio. Per il dettaglio degli item alla base dell'indice costruito per ogni outcome, si rimanda all'appendice del capitolo.

<sup>13</sup> Salvo un disallineamento con un'inversione di classe trattata/di controllo dovuto a un errore involontario in una scuola coinvolta, che si ignora qui stante la minima distorsione che ne deriva per scostamento dal disegno sperimentale originale.

<sup>14</sup> L'espressione "commodification anxiety", ripresa da Williams (2001), si riferisce al timore sviluppato da alcune persone di una progressiva "commercializzazione" nella società contemporanea di diverse aree della vita sociale che, nel passato recente, erano invece rappresentate come escluse da logiche economiche (come le relazioni romantiche, la cura degli anziani e dei bambini in termini affettivi). In sintesi, è l'ansia di una progressiva attribuzione di "un prezzo" a ogni singola interazione o attività umana, anche quelle considerate più sacre.

## “La torta dell’economia”

Infine, come anticipato, la sperimentazione controllata è stata accompagnata da 12 interviste di approfondimento a testimoni privilegiati, volte a indentificare punti di forza e criticità del progetto per il suo miglioramento futuro.

### *L’equivalenza di partenza*

Al crescere della dimensione del campione che si sottopone a randomizzazione, cresce anche la probabilità di non incorrere in differenze di partenza tra il gruppo trattato e il gruppo di controllo. Nel nostro caso, potendo contare su un numero limitato di classi sottoposte a randomizzazione, è opportuno verificare se, per effetto del caso, si sia incorsi in una situazione sfortunata di non equivalenza. Per fare ciò, si testa il bilanciamento tra i soggetti assegnati al trattamento e quelli assegnati al controllo su alcune caratteristiche chiave. Nella tabella seguente si mettono quindi a confronto i due gruppi di studenti su alcune caratteristiche rilevanti.

<b>Caratteristica</b>	<b>Gruppo di trattamento</b>	<b>Gruppo di controllo</b>
Maschi (%)	52.0	51.7
Nato in Italia (%)	93.9	95.0
Regione (%)		
Lazio	78.7	79.6
Lombardia	21.3	20.4
Più di 100 libri a casa (%)	28.13	29.1
Indice di deprivazione (media e sd)	0.96 (0.95)	0.84 (0.99)
Voto in matematica (media e sd)	8.6 (1.03)	8.6 (1.03)
Classe scolastica (%)		
Terza	30.3	29.8
Quarta	36.1	36.6
Quinta	33.6	33.6
Base – studenti con almeno un questionario	617	597
dei quali hanno compilato anche il post	443	428

**Tab. 3. Confronto tra studenti assegnati al gruppo di trattamento e al gruppo di controllo**

Si osserva che i due gruppi sono equivalenti rispetto al grado scolastico e all'area geografica (conseguentemente alla randomizzazione delle classi), ma anche per tutte le altre caratteristiche considerate, quindi per composizione di genere, Paese di nascita, per voto medio di matematica (autodichiarato) e per dotazioni familiari, in particolare rispetto a quanti hanno più di 100 libri a casa e al valore medio dell'indice di deprivazione economica, una misura di quanto la famiglia degli studenti è priva di alcuni beni e consumi che potrebbero identificare una condizione prossima alla povertà (ad es. lavastoviglie, automobile, ecc). Su questo ultimo valore si osserva un lieve scarto tra i due gruppi, seppur non significativo, del quale si terrà conto nelle analisi successive ricorrendo a modelli di regressione (uno per ciascun outcome) che controllano per il blocco di randomizzazione, per l'indice di deprivazione economica familiare, (dove presente) per la misura pre-intervento dell'outcome e che correggono gli errori standard per la clusterizzazione dei dati a livello di classe.

Vale la pena osservare ancora una volta che, grazie alla sperimentazione controllata, i due gruppi di studenti sono non solo equivalenti in partenza, ma anche che, nel corso dell'anno scolastico sono stati mediamente esposti alle stesse influenze derivanti dalla scuola, dalle famiglie, dalla crescita fisica e psichica, ecc. (fig. 2). In media, l'unico elemento per cui sono andati differendo i due gruppi è stata quindi l'esposizione all'intervento. Pertanto, eventuali differenze tra gruppo di trattamento e gruppo di controllo nella rilevazione post intervento sono causalmente imputabili all'iniziativa "La torta dell'economia" e vanno interpretati come effetti dell'intervento.

Si noti che anche il tasso di caduta tra i due campioni tra prima e seconda wave è simile, dato che ci permette di sostenere che l'equivalenza tra trattati e controlli si è mantenuta nel tempo (non si rileva cioè *attrition* differenziale). Supporta questo dato anche il fatto che l'equivalenza sulle caratteristiche riportate in tabella 3 si riscontra anche limitando il confronto al campione di studenti presenti sia alla somministrazione del questionario pre sia di quello post-intervento.

Si è anche indagata l'equivalenza del gruppo di trattamento e di quello di controllo prima dell'intervento sugli outcome prioritari e secondari della sperimentazione, rilevando che anche su questi si hanno gruppi bilanciati, con due eccezioni di modesta entità impu-

## “La torta dell’economia”

tabili al caso (tra i trattati troviamo una lieve maggior propensione all’altruismo allargato e una leggermente minore adesione al materialismo). Si tratta comunque solo di leggeri sbilanciamenti che i modelli di stima impiegati sono in grado di correggere in sede statistici degli effetti.

### *Gli effetti stimati*

Nella tabella 4, si riportano gli effetti prodotti da “La torta dell’economia” sugli outcome del progetto. Si rileva che due degli outcome primari sono stati effettivamente e significativamente modificati dall’intervento nella direzione desiderata, seppure con impatti di entità modesta<sup>15</sup>: l’iniziativa ha accresciuto l’altruismo generale e ha aumentato l’interesse per l’economia degli studenti coinvolti. Un ulteriore effetto marginalmente significativo è quello relativo alla migliore conoscenza finanziaria dei bambini trattati.

<b>Indici degli outcome</b>	<b>Effetto sui trattati</b>	<b>errore standard dell’effetto</b>	<b>p-value</b>
<i>Outcome prioritari</i>			
Conoscenza finanziaria	0.1	0.1	0.15
Conoscenza dei prezzi	0.1	0.1	0.34
Interesse per l’economia	0.7	0.2	0.00
Altruismo Generale	0.2	0.1	0.09
Altruismo Ristretto	0.1	0.1	0.50
Altruismo Allargato	0.0	0.1	0.99
<i>Outcome secondari</i>			
Materialismo	0.2	0.2	0.41
Commodification	-0.1	0.1	0.11
Propensione al risparmio	0.2	0.2	0.20

**Tab. 4. Stime degli effetti dell’intervento sugli outcome (coefficienti da modelli di regressione OLS)**

<sup>15</sup> L’effect size sull’interesse verso l’economia è 0.23, sulla conoscenza finanziaria 0.09 e sull’altruismo generale 0.07.

Ci sono poi altre differenze di modesta entità che vanno nella direzione osservata, ma che appaiono molto incerti, cioè la maggior conoscenza dei prezzi da parte degli studenti esposti all'intervento e il loro maggior altruismo ristretto. Non si rileva invece alcuna modifica imputabile all'intervento per quanto attiene l'altruismo allargato. Gli effetti sugli outcome secondari sono ancor più modesti e incerti: rileviamo una riduzione della *ansia da commodification*, marginalmente significativa.

Complessivamente, i risultati mettono in luce che “La torta dell'economia” ha prodotto solo alcuni degli effetti che intendeva generare: siamo piuttosto sicuri che ha accresciuto l'interesse degli alunni verso l'economia e che ha anche aumentato il loro altruismo generale; probabilmente, ha prodotto poi un effetto positivo sulla conoscenza finanziaria e una riduzione dell'ansia di commodification dei bambini.

#### *Indicazioni dall'approfondimento qualitativo*

Per quanto riguarda le interviste qualitative, gli insegnanti e gli animatori hanno evidenziato diversi punti di forza del progetto, tra cui l'elevata capacità di suscitare negli alunni interesse per i temi trattati, la facilità nella comprensione degli esercizi e degli esempi riportati nei materiali didattici, la possibilità da parte degli alunni di essere ascoltati nel racconto dei loro desideri relativi al consumo (acquisti, regali – dal cane alla play-station, dalle figurine al monopattino) o ai progetti individuali (dai soldi per acquistare una casa a quelli per acquistare “una telecamera molto buona perché da grande voglio fare lo Youtuber”) e collettivi (racogliere i soldi per ricostruire il ponte Morandi di Genova). Inoltre, i docenti hanno apprezzato anche le modalità di progettazione dell'intervento (progettazione condivisa tra insegnanti, esperti del mondo della scuola e ricercatori universitari, utilizzo della letteratura scientifica in materia), l'elevata capacità, da parte degli animatori intervenuti nelle classi, di “sintonizzare” il linguaggio e il dialogo rispetto alla sensibilità, alle capacità e ai feedback degli alunni e la possibilità di rilevare i risultati del progetto attraverso una valutazione controfattuale sulla sua efficacia.



## “La torta dell’economia”

Tra le criticità emerse si segnala invece, in primis, una eccessiva “compressione” dei tempi rispetto all’ultimo modulo, che prevedeva la fine della costruzione del salvadanaio e la trattazione in aula del tema della solidarietà e relativi esercizi (pertanto, si suggerisce di scomporre l’incontro in 2 incontri diversi, per un totale complessivo di 4 incontri); in secondo luogo, un lieve ritardo nella presentazione del progetto agli insegnanti (pertanto, si suggerisce di presentare il progetto ai dirigenti e agli insegnanti a partire dalla primavera dell’anno scolastico precedente, per poi svolgere il progetto nell’anno scolastico successivo); in terzo luogo, la difficoltà per i bambini di terza nella comprensione del concetto di “futuro” e, in alcuni casi, anche di termini come “risparmio” e “solidarietà” (a fronte di tale evidenza, si è scelto negli anni scolastici successivi al 2016/2017 di realizzare il progetto solo nelle classi quarte e quinte); in quarto luogo, è stato suggerito un ampliamento degli esercizi di matematica dedicati al potenziamento delle capacità di calcolo finanziario (es: quelli legati al budget e alla pianificazione...). I primi tre suggerimenti sono stati implementati nelle edizioni successive del progetto a partire dall’a.s. 2018/2019.

### Osservazioni conclusive

I risultati della ricerca valutativa controfattuale relativa all’a.s. 2016/2017 evidenziano come il progetto abbia avuto un impatto positivo sui partecipanti in termini di interesse verso l’economia, di financial literacy (conoscenze finanziarie) e anche sull’atteggiamento verso l’utilizzo del denaro per gli altri (altruismo). Si tratta di effetti modesti, di piccoli semi piantati dall’intervento, che forse cresceranno nel tempo cambiando il modo in cui gli alunni guardano al mondo economico. Pur consapevoli della difficoltà di agire su tali aree (atteggiamenti e propensioni e comportamenti sono dimensioni difficili da “cambiare” – come evidenziato anche dagli studi di behavioural finance), pare auspicabile non abbandonare l’intervento e invece potenziarlo. In particolare, sarebbe utile, come emerso anche nell’indagine qualitativa, rielaborare alcuni materiali ed esercizi del percorso didattico (ad esempio con maggiore attenzione alla mate-

matica) estendendo anche il numero di incontri in classe e affiancandoli con il diario finanziario da utilizzare a casa. Sul piano valutativo, al di là dell'essere riusciti a realizzare una sperimentazione controllata in un contesto dove ciò ancora non è una prassi usuale, sarebbe interessante provare a stimare effetti di più lungo periodo e, possibilmente, estendere gli outcome anche alla dimensione comportamentale (ad esempio sul risparmio). Pare infine opportuno poter contare in futuro su campioni più ampi per indagare quali studenti beneficiano maggiormente di interventi come quello de "La torta dell'economia".

Si auspica pertanto, come fatto in questo caso, che gli enti promotori possano continuare ad affiancare una rigorosa valutazione ai progetti educativi più innovativi, per comprenderne la reale efficacia e migliorarne la progettazione, all'interno di una prospettiva circolare del rapporto tra ricerca, progettazione e educazione.

Nei prossimi anni, l'intenzione degli enti partner coinvolti – risorse economiche permettendo – è quindi quello di replicare su più ampia scala il progetto al fine di aumentare nelle nuove generazioni non solo il livello di competenze finanziarie (ancora molto basso tra i 15enni italiani rispetto ai coetanei di altri Paesi – OECD, 2020) e l'interesse verso la finanza, ma anche di promuovere un atteggiamento più altruista. Di fatto, le prime due dimensioni risultano ancora più cruciali dopo la crisi COVID-19, anche alla luce delle recenti indagini sul benessere finanziario delle famiglie italiane (Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, 2020). Non dobbiamo però dimenticare la terza dimensione, dato che anche l'altruismo e l'attenzione verso l'altro hanno un ruolo importante nel definire non solo la felicità del singolo ma anche il benessere della collettività.

## Riferimenti bibliografici

- Ahuvia A. (2008). If money doesn't make us happy, why do we act as if it does. *Journal of Economic Psychology*, 29, 491-507.
- Argentin G. (2010). L'educazione finanziaria per i giovani. Esperienze, evidenza empirica e proposte per future iniziative nel settore. *Quaderni dell'Osservatorio*, Fondazione Cariplo, 5.

- Argentin G. (2016). Non è un Paese per l'evidenza... e pur si muove. Peculiarità, limiti e potenzialità delle sperimentazioni controllate nel sistema scolastico italiano. In P. Landri, A.M. Maccarini (eds.), *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita* (pp. 115-132). Milano: Franco Angeli.
- Atkinson A. (2010). *OECD/INFE Tools for evaluating financial education programmes*. Retrieved July 3, 2019 from <http://responsiblefinance.worldbank.org/-/media/giawb/fl/documents/misc/finlitedu-org-rtf/overall-tf/atkinson-oecdinfe-tools-for-evaluating-financial-education-programs.pdf>.
- Banca d'Italia. (2017). *Rilevazione sulle iniziative di educazione finanziaria in Italia nel triennio 2012-14*. Retrieved July 3, 2019 from <https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/altre-pubblicazioni-eduфин/iniziativa-eduфин-2012-2014/rilevazione-educazione-finanziaria-2012-14.pdf>
- Bongini P., Cucinelli D., Rinaldi E.E. (2019). Monitorare e valutare l'educazione finanziaria: indicazioni dall'indagine ONEEF 2018. *Osservatorio Monetario*, 2, 53-78.
- Bourdieu P., Wacquant L. (1992). *An invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coleman J. (2004). *Fondamenti di teoria sociale*. Bologna: il Mulino.
- Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, ricerca. (2020). Emergenza COVID-19: gli italiani tra fragilità e resilienza finanziaria, sintesi della ricerca. Retrieved July 23, 2020 from [http://www.quellocheconta.gov.it/it/news-eventi/comunicati\\_stampa/2020/com\\_08072020.html](http://www.quellocheconta.gov.it/it/news-eventi/comunicati_stampa/2020/com_08072020.html)
- CYFI. (2012). *Children & Youth as Economic Citizens: Review of Research on Financial Capability, Financial Inclusion, and Financial Education, Research Working Group Report, CYFI*, Amsterdam. Retrieved July 3, 2019 from [https://openscholarship.wustl.edu/csd\\_research/771/](https://openscholarship.wustl.edu/csd_research/771/)
- CYFI. (2013). Research Evidence on the CYFI Model of Children and Youth as Economic Citizens, White Paper, 4. Retrieved July 3, 2019 from <https://issuu.com/childfinanceinternational/docs/research-evidence-cyfi-model-economic-citizens/8>
- De Felice G. (2015). Relazioni umane e capitale sociale. IN\*FORMAZIONE, X-13, 36-40.
- Donnelly G., Iyer R., Howell, R.T. (2012). The Big Five personality traits, material values, and financial well-being of self-described money managers. *Journal of Economic Psychology*, 33(6), 1129-1142.
- Douglas M., Isherwood B. (1994). *Il mondo delle cose*. Bologna: Il Mulino.
- Dunn E., Norton M. (2013). *Happy money: The science of smarter spending*. New York, NY: Simon & Schuster.

- EURISPES (2012). *Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2012*, documento di sintesi. Retrieved July 3, 2019 from <https://eurispes.eu/ricerca-rapporto/indagine-conoscitiva-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-in-italia-2012/> Oppure [https://eurispes.eu/pdf-reader/web/viewer.html?file=https://eurispes.eu/wp-content/uploads/2013/01/2013\\_Indagine\\_condizione\\_infanzia\\_adolescenza\\_2012\\_indice.pdf](https://eurispes.eu/pdf-reader/web/viewer.html?file=https://eurispes.eu/wp-content/uploads/2013/01/2013_Indagine_condizione_infanzia_adolescenza_2012_indice.pdf)
- Farsagli S., Tracò F. (eds.), (2011). *Le esperienze di educazione finanziaria. Indagine sulla realtà italiana nel contesto internazionale*. Edizione 2011. Retrieved July 14, 2020 from [http://www.feduf.it/assets/allegati/Esperienze\\_Educazione-Finanziaria\\_2011.pdf](http://www.feduf.it/assets/allegati/Esperienze_Educazione-Finanziaria_2011.pdf)
- Fortunato F. (2013). Nota metodologica. In E.E. Rinaldi (Ed.), *Fiabe e denaro. Un libro per educare al risparmio e all'economia* (pp. 126-143). Varese: D'Este.
- Gerber A.S., Green D.P. (2012). *Field Experiments: Design, Analysis, and Interpretation*. New York: W.W. Norton.
- Godbout J.T. (1998). *Il linguaggio del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Guazzelli G.P., Zilli, J.B. (2016). Economics of happiness: a study on happiness indicators in university professors. *Ecoforum Journal*, 5(1). Retrieved July 3, 2019 from <https://core.ac.uk/download/pdf/236086322.pdf>
- Kahneman D., Deaton A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional wellbeing. *PNAS*, September 21, 107 (38), 16489-16493.
- Kasser T. (2006). Materialism and its alternatives. In M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 200-214). Oxford: Oxford University Press.
- Landvogt K. (2006). *Critical financial capability, Paper presented at the Financial Literacy*. Banking and Identity Conference, RMIT University, Melbourne, Australia, October.
- Lunt P., Furnham A. (1996). *The Economic beliefs and behaviours of young people*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Marchetti A., Castelli I., Massaro D., Valle A. (2016). Combining Development and Education: Why Do Decision-Making and Social Norms Matter for Financial Education? In C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N. K. Koh, P. Davies, B. Greimel- Fuhrmann, J.S. Lopus (Eds.), *International Handbook on Financial Literacy* (pp. 69-81). Singapore: Springer.
- Martini A., Trivellato U. (2011). *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio.
- Mauss M. (1965). *Teoria generale della magia e altri saggi*. Torino: Einaudi.

