

Approfondimenti



5

L'EDUCAZIONE
FINANZIARIA PER
I GIOVANI

QUADERNI
DELL'OSSERVATORIO



fondazione
cariplo

L'EDUCAZIONE FINANZIARIA PER I GIOVANI

**ESPERIENZE, EVIDENZA EMPIRICA E PROPOSTE
PER FUTURE INIZIATIVE NEL SETTORE**

Di Gianluca Argentin

Collana "Quaderni dell'Osservatorio" n. 5
Anno 2010

Questo quaderno è scaricabile dal sito
www.fondazionecriplo.it/osservatorio



INDICE



INDICE

ABSTRACT	5
INTRODUZIONE	6
1. UNA DEFINIZIONE CONTROVERSA DI EDUCAZIONE FINANZIARIA	8
1.1 Cosa è importante (e giusto) trasmettere	8
1.2 I labili confini dell'educazione finanziaria	10
1.3 Financial literacy e financial capability	11
2. MOLTISSIMI INTERVENTI, POCHI MODELLI	14
2.1 Le fonti informative	14
2.2 I modelli di intervento	17
2.2.1 Contesto scolastico o non scolastico	18
2.2.2 Informazione o formazione	21
3. MOLTISSIMI INTERVENTI, POCHISSIMA EVIDENZA EMPIRICA	24
3.1 L'assenza di evidenza empirica	24
3.2 I problemi nella costruzione di evidenza empirica	25
3.3 Cosa suggerisce l'evidenza empirica esistente	27
OSSERVAZIONI CONCLUSIVE	32
BIBLIOGRAFIA	35



ABSTRACT

Questo documento ha lo scopo di fornire, a chi intende realizzare interventi di educazione finanziaria per i giovani, un sintetico quadro d'insieme delle esperienze nazionali e internazionali esistenti e degli elementi a cui è necessario fare attenzione al fine di progettare attività efficaci.

Dopo aver discusso gli elementi problematici insiti nella definizione di educazione finanziaria, si sviluppa una rassegna delle principali fonti esistenti sui progetti che realizzano questo tipo di percorsi formativi per i giovani, classificandoli secondo una tassonomia a due dimensioni.

Si evidenziano quindi opportunità e limiti insiti in ciascuno dei tipi di intervento considerati. Particolare attenzione è dedicata alle implicazioni conseguenti alla scelta di sviluppare progetti integrandoli o meno nel contesto scolastico italiano.

Infine, ci si concentra sulle cause della modesta disponibilità di evidenza empirica sull'efficacia degli interventi di educazione finanziaria e si forniscono raccomandazioni per lo sviluppo di iniziative di valutazione metodologicamente robuste degli effetti di questi interventi.

INTRODUZIONE¹

Lo scopo di questo quaderno è rendere pubblica un'attività di rassegna sui temi dell'educazione finanziaria realizzata nel secondo semestre del 2010 per conto dell'Osservatorio della Fondazione Cariplo. In particolare, si è deciso di focalizzare l'attenzione sulle iniziative rivolte ai giovani, vedendo in questa categoria di soggetti un primo *target* di intervento cruciale per la diffusione di comportamenti corretti in ambito finanziario. A riprova della centralità assunta da questa sottopopolazione nelle iniziative di educazione finanziaria, vengono i dati forniti da una recente *survey* della Fondazione Rosselli su questi interventi nel contesto italiano: emerge dalle risposte date dagli erogatori di iniziative di educazione finanziaria che la quasi totalità di queste si rivolge proprio ai giovani [Fondazione Rosselli 2010].

Più in generale, è utile ribadire che il tema dell'educazione finanziaria è rilevante per un ampio insieme di ragioni, tra le quali possono essere indicate per lo meno le seguenti:

- la diffusione crescente di strumenti creditizi sempre più differenziati e rivolti espressamente ai cittadini;
- la necessità di dotare la popolazione di maggiori informazioni sul funzionamento del sistema bancario e creditizio, emersa con forza in seguito alla recente (e perdurante) crisi economico-finanziaria;
- l'affermarsi, anche nel nostro Paese, di studi che mostrano il basso livello di competenza finanziaria dei cittadini [The European House-Ambrosetti – PattiChiari, 2010] e il parallelo emergere di iniziative di legge nate proprio per promuovere l'educazione finanziaria².

Nello specifico, questo quaderno si rivolge a quanti intendono sviluppare attività di educazione finanziaria rivolte ai giovani, al fine di fornire linee guida che possano massimizzare il potenziale informativo derivante da queste esperienze. Più precisamente, l'idea di fondo che ha guidato il nostro lavoro è stata quella di individuare l'evidenza empirica relativa all'efficacia delle attività di educazione finanziaria svolte in passato oppure in altri contesti e di passare in rassegna opportunità e limiti insiti nei differenti approcci alla tematica.

Come si avrà modo di discutere più avanti, abbiamo rilevato che su questi temi esiste una carenza di informazioni e riteniamo quindi importante che quanti svilupperanno attività di educazione finanziaria contribuiscano a generare evidenza empirica sull'efficacia delle loro iniziative. Per tale motivo, il quaderno tocca alcuni degli aspetti connessi a un processo di valutazione metodologicamente robusto delle future esperienze in questo campo di intervento.

Il primo paragrafo del quaderno è