- Moiso V., Rinaldi E.E. (2020). A lezione di incertezza. Un laboratorio di economia e creatività per scuole primarie. *Scuola democratica*, 11 (2), 285-305.
- Moffitt T.E., Arseneault L., Belsky D., Dickson N., Hancox R.J., Harrington H.L., Houts R., Poulton R., Roberts B.W., Ross S., Sears M.R., Murray Thomson W., Caspi A. (2011). *A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. February 15, 108 (7), 2693-2698.
- OCSE/INFE (2013). *Financial Education for Youth and in Schools: OCSE/INFE Policy Guidance, Challenges and Case Studies*. Retrieved July 3, 2019 from [https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/TrustFund2013\\_OECD\\_INFE\\_Finl\\_Ed\\_for\\_Youth\\_and\\_in\\_Schools.pdf](https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/TrustFund2013_OECD_INFE_Finl_Ed_for_Youth_and_in_Schools.pdf).
- OECD (2015). *National strategies for financial education*, OECD/INFE Paris: Policy Handbook.
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>.
- OECD-INFE (2010). *Detailed Guide to Evaluating Financial Education Programmes*. Retrieved July 3, 2019 from <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/49994090.pdf>
- Orizzonti TV (2018). *I soldi fanno la felicità? I bambini e gli usi sociali del denaro. Anteprima dei risultati*. Rapporto di ricerca a uso interno, 27 febbraio.
- Rinaldi E. (2011). Da Mauss a Zelizer: il denaro come mediatore nei rapporti familiari. *Studi di sociologia*, 1, 101-126.
- Rinaldi E.E. (2015). *Perchè educare alla finanza? Una questione sociologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Rinaldi E.E., Fiore B. (2020). *Genny Topopizza, Trudy la tartaruga: favole e fiabe per educare all'uso responsabile del denaro in un'economia che cambia*. Varese: edizioni dEste.
- Sevon G., Weckstrom S. (1989). The development of reasoning about economic events: A study of Finnish children. *Journal of Economic Psychology*, 10, 495-514.
- Simmel G. (1984). *Filosofia del denaro*. Torino: Unione Tipografico-Editrice Torinese.
- Takahashi N., Yamamoto T., Takeo K., Oh S.-A., Pian C., Sato T. (2016). East Asian Children and Money as a Cultural Tool: Dialectically Understanding Different Cultures. *Japanese Psychological Research*, 5 (1), 14-27.

- Thaler R.H. (1985). Mental accounting and consumer choice. *Marketing Science*, 4, 199-214.
- Thomas W.I., Znaniecki F. (1968). *Il contadino polacco in Europa e in America*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Williams J. (2001). *Unbending Gender: Why Family and Work Conflict and What to Do about It*. New York: Oxford University Press.
- Wosinski M., Pietras M. (1990). Economic socialization of Polish children in different macro-economic conditions. *Journal of Economic Psychology*, 11, 515-529.
- Zelizer V.A. (2017). *The social meaning of money: Pin money, paychecks, poor relief, and other currencies*. Princeton University Press.
- Zelizer V.A. (1994). *The social meaning of money*. New York: Basic Books.
- Zimbardo P.G., Boyd J. (2008). *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*. New York: Free Press.
- Zimbardo P.G., Boyd J.N. (1999). Putting time in perspective. A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.

## Appendice

### Gli item di misurazione degli outcome

Si riportano di seguito gli item del questionario che vanno a costituire la base informativa per il calcolo di ciascun indice degli outcome considerati nella stima degli effetti dell’intervento. Si segnala che è raccomandabile nel futuro migliorare anche le scale di misura degli outcome, dal momento che la loro bontà misuratoria è risultata non del tutto soddisfacente in diversi casi. Gli indici degli outcome che sono stati creati e utilizzati sono stati:

- Conoscenza finanziaria
- Conoscenza dei prezzi
- Interesse per l’economia
- Altruismo Generale
- Altruismo Ristretto
- Altruismo Allargato
- Materialismo
- Commodification
- Propensione al risparmio

Nello specifico, gli item che componevano gli indici erano:

#### *Item dell’indice di Conoscenza finanziaria*

D.1.2	Qual è la moneta usata in Gran Bretagna?
D.1.5	Cosa è necessario fare per risparmiare?
D.1.6	Cosa fa una banca normale?
D.1.8	Perché i quaderni per la scuola hanno prezzi diversi?
D.1.10	Cosa vuol dire “è meglio non mettere tutte le uova nello stesso paniere?”
D.1.11	Cosa vuol dire cooperazione?

#### *Item dell’indice di Conoscenza dei prezzi*

D1.12.a	Costo Medio: Succo di frutta
D1.12.b	Costo Medio: Quaderno
D1.12.c	Costo Medio: Libro per la scuola

D1.12.e	Costo Medio: Monopattino
D1.12.f	Costo Medio: Biglietto del bus
D1.12.g	Costo Medio: Bicicletta
D1.12.i	Costo Medio: Un litro di latte
D1.12.l	Costo Medio: Una pizza margherita

*Item dell'indice di Altruismo Generale*

D2.1.a	Metto da parte dei soldi per fare dei regali alle persone a cui voglio bene
D2.1.b	Metto da parte dei soldi per fare beneficenza
D2.1.c	Quando vedo un povero in strada o fuori dalla chiesa gli do dei soldi
D2.1.d	Mi segno su un quaderno le cose che possono piacere ai miei amici e familiari per comprarle come regalo in futuro

*Item dell'indice di Altruismo Ristretto*

D2.1.a	Metto da parte dei soldi per fare dei regali alle persone a cui voglio bene
D2.1.d	Mi segno su un quaderno le cose che possono piacere ai miei amici e familiari per comprarle come regalo in futuro
D3.2.b	È importante mettere da parte dei soldi per fare doni alle persone a cui voglio bene

*Item dell'indice di Altruismo Allargato*

D2.1.b	metto da parte dei soldi per fare beneficenza
D2.1.c	Quando vedo un povero in strada o fuori dalla chiesa gli do dei soldi

*Item di Interesse verso l'economia*

D4.c	Quanto ti interessa conoscere di più di questi argomenti da 1 (pochissimo) a 10 (tantissimo)? Economia
------	--



## “La torta dell’economia”

### *Item dell’indice di Materialismo*

D3.2.c	I soldi danno la felicità
D3.2.d	L’importante è fare un lavoro che piace, anche se non si guadagnano tanti soldi
D3.2.f	Con i soldi si può comperare tutto
D3.2.g	Per diventare una persona rispettata da molta gente bisogna guadagnare molti soldi
D3.2.h	Da grande voglio fare un lavoro in cui guadagnerò tanti soldi

### *Item dell’indice di Commodification*

D3.2.i	Con i soldi si possono trovare dei nuovi amici
D3.2.f	Con i soldi si può comperare tutto

### *Item dell’indice di Propensione al risparmio*

D3.1.a	Cerco di non far fare ai miei genitori spese inutili e così li aiuto a risparmiare denaro
D3.1.b	Quando i miei genitori mi comprano qualcosa, io cerco di “ripagarli” dando una mano in casa
D.3.1.c	Sto attento a spendere poco, anche quando spendo i soldi che mi danno i miei genitori
D3.2.a	Preferisco risparmiare il denaro, perché non si sa mai se possono capitare degli imprevisti o delle emergenze
D3.2.b	È importante mettere da parte dei soldi per fare doni alle persone a cui voglio bene



## 11. L'educazione finanziaria strumento di agency per gli anziani: due casi di studio sul web

*Francesca Cubeddu, Nicola Strizzolo\**

### Introduzione

L'anzianità è una fase della vita (Van Gennepe, 2012) associata ad aspetti negativi e di decadenza. Lo stato demografico italiano, analogo a quello Europeo, nota una crescita esponenziale della popolazione anziana, per via della bassa natalità e dell'alta longevità. Al 2018<sup>1</sup> il totale della popolazione anziana dai 65 anni ai 100 anni e più è, secondo i dati Istat, di 13.644.363: la fascia 65-74 anni è di 6.656.851 rispetto ai 6.212.554 del 2012, aumento del 93.33% in 6 anni; quella più anziana 75-100 e più è cresciuta dell'88.13% dal 2012 al 2018. Le classi più anziane andranno, secondo le proiezioni, a raddoppiarsi negli anni.

Si colloca l'inizio dell'età anziana o terza età con il periodo di fine lavoro, ossia con il pensionamento. Analizzando le differenti teorie sociologiche sull'anzianità si suddivide in due classi: gli anziani più giovani dai 65 ai 74 anni e i vecchi dai 75 anni ai 100 e più. Tempi che scandiscono la vita dei soggetti e ne caratterizzano

\* Seppur nella discussione comune, Cubeddu ha scritto l'Introduzione e il paragrafo 1.; Strizzolo ha scritto il paragrafo 2 e la Conclusione.

<sup>1</sup> I dati Istat presentati sono stati estrapolati dalle differenti indagini sulla popolazione anziana. Sono stati utilizzati i dati disponibili e per quanto concerne i dati 2018 sono scelti poiché più completi rispetto a quelli del 2019 che non rappresentanti dell'intero anno.

le scelte e gli atteggiamenti durante la vecchiaia: “stagione isolata” (Laslett, 1992).

Henrad (2002) constata che all’origine della coincidenza dell’età pensionabile con quella dell’entrata nella vecchiaia vi è un modello culturale che però non prende in considerazione le diverse condizioni espresse durante questa fase della vita, per via dell’*âgisme*<sup>2</sup>. Fase in cui vi è una strutturazione dell’anziano nella quale egli vive sia un cambiamento della quotidianità e della vita sociale, sia un’incertezza determinata dalla ridefinizione delle funzioni del ruolo sociale (Tramma, 2000). Se in giovinezza lo stesso soggetto ha l’esigenza di programmare il presente ed il futuro, con la vecchiaia decade questa abitudine poiché perde la consapevolezza della propria esistenza, data anche dalla perdita del lavoro.

Gli anziani italiani, raggiunta una certa età, non si occupano più di “affari sociali ed economici” ma tendano all’isolamento, che comporta lo smarrimento dalla comunità e una delega agli altri, perdendo anche la consapevolezza della loro situazione di salute (Fazzi, 2014). Gli anziani, pertanto, sono una categoria da attivare e da rendere partecipe della propria vita (Cubeddu, 2019) soprattutto a livello economico-finanziario.

Esaminando alcuni studi recenti (Visco, 2014; Birkenmaier, Sherraden, Curley, 2013; Lusardi, Mitchell, 2014) constatiamo che vi sia in Italia una necessità di potenziare dei progetti di educazione finanziaria principalmente per gli anziani per due ragioni: *strutturali* e *culturali*.

Le ragioni *strutturali* sono determinate: dal mutamento demografico, come osservato; dal cambiamento economico, dall’aumento della povertà e dalla disuguaglianza (Zenarolla, 2013). Le seconde, *culturali*, sono caratterizzate: dall’incertezza di vita e alla sua pianificazione; dal basso livello di conoscenza finanziaria; dalla scarsa fiducia nelle banche e nelle proprie competenze finanziarie e dalla bassa propensione alla partecipazione ad azioni collettive in difesa dei diritti dei consumatori (Rinaldi, 2015). Per poter affrontare una pro-

<sup>2</sup> Termine coniato da Henrad (2002) per indicare forme di pregiudizi relativi alla vecchiaia e alle persone anziane e le discriminazioni sociali basate sugli stereotipi.

grammazione di educazione finanziaria è essenziale un approccio educativo e favorire l'implementazione di "buone pratiche" (Balduzzi, Rinaldi, 2020). Le iniziative devono vertere su un'educazione finanziaria che preveda un migliore livello di *financial literacy* per aiutare i consumatori a divenire più informati e consapevoli nelle loro decisioni, potenziando il proprio benessere economico (Rinaldi, Vallelonga, 2011).

## 1. Anziani e educazione finanziaria

La crescita delle persone anziane ha portato l'UE a stimare che nel 2020 un quarto della popolazione europea avrà più di 60 anni e che si avranno non solo evoluzioni sociali e di welfare ma, anche, importanti mutamenti economici con una crescita imponente della *silver economy* europea (Montedoro, 2018).

Con l'avanzare dell'età muta la considerazione degli investimenti verso il futuro, si punta, secondo il rapporto *Silver Economy* (European Commission, 2018) sempre meno a educazione, istruzione ed attività ma, di più, ai servizi sanitari: il 53% delle spese sanitarie di tutta Europa. La causa principale è l'invecchiamento stesso della persona, fisico, psichico e cognitivo (Cesa-Bianchi, Vecchi, 1998), molto incide lo spaesamento della stessa fase di vita. Difatti, è dimostrato (Goldberg, 2005) che gli over 50 sviluppano una funzione mentale definita come *competenza cognitiva*, ossia la capacità di risolvere problemi grazie a modelli esperienziali. Una conoscenza pragmatica della dimensione reale che li rende consapevoli e autonomi delle proprie capacità.

L'invecchiamento attivo della popolazione è una questione sociale e, come affermato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, è «il processo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza al fine di migliorare la qualità della vita delle persone in età avanzata» (WHO, 2002, p.12).

Secondo la *Theory of Planned Behaviour* (TPB) i comportamenti sono influenzati dalle intenzioni associate a tre costrutti psicologici: l'attitudine verso il comportamento; la pressione sociale avvertita; il livello di controllo sul processo percepito. Gli anziani ed il loro com-

portamento sono, anche, il risultato dell'*âgisme*, quell'atteggiamento negativo che percepisce tutti gli anziani come un peso crescente e costante per la societ  e che la loro presenza sia funzione di passivit  e incapacit . In realt  come dimostrano diversi studi (AA.VV., 1991) gli anziani, soprattutto pi  giovani, sono gli equilibratori del welfare, forniscono supporto familistico, sostegno economico e, inoltre, sono il cuore del volontariato.

Nonostante l'Italia abbia il pi  alto numero di anziani pochissimi effettuano investimenti verso il futuro e progettano la propria pensione: l'anziano deve comprendere come poter investire la sua anzianit  e spendere la sua pensione su una progettualit  futura.

L'alfabetizzazione finanziaria   la capacit  finanziaria di un individuo e definisce il modo in cui i soggetti gestiscono il proprio denaro in investimenti, risparmi e budget (Hogarth, 2002).   determinata dall'esperienza, dalla competenza e dalle esigenze del soggetto e pu  avere un impatto positivo sul coinvolgimento personale dei consumatori nei mercati e nei servizi finanziari. Secondo Schagen e Lines (1996)   «la capacit  di emettere giudizi informati e di prendere decisioni efficaci riguardo all'uso e alla gestione del denaro». La ricerca di Lusardi e Mitchell (2007) rapporta il livello d'istruzione alla capacit  finanziaria, dimostrando che le persone che non hanno una competenza e capacit  finanziaria sono proprio quelle con un basso livello di istruzione, come per esempio, le donne, gli afroamericani o gli ispanici.

Dietro una consapevolezza finanziaria vi   l'idea di un meccanismo di progettazione di benessere economico individuale e sociale.

Lusardi e Mitchell (2007, 2011a, 2011b)<sup>3</sup> analizzano, inoltre, il modo in cui l'alfabetizzazione finanziaria influisca sulle decisioni, sulla progettazione delle persone in via di pensionamento e come chi pianifica abbia livelli di ricchezza pi  elevati. Dimostrano che l'alfabetizzazione finanziaria influisce indirettamente sul comportamento di risparmio delle famiglie e che i buoni pianificatori sono gli anziani pi  istruiti e di sesso maschile, infatti, non   il reddito la variabile principale ma, l'istruzione e la conoscenza economico-fi-

<sup>3</sup> Utilizzando i dati delle persone anziane del *Health and Retirement Survey* negli Stati Uniti.

nanziaria. Pertanto, la capacità finanziaria è data dalla consapevolezza economica.

Il potenziamento della propensione agli investimenti (Lusardi, Mitchell, Curto, 2012) può essere incentivato da un capitale umano influenzato da: educazione e programmi di pianificazione pensionistica. Tuttavia, non può sussistere un approccio unico per tutti, ma in base alle carenze di propensione al risparmio direttamente proporzionali al sesso, all'età, ai livelli d'istruzione e nazionalità.

In Italia, il 74.7% delle persone sole dai 65 anni in su non riesce a risparmiare e il 48.5% non riesce a far fronte a spese impreviste. Tali problematiche unite al livello d'istruzione manifestano difficoltà culturali nella scelta di effettuare investimenti economici: la maggioranza dai 65 in su, secondo i dati Istat, possiede al 2018 o la licenza elementare o nessun titolo di studio. È però da riscontrare come negli ultimi anni vi sia stato un miglioramento nella fruizione d'internet da parte delle persone anziane: passando da un 21.2% per la fascia 65-74 anni e 4.4% per quella di 75 anni e più nel 2014 a un 39.3% per la fascia 65-74 anni e 10.9% dai 75 anni e più nel 2018. Tale dato indica che per motivi lavorativi, sociali ed economici molti anziani hanno percepito l'esigenza di modificare le loro abitudini. La pianificazione d'interventi educativi sugli anziani, per essere efficace, deve essere universale, omogenea e trasversale. Consumatori ben informati e istruiti prendono migliori decisioni finanziarie per sé stessi e le loro famiglie, aumentando la sicurezza e il benessere economico. Negli ultimi anni, il problema dell'alfabetizzazione e dell'educazione finanziaria è incentivato da educatori, gruppi di comunità, imprese, agenzie governative, organizzazioni, banche e decisori politici (OCSE-INFE, 2005). Le famiglie economicamente sicure sono più coinvolte nella loro comunità come investitori, proprietari di case ed elettori: contribuiscono a creare sistemi vitali e fiorenti, promuovendo comunità economiche di sviluppo. Pertanto, essere finanziariamente alfabetizzati non è importante solo per la singola famiglia ma per le comunità e l'intero sistema sociale (Rand, 2004; Toussaint-Comeau, Rhine, 2000).

Dal rapporto della Banca d'Italia (2018) emerge che in Italia si ha un livello molto basso di alfabetizzazione finanziaria rispetto alla

media dei Paesi del G20<sup>4</sup>. Su un massimo di livello di 7 punti sulle conoscenze finanziarie l'Italia ha una media di 3.5, rispetto a una media G20 di 4.3. Il rapporto *Financial Literacy Around the World* (2016) mostra che in Italia la percentuale di adulti educati ed informati finanziariamente è fra il 35-44%, valore più basso rispetto al resto del Mondo e al Nord Europa. I Paesi con una maggiore percentuale di adulti informati sono: il Canada, gli USA, l'Australia, i Paesi Scandinavi e la Germania. Osservando i dati, si avvalorano anche le teorie internazionali che i Paesi con una maggiore percentuale di popolazione con una conoscenza finanziaria elevata sono anche quelli più sviluppati economicamente. Processo che potrebbe indicare che le due variabili siano direttamente proporzionali.

Educare un Paese a una conoscenza finanziaria può voler dire sviluppo e crescita economica: benessere sociale.

Tale rapporto, soprattutto per la condizione italiana, deve essere sviluppato non solo dall'alto, come avviene, ad esempio in America ma, anche, dal basso. Dall'alto, attraverso l'intervento dello Stato con l'emanazione di *policy* di promozione di educazione finanziaria ed economica per tutti i livelli, utilizzando anche campagne di informazione e comunicazione oltre che programmi di formazione. Dal basso, attraverso l'intervento di reti di comunità: associazioni, centri anziani, scuole e incontri. Il primo intento dovrebbe essere stimolare l'anziano nella progettazione e nell'investimento della sua pensione. Lo spazio urbano è uno *spazio di vita*: luogo dove la comunità si ritrova e instaura relazioni sociali.

In America vi sono programmi d'inclusione finanziaria in molte città, una priorità per diversi politici come metodo per combattere la povertà e potenziare finanziariamente gli individui e le loro famiglie verso futuri migliori (*Financial Tips for Seniors*, 2013). L'idea è che non investire su finanziamenti per famiglie a reddito basso possa costare molto sulle persone e lo sviluppo delle città, in particolare su: salute, risultati scolastici, aumento della criminalità, maggiore probabilità di povertà generazionale, degrado del vicinato, tassi di preclusione più elevati e minori entrate fiscali. L'obiet-

<sup>4</sup> Insieme dei 20 Paesi del Mondo (19 Paesi più l'Unione Europea considerata un unico Paese) considerati i più industrializzati.



tivo è: inclusione finanziaria e sviluppo economico. Dall'analisi di queste città emerge che puntare su un'educazione finanziaria sin dalle scuole superiori aiuta i soggetti a pianificare la vita: i propri studi in misura di un futuro lavoro, il proprio stipendio in relazione alla futura pensione. Ogni azione corrisponde ad un investimento finanziario-economico e sociale. Investire sull'anziano e sulla sua *activity ageing* rappresenta la gestione di uno scenario italiano in cui le persone anziane saranno il fulcro del sistema sociale. Come precedentemente menzionato, la comunità ha un ruolo fondamentale soprattutto se vive in una città che lavora nella costituzione di un sistema inclusivo, attivo e sulla *agency* (Duranti, 2004) dell'anziano.

## 2. Lo studio di Caso: l'analisi web dell'educazione finanziaria rivolta agli anziani

È difficile oggi concepire la cittadinanza fisica separata da quella digitale (Padrón *et al.*, 2018). Per poter attivare le persone anziane è necessario che queste trovino strumenti, vie, elementi accreditati, istituzionali e autorevoli anche direttamente online.

Abbiamo esplorato, come primo studio, due piattaforme governative: «<http://quellocheconta.gov.it/it/>» e «<https://www.mymoney.gov/Pages/default.aspx>»<sup>5</sup>. Entrambi siti ufficiali del governo impegnati sul versante dell'educazione finanziaria: il primo, del governo italiano, attivato nel 2018<sup>6</sup>; il secondo, del governo americano, nel 2003 (Anders, Timothy, 2005). Due siti diversi per sfondo culturale ed economico.

L'obiettivo che ci siamo posti è se i siti considerati “sono rivolti, per formato e per contenuti, agli anziani?”. Per rispondere a tale quesito baseremo l'analisi su filoni di ricerca pregressi, tra la comunicazione online, la Formazione a distanza (FaD) e l'usabilità (Strizzolo, 2007).

<sup>5</sup> Ogni URL di questo contributo è stato visitato nell'ultima decade di maggio 2020.

<sup>6</sup> <http://www.vita.it/it/article/2018/04/17/educazione-finanziaria-nasce-quello-che-conta/146581/>.

L'analisi si fonda sulla sovrapposizione tra elementi riconducibili alle funzioni del linguaggio, all'usabilità e all'accessibilità.

### 2.1 *Le funzioni del linguaggio applicate alla comunicazione nei siti*

Come modello di valutazione della comunicazione dei siti si può fare riferimento alle funzioni del linguaggio (Ricci Bitti, Zani, 1993; Strizzolo, 2007<sup>7</sup>). Quando si comunica si attivano le seguenti funzioni:

- Referenziale, un sito adempie a questa funzione venendo incontro alle esigenze di ricerca di informazione dell'utente;
- Interpersonale, i siti devono presentare sé stessi ed il soggetto che li promuove;
- Di auto e etero regolazione, le informazioni di un sito possono indurre a fare o non fare determinate azioni;
- Di coordinazione delle sequenze interattive, questa funzione è svolta dagli inviti espliciti ad andare in una certa direzione della rete e ad immettere dati ed informazioni in appositi spazi;
- Di metacomunicazione, l'esibizione di elementi caratterizzanti il profilo della comunicazione.

### 2.2 *L'usabilità e l'accessibilità come strategie comunicative orientate all'utente*

L'usabilità, definita come «ciò che gli utenti si aspettano di trovare e trovano più facile da usare» (Nielsen, 2000, p. 246), dovrebbe permettere di dare ad un sito o ad un'interfaccia-utente, aspetti di efficacia, efficienza e soddisfazione. L'usabilità si può suddividere in: grafica; linguaggio; logiche di navigazione. L'accessibilità, il passo ulteriore: rendere usabile lo strumento anche per chi ha difficoltà fisiche o cognitive.

Con queste premesse, ci occuperemo della navigazione da schermo di computer, in quanto è quello che offre una maggiore

<sup>7</sup> In chiave attuale cfr. *Online corporate communications: website usability and content* (Garcia et al., 2017).

L'educazione finanziaria strumento di agency per gli anziani: due casi di studio sul web

grandezza ed accessibilità per le persone anziane rispetto all'utilizzo dallo smart phone.

### 2.3 «<http://quellocheconta.gov.it/it/>». Portale di educazione finanziaria del Governo italiano

Il logo istituzionale è centrale e a destra il motore di ricerca interno al sito. La disposizione dell'informazione è chiara completa. In alto, in menù a tendina, le sezioni visibili del sito sono: *Home*, *Chi Siamo*, *Cosa conta per te?*, *Strumenti*, *ABC di quello che conta*, *I consigli*, *Notizie ed eventi*.

*Chi siamo* (con le sottosezioni *Comitato*, *Strategia Nazionale e Contatti*) presenta l'organizzazione che sta dietro la piattaforma, il Comitato per la programmazione e il coordinamento della attività di educazione finanziaria, lo scopo, la storia – con i riferimenti di legge –, il regolamento, i membri del comitato – con i loro profili – e le Istituzioni che promuovono il sito. Inoltre, la sottosezione *La Strategia nazionale e il Programma* illustra in maniera dettagliata, con l'utilizzo di fonti, la vision, la mission e lo sfondo della Strategia nazionale della quale il sito è uno strumento di comunicazione. Infine, la sottosezione *Contatti* offre la possibilità di contattare la Segreteria tecnica istituita presso il Dipartimento del Tesoro del Ministero dell'Economia e delle Finanze e l'informazione che il Comitato è presente «anche su Twitter, Instagram, You Tube e Facebook con l'account @ItaEduFin».

La sezione *Cosa conta per te* permette di rivolgersi direttamente ai destinatari sulla base dei loro interessi: sia in base alla fase di vita (con accesso diretto alle tipologie informative tra le quali *La pensione: come garantirsi il miglior tenore di vita*) che per tipologie informative (tra le quali *Per pianificare la pensione e la terza età*). In questi due casi, anche se parte delle informazioni corrispondono, si aprono due percorsi diversi con video dedicati differenti, per meglio venire incontro alla richiesta espressa nel clic al link. In entrambi i percorsi si dischiudono in maniera chiara, sintetica e piramidale (dal semplice al complesso) tutte le informazioni finanziarie utili per affrontare finanziamenti e spese per e nella terza età.

La sezione *Strumenti* offre un archivio completo, sempre con struttura piramidale, su “Quello che c’è da sapere per prendere decisioni consapevoli” così organizzato: *Strumenti bancari e finanziari*, *Strumenti assicurativi* e *Strumenti previdenziali*.

*L’ABC di quello che conta* offre un’altra logica di navigazione con *7 cose da sapere* che possono interessare un’educazione finanziaria rivolta agli anziani o in previsione di questa fase, come ad. es. *6 Cos’è il rischio longevità*. Questa sezione offre 13 guide pratiche “per orientarsi nel mondo dell’economia e della finanza” per tutti i soggetti, in formato PDF, di facile lettura ed immediata comprensione. Infine, è presente un glossario con 180 lemmi in ordine alfabetico.

Nella sezione *Consigli* è stata inserita la sottosezione *#Quellochecontasaperenell'emergenza*, «decalogo delle informazioni e delle azioni utili a ciascuno di noi per orientarsi nella gestione delle nostre finanze personali nella attuale crisi sanitaria globale legata alla diffusione del virus COVID-19», nella quale si apre un ricchissimo ipertesto esterno verso il quale approfondire su altri siti autorevoli. All’interno della stessa sezione, vi sono *5 consigli*, con video estremamente diretti, nei quali la prof.ssa Annamaria Lusardi, Direttore Comitato Edufin, dà raccomandazioni essenziali, importanti in ogni operazione finanziaria e importanti per le fasce più fragili, tra le quali, ad es., *04. Non firmare se non hai compreso*. Infine, questa parte contiene una rubrica a cura del direttore Edufin, in testo e audio, “nozioni di finanza personale utili a orientarsi nella vita di tutti i giorni, in particolare in questo momento di ripresa dalla crisi”.

L’ultima sezione del menù, contiene *Comunicati Stampa, Articoli e notizie, Mese educazione finanziaria* ed integra così la comunicazione online con quella tradizionale della stampa ed eventi in presenza esterni.

Scorrendo la home page verso il basso vengono proposte le sottosezioni *Momenti che contano* (con *La pensione*), *Sapere che conta*, *Il mondo della finanza ti sembra rischioso* (con i 5 consigli della sezione *Consigli*), *Tanti strumenti diversi per le tue esigenze* (con le tipologie della sezione strumenti). Chiude il messaggio «Ogni momento della vita ha necessità diverse. Scopri di cosa hai bisogno» con un link al video rivolto a tutte le fasi della vita, anche quella del dopo lavoro (es. Alberto pensionato) di sintesi della filosofia informativa del sito.

Al di sotto un *Menù rapido*, che riconduce alle principali sotto-sezioni, *Note Legali* sulla Privacy, i *Contatti* attraverso *form* da inviare e i link ai canali del Comitato per l'educazione finanziaria su Twitter, Youtube, Instagram e Facebook.

La struttura complessiva del sito è molto curata. La grafica estremamente fruibile: nel menù a tendina in alto le scritte bianche su sfondo blu scuro rendono il testo comunque usabile.

Le finestre che scorrono al centro, larghe come tutto lo schermo, contengono solamente gli elementi essenziali e ripetono elementi visivi, come l'utilizzo di un pallino blu per effetto focus sulla prima lettera o numero del titolo. Sono strutturate per favorire lo scorrimento dello sguardo, con la scritta in alto a sinistra dell'immagine ed eventuali altre scritte in basso a destra della stessa. Le info grafiche sono estremamente semplici e l'utilizzo di elementi iconici ricorrenti per rappresentare i diversi destinatari rendono l'interpretazione molto intuitiva.

Sotto la finestra che scorre, l'inversione del colore del carattere, blu scuro su bianco, mantiene elevata la leggibilità. La chiusura delle linee intorno agli argomenti facilita la loro distinzione, anche per l'utilizzo di icone con linee semplici in azzurro, che le rendono immediatamente riconoscibili dal testo. Unica nota: in questo caso, l'azzurro su sfondo bianco, in un pubblico anziano è di difficile messa a fuoco.

L'utilizzo di una semantica dei colori (blu, che domina il sito: strumenti bancari e finanziari; arancione: strumenti assicurativi; rosso: strumenti previdenziali) facilita ulteriormente la comprensione del contenuto.

#### 2.4 «<https://www.mymoney.gov/Pages/default.aspx>». Portale di educazione finanziaria del Governo americano

La piattaforma si presenta nel suo ruolo istituzionale per la bandiera americana in alto a sinistra. A destra c'è il motore di ricerca che dà la possibilità di fare un'ampia ricerca esterna al sito. Sotto il motore di ricerca un link al contatto mail della Financial Literacy and Education Commission.

Nel menu, in verde compaiono i pulsanti alle sezioni *MyMoney Five, Earn, Borrow, Save & Invest, Spend, Protect*, seguiti da pulsanti in grigio alle sezioni *Life Events e Tools*.

Nella sezione *MyMoney Five* vengono presentati i 5 principi delle azioni finanziarie: Guadagnare, Risparmiare e Investire, Proteggere e Chiedere in prestito. Gli approfondimenti rimandano alle sezioni alle quali si approda dal menù in alto nel sito. Ogni sezione dedicata alle azioni finanziarie contiene una breve descrizione dell'azione, alcune righe con le «Azioni che si possono intraprendere», «Suggerimenti e consigli» e Risorse Spotlight, che rimandano a contenuti approfonditi messi a disposizione da altri siti governativi. Ciascuna di queste sezioni riporta in basso la dicitura «For more Federal information, guides and helpful tools about the MyMoney Five Earn principle, read more...» con link attivo ai risultati del motore di ricerca del sito con impostata la parola chiave titolo della sezione (Earn, Borrow, Save & Invest, Spend e Protect).

La sezione *Life Events* fornisce le informazioni per migliori scelte finanziarie riguardo i principali eventi della vita. Sulla base dell'evento che si sceglie – l'unico rilevante per il nostro studio è «Pianificazione della pensione/Pensionamento» – si viene reindirizzati sempre ai risultati del motore di ricerca con impostata la parola chiave dell'argomento – nel caso di nostro interesse “Retirement OR Retiring” –. Otteniamo, sempre inerentemente l'evento della pensione, 212 risultati: dei primi dieci sono tutti datati, di almeno un paio di anni, qualcuno non più visibile e rimandano ad altre fonti governative.

L'ultima sezione sul menu in alto, *Tools*, invia ad una pagina dove sono a disposizione «calcolatrici online, fogli di lavoro di bilancio, liste di controllo per la pianificazione e altre risorse utili del governo federale per prendere decisioni finanziarie». Solamente sotto tutte le pagine compare una presentazione del sito, *About us*, con link a pagine che spiega che il sito è di proprietà della Federal Financial Literacy and Education Commission istituita dal Congresso americano, sulla base di quale legge – «Title V of the Fair and Accurate Credit Transactions Act of 2003 (P.L. 108-159)» – e quali sono i 20 enti istituzionali che la compongono e «collaborano per rafforzare la capacità finanziaria e aumentare l'accesso ai servizi finanziari per tutti

gli americani». Seguono link: contatti a cui scrivere, informazioni sulla privacy; mappa del sito; iscrizione di RSS Feed.

Il design della piattaforma è essenziale. L'unico elemento dinamico è una finestra sotto il menu principale, che scorre con argomenti diversi, non molto grande però. Il testo dei titoli e dei link è azzurro su sfondo bianco (difficoltoso per gli anziani).

L'unica infografica ricorrente è quella di una pianta, con al centro il simbolo del dollaro e con cinque foglie corrispondenti alle 5 azioni, ognuna scritta in bianco su una foglia, che sono link attivi alle relative sezioni (in questo caso la semantica e la continuità cromatica sono il verde della pianta da coltivare). Il colore dei sottotitoli è arancione, come il vaso che regge la pianta.

Sopra il menù c'è una barra azzurra, con il logo della Financial Literacy and Education Commission ed il titolo del sito (colori blu e bianco, su sfondo azzurro, di non facile lettura pertanto).

La grafica complessiva risulta minimalista (domina lo sfondo bianco con testo grigio scuro), con pochissimi elementi iconici o altre immagini. Le uniche immagini complesse sono tre e si alternano nella home: una con l'immagine del Covid-19 e la scritta «Your Money and Coronavirus: Resources for Financial Relief», che rimanda ad una pagina del Dipartimento del Tesoro sugli aiuti finanziari nella pandemia; una con tre operai, di cui due visibili con pala e piccone sull'effigie del dollaro, con la scritta «Rebuilding you finance Following a disaster», che invia ad una pagina interna del sito che offre consigli finanziari per ricostruire la vita dopo dei disastri (consulenza gratuita ma non supporti economici); il disegno di un portafogli con un manubrio per i pesi in alto a sinistra e uno stetoscopio che “ausculta” il portafoglio ed una mela in basso a destra con la scritta «Find out your financial well-being», con link ad una pagina del sito del Consumer Financial Protection Bureau, con dieci domande per confrontare il benessere finanziario e step per migliorarlo.

## 2.5 *Confronto di sintesi*

Lo sfondo culturale differente delle due piattaforme è evidente. Entrambi hanno funzioni referenziali (dando le informazioni richieste),

interpersonale (con loghi e altri riferimenti istituzionali), di eteroregolazione (fornendo coordinate di azioni e inviti), di coordinamento della comunicazione (invitando a comunicare, di più quello italiano) e di metacomunicazione (definendo il profilo istituzionale dei propri messaggi).

Ciò che cambia veramente è la logica di navigazione e gli aspetti del design.

Il sito italiano fa rimandi esterni in maniera limitata, non ripete automaticamente gli stessi percorsi su istanze simili ma non uguali, rispetto a quello americano, che è un metasito, rimandando soprattutto a documenti e piattaforme esterne. Questo comporta la grande differenza nell'aggiornamento, continuo per quello italiano, limitato per quello americano che non può controllare le modifiche in tutte le sorgenti esterne a cui rinvia.

Molto curato negli aspetti della grafica quello italiano, minimalista quello americano.

Infine, nella piattaforma italiana appare una maggiore attenzione verso gli anziani, non solo per la più facile reperibilità di contenuti, ma anche per il formato degli stessi.

I due siti evidenziano culture diverse anche nel sostegno dello Stato verso i cittadini e il livello diverso di educazione finanziaria nei due Paesi: in Italia lo Stato accompagna e guida maggiormente, sostiene e assiste i cittadini; in America più liberi e maggiormente autonomi. In Patria, il livello di alfabetizzazione è più basso, hanno bisogno di maggior supporto, in America hanno una maggiore consapevolezza.

## Conclusioni

Nella parte teorica si è affermato che l'anziano è una risorsa che deve essere aiutata a includersi nel sistema mostrando anche che la comunità ha un ruolo fondamentale se costituisce un sistema inclusivo, attivo e incentrato sull'*agency* dell'anziano. Solo attraverso un'educazione finanziaria è possibile per l'anziano poter attivarsi per progettare il proprio futuro economico e la pensione. La cultura finanziaria è determinata da un processo di educazione. Fattore vi-



L'educazione finanziaria strumento di agency per gli anziani: due casi di studio sul web

sibile anche nella parte pratica in cui prendendo in considerazione le piattaforme governative di educazione finanziaria dei due Paesi si osserva come il livello culturale di educazione finanziaria e di autonomia dei cittadini rispecchi la struttura delle stesse piattaforme.

Le modalità di costruzione delle relazioni con i cittadini, come le città stesse, pare intrecciarsi così anche con la struttura delle piattaforme web nelle diverse culture nazionali.

## Riferimenti bibliografici

- A.A.V.V. (1991). *L'anziano attivo. Proposte e riflessioni per la terza e quarta età*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Anders S.B., Crawford T.M. (2005). Financial Literacy: CPAs Can Make a Difference. *The CPA Journal*, 75(1), 6-9.
- Banca d'Italia (2018). Measuring the financial literacy of the adult population: the experience of Banca d'Italia. *Questioni di Economia e Finanza*, 435, 6.
- Birkenmaier J., Sherraden M.S., Curley J. (Ed.). (2013). *Financial Capability and Asset Building: Research, Education, Policy, and Practice*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Cesa-Bianchi M., Vecchi T. (Ed.). (1998). *Elementi di psicogerontologia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cubeddu F. (2019). Un agency per gli anziani. In R. Galdini, A. Marata (Eds.), *La città Creativa – Biennale Spazio Pubblico*, (pp. 381-390). Roma: CNAPPC.
- Duranti A. (2004). Agency in Language. In Duranti A., *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 451-473). Malden: Blackwell.
- Éloi L. (2012). *Économie de la confiance*. Paris: Éditions La Découverte.
- European Commission, DG Communications Networks, Content & Technology (2018). *The Silver Economy. Final Report*. United Kingdom: technopolis |group|.
- Fazzi L. (2014). *Il lavoro con gli anziani in casa di riposo*. Rimini: Maggioli.
- FDIC (2013). Financial Tips for Seniors. *FDIC Consumer News*, 13.
- Garcia M.G., Carrillo-Duran M.V., Jimenez J.L.T. (2017). Online corporate communications: website usability and content. *Journal of Communication Management*, 21 (2), 140-154.
- Goldberg, E. (2005). *The Wisdom Paradox: How Your Mind Can Grow Stronger as Your Brain Grows Older*. New York: Gotham Books.

- Henrard J.C. (2002). *Les défis du vieillissement*. Paris: La Découverte.
- Hogarth J.M. (2002). Financial Literacy and Family and Consumer Sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences*, XCIV (1), 15-28.
- Laslett P. (1992). *Una nuova mappa della vita. L'emergere della terza età*. Bologna: il Mulino.
- Lusardi A., Mitchell O.S. (2007). Baby boomer retirement security: The role of planning, financial literacy, and housing wealth. *Journal of Monetary Economics*, 54, 205-224.
- Lusardi A., Mitchell O.S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52 (1), 5-44.
- Lusardi A., Mitchell O.S., Curto V. (2012). *Financial Sophistication in the Older Population*. NBER Working Paper No. 17863.
- Lusardi A., Mitchell O.S. (2011b), *Financial literacy and planning: Implications for retirement wellbeing*. NBER Working Paper 17078.
- Lusardi A., Mitchell O.S. (2011a). *Financial literacy around the world: An overview*. NBER Working Paper 17107.
- Mitchell J.W. (1995). *City of Bits: Space, Place and Infobhan*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Montedoro C. (Ed.). (2018). *L'invecchiamento attivo nella società e la gestione dell'età nelle organizzazioni Elementi di scenario, esperienze di buone pratiche e prospettive di azione per valorizzare il capitale umano in chiave intergenerazionale*. Eu: CompEu.
- Nielsen J. (2000). *Web usabilità*. Milano: Apogeo.
- OCSE-INFE (2015). *National Strategies For Financial Education*. OECD/INFE: Policy Handbook.
- Padrón Y. N., Barohona E., Waxman H. C. (2018). Digital Citizenship. In J.I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Tesol International Association.
- Rand D. (2004). Financial education and asset building programs for welfare recipients and low income workers: The Illinois experience. *Brookings Institution Center on Urban and Metropolitan Policy*, 4.
- Ricci Bitti P.E., Zani B. (1983). *La comunicazione come processo sociale*. Bologna: il Mulino.
- Rinadi E. (2015). *Perché educare alla finanza. Una questione sociologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Rinaldi E., Balduzzi P. (2020). La (mal)educazione finanziaria dei giovani. *lavoce.info*.
- Rinaldi E., Vallelonga G. (2011). *L'educazione finanziaria nell'istruzione secondaria di secondo grado. Una guida per orientarsi nella scelta dei progetti*,

- proposte didattiche Pearson 2011, da in <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/diritto-economia/area-giuridico-economica/proposte-didattiche.html>.
- Strizzolo N. (2007). *Processi comunicativi nella formazione a distanza*. Udine: Forum.
- Toussaint-Comeau M., Rhine, S. L. W. (2000). *Delivery of financial literacy programs*. Chicago: Federal Reserve Bank of Chicago Policy Studies.
- Tramma S. (2000). *Inventare la Vecchiaia*. Roma: Meltemi.
- Van Dijk J. (2002). *Sociologia dei nuovi media*. Bologna: il Mulino.
- Van Gennep A. (1909). *Les rites de passage*. Paris: Émile Nourry 1909.
- Visco I. (2014). *Investire in conoscenza. Crescita economica e competenze per il XXI secolo*. Bologna: il Mulino.
- WHO (2002). *Active Ageing. A Policy Framework*. Madrid: WHO.
- Xue R., Gepp A., O'Neil T.J., Stern S., Vanstone B.J. (2018). Financial literacy amongst elderly Australians. *Accounting e Finance*, 59, 887-918.
- Zenarolla A. (2013). Education as a strategy to combat poverty. The microcredit, the accompanying and the family budget, the most suitable instruments to deal with the new poverties. *Italian Journal of Sociology Education*, 13 (1).



## 12. Financial literacy by design: una prospettiva comportamentale

*Alessandro Ceccarelli*

### Introduzione

Le campagne informative e i programmi educativi volti a migliorare la *financial literacy* della popolazione puntano in genere a trasmettere, articolandoli con differenti approcci, principi finanziari di base:

- “Il primo passo verso la tranquillità finanziaria della famiglia è tenere in ordine i conti, monitorando nel continuo entrate e uscite”.
- “A livelli più elevati di rendimento corrispondono maggiori rischi”.
- “È consigliabile accantonare qualcosa in prospettiva di maggiori consumi futuri o eventi imprevisti”.

Tali interventi poggiano su un noto meccanismo di funzionamento: informazione e conoscenza, arricchendo la valutazione dell'individuo, ne migliorano il comportamento e la qualità delle scelte. Decenni di ricerche condotte nell'ambito dell'economia comportamentale hanno messo in luce però come “Context matters”: anche elementi apparentemente irrilevanti del contesto in cui gli individui agiscono e prendono decisioni può avere un'enorme influenza sui loro comportamenti (Della Vigna, 2009).

Se suonare musica tedesca o francese in un'enoteca può determi-

nare un aumento del consumo, rispettivamente, del 50% di birra o del 70% di Champagne (North et al., 1999), evidentemente i comportamenti verso cui le campagne informative ed educative sono dirette, non avvengono in una bolla di vetro, isolati dall'ambiente circostante.

Peraltro, delle 35.000 decisioni circa che prendiamo quotidianamente (B. Sahakian, Labuzetta, 2013), molte sono ormai prese online, e quasi sicuramente con uno smartphone in mano: dallo scegliere dove indirizzare lo sguardo, quale news leggere, su quale pubblicità cliccare, agli acquisti, ai viaggi, fino all'adesione a servizi di natura finanziaria.

Nel 2018, le ricerche su Google sono state infatti 1.300 miliardi e il totale delle App scaricate dagli stores hanno superato i 113 miliardi. E' stato stimato che i giovani passino in media ormai 4 ore al giorno online (BIT, 2019). La relazione 'uomo-smartphone' crea uno specifico mindset emozionale e cognitivo: aumenta del 35% la probabilità di engagement con contenuti di intrattenimento e del 7% a sostenere costi per spese accessorie, mentre diminuisce dell'80% la propensione a contribuire a programmi di beneficenza (Maragalit, L. 2018). La mera presenza di uno smartphone sul tavolo al quale sediamo, degrada la performance individuale dell'11% ad un task sulla *working memory* (Ward et al., 2017).

L'influenza del contesto rischia dunque di essere amplificata nei contesti digitali: smartphone, piattaforme web e algoritmi diventano di fatto i principali "medium" dell'informazione e dei processi decisionali.

Di tutte le ricerche effettuate su Google, nel 70% dei casi abbiamo cliccato in uno dei primi tre risultati: il web viene considerato il "regno" in cui si magnifica la libertà di scelta e il trionfo dell'informazione, mentre in realtà siamo fortemente condizionati da come l'algoritmo seleziona e ci rappresenta l'informazione (BIT, 2019).

Risulta a questo punto lecito chiedersi se gli interventi basati su informazione e conoscenza siano sufficienti o, in alternativa, la *toolbox* pubblica e privata possa essere estesa – e integrata – con nuovi e differenti approcci che tengano nella dovuta considerazione i meccanismi decisionali alla base dei comportamenti finanziari e, conse-

guentemente, il ruolo del contesto della scelta al momento in cui le decisioni vengono prese. Vagliando approcci multidisciplinari che, nell'ambito degli attuali contesti digitali, vadano al di là della sterile contrapposizione tra interventi finalizzati a cambiare le valutazioni degli individui (tipicamente, l'educazione finanziaria) rispetto a quelli invece volti a sfruttare nel momento della scelta le euristiche e i *bias* comportamentali delle persone (tipicamente il *Nudging*).

Il presente capitolo, partendo dalle risultanze di un esperimento condotto dall'autore in ambito universitario – presso la *London School of Economics and Political Science* – propone elementi di riflessione e possibili framework complementari a supporto degli interventi volti a migliorare in Italia la *financial literacy* della popolazione.

## 1. Verso interventi *behaviourally-informed*: dalla teoria alla pratica

Come noto, l'economia comportamentale, applicando concetti e scoperte rivenienti dalla ricerca in campo psicologico alle scelte economiche e finanziarie, ha dimostrato come le decisioni individuali non siano sempre guidate da perfetta razionalità ma siano spesso guidate da euristiche e *bias* comportamentali (Kahneman, Tversky, 1979). Tuttavia, la frammentazione dei risultati degli interventi, così come un approccio 'antagonista' rispetto ai concetti dell'economia neoclassica – limitandosi spesso a rilevare le deviazioni rispetto alla razionalità economica, più che a proporre un quadro organico dell'agire economico – ne hanno parzialmente limitato la sua applicazione come strumento di policy pubblica e framework che possa guidare gli interventi del settore privato (Camerer, Loewenstein, 2004).

Dal 2013 con il filone 'Behavioural Insights', l'OCSE supporta le Istituzioni che hanno avviato applicazioni concrete dei principi e degli *insights* rivenienti dalle scienze comportamentali per migliorare le *policy* pubbliche in molti domini, tra cui la salvaguardia dell'ambiente, della salute, del benessere finanziario degli individui. Al momento sono oltre 200 le Istituzioni che, a livello internazionale, applicano le scienze comportamentali alle *policy* pubbliche.

Nell'ambito di questo sforzo, l'OCSE promuove il framework "BASIC" (*Behaviour, Analysis, Strategy, Intervention, Change*) e altri *toolkit* complementari per facilitare l'introduzione concreta e la misurazione di programmi di policy improntati ai principi dell'economia comportamentale, in particolare:

- "MINDSPACE" (The Behavioural Insights Team, 2010): ha proposto una prima checklist per aiutare a riflettere su come nove robusti insights comportamentali possano guidare lo sviluppo, il design e l'implementazione di policies pubbliche
- "I Test, Learn, and Adapt" (The Behavioural Insights Team, 2013): ha dato un'accessibile introduzione all'utilizzo di Randomized Controlled Trials per la misurazione dei risultati degli interventi di policy.
- "I EAST Framework" (The Behavioural Insights Team, 2014): ha fornito un semplice framework su come insights comportamentali possano aiutare nel disegnare policies che facciano leva su comodità, aspetti sociali del decision-making e l'attrattività e tempestività di policies pubbliche.
- "I World Development Report Mind, Society, and Behavior" (World Bank, 2015): ha dato una completa overview su come la prospettiva comportamentale sia rilevante per lo sviluppo di policies pubbliche.
- "I Define, Diagnose, Design, Test" (ideas42, 2017): ha fornito un pratico framework per analizzare un problema e disegnare soluzioni guidate dai principi comportamentali.
- "I US Internal Revenue Service (IRS) Behavioral Insights Toolkit" (IRS, 2017): creata per essere una pratica fonte a disposizione di ricercatori e settore privato per l'implementazione di interventi behaviourally informed.
- "I Assess, Aim, Action, Amend" (BEAR, 2018): ha presentato un manuale sviluppato per applicare gli insights comportamentali nelle organizzazioni attraverso quattro semplici step.

"MINDSPACE" in particolare, è stato presentato in un articolo scritto da P. Dolan, M. Hallsworth, D. Halpern et al., e pubblicato



## Financial literacy by design: una prospettiva comportamentale

su *Journal of Economic Psychology*. Esso racchiude i nove più robusti effetti che influenzano il nostro comportamento in maniera automatica e al di fuori della nostra consapevolezza, ed è stato posto a fondamento del Behavioural Insights Team costituito dal Governo Britannico nel 2010 con a capo lo stesso David Halpern, uno degli autori del *framework* stesso.

Il framework “MINDSPACE”	
Messenger	Siamo fortemente influenzati da chi comunica l’informazione
Incentives	Rispondiamo agli incentivi influenzati da altri fattori oltreché costi e prezzi
Norms	Siamo fortemente influenzati da ciò che fanno gli altri
Defaults	Accettiamo passivamente l’opzione di default
Saliency	Siamo influenzati da cosa riesce a catturare la nostra attenzione
Priming	Il nostro comportamento è alterato a livello sub-conscio dalle immagini cui siamo esposti
Affect	Le emozioni influenzano fortemente il nostro agire
Commitment	Abbiamo difficoltà ad impegnarci per obiettivi di lungo periodo
Ego	Agiamo in modo da essere a posto con noi stessi

Tab. 1 “Mindspace”

Ciascun elemento del framework racchiude in maniera coerente robusti e ripetuti risultati ottenuti a livello scientifico a supporto di quel particolare ambito. In quanto *framework* può essere utilizzato sia a livello di policy che in ambito privato per testare singoli ele-

menti – o *toolbox* che contengono differenti interventi – nell’ambito di iniziative sperimentali. A seconda della tipologia di comportamento target, e del contesto in cui l’esperimento potrebbe svolgersi. Per esempio, in un successivo lavoro del 2012 – “Influencing Financial Behavior: from changing minds to changing contexts” – sono stati raccolti esempi concreti dell’applicazione dei vari elementi di MINDSPACE nell’ambito del contesto bancario inglese con l’obiettivo di influenzare positivamente i comportamenti finanziari dei clienti, migliorandone la “financial capability”. Da tale ricognizione è emerso che il maggior potenziale d’efficacia derivi dall’intelligente applicazione di azioni in grado di combinare informazione ed educazione con interventi sul contesto.

## 2. Può il contesto online influenzare le scelte finanziarie degli esperti? I risultati di un *Randomised Controlled Experiment* in ambito finanziario basato su “MINDSPACE”

Può il contesto online influenzare le scelte finanziarie compiute da dipendenti di banche e altre istituzioni finanziarie? Detto in altri termini, livelli di *financial literacy* superiori alla media della società – così prevedibilmente desumibili per dipendenti del settore bancario e finanziario – sono in grado di neutralizzare l’influenza del contesto online sulle scelte finanziarie?

A questi quesiti ha risposto l’autore attraverso un esperimento condotto alla fine del 2018 nell’ambito dell’*Executive MSc Behavioural Science*, presso la *London School of Economics and Political Science*, seguito da Matteo Maria Galizzi, Associate Professor presso il Dipartimento di “Psychological and Behavioural Science”, il cui responsabile è il Professor Paul Dolan, uno degli autori di “MINDSPACE”.

### 2.1 *Contesto ed ipotesi di ricerca*

Come noto, nei Paesi sviluppati, il graduale passaggio a sistemi pensionistici contributivi ha comportato un rilevante trasferimento di

responsabilità decisionale in capo ai singoli individui. C'è ora una crescente preoccupazione da parte di Governi e altre istituzioni pubbliche in merito non solo a quanto i lavoratori contribuiscano per il proprio futuro pensionistico, ma anche riguardo all'adeguatezza delle scelte finanziarie che essi compiono per definire la composizione dei piani previdenziali.

Secondo dati Consob, alla fine del 2017, emergeva che i contribuenti concentrassero l'allocazione dei loro fondi prevalentemente su comparti garantiti (44%) e linee bilanciate (38%). Mentre i comparti obbligazionari e azionari rappresentano solo, rispettivamente, il 12% e il 6%. Sembrerebbe dunque che gli individui tendano ad essere avversi al rischio e maggiormente propensi a comparti di investimento in grado di garantire un rendimento minimo o che permettano una mitigazione complessiva del rischio attraverso un bilanciamento delle diverse componenti. Numerosi programmi informativi e progetti di educazione finanziaria ogni anno affrontano il tema della corretta allocazione delle risorse rispetto alle varie fasce d'età – e quindi orizzonte temporale – tenendo in considerazione la rischiosità dei diversi strumenti finanziari. Al crescere dell'orizzonte temporale che ci separa dalla pensione – dice il principio – maggior peso dovrebbe essere attribuito ai comparti azionari nell'ambito della gestione di portafoglio. Ovvero, in virtù di un ampio orizzonte temporale e di un gap rilevante rispetto al potenziale ultimo stipendio da lavoratore, si dovrebbe lasciare spazio a scelte più nette in termini di rischio/rendimento.

D'altro canto, i contesti digitali stanno viepiù diventando il comune ambiente in cui i sottoscrittori valutano i diversi strumenti finanziari offerti e analizzano tutta l'informazione prodotta dagli intermediari. Il design dei prodotti, i video *educational* e commerciali, i materiali di marketing, rappresentano gli elementi che compongono il contesto decisionale con cui gli investitori interagiscono.

Diviene dunque di contemporaneo interesse capire come elementi del contesto di natura “non informativa”, tipo immagini, video e altri apparentemente insignificanti dettagli, possano incidere sulle scelte finanziarie degli investitori.

Partendo da questi assunti, l'esperimento ha voluto testare:

- se anche professionisti possano in maniera statisticamente significativa modificare le proprie preferenze finanziarie, e i propri obiettivi di investimento, quando esposti a immagini richiamanti i concetti di lusso/denaro e, in maniera condizionata, esposti a evidenti comparazioni sociali;
- se l'esposizione attraverso “priming” a concetti relativi a *wealthy lifestyle* possa conseguentemente condurre i professionisti ad essere più ottimisti rispetto al proprio gap previdenziale<sup>1</sup> e, successivamente, ad essere più motivati nel contribuire nel piano pensionistico definito.

In altri termini, con questo lavoro l'autore ha voluto testare se e in che misura il contesto online sia in grado di influenzare – a parità di informazioni – anche il comportamento finanziario di individui dotati di un livello di *financial literacy* superiore alla media della società.

## 2.2 Aspetti metodologici

I 209 partecipanti sono stati inseriti in maniera casuale in due gruppi sperimentali: uno esposto al trattamento e uno di controllo. Ai professionisti di entrambi i gruppi è stato richiesto di comporre un *asset allocation* relativa ad un piano pensionistico, dosando a piacimento 3 comparti: azionario (100% azioni), obbligazionario (100% obbligazioni) e bilanciato (50% azioni e 50% obbligazioni) ed in seguito di definire un livello di contribuzione a tale piano in considerazione del proprio livello dei redditi, dell'orizzonte temporale e del gap pensionistico previsto.

Secondo la teoria economica tradizionale, orizzonte temporale, gap previdenziale e propensione al rischio dovrebbero guidare le scelte finanziarie di individui dotati di un sufficiente livello di *financial literacy*. A questo scopo, ai partecipanti di entrambi i gruppi,

<sup>1</sup> Per gap previdenziale s'intende la stima circa la differenza fra l'ultimo stipendio da lavoratore e il primo assegno pensionistico.

## Financial literacy by design: una prospettiva comportamentale

nella parte iniziale della *survey*, sono stati inseriti alcuni quesiti volti a misurare – oltre alle informazioni anagrafiche e professionali – avversione al rischio, *numeracy* e un *tool* di calcolo del proprio gap previdenziale. Una *behavioural toolbox* è stata applicata invece, esclusivamente al gruppo esposto al trattamento, testando congiuntamente tre elementi di “MINDSPACE”: *priming*, *salience* e *norms*.

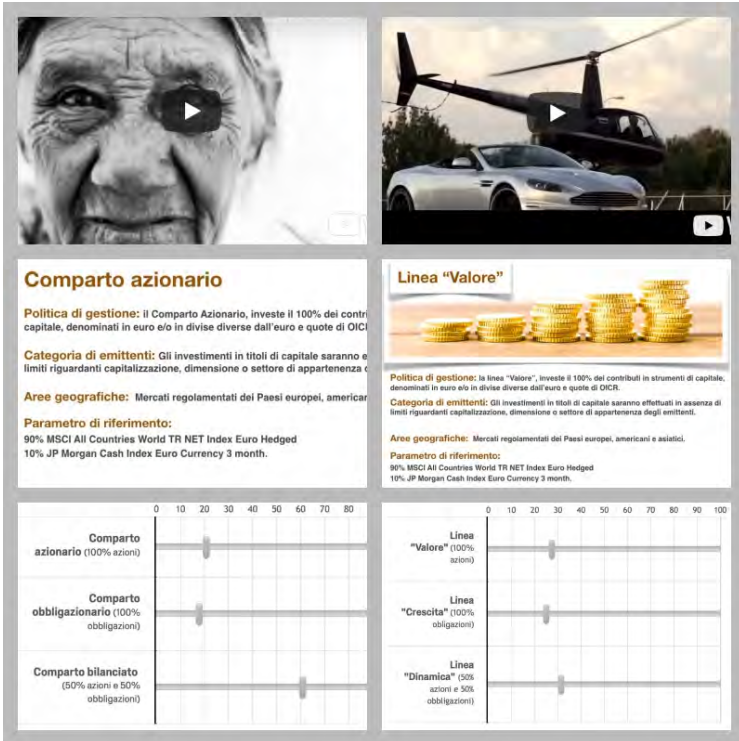


Fig. 1. Rappresentazione delle differenze relative ai due gruppi sperimentali

Nel dettaglio:

– *Priming*

Anni di risultati empirici hanno dimostrato come l'esposizione preliminare di soggetti a concetti o immagini – rendendo l'informazione relativa a quei concetti più accessibile in memoria – sia in grado di influenzarne inconsciamente il comportamento successivo e persino gli obiettivi personali (Bargh, 2006). Lungi dall'essere una mera unità di conto il denaro è un potente veicolo di significati. Induce gli individui ad essere più egoisti e a correre più rischi in vista di maggiori guadagni (Vohs, 2015; Caruso et al., 2013).

D'altro canto, studi empirici hanno evidenziato come immagini legate al lusso e ad un migliore stile di vita possano influenzare la propensione al rischio in decisioni di investimento (Chartrand et al., 2008; Kirk, McSherry, 2012). Seguendo questi assunti, nell'esperimento in esame, i soggetti esposti al trattamento sono stati esposti – attraverso video e immagini grafiche inserite nelle schede prodotto – a immagini di denaro e luxury lifestyle prima delle rispettive decisioni di investimento.

– *Saliency*

Altri studi hanno documentato come anche il nome dei prodotti finanziari se resi evidenti concetti positivi legati a opportunità e un futuro migliore possano incidere sulla propensione al rischio (Cooper et al., 2005; Gilad, Kliger, 2008). Nel presente esperimento, l'autore ha reso salienti nel naming dei fondi di investimento i concetti di crescita e valore – oltre che dinamismo – 'oscurando' i concetti di natura tecnica legati al rischio insito negli strumenti finanziari (azioni, obbligazioni, fondi bilanciati).

– *Norms*

È ormai scientificamente assodato che gli individui hanno a cuore il comportamento – e il giudizio – altrui. Importanti studi hanno dimostrato che esporre i soggetti a messaggi che rappresentano il com-

portamento degli altri nella stessa situazione sia molto più efficace rispetto alle prescrizioni che invitano a comportarsi in quel determinato modo (Tetlock, 1985; Cialdini et al., 2006). Nell'esperimento, ai soggetti esposti al trattamento che mostravano un orizzonte temporale superiore ai venti anni sono stati mostrati i dati – in forma percentuale – riguardanti le scelte finanziarie dei coetanei. In particolare, nel gruppo esposto il messaggio è stato nella forma “Altri come te xxx”, indicando la percentuale di persone nella stessa fascia d'età che posseggono fondi azionari, mentre per il gruppo di controllo il messaggio è stato nella forma “È bene che persone come te xx”, declinandolo dunque come consiglio esperto.

Un modello di regressione lineare è stato applicato a tutte le variabili registrate, con l'obiettivo di evidenziare rapporti causali tra l'applicazione della *toolbox* e il comportamento finanziario dei dipendenti di banche e altre istituzioni finanziarie.

### 2.3 Risultati

Con l'obiettivo di valutare gli effetti degli interventi applicati al gruppo esposto al trattamento, l'autore ha misurato le differenze in media osservabili tra le decisioni in termini di *asset allocation* effettuate dai due differenti gruppi di professionisti. In particolare, attraverso modelli di regressione lineare multipla è stato possibile misurare l'impatto causale tra, le variazioni 'non informative' (manipolazione di video, materiali, nomi dei comparti e comparazione sociale) applicate alla pagina web in cui i partecipanti maturavano la propria decisione finanziaria, e ciascuna variabile dipendente considerata:

- la percentuale di comparto azionario;
- la percentuale di comparto obbligazionario;
- la percentuale di comparto bilanciato.

Tuttavia, i partecipati ai due gruppi osservati potrebbero aver preso decisioni finanziarie differenti in virtù di differenti caratteri-

stiche personali o di attitudine al rischio. A tal proposito, controlli su variabili demografiche, livelli d'istruzione, azienda di appartenenza, settore lavorativo, avversione al rischio e livelli di *numeracy* sono stati inseriti nelle analisi di regressione.

Coerentemente con le ipotesi di ricerca, l'esposizione alla *behavioral toolbox* ha indotto i partecipanti del gruppo esposto a sottopesare in maniera statisticamente significativa il comparto bilanciato e sovra-pesare in misura marginalmente significativa le azioni in portafoglio. Nessun effetto è stato rilevato sulla scelta del comparto obbligazionario.

Nel caso del comparto bilanciato – come si evince dalla tabella n. 2 – l'effetto negativo del trattamento è statisticamente significativo (p-value sempre inferiore alla soglia di 0.05) anche con l'inserimento dei controlli su tutte le altre variabili.

Ciò significa, che i partecipanti esposti al trattamento sono stati indotti a ridurre in maniera significativa il comparto bilanciato in portafoglio. Nessuna relazione causale è stata invece rilevata tra propensione al rischio e relativa scelta finanziaria.



Multiple linear regression models: Balanced									
	Balanced	Balanced	Balanced	Balanced	Balanced	Balanced	Balanced	Balanced	Balanced
<b>Treatment</b>	-8.505** (4.185)	-8.628** (4.182)	-8.669** (4.183)	-8.944** (4.222)	-8.572** (4.204)	-8.775** (4.229)	-9.065** (4.213)	-9.229** (4.211)	
<b>Gender</b>		3.349 (4.224)	3.294 (4.253)	3.251 (4.263)	3.615 (4.245)	3.586 (4.254)	3.548 (4.235)	3.632 (4.231)	
<b>Age</b>			-0.0368 (2.41)	-0.0806 (2.54)	-0.0224 (2.55)	-0.0299 (2.56)	-0.0512 (2.55)	-0.0463 (2.55)	
<b>Education</b>				-1.174 (2.116)	-1.336 (2.107)	-1.325 (2.112)	-1.603 (2.109)	-1.706 (2.109)	
<b>Company</b>					-0.558* (3.35)	-517 (344)	-489 (342)	-488 (342)	
<b>Department</b>						239 (429)	246 (427)	248 (426)	
<b>Numeracy</b>							5.75 (3.634)	6.013 (3.638)	
<b>Riskaversion</b>								1.434 (1.233)	
<b>Constant</b>	44.22*** (2.893)	39.55*** (6.566)	41.22*** (12.81)	45.89*** (15.35)	49.19*** (15.39)	47.46*** (15.73)	37.60*** (16.85)	32.69* (17.36)	
<b>Observations</b>	167	167	167	167	167	167	167	167	
<b>R-squared</b>	0.025	0.028	0.029	0.03	0.047	0.049	0.063	0.071	
<b>Adjusted R<sup>2</sup></b>	0.019	0.017	0.011	0.07	0.017	0.013	0.022	0.024	

Tab. 2. Modello di regressione lineare multipla – Balanced. Standard error in parentesi  
 \*\*\*p<0.01; \*\*p<0.05; \*p<0.1

Multiple linear regression models: Stock									
	Stock	Stock	Stock	Stock	Stock	Stock	Stock	Stock	Stock
<b>Treatment</b>	5.688*	5.752*	5.335	5.731*	5.063	5.259*	5.287*	5.287*	5.368*
	(3.257)	(3.267)	(3.245)	(3.267)	(3.128)	(3.144)	(3.157)	(3.157)	(3.162)
<b>Gender</b>		-1.751	-2.312	-2.251	-2.904	-2.876	-2.873	-2.873	-2.914
		(3.315)	(3.299)	(3.298)	(3.156)	(3.163)	(3.172)	(3.172)	(3.177)
<b>Age</b>			-0.370**	-3.07	-0.412**	-0.405**	-0.402**	-0.402**	-0.405**
			(1.87)	(1.97)	(1.90)	(1.91)	(1.91)	(1.91)	(1.92)
<b>Education</b>				1.695	1.985	1.974	2.001	2.001	2.062
				(1.638)	(1.568)	(1.570)	(1.580)	(1.580)	(1.584)
<b>Company</b>					1.003***	0.983***	0.962***	0.962***	0.956***
					(249)	(256)	(257)	(257)	(257)
<b>Department</b>						-2.31	-2.32	-2.32	-2.32
						(319)	(320)	(320)	(320)
<b>Numeracy</b>							-558	-558	-688
							(2.723)	(2.723)	(2.732)
<b>Riskaversion</b>									-709
									(926)
<b>Constant</b>	22.55***	24.99***	41.86***	35.13***	29.20**	30.87***	31.83**	31.83**	34.25***
	(2.268)	(5.155)	(9.939)	(11.88)	(11.45)	(11.70)	(12.63)	(12.63)	(13.03)
<b>Observations</b>	167	167	167	167	167	167	167	167	167
<b>R-squared</b>	0.018	0.020	0.043	0.049	0.136	0.139	0.139	0.139	0.142
<b>Adjusted R<sup>2</sup></b>	0.012	0.008	0.025	0.026	0.109	0.107	0.101	0.101	0.099

Tab. 3. Modello di regressione lineare multipla – Stock. Standard error in parentesi.

\*\*\*p&lt;0.01; \*\*p&lt;0.05; \*p&lt;0.1

Con riferimento alla quota di comprato azionario inserita in portafoglio – come si evince dalla tabella n. 3 – è stato rilevato un effetto positivo, statisticamente significativo, da parte del trattamento sui comportamenti finanziari dei soggetti esposti. Tuttavia, in questo caso, il rapporto di causa-effetto diviene marginalmente significativo dopo l’inserimento dei controlli per tutte le altre variabili (p-value comunque inferiore alla soglia 0.01 in tutte le osservazioni).

Ciò significa, che i partecipanti esposti al trattamento sono stati indotti a incrementare in maniera significativa (con p-value pari a 0.01) il comparto azionario in portafoglio. Anche in questo caso, nessuna relazione causale è stata invece rilevata tra propensione al rischio e la relativa scelta finanziaria.

In base ai risultati osservati, i soggetti sarebbero indotti a modificare sul momento la propria propensione al rischio tramite un meccanismo di “unconscious goal-setting”, ovvero essere esposti a immagini legate ad un futuro positivo e prospero comporta obiettivi personali più elevati e dunque la disponibilità a correre maggiori rischi finanziari. Risulta utile sottolineare che le domande in merito alle caratteristiche demografiche, professionali e di propensione al rischio sono state rivolte a tutti i partecipanti all’inizio della *survey*, senza distinzione fra i due gruppi, escludendo dunque qualsiasi influenza da parte del trattamento.

Ulteriori analisi di regressione sono state poi realizzate con riferimento alla stima del gap previdenziale e ai livelli di contribuzione all’ipotetico piano pensionistico. In particolare, a tutti i partecipanti all’indagine è stato chiesto in conclusione se conoscessero il proprio gap previdenziale e in considerazione di ciò, quanto avrebbero voluto contribuire, in ragione del reddito annuo, al piano pensionistico definito. Anche in questo caso, analisi di regressione lineare hanno evidenziato rapporti di causa-effetto tra il trattamento, il grado di confidenza in merito alla conoscenza del proprio gap previdenziale e i livelli di contribuzione al piano pensionistico. In sostanza, essere stati esposti al trattamento avrebbe indotto i soggetti – prevedibilmente per le stesse ragioni suesposte – ad essere più fiduciosi in merito al proprio gap previdenziale e più motivati a contribuire ad un piano pensionistico.

In generale, i risultati dell'esperimento supportano la tesi secondo cui le preferenze finanziarie possono essere "costruite" sul momento, attraverso "unconscious processing" (Chartrand et al., 2008; Bargh, 1996; Kirk, McSherry, 2012); in funzione di ciò, immagini, parole e notifiche presenti in una pagina web sarebbero in grado, potenzialmente, di alterare il comportamento finanziario di individui dotati di una consapevolezza finanziaria ipoteticamente superiore alla media della società.

La tipologia di esperimento – evidentemente basato su scelte finanziarie ipotetiche – unitamente all'ampiezza e alle caratteristiche del campione oggetto di indagine, non consentono nessun tipo di generalizzazione, tuttavia, sembrerebbero in grado di evidenziare come nonostante un mondo così ricco di informazioni, "informed choices" potrebbe non essere sinonimo di "better choices", neanche in presenza di accettabili livelli di *financial literacy*.

## Conclusioni

"A wealth of information creates a poverty of attention" (Simon, 1971). Dal momento in cui Herbert Simon, padre del concetto di "razionalità limitata", scrisse queste parole, molte cose sono cambiate nel nostro ecosistema informativo quotidiano. Mai come oggi viviamo un mondo ricco di informazione e, il più delle volte, terminiamo la giornata allo stesso modo di come la iniziamo: con uno smartphone in mano. Gli stimoli e l'informazione che la nostra mente si trova costantemente a processare superano di gran lunga la sua capacità di elaborazione (Benartzi, 2015). Ciò rende l'ulteriore somministrazione di informazione e conoscenza una complessa "toolbox" che, per essere efficace, dovrebbe necessariamente includere la valutazione dei fattori di contesto, degli aspetti sociologici, della forma in cui viene presentata, del "medium" attraverso cui la stessa viene trasmessa, dei meccanismi psicologici alla base delle scelte individuali.

Per esempio, secondo una serie di esperimenti condotti recentemente dal Behavioural Insights Team inglese sui termini e condizioni

e le *privacy policies* online, solo rappresentare il tempo necessario a leggere i termini relativi alla privacy aumenta del 105% la comprensione del testo; mentre esporre FAQ sui termini e condizioni del servizio incrementa il tasso di comprensione del 35%. Oppure semplicemente evitando il doppio click necessario ad espandere tutto il testo relativo a termini e condizioni è stato dimostrato comporti anche in questo caso un notevole miglioramento nella comprensione del testo.

Non solo, apparentemente irrilevanti interventi sul font del testo, sui colori associati a diversi alert e il design delle pagine in cui gli individui processano l'informazione e prendono decisioni, talvolta rilevanti come nel caso dei servizi finanziari, può migliorare i comportamenti e valorizzare gli attuali interventi su informazione e conoscenze.

La gestione strategica di una *toolbox* siffatta implica evidentemente un approccio multidisciplinare alla materia che coinvolga in misura crescente – oltre ad esperti delle materie economiche e finanziarie – sociologi, esperti dell'apprendimento, *behavioural scientists*, *data scientists*. L'esperimento presentato, così come l'ampia e rigorosa letteratura scientifica sul tema, dimostrano come sia di estrema importanza introdurre in maniera sistematica, anche in ambito privato, esperimenti controllati – l'unico metodo scientifico per misurare in maniera “unbiased” relazioni causali fra variabili (Glennerster, Takavarasha, 2013) – che valutino l'impatto reale degli interventi volti a migliorare la financial literacy sui comportamenti finanziari. L'*experimental design*, dovrebbe essere parte integrante – oltre la produzione dei contenuti – della progettazione degli interventi tesi ad incidere sulla *financial literacy* della popolazione.

In Italia, le valutazioni d'impatto degli interventi di educazione finanziaria sono ancora lungi dall'essere diffusi. Gli stessi metodi di ingaggio dei destinatari degli interventi si basano su *recruiting* informale, su mailing list private o l'intermediazione enti e associazioni di categoria. In realtà, le persone che rispondono agli inviti e che assiduamente partecipano agli eventi organizzati, potrebbero essere differenti all'origine – per caratteristiche personali, livelli di studio, esperienze – rispetto a quelli che non partecipano. Rivolgere ad essi

gli interventi che organizziamo sul territorio, migliorando ulteriormente la loro posizione, rischia di ampliare il gap rispetto agli altri, ottenendo – attraverso meccanismi di ‘selezione avversa’ – il risultato opposto a quanto desiderato a livello di policy (Dolan et al., 2012).

In questa direzione, è significativo che il Governo Britannico mentre abolisce il Money Advice Service a seguito di critiche diffuse rispetto ai risultati che il budget annuale (80 mln di Sterline) ha saputo generare – speso prevalentemente in campagne informative e pubblicitarie – istituisce “What works network”, 9 centri di ricerca e sperimentazione nati con l’obiettivo di fornire evidenze, appunto, “di cosa funziona” come interventi volti a migliorare il comportamento di individui e collettività in diverse aree di policy, che coprono oltre 250 miliardi di spesa pubblica. David Halpern, uno degli autori di MINDSPACE, ne è stato nominato National Adviser.

Una profonda conoscenza del comportamento umano dovrebbe essere il cuore del design di interventi pubblici e privati di successo, assicurandoci di veicolare le risorse verso le soluzioni che danno prova di funzionare. Nel solo campo educativo, dalla sua costituzione, oltre 10.000 studi accademici e 180 esperimenti su larga scala sono stati messi a disposizione delle policies pubbliche da “What works network”. Con uno sforzo continuo nel tentare di mettere a disposizione il meglio delle evidenze scientifiche a disposizione di chi – in contesto pubblico o privato – sia impegnato a migliorare i comportamenti delle persone. Auspicabilmente, in un contesto di impellente necessità, generalizzata, di riduzione del deficit nella spesa pubblica, ogni euro investito dovrà essere allocato verso quegli interventi in grado di garantire il maggiore impatto relativo sui comportamenti finanziari su larga scala.

Citando lo stesso David Halpern (The What Works Network - Five Years On, 2018) “È gratificante che lo stesso empirismo che Archie Cochrane faticò così tanto a diffondere in campo medico – e che oggi diamo per scontato – è oggi in corso di rapida diffusione anche in altre aree di policy”.

## Riferimenti bibliografici

- Bargh J. A. (2006). What have we been priming all these years? On development, mechanisms, and ecology of nonconscious social behavior. *European Journal of Social Psychology*, 36(2).
- Bargh J. A. (2006). Principles of Automaticity. In E. T. Higgins, A. Kruglansky (Eds.), *Social Psychology: Handbook of basic principles* (pp. 169-183).
- Benartzi, S. (2015). *The Smarter Screen*. New York: Portfolio Penguin.
- Camerer C.F., Loewenstein G. (2004). Behavioural Economics: Past, Present and Future. *Advances in Behavioural Economics*. Princeton University Press., 3-51.
- Chartrand T. L., Huber J., Shiv B., Tanner R.J. (2008). Nonconscious Goals and Consumer Choice. *Journal of Consumer Research*, 35(2), 189-201.
- Costa E., Halpern D. (2019). The behavioural science of online harm and manipulation, and what to do about it. *The Behavioural Insights Team*.
- Della Vigna S. (2009). Psychology and Economics: Evidence from the Field. *Journal of Economic Literature*, 47(2), 315-372.
- Dolan P., Hallsworth M., Halpern D., King D., Metcalfe R., Vlaev I. (2012). Influencing behaviour: The mindspace way. *Journal of Economic Psychology*, 33(1), 264-277.
- Dolan P., Elliott A., Metcalfe R., Vlaev I. (2012). Influencing financial behavior: From changing minds to changing contexts. *Journal of Behavioral Finance*, 13(2), 126-142.
- Fernandes D., Lynch J. G., Netemeyer R. G. (2014). Financial Literacy, Financial Education, and Downstream Financial Behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861-1883.
- Gigerenzer G., Hoffrage U. (1995). How to improve Bayesian reasoning without instruction: Frequency formats. *Psychological Review*, 102(4), 684-704.
- Grüne-Yanoff T., Hertwig R. (2016). Nudge Versus Boost: How Coherent are Policy and Theory? *Minds and Machines*, 26(1-2), 149-183.
- Hastings J. S., Madrian B. C., Skimmyhorn W. L. (2013). Financial Literacy, Financial Education, and Economic Outcomes. *Annual Review of Economics*, 5(1), 347-373.
- Kahneman D., Tversky A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263-292.
- Kahneman D., Tversky A. (1981). The Framing of Decisions and the Psy-

- chology of Choice. *American Association for the Advancement of Science*, 211, 453-458.
- Kaiser T., Menkhoff L. (2017). Does financial education impact financial literacy and financial behavior, and if so, when? *World Bank Economic Review*, 31(3), 611-630.
- Kirk C.P., Mcsherry B. (2012). The Effect of Nonconscious Goals on Investor Choice. *The Journal of Behavioural Finance*, 2(2), 1-13.
- Lusardi A., Samek A., Kapteyn A., Glinert L., Hung A., Heinberg A. (2015). Visual tools and narratives: New ways to improve financial literacy. *Journal of Pension Economics and Finance*, 16(3), 297-323.
- Margalit L. (2018) The truth behind smartphone behaviour. *Clicktale and The Wharton School of The University of Pennsylvania*.
- Meier S., Sprenger C. D. (2013). Discounting financial literacy: Time preferences and participation in financial education programs. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 95, 159-174.
- Miller M., Reichelstein J., Salas C., Zia B. (2015). Can you help someone become financially capable? A meta-analysis of the literature. *The World Bank Research Observer*, 30(2), 220-246.
- OECD iLibrary. Tools and Ethics for Applied Behavioural Insights: The BASIC Toolkit <https://www.oecd.org/gov/regulatory-policy/BASIC-Toolkit-web.pdf>
- Sahakian B., Labuzetta J.N. (2013). *Bad Moves: How Decision Making Goes Wrong, and the Ethics of Smart Drugs*. Oxford University Press.
- Simon E. S. (1971). Designing organizations for an information-rich world. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*.
- Ward A. F., Duke K., Gneezy A., Bos M. W. (2017). Brain Drain: The mere presence of 'one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2, 140-154.
- Willis L. E. (2011). *The Financial Education Fallacy*, 90015, 1-12.
- Yoong J. (2011). Can Behavioural Economics be used to make Financial Education more Effective? Improving Financial Education Efficiency. *OECD Bank of Italy Symposium in Financial Literacy, OECD Publishing*, 65-102.



### 13.

## **“Nulla osta per una progettazione consapevole!” Un percorso di educazione finanziaria per potenziare le competenze di progettazione nei detenuti**

*Paola Iannello, Angela Sorgente, Marina Canziani  
Maura Crepaldi, Margherita Lanz*

#### 1. Financial literacy ed educazione finanziaria

Negli ultimi anni un numero sempre crescente di ricerche ha evidenziato uno stretto legame tra la capacità delle persone di decidere in maniera efficace in ambito economico-finanziario e il livello di alfabetizzazione finanziaria (*financial literacy*) delle persone stesse (Alessie, Van Rooij, Lusardi, 2011; Christelis, Jappelli, Padula, 2010; Hilgert, Hogarth, Beverly, 2003). La *financial literacy*, ovvero il grado di conoscenza, comprensione e consapevolezza delle tematiche economiche e finanziarie (Lusardi, Mitchell, 2014), risulta infatti essere un buon predittore del livello di sicurezza e, in ultima analisi, di benessere finanziario dell'individuo (Fox, Bartholomae, Lee, 2005; Mason, Wilson, 2000). Persone con livelli più elevati di alfabetizzazione finanziaria tendono a investire il proprio denaro con maggiore oculatezza (Lusardi, Michaud, Mitchell, 2017) evitando pratiche eccessivamente rischiose (Stegman, Faris, 2001), sono in grado di fronteggiare spese extra inaspettate (Hasler, Lusardi, Oggero, 2018), e di pianificare maggiormente il proprio futuro, con particolare attenzione alla fase di transizione dalla vita lavorativa attiva alla pensione (Mitchell, Lusardi, 2015). Aver identificato nell'alfabetizzazione finanziaria un aspetto cruciale per poter prendere in maniera efficace le proprie decisioni finanziarie ha contribuito, negli ultimi anni, al diffondersi di un numero sempre più consistente di iniziative volte a incrementare il livello di *financial literacy*. Nel contesto italiano tali

iniziative, che vanno sotto il nome di educazione economica e finanziaria, sono state rivolte per lo più alla totalità della cittadinanza con l'obiettivo di accrescere e potenziare le competenze finanziarie dei cittadini, che si attestano su un livello piuttosto basso, secondo quanto emerge dalle numerose indagini condotte in tal senso (Alfianz, 2017; Centro Luigi Einaudi, 2017; Consob, 2017; Klapper, Lusardi, van Oudheusden, 2015). I risultati di tali indagini mettono in luce, da un lato, l'esigenza di intervenire in maniera trasversale per incrementare il basso livello di competenze finanziarie della popolazione generale; dall'altro, evidenziano chiaramente l'esistenza di un gap di competenze economico-finanziarie tra la popolazione generale e alcuni gruppi particolarmente fragili e vulnerabili. In particolare, livelli nettamente inferiori di conoscenze e competenze finanziarie emergono nelle donne (Banca d'Italia, 2018; Fernandes, Lynch, Netemeyer, 2014), negli anziani (Banca d'Italia, 2018), nei migranti (Atkinson, Messy, 2015) e, più in generale, nelle persone con basso reddito e scarsa istruzione formale (Lusardi, 2015; Mielitz, MacDonald, Lurtz, 2018). Pertanto, se, come detto, la capacità di utilizzare le risorse finanziarie in modo responsabile costituisce una componente essenziale nella costruzione del proprio benessere, potenziare tali capacità risulta essere un obiettivo fondamentale da perseguire da parte delle istituzioni. Obiettivo che, se possibile, diventa ancora più importante e prioritario per quanto riguarda le fasce di popolazione vulnerabili che, solo attraverso il raggiungimento di un buon livello di *financial literacy*, possono essere messe nelle condizioni di compiere in autonomia scelte economiche consapevoli.

### 1.1 *Educazione finanziaria in carcere*

Tra le popolazioni fragili e vulnerabili è inclusa la popolazione carceraria. Alcune ricerche evidenziano una stretta correlazione tra il comportamento criminale e un basso livello socio-culturale, un reddito moderato (Rabuy, Kopf, 2015), oltre che un livello significativamente più basso di alfabetizzazione finanziaria rispetto alla popolazione generale (Glidden, Brown, 2017).

Allo scarso livello di *financial literacy* dei detenuti contribuisce,

oltre al (basso) livello socio-culturale e di istruzione formale, anche la lunghezza del periodo di tempo trascorso in carcere. Durante il periodo di detenzione ai carcerati viene imposto di allontanarsi e di prendere le distanze dal mondo esterno e, di conseguenza, anche dal denaro e dalla gestione quotidiana dello stesso. In generale, i detenuti perdono via via dimestichezza e familiarità con le varie pratiche di gestione delle proprie finanze; inoltre, in funzione della durata del periodo di detenzione, possono rimanere all’oscuro dei cambiamenti, spesso repentini e allo stesso tempo sostanziali, che interessano diversi aspetti del sistema bancario (si pensi, ad esempio, ai cambiamenti legati all’introduzione dell’online e del *mobile banking*). Alcune ricerche riportano come siano gli stessi detenuti a manifestare il bisogno e la necessità di essere maggiormente informati sulle questioni economico-finanziarie e introdotti e/o aggiornati in merito a nuove pratiche di gestione del denaro (Call, Dyer, Wiley, Day, 2013).

A fronte della scarsa alfabetizzazione finanziaria della popolazione carceraria, un crescente numero di ricerche evidenzia come proprio un buon livello di *financial literacy* rappresenti un fattore fondamentale per consentire ai detenuti un pieno reinserimento nella società e, al contempo, evitare recidive (Glidden, Brown, 2017; Glidden, Brown, Smith, Hughes, 2018). Non appena rilasciati, i detenuti hanno bisogno di essere messi nelle condizioni di riuscire a gestire le proprie finanze che, generalmente, sono alquanto limitate. La gestione di un *budget* ridotto, per giunta in un contesto economico-finanziario spesso notevolmente mutato rispetto al periodo precedente la detenzione, rappresenta per un ex-detenuto una sfida piuttosto impegnativa. Possedere adeguate conoscenze e competenze finanziarie può consentire alle persone di avere strumenti utili per potersi orientare tra le diverse proposte di gestione finanziaria presenti sul mercato, scegliendo ciò che è più adeguato e funzionale alla propria situazione ed evitando, così, di incappare in difficoltà finanziarie che costituiscono uno dei più importanti fattori di rischio per eventuali recidive (Irish, 1989; McNeill, Whyte, 2007; Rosser, 2019; Ward, Gannon, 2006). La possibilità di gestire efficacemente il proprio denaro implica, ovviamente, il fatto che i detenuti possano avere un reddito e, quindi, un lavoro. La stretta relazione tra disoccupazione

post-detenzione e un tasso elevato di recidive è ben nota (Jackson, 1990), con una serie di studi che mette in evidenza l'enorme difficoltà per gli ex-carcerati appena rimessi in libertà nel trovare un'occupazione (Visher, Debus-Sherrill, Yahner, 2008; Western, Kling, Weiman, 2001). Le limitate possibilità di impiego per gli ex-detentuti hanno portato a considerare l'eventualità di sollecitare e stimolare nella popolazione carceraria competenze di auto-imprenditorialità (Bellu, Davidson, Goldberg, 1990; Benus, 1994); competenze che, come evidenziato da alcuni studi (Ameriks, Caplin, Leahy, 2003; Lusardi, Mitchell, 2009), implicano un buon livello di *financial literacy* per essere efficacemente sviluppate.

Alla luce di quanto appena riportato, risulta evidente che il potenziamento delle competenze economiche e finanziarie dei detenuti, con un focus specifico sulle competenze di progettazione e pianificazione in ottica di auto-imprenditorialità, sia un aspetto fondamentale affinché i carcerati, una volta di nuovo in libertà, possano rientrare con successo e a pieno titolo nella società attiva. Nonostante le evidenze sottolineino l'importanza di introdurre percorsi di educazione e di formazione in ambito economico e finanziario nelle carceri, i progetti di educazione finanziaria effettivamente erogati sono, ad oggi, piuttosto rari. Mentre nel contesto statunitense e canadese vengono riportate un certo numero di esperienze di educazione finanziaria rivolte ai detenuti (Monster, Micucci, 2005), in Europa tali esperienze sono alquanto limitate. Più specificamente, nel contesto italiano, non vi è documentazione di programmi di educazione economica e finanziaria per detenuti.

Il presente contributo intende descrivere il progetto "Nulla osta per una progettazione consapevole!" realizzato con un gruppo di detenuti presso il carcere di Bollate nel 2018. L'idea di sviluppare tale percorso nasce da una richiesta avanzata da alcuni operatori del SERT di Bollate che, lavorando all'interno del carcere, hanno rilevato un bisogno diffuso di educazione alla progettualità nei detenuti, soprattutto in vista di un loro reinserimento nella società. Tale richiesta è stata accolta dalle autrici del capitolo le quali, avendo già maturato precedenti esperienze nell'ambito dell'educazione economica e avendo inoltre condotto percorsi di formazione nel contesto del carcere, hanno deciso di sperimentare un primo percorso di edu-

## “Nulla osta per una progettazione consapevole!”

cazione alla progettualità rivolto specificamente alla popolazione carceraria. Il progetto non ha avuto alcun finanziamento economico e si è basato sul lavoro volontario delle diverse figure professionali coinvolte. I paragrafi successivi presenteranno nel dettaglio i contenuti, la metodologia e i risultati ottenuti nel corso della realizzazione del percorso educativo.

## 2. Il progetto “Nulla osta per una progettazione consapevole!”

### 2.1 *Obiettivo*

Il percorso educativo è stato ideato e messo a punto dall'equipe del Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica con l'obiettivo di sviluppare le competenze di progettazione dei detenuti al fine di rendere i partecipanti (1) maggiormente consapevoli della complessità dell'attività di progettazione offrendo loro strumenti, soprattutto legati alla sfera economica, utili per la pianificazione; (2) maggiormente in grado di auto-monitorare e auto-valutare le condizioni di fattibilità di un proprio progetto personale tenendo in considerazione le risorse finanziarie, personali e sociali.

### 2.2 *Metodo*

#### 2.2.1 Partecipanti

I partecipanti sono stati selezionati dal SERT di Bollate che ha scelto di presentare il progetto alle persone ritenute maggiormente in grado di poter partecipare agli incontri previsti, sia in termini di tenuta durante il percorso sia in termini di comprensione dei temi trattati. Sono stati alla fine identificati otto detenuti (di età compresa tra 25 e 58;  $M = 42.12$ ;  $DS = 12.22$ ) della sezione maschile del carcere di Bollate. Sono quasi tutti di nazionalità italiana e con un fine pena compreso tra i 2 e i 13 anni ( $M = 9$ ;  $DS = 4$ ). Tutti i partecipanti sono seguiti dal SERT in quanto hanno problemi legati alla dipendenza dalla droga (75%) o dal gioco d'azzardo (25%). Sono stati esclusi detenuti che abbiano commesso un reato di carattere economico.

## 2.2.2 Materiali e procedura

### a) *Descrizione del percorso educativo*

Il percorso educativo prevede che i partecipanti lavorino contemporaneamente su due progetti: (1) il progetto lavorativo che ogni partecipante immagina di realizzare all'uscita del carcere e (2) il progetto lavorativo fittizio proposto dagli operatori a tutto il gruppo, su cui sarà esemplificata l'applicazione delle diverse tematiche del percorso. Ad ogni incontro, tutto ciò che viene appreso in relazione al progetto fittizio condiviso viene poi ricondotto ai singoli progetti lavorativi dei partecipanti.

L'intero percorso educativo è articolato in otto incontri formativi a cui si aggiungono un incontro di presentazione e due incontri di valutazione (pre-test e post-test) per un totale di 11 incontri (si veda Tabella 1). Ogni incontro del progetto ha una durata di circa 2 ore e mezza. Nei primi sei incontri formativi viene affrontato un elemento chiave nell'ambito delle attività di progettazione: (1) il ruolo del *contesto* nella progettazione, con un focus specifico sui vincoli e sulle opportunità che ciascun contesto, all'interno del quale avviene la progettazione, implica; (2) l'*obiettivo* progettuale e il *rischio* inteso come un fattore che, se adeguatamente controllato e gestito, può rappresentare una reale opportunità; (3) le *risorse* come condizione necessaria per la progettazione, con particolare rilievo sulle diverse tipologie (materiali/economiche, personali/psicologiche, relazionali/sociali) funzionali alla realizzazione di un progetto e le *strategie* attivabili per poterle riconoscere, valorizzare, incrementare e potenziare; (4) le *relazioni interpersonali e sociali*, caratterizzate da fiducia e potere, che possono sostenere o ostacolare la progettazione; (5) il ruolo del *tempo* nella progettazione, con un'attenzione particolare all'identificazione delle fasi in cui è possibile suddividere il progetto e stimare le tempistiche necessarie per la realizzazione di ciascuna fase (cronoprogramma); (6) il *budget*, con un focus specifico sulla stima dei costi necessari per la realizzazione di ciascuna delle fasi in cui è stato suddiviso precedentemente il progetto. Ad ogni incontro viene proposto il progetto di lavoro fittizio su cui poter applicare i contenuti proposti e si chiede anche di lavorare sul proprio progetto

“Nulla osta per una progettazione consapevole!”

modificando e arricchendo la propria progettazione. Nello specifico, viene chiesto di rappresentare il proprio progetto personale in modo da costruire il cosiddetto “diario della progettazione”, utilizzando materiali diversi, senza il bisogno di doverlo necessariamente elaborare attraverso la scrittura. Questo permette che le diverse competenze linguistiche non siano di ostacolo alla progettazione. Ai partecipanti vengono quindi forniti materiali quali pennarelli, fogli bianchi, colla, scotch, fotografie e immagini.

Nel settimo incontro si mettono in pratica, in modo ludico, le competenze acquisite negli incontri precedenti, utilizzando un gioco da tavolo appositamente ideato (Projétto), e presentato nei suoi diversi elementi in ciascun incontro. Questo incontro si conclude con una ripresa dei diversi contenuti a partire dalle strategie di gioco messe in atto, mentre nell’ottavo incontro lo si fa attraverso una discussione di gruppo che ha l’obiettivo di riflettere su come ciascun partecipante ha giocato nell’incontro precedente e cosa ha appreso osservando sé e gli altri giocare. Come riportato in Tabella 1, ad ogni incontro si cerca di raggiungere l’obiettivo formativo facendo svolgere ai partecipanti delle attività concrete e in gruppo.

Tutti gli incontri sono stati condotti da una psicologa e un’educatrice del SERT di Bollate. Gli elementi specifici di ciascun incontro sono stati introdotti da psicologi diversi, appartenenti al team di lavoro, che introducevano il tema e l’esercitazione, mentre i conduttori si sono occupati della gestione del gruppo e del lavoro sul progetto personale. Tutti i membri dell’equipe di lavoro sono stati presenti alla sessione di gioco tenutasi durante il settimo incontro.

<b>Titolo incontro</b>	<b>Tematica centrale</b>	<b>Obiettivo</b>	<b>Attività esperienziale</b>	<b>Elemento Projétto</b>
<i>Presentazione progetto ai potenziali utenti</i>		Presentare l'intervento ai potenziali partecipanti selezionati dagli operatori del carcere		

<b>Titolo incontro</b>	<b>Tematica centrale</b>	<b>Obiettivo</b>	<b>Attività esperienziale</b>	<b>Elemento Progetto</b>
<i>Pre-test</i>		Valutare le competenze economico-finanziarie e di progettazione	Colloquio individuale di valutazione	
INCONTRO 1: Il ruolo del contesto nella progettazione	Contesto	Mostrare come ciascun progetto viene realizzato inevitabilmente all'interno di un contesto e come ogni contesto abbia propri vincoli e opportunità	Realizzazione del proprio "diario della progettazione" attraverso i diversi materiali	Plancia
INCONTRO 2: Le caratteristiche degli obiettivi e il rischio	Obiettivo e Rischio	Presentare i concetti di obiettivo e di rischio e la valenza positiva e negativa dei rischi.	Giocare in squadre ad una versione adattata dello <i>Iowa Gambling Task</i>	Dado
INCONTRO 3: Risorse e strategie	Risorse	Presentare le diverse tipologie di risorsa e di quali tipi di risorse i partecipanti dispongono	<i>Brainstorming</i> sulle diverse tipologie di risorse e categorizzazione delle risorse identificate in appositi portafogli costruiti ad hoc per l'attività	Carte risorsa
INCONTRO 4: Relazionarsi per progettare: relazioni e fiducia	Relazioni	Presentare le diverse tipologie di relazioni (simmetriche, asimmetriche) e le dimensioni di fiducia e potere	<i>Role playing</i>	Casella "cooperativa" e casella "banca"
INCONTRO 5: Cronoprogramma: scansione dei tempi	Tempo	Presentare le fasi necessarie per progettare e realizzare un progetto, la stima dei tempi necessari per realizzare ciascuna fase e analisi di fattibilità	Divisi in sottogruppi i partecipanti provano ad identificare le fasi necessarie per la realizzazione di un progetto fittizio e stimano i tempi necessari per realizzarlo (costruzione cronoprogramma)	Regolamento



“Nulla osta per una progettazione consapevole!”

<b>Titolo incontro</b>	<b>Tematica centrale</b>	<b>Obiettivo</b>	<b>Attività esperienziale</b>	<b>Elemento Progetto</b>
INCONTRO 6: Cronoprogramma: stima del <i>budget</i>	<i>Budget</i>	Presentare le diverse componenti del <i>budget</i> : entrate e uscite (fisse, correnti, occasionali) e valutare cosa occorre per produrre guadagno	A partire dal cronoprogramma iniziato nel precedente incontro stimare nel dettaglio entrate ed uscite attese	Soldi
INCONTRO 7: Il gioco Progetto		Mettere in pratica le conoscenze acquisite	Si gioca a Progetto	Gioco
INCONTRO 8: Conclusione e valutazione		Riflessione e discussione sulle strategie attivate durante il gioco Progetto e sulle connessioni tra gioco e realtà	Si invita i partecipanti a identificare le strategie di gioco in base a categorie definite dai ricercatori: rischio (alto rischio/basso rischio) e controllo (alto controllo/basso controllo)	
<i>Post-test</i>		Valutare le competenze economico-finanziarie e di progettazione dei partecipanti	Colloquio individuale di valutazione	

Tab. 1. Struttura schematica del percorso di educazione finanziaria  
“Nulla osta per una progettazione consapevole!”

b) *Il gioco Progetto*

Nel corso di ciascun incontro viene presentato un elemento del gioco di società Progetto realizzato per favorire l'apprendimento degli elementi fondanti la progettazione (contesto, obiettivi e rischi, risorse e strategie, relazioni, tempo e *budget*). Si tratta di un gioco da tavolo, che prevede da 3 a 6 giocatori, il cui *obiettivo* è l'apertura di una falegnameria che deve avere determinate caratteristiche in termini di risorse materiali e immateriali. Per realizzare tale obiettivo i partecipanti si trovano ad attraversare differenti tipologie di *contesti* (mon-

tagna, mare, città, campagna; si veda la plancia rappresentata in Figura 1) che offrono differenti *risorse* (legname, mezzi di trasporto, attrezzi da lavoro e dipendenti), affrontare diversi *rischi* (es. altre persone stanno aprendo una falegnameria e la concorrenza aumenta), avendo inoltre la possibilità di avviare una cooperazione e uno scambio con gli altri giocatori (*relazioni*). Il tutto avendo una quantità di *tempo* e di denaro (*budget*) limitati.

In ogni incontro del percorso formativo, dopo aver affrontato la tematica in oggetto, viene presentata la specifica parte del gioco corrispondente alla tematica in modo da familiarizzare da subito con il gioco. Nel corso del settimo incontro del percorso, i partecipanti giocano una partita a Proj€tto, avendo così modo di applicare le conoscenze apprese al contesto del gioco.



Fig. 1. Plancia del gioco Proj€tto

c) *Valutazione del percorso*

La valutazione del percorso è avvenuta attraverso due tipologie di valutazione: una valutazione di esito e una valutazione di processo.

La valutazione di esito è stata effettuata sottoponendo i partecipanti a un pre-test e un post-test in cui, attraverso un colloquio individuale, ciascun partecipante veniva valutato rispetto a tre competenze:

- a. **Conoscenza finanziaria oggettiva.** Le conoscenze finanziarie oggettive dei partecipanti sono state valutate attraverso sei item estratti dalla scala di competenza finanziaria oggettiva di Bocchialini e colleghi (Bocchialini, Milioli, Poletti, Ronchini, 2013; Bocchialini, Ronchini, 2015). Ciascun item consiste in una domanda che presenta un numero di opzioni di risposta compreso tra 4 e 6, di cui solo una opzione è quella giusta. Se il partecipante seleziona quella giusta totalizza un punto, se seleziona quella sbagliata totalizza 0 punti. Il punteggio di conoscenza finanziaria oggettiva ha quindi un intervallo teorico da 0 a 6.
- b. **Associazioni libere relativamente alla parola “progetto”.** A ciascun partecipante veniva posta la seguente domanda: “Quali parole le vengono in mente pensando alla parola progetto?”. Al soggetto era data la possibilità di rispondere liberamente, senza alcun tipo di indicazione o limite sul numero possibile di parole da indicare.
- c. **Presenza di decisione in ambito economico.** Per valutare le strategie messe in atto dai partecipanti quando prendono decisioni in ambito economico, è stato chiesto ai partecipanti di simulare una scelta di tipo economico. Nello specifico, ai partecipanti veniva detto “Provi ad immaginare di trovarti nella situazione di dover prendere in affitto una casa come sua abitazione o per andare a vivere con la sua famiglia. Ora le mostrerò alcuni elementi che potrebbe considerare quando deve effettuare un simile affitto. Scelga quelli che per lei sono importanti per poter affittare una casa.” Le possibili opzioni di risposta venivano mostrate ai partecipanti in formato grafico (un’immagine per ogni opzione di risposta) e il partecipante doveva selezionare tutte le opzioni di risposta che a suo avviso erano importanti. Le opzioni di risposta erano dieci, tra cui: costo mensile dell’affitto, dimensioni della

casa, tipologia di casa, spese condominiali. Dopo che il partecipante aveva selezionato le opzioni a suo avviso più importanti, gli si chiedeva quali, tra le opzioni non selezionate, erano considerate completamente inutili (“Considerando gli elementi che non ha scelto, c’è qualche cosa che le sembra proprio inutile, che non è da considerare quando si deve affittare una casa?”).

Tale valutazione di esito consisteva nel confrontare gli esiti del pre-test con quelli del post-test e verificare che l’intervento avesse incrementato le conoscenze finanziarie oggettive dei partecipanti, complessificato e concretizzato la loro idea di progettazione, reso più strategica la loro presa di decisione relativa alle scelte economiche.

La valutazione di processo è invece stata effettuata nel corso degli incontri del percorso di educazione finanziaria chiedendo ai partecipanti in ciascun incontro di modificare la propria idea progettuale in base a quanto visto negli incontri. Nello specifico, al termine di ogni incontro, veniva riconsegnato loro il proprio “diario della progettazione”, rappresentazione grafica del proprio progetto fatta durante il primo incontro, in modo da modificare il progetto. I conduttori del gruppo hanno di volta in volta fotocopiato i lavori fatti in modo da poter valutare il processo di modifica messo in atto.

### 2.2.3 Risultati

#### a) *Conoscenza finanziaria oggettiva*

I partecipanti hanno risposto alle sei domande del test di conoscenza finanziaria oggettiva fornendo quasi sempre la risposta corretta (si veda Tabella 2). Nello specifico, la maggior parte dei partecipanti ha fornito cinque risposte giuste su sei (Moda = 5; Media = 4,87; DS=1.25; intervallo= 2-6). Occorre precisare che le domande proposte per verificare il livello di conoscenza finanziaria oggettiva sono state selezionate all’interno di un più ampio pool di domande sulla base del grado di difficoltà. Come riportato nell’introduzione al presente capitolo, la letteratura di riferimento mette in luce l’esistenza di un livello piuttosto basso di *financial literacy* tra i detenuti. Per-

“Nulla osta per una progettazione consapevole!”

tanto, sono state proposte ai partecipanti sei domande che presentavano un grado di difficoltà poco elevato. Tale scelta potrebbe, almeno in parte, spiegare i risultati ottenuti. Nelle prossime edizioni dell'intervento potrebbe risultare maggiormente adeguato somministrare l'intero questionario di conoscenza finanziarie in modo da verificare se questa spiegazione è plausibile. Questo suggerisce che le difficoltà economiche e di progettazione delle persone fragili non sempre sono il frutto di mancanza di conoscenze oggettive, ma di *soft skills* maggiormente legate alla progettazione e alle capacità relazionali. Avendo analizzato subito le risposte fornite dai partecipanti è stato deciso di non presentare più queste domande nel post-test e di mantenere solo la valutazione delle altre competenze (associazioni libere relative alla parola “progetto” e presa di decisione in ambito economico).

Domanda	Percentuale risposte corrette
Supponga che il tasso di interesse sul suo conto bancario sia l'1% l'anno e che l'inflazione sia il 2% l'anno. Dopo 1 anno, con i soldi che avrà in banca, sarà in grado di comprare:	75%
Se garantisce un finanziamento per un amico, poi:	50%
Acquistare un televisore a rate le consente di:	87,5%
Un investimento è rischioso quando:	75%
Dal suo punto di vista, sottoscrivere una polizza assicurativa (Rc) auto è:	100%
La ragione principale per sottoscrivere un contratto di assicurazione è:	100%

Tab. 2. Percentuale di risposte corrette nel pre-test per ciascuna domanda del test di conoscenza finanziaria oggettiva

Possiamo notare che la percentuale maggiore di errori sia a carico dell'item riferito alla responsabilità che si ha rispetto ad una garanzia di prestito, ad indicare una scarsa conoscenza rispetto al tema del prestito. Due possono essere le ipotesi esplicative: una scarsa conoscenza finanziaria del funzionamento del prestito e una scarsa competenza relazionale che rende poco probabile il fatto che vengano prestati soldi agli amici.

b) *Associazioni libere relativamente alla parola “progetto”*

Nella Tabella 3 sono riportate le parole che ciascun partecipante ha riportato al pre-test e al post-test come parole associate liberamente alla parola “progetto”.

Sebbene per due partecipanti l’idea di progetto sembra essere rimasta immutata (soggetti 4 e 5), negli altri casi è possibile notare un cambiamento che ha portato i partecipanti ad avere un’idea di “progetto” più concreta, dettagliata e personalizzata.

Soggetto	Pre-test	Post-test
1	Gruppo, futuro	Organizzazione
2	Realizzare, svolgere, fare	Gelateria, arredamento, affitto, contratto, soldi
3	Positività, lungimiranza, collettività	Evoluzione, concretezza
4	Futuro	Futuro
5	Casa	Casa
6	Obiettivo finale, strada per arrivarci	Costruire, pensare, desiderio
7	Famiglia	Famiglia, riscatto
8	Progetto di vita, progetto lavorativo, affetti	Progetto di vita, lavoro, futuro, famiglia, vita

Tab. 3. Associazioni libere relative alla parola “Progetto” nel pre- e post-test

c) *Presa di decisione in abito economico*

Per valutare le competenze di presa decisionale rispetto a questioni economiche è stato chiesto loro di immedersimarsi in una specifica situazione (immaginarsi di dover affittare una casa) e di indicare gli elementi che prenderebbero e non prenderebbero in considerazione per giungere ad una decisione. Le stesse domande sono state poste nel pre- e nel post-test e le percentuali di risposta per ogni elemento considerato sono riportate in Tabella 4.

**“Nulla osta per una progettazione consapevole!”**

	Scelga gli elementi che per lei è importante considerare quando si deve affittare una casa.		Considerando gli elementi che non ha scelto, c'è qualche cosa che le sembra proprio inutile, che non è da considerare quando si deve affittare una casa?	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Costo mensile	100%	100%	0%	0%
Dimensioni della casa	75%	50%	0%	12,5%
Tipologia di casa	62,5%	87,5%	12,5%	12,5%
Spese condominiali	50%	62,5%	0%	0%
Posizione della casa	62,5%	75%	25%	25%
Soldi a disposizione	62,5%	62,5%	0%	0%
Entrate e uscite future già programmate	37,5%	75%	0%	0%
Come si può ottenere un prestito	37,5%	37,5%	25%	12,5%
Arredamento della casa	50%	37,5%	12,5%	25%
Chi è l'intermediario	12,5%	25%	12,5%	25%

**Tab. 4. Percentuali di risposta nel pre- e post-test relative alle domande di presa di decisione rispetto all'affitto di una casa**

La Tabella 4 mostra come le modalità di presa di decisione dei partecipanti siano cambiate in seguito all'intervento. Nello specifico, in seguito al percorso di educazione finanziaria i detenuti danno meno importanza agli aspetti estetici della casa (dimensioni, arredamento) e fanno maggiore attenzione alle questioni pratiche (tipologia di casa, posizione della casa) ed economiche (spese condominiali, entrate e uscite già programmate). Si sottolinea che questo target di

partecipanti sia capace, anche prima dell'intervento, di riconoscere l'importanza di alcuni elementi economici, ma tale attenzione è limitata solo agli elementi più evidenti nel momento stesso in cui si effettua l'acquisto/presa di decisione (costo, soldi a disposizione). La capacità di prestare attenzione anche agli aspetti economici che si dovranno affrontare nel futuro (spese condominiali, entrate e uscite già programmate) – competenza fondamentale per la progettazione – era carente prima dell'intervento e incrementa nel post-test.

Per quanto riguarda la seconda domanda, ovvero quali sono gli eventuali elementi che non è utile considerare, in accordo con la prima domanda, si nota che i partecipanti considerano con maggior frequenza nel post-test gli aspetti estetici della casa (dimensioni, arredamento) come meno utili rispetto agli altri elementi in gioco.

#### d) *Diario della progettazione*

Infine, mostriamo a titolo esemplificativo il “diario della progettazione” compilato da uno dei partecipanti del progetto (si veda Figura 2). L'immagine corrisponde alla scannerizzazione del foglio A4 di uno dei detenuti del nostro gruppo al termine del sesto incontro. L'immagine rappresenta il “diario della progettazione” nella sua versione finale in quanto, infatti, il diario non viene aggiornato in seguito al sesto incontro: negli ultimi incontri si lavora unicamente in gruppo (es. gioco ProjeTto, conclusioni) e non sul progetto personale.

Il detenuto che ha costruito questo “diario della progettazione” aveva come obiettivo quello di aprire un laboratorio di cartonaggio. Presso il carcere di Bollate, grazie ad un laboratorio interno al carcere dove i detenuti possono lavorare, aveva imparato a costruire in modo professionale oggetti di cartone (scatole, cornici, portatovaglioli, ...). Il progetto che questo partecipante avrebbe voluto realizzare all'esterno del carcere era quello di produrre gli stessi oggetti presso un laboratorio di sua proprietà. Nel corso degli incontri del nostro percorso formativo, il partecipante ha reso più concreto il suo progetto. Si è reso conto innanzitutto di aver bisogno di un posto/magazzino (*contesto*) in cui poter produrre e vendere questi oggetti e



“Nulla osta per una progettazione consapevole!”

che una *strategia* efficiente poteva essere quella di trovare un consorzio di cooperative al quale unirsi. Questa soluzione (che lui stesso definisce *risorsa*) gli avrebbe permesso di poter risparmiare denaro (*budget*) e allo stesso tempo di avere più opportunità di pubblicizzarsi, fare eventi e un maggior numero di visitatori (marketing come una delle sotto-fasi del *cronoprogramma*). Inoltre, questa soluzione gli permetterebbe di ridurre i *rischi* in quando in un consorzio sarebbe stato più tutelato. Riconosce l'importanza della qualità del prodotto, riportandolo sia per iscritto sia utilizzando immagini di prodotti pregiati. Per quanto riguarda le *relazioni*, riconosce l'importanza di avere un socio (“un ragazzo che era in carcere e che ora è uscito, ha già una sua attività, ma mi aiuterebbe con la contabilità”), che rappresenta con la presenza dei due volti.

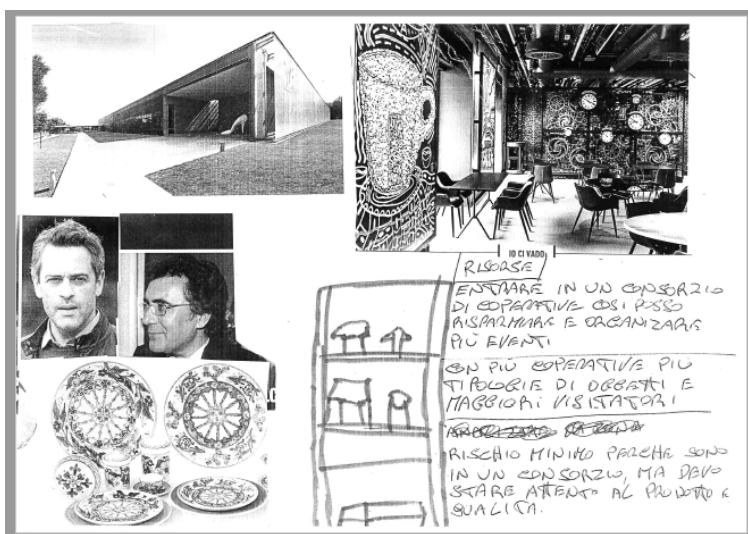


Fig. 2. Diario della progettazione di un detenuto al termine del sesto incontro

Infine, dal diario è possibile evincere come nel corso degli incontri il progetto diventi sempre più concreto e personalizzato per i partecipanti. Se nei primi incontri la struttura era stata rappresentata

attraverso delle immagini generiche ritagliate da alcune riviste, negli ultimi incontri il partecipante prova ad abbozzare a mano la sua idea personale di consorzio di cooperative.

## Conclusioni

Il presente contributo si è posto l'obiettivo di presentare i contenuti e la metodologia del percorso educativo "Nulla osta per una progettazione consapevole!", oltre che i risultati ottenuti in seguito a una prima realizzazione del percorso presso la sezione maschile del carcere di Bollate.

La necessità di educare e formare i detenuti in relazione alle competenze economiche e finanziarie è ampiamente documentata in letteratura. Tuttavia, come già discusso nell'introduzione, i progetti di educazione economica e finanziaria rivolti specificamente alla popolazione carceraria risultano, ad oggi, piuttosto rari, in particolare nel contesto italiano. Il percorso educativo "Nulla osta per una progettazione consapevole!" intende fornire un contributo in tale direzione, essendo una proposta pensata e sviluppata *ad hoc* sulla base delle caratteristiche specifiche della popolazione a cui è rivolta, ovvero la popolazione carceraria. A tale proposito, occorre sottolineare come, accanto a un incremento nel numero di iniziative di educazione economica e finanziaria, di recente si assiste a una maggiore attenzione rispetto ai contenuti e alle modalità di erogazione di tali iniziative. Tra i promotori di iniziative di educazione finanziaria, si sta diffondendo una maggiore consapevolezza rispetto all'importanza di sviluppare proposte di educazione economica e finanziaria sempre più differenziate e ritagliate "su misura", riconoscendo le specificità dei fruitori. In tal senso, a livello internazionale stiamo assistendo alla diffusione di un certo numero di iniziative caratterizzate da un'attenzione specifica alle peculiarità e agli obiettivi del target a cui il programma è rivolto. Tra questi, il programma *Financial Empowerment Emotional Literacy* (FEEL) ideato e sviluppato nelle carceri statunitensi da Curtis Carroll, il cui obiettivo esplicito è quello di potenziare il livello di "responsabilizzazione finanziaria" in ogni singolo detenuto. Questa attenzione è necessaria affinché tali iniziative

possano effettivamente rappresentare uno strumento efficace di promozione di competenze economiche e finanziarie.

I risultati ottenuti in seguito alla prima edizione del nostro percorso sono piuttosto incoraggianti, in quanto mettono in evidenza un incremento e un potenziamento delle competenze di progettualità dei detenuti, competenze che, come già sottolineato, risultano essere fondamentali per un reinserimento a pieno titolo nella vita sociale e, al contempo, per evitare successive recidive. In relazione alla metodologia utilizzata nel percorso, un elemento rilevante è la costituzione di un gruppo stabile di lavoro e, quindi, la possibilità di stabilire connessioni e relazioni tra detenuti, oltre che con il conduttore del gruppo. A tal proposito, la letteratura evidenzia come, per un detenuto, avere la possibilità di stabilire una relazione con una persona che può essere per lui/lei significativa sia fondamentale non solo rispetto all’obiettivo di acquisire nuove nozioni e conoscenze, ma soprattutto nell’ottica di indurre un potenziale cambiamento in termini di comportamento economico-finanziario (Mielitz, McDonald, Lurtz, 2018).

Sviluppi futuri di questo intervento sono la riproposizione dell’intervento ad altri tipi di persone che possono essere comprese nella categoria marginalità, per riuscire così a evidenziare ulteriori punti di forza e di debolezza dell’intervento stesso. Si auspica di arrivare ad avere un intervento di educazione finanziaria che possa essere fruito con successo anche dalle persone che non hanno le competenze cognitive, matematiche e linguistiche di base che consentono loro di rispondere a questionari o svolgere esercizi, ma che allo stesso tempo devono progettare la loro vita tenendo in considerazione gli aspetti economici e finanziari da cui non si può prescindere. Utilizzare degli strumenti e delle metodologie (come ad esempio il gioco) che prescindono da competenze cognitive specifiche, può essere una buona strategia per progettare interventi di educazione finanziaria che possono adattarsi ai diversi target della popolazione.

## Riferimenti bibliografici

- Alessie R., Van Rooij M., Lusardi A. (2011). Financial literacy and retirement preparation in the Netherlands. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), 527-545.
- Allianz (2017). *When will the penny drop? Money, financial literacy and risk in the digital age*. Allianz Report.
- Ameriks J., Caplin A., Leahy J. (2003). Wealth accumulation and the propensity to plan. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(3), 1007-1047.
- Atkinson A., Messy F. (2015). Financial education for migrants and their families. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, 38.
- Banca d'Italia (2018). I livelli di alfabetizzazione finanziaria della popolazione adulta italiana: l'esperienza della Banca d'Italia. *Questioni di Economia e Finanza*, 435.
- Bellu R., Davidson P., Goldberg, C. (1990). Towards a theory of entrepreneurial behavior: Empirical evidence from Israel, Italy and Sweden. *Entrepreneurial and Regional Development*, 2, 195-209.
- Benus J. (1994). Self-employment programs: a new reemployment tool. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(2), 73.
- Bocchialini E., Ronchini B. (2015). Gender differences in financial literacy among college students. *Banca Impresa Società*, 34(1), 131-164.
- Bocchialini E., Milioli M.A., Poletti L., Ronchini B. (2013). Financial education among university students in Italy: the state of the art. *BANCA-RIA*, 12, 30-48.
- Call L.L., Dyer W.J., Wiley A.R., Day R.D. (2013). Inmate perceptions of financial education needs: Suggestions for financial educators. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 24(1), 45-60.
- Christelis D., Jappelli T., Padula M. (2010). Cognitive abilities and portfolio choice. *European Economic Review*, 54(1), 18-38.
- Centro Luigi Einaudi (2017). *Indagine sul risparmio e sulle scelte finanziarie degli italiani. Consapevolezza, fiducia, crescita: le sfide dell'educazione finanziaria*.
- Consob (2017). *Le scelte di investimento delle famiglie italiane*.
- Fernandes D., Lynch J.G., Netemeyer R.G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861-1883.
- Fox J., Bartholomae S., Lee J. (2005). Building the case for financial education. *Journal of Consumer Affairs*, 39(1), 195-214.
- Glidden M.G., Brown T.C., Smith M., Hughes M. H. (2018). Prisoners

- with Purses: The Financial Literacy and Habits of Incarcerated Women, *Corrections*. DOI: <https://doi.org/10.1080/23774657.2018.1549966>.
- Glidden M. D., Brown, T. C. (2017). Separated by bars or dollar signs? A comparative examination of the financial literacy of those incarcerated and the general population. *American Journal of Criminal Justice*, 42(3), 533-553.
- Hasler A., Lusardi A., Oggero N. (2018). Financial Fragility in the US: Evidence and Implications. *GFLEC Working Paper No. 2018-1*
- Hilgert M., Hogarth J., Beverly S. (2003). Household financial management: The connection between knowledge and behavior. *Federal Reserve Bulletin*, 89, 309–322.
- Irish J.F. (1989). *Probation and recidivism: A study of probation adjustment and its relationship to post-probation outcome for adult criminal offenders in Nassau County, New York*. Mineola, NY: Nassau County Probation Department.
- Klapper L., Lusardi A., van Oudheusden P. (2015). *Financial literacy around the world: Insights from the Standard and Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey*. Global Financial Literacy Excellence Center, Washington, D.C.
- Lusardi A. (2015). Financial literacy: Do people know the ABCs of finance? *Public Understanding of Science*, 24(3), 260-271.
- Lusardi A., Michaud P.C., Mitchell O.S. (2017). Optimal financial knowledge and wealth inequality. *Journal of Political Economy*, 125, 431-477.
- Lusardi A., Mitchell, O.S. (2009). *How ordinary consumers make complex economic decisions: Financial literacy and retirement readiness*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Lusardi A., Mitchell, O.S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and practice. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.
- Mason C.L.J., Wilson, R.M. (2000). *Conceptualizing financial literacy* (Business School Research Series). Loughborough, Uk: Loughborough University.
- McMurran M., Theodosi E., Sweeney A., Sellen J. (2008). What do prisoners want? Current concerns of adult male prisoners. *Psychology Crime & Law*, 14, 267-274.
- McNeill F., Whyte, B. (2007). *Reducing Reoffending*. Collumpton: Willan.
- Mielitz K. S., Clady J., Lurtz M., Archuleta K. (2019). Barriers to Banking: A Mixed Methods Investigation of Previously Incarcerated Individuals' Banking Perceptions and Financial Knowledge. *Journal of Consumer Affairs*. DOI: <https://doi.org/10.1111/joca.12260>

- Mielitz K. S., MacDonald M., Lurtz M. (2018). Financial literacy education in a work-release program for an incarcerated sample. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 29(2), 316-327.
- Mitchell O.S., Lusardi A. (2015). Financial Literacy and Economic Outcomes: Evidence and Policy Implications. *The Journal of Retirement Summer*, 3 (1) 107-114
- Monster M., Micucci A. (2005). Meeting rehabilitative needs at a Canadian women's correctional centre. *The Prison Journal*, 85(2), 168-185.
- Rabuy B., Kopf D. (2015). Prisons of poverty: Uncovering the pre-incarceration incomes of the imprisoned. <http://www.prisonpolicy.org/reports/income.html>
- Rosser J. (2019). Does Providing Debt Advice to Offenders Have an Impact on Life After Prison? A Debt Advice Research Report.
- Stegman M. A., Faris R. (2001). *Welfare, work, and banking: The North Carolina financial services survey*. Chapel Hill: University of North Carolina, Center for Community Capitalism.
- Visher C., Debus-Sherrill S., Yahner J. (2008). Employment after prison: A longitudinal study of former prisoners. *Justice Quarterly*, 28, 698-718.
- Ward T., Gannon, T. (2006). Rehabilitation, Etiology and Self-Regulation: The Comprehensive Good Lives Model of Treatment for Sex Offenders. *Aggression and Violence*, 11 (1), 94-110.
- Western B., Kling J., Weiman, D. (2001). The labor consequences of incarceration. *Crime and Delinquency*, 47, 410-427.

## Gli Autori

**Tommaso Agasisti** è professore ordinario di Public Management presso il Politecnico di Milano, School of Management. Dal 2019, è componente del Consiglio di Amministrazione del Politecnico di Milano, e dal 2020 è Associate Dean for International Relations, Quality & Services presso il MIP Politecnico di Milano Graduate School of Business. I suoi interessi di ricerca riguardano l'analisi economica e il management nel settore pubblico, con particolare riferimento a scuole, università ed enti locali.

**Michele Aglieri** è ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Collabora inoltre con l'Istituto Superiore di Scienze Religiose Sant'Agostino di Crema-Cremona-Lodi-Pavia-Vigevano. Da anni opera nell'ambito della ricerca e della formazione su temi pedagogici che coinvolgono il mondo della scuola e dei servizi educativi. Ha pubblicato diversi saggi e articoli nel campo della pedagogia generale e sociale.

**Gianluca Argentin** è ricercatore presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli studi di Milano Bicocca. Si occupa prevalentemente di tre filoni di indagine: la valutazione di efficacia di interventi in campo educativo e sociale, soprattutto mediante sperimentazioni controllate; l'analisi della forza insegnante nel sistema di istruzione e le politiche per la sua gestione (formazione, reclutamento e valutazione); lo studio dei processi di (ri)produzione delle disuguaglianze in ambito educativo. Ha pubblicato molti saggi su questi temi e, con la casa editrice Il Mulino, la monografia "Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento" (2018).

**Cecilia Boggio**, PhD in Comparative Literature, University of Southern California, è ricercatore confermato di Lingua e Traduzione — Lingua Inglese presso il Dipartimento di Scienze Economico-sociali e Matematico-statistiche dell'Università di Torino. Dal 2014 è anche Research Fellow del CeRP (Centro per la ricerca sulle pensioni e le politiche di welfare), Collegio Carlo Alberto. Si occupa di comunicazione economica e finanziaria, in particolare delle sue implicazioni sulla disuguaglianza di genere.

**Sandro Busso** insegna Sociologia Politica e Politiche Sociali presso il Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino. I suoi principali interessi di ricerca sono le politiche sociali e di contrasto alla povertà e le trasformazioni nei modelli di *governance*, con particolare attenzione al ruolo del terzo settore.

**Marta Cannistrà** è assegnista di ricerca al Politecnico di Milano, Dipartimento di Ingegneria Gestione. A dicembre 2018 ha ottenuto il titolo di Laurea Magistrale in Ingegneria Gestionale, grazie alla tesi su come le *Smart Cities* possono utilizzare e implementare modelli di data management in maniera strategica. Oggi la sua ricerca si focalizza principalmente su due ambiti: l'applicazione del *Learning Analytics* in scuole e università e lo sviluppo di sperimentazioni per la valutazione di interventi di educazione finanziaria nelle scuole e nelle università.

**Marina Canziani**, laureata in Educazione Professionale presso Università degli Studi Milano; lavora presso la U.O.S Carcere di Bollate e Tribunale della ASST Santi Paolo e Carlo. Conduce gruppi sulle dipendenze da sostanze e gioco d'azzardo. Ha realizzato con l'associazione Telefono Donna interventi di prevenzione alla violenza di genere.

**Alessandro Ceccarelli**, di formazione economica, banking professional, con competenze trasversali nel marketing, nella comunicazione e nel digital innovation management. A seguito di un Executive Master in 'Behavioural Science' conseguito presso la London School of Economics and Political Science si propone, con un



approccio 'evidence-based' di influenzare, migliorandolo, il comportamento finanziario delle persone negli attuali contesti digitali.

**Maura Crepaldi**, è dottoranda di ricerca in Formazione della Persona e Mercato del lavoro presso l'Università degli Studi di Bergamo. Il suo progetto di ricerca si propone di indagare la relazione tra la riserva cognitiva, il decision making e la propensione al rischio nel ciclo di vita. I suoi principali interessi di ricerca riguardano: processi decisionali e propensione al rischio, impulsività e inibizione.

**Francesca Cubeddu** è Phd in Teoria e ricerca educativa e sociale presso l'Università Roma Tre. Cultrice della materia e collaboratrice del prof. Vincenzo Nocifora presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche (DiSSE) Università Sapienza di Roma. Tutor dell'Alta Scuola Internazionale di Sociologia (ASIS). Fra le ultime pubblicazioni: *Verso una città uguale, inclusiva e attiva. L'espressione di giustizia sociale nel concetto di sostenibilità*, in *Culture e Studi del Sociale*, Vol.5(1)/2020; *Panoramica dello stato attuale delle condizioni abitative e delle risposte istituzionali*, in *Argomenti: Rivista di Economia, cultura e ricerca sociale dell'Università degli Studi di Urbino* 15 (I).

**Michela Freddano**, PhD in Valutazione dei processi e dei sistemi educativi, è ricercatrice INVALSI e responsabile dell'Area Valutazione delle scuole. Già componente del Direttivo dell'Associazione Italiana di Valutazione, è cultrice della materia di Programmazione, analisi, progettazione delle politiche sociali e formative all'Università degli Studi di Genova e coordinatrice della sezione Large-Scale Cross-National Studies in Education della Comparative International Education Society.

**Paola Iannello**, PhD, è ricercatore di Psicologia generale, insegna psicologia della personalità e psicologia economica presso la facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano e psicologia generale presso la facoltà di Medicina (sede di Roma). Coordina il Laboratorio Interdisciplinare Formazione Economia (LIFE) presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica e attualmente sta

collaborando al progetto “ConsapevolM NT ” che prevede lo sviluppo di una app per l’educazione finanziaria dei giovani con sindrome di Down. La sua attività di ricerca si colloca nell’ambito dei processi decisionali, con un focus particolare sulle differenze individuali.

**Margherita Lanz** è professore associato presso la Facoltà di Psicologia dell’Università Cattolica del Sacro Cuore. I suoi temi di ricerca sono: la transizione all’età adulta, il benessere finanziario dei giovani, gli strumenti e la valutazione per la ricerca applicata. E’ membro di LIFE e collabora con il progetto APLUS. Attualmente sta lavorando al progetto “ConsapevolM NT ” che prevede la creazione di un percorso di educazione finanziaria tramite App destinato alle persone con sindrome di Down.

**Elisabetta Lombardi**, PhD in Scienze della Persona e della Formazione presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e in Communication Sciences presso l’Università della Svizzera Italiana, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Psicologia dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Membro dell’Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, è docente presso il corso di laurea magistrale “Media Education” del medesimo Ateneo (Facoltà di Scienze della Formazione).

**Antonella Marchetti** è Professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell’Educazione presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove dirige l’Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente (Dipartimento di Psicologia) e coordina il Dottorato di Ricerca in Scienze della Persona e della Formazione, Facoltà di Scienze della Formazione; inoltre, è Regional Coordinator per l’Italia e membro dell’Executive Committee di ISSBD, Vice Presidente AIP e membro del Comitato Scientifico di Feduf.

**Davide Massaro** è Professore Ordinario di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell’Educazione presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e membro dell’Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente (Dipartimento di Psicologia). Inoltre, è coordinatore di-

dattico del Dottorato in Scienze della Persona e della Formazione (Facoltà di Scienze della Formazione) e co-coordinatore del corso di laurea magistrale in Media Education.

**Claudio Melchior** è Professore associato di Comunicazione e Processi Culturali presso l'Università degli Studi di Udine, dove insegna Comunicazione nelle organizzazioni complesse e Teorie e tecniche di negoziazione; i suoi principali interessi di studio riguardano la teoria e l'analisi della comunicazione.

**Antonella Meo** è Professore associato di Sociologia generale; insegna Istituzioni di sociologia e Disuguaglianze sociali e vulnerabilità presso il Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la povertà e i processi di impoverimento, le dinamiche di esclusione sociale, le politiche di contrasto alla povertà e i sistemi di welfare locali.

**Valentina Moiso** è ricercatrice presso il Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino, dove insegna Sociologia. Tra i suoi principali interessi di ricerca vi è la finanza familiare con attenzione a temi quali l'inclusione e la vulnerabilità, la socializzazione all'economia e la finanza islamica. I suoi lavori sono stati scelti come caso studio italiano in pubblicazioni internazionali come nel numero monografico di Critique internationale *L'argent domestique: des pratiques aux institutions* (4/2015) o il volume *The Making of Finance: Conventions, Devices and Regulation* (Routledge, 2018).

**Monica Parricchi** è ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso la Libera Università di Bolzano. È impegnata in ricerche inerenti al benessere in prospettiva pedagogica e didattica, in diversi tempi e contesti della vita. Di recente ha pubblicato *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica* (2019) e curato *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere* (2017).

**Luca Refrigeri** è professore associato di pedagogia sociale, insegna Educazione economica e finanziaria presso il CdS in Scienze

della formazione primaria dell'Università del Molise, Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della formazione. Nell'ambito della sua ricerca in economia dell'educazione da diversi anni si occupa di educazione economica e finanziaria; di recente ha pubblicato *L'alfabetizzazione economica e finanziaria degli insegnanti della scuola italiana: una prima indagine sui futuri insegnanti della scuola primaria*, in *Pedagogia Oggi*, 1/2019 e *Oltre l'attuale formazione per l'educazione alla cittadinanza economica*, in *Scuola Democrazia Educazione*, Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà (2018).

**Emanuela E. Rinaldi**, PhD è ricercatrice in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca presso il Dipartimento di Scienze Economico-Aziendali e Diritto per l'economia. E membro del Comitato Scientifico dell'Associazione Italiana di Sociologia-Sezione Educazione (AIS-EDU), del Comitato Direttivo italiano dell'Associazione Europea per l'Educazione Economica (AEEE-ITALIA), del board del research network EDUCATION della European Sociological Association ed è Responsabile Scientifico dell'Osservatorio Nazionale di Educazione Economico-finanziaria (ONEEF). Tra le sue pubblicazioni principali: *Giovani e denaro. Percorsi di socializzazione economica* (2007). *Perchè educare alla finanza? Una questione sociologica* (2015).

**Teresa Rinaldi**, Laureata in Progettazione Pedagogica nei Servizi per Minori presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza, frequenta il corso di dottorato in Scienze della Persona e della Formazione presso il medesimo Ateneo (sede di Milano) ed è membro dell'Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente. Nel suo percorso di dottorato si occupa principalmente di educazione finanziaria per la scuola primaria e di Teoria della Mente nelle relazioni educative.

**Angela Sorgente**, PhD è assegnista di ricerca presso l'Università Cattolica di Milano. Il suo principale tema di ricerca è il benessere finanziario dei giovani adulti. Come membro di LIFE (Laboratorio Interdisciplinare Formazione Economia) ha progettato e realizzato interventi di educazione finanziaria per le popolazioni fragili. At-

tualmente sta collaborando al progetto “ConsapevolM NT ” che prevede lo sviluppo di un *app* che possa offrire educazione finanziaria ai giovani con sindrome di Down.

**Nicola Strizzolo**, professore Associato, insegna Relazioni Pubbliche, Comunicazione e materie sociologiche presso l’Università degli Studi di Udine. Autore di ricerche e pubblicazioni su comunicazione, media e devianza. Coordina la sezione di Sociologia e Storia della collana Laboratorio Sociologico della FrancoAngeli, per la quale ha curato, assieme a Franco Fava, Comunicazioni istituzionali e propaganda nella Croce Rossa Italiana (1914-27). Dall’umanitarismo alle moderne strategie di relazioni pubbliche (2019). Inoltre, per la stessa collana, è tra gli autori della monografia *La comunicazione eclettica. Le dimensioni comunicative nella web society* (2019). Per la rivista “Salute e Società”, ha curato il numero 2/2020, *Spettacolarizzazione della disabilità: media, estetizzazione e riconoscimento*.

**Annalisa Valle** è ricercatrice in Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Dipartimento di Psicologia, Facoltà di Scienze della Formazione) e membro dell’Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente. Insegna presso la Facoltà di Scienze della Formazione in corsi di laurea e post-laurea volti a formare insegnanti ed educatori. I suoi principali interessi di ricerca riguardano lo sviluppo della Teoria della Mente nei contesti educativi.







Finito di stampare  
AGOSTO 2020

da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

*Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta  
è da ritenersi fuori commercio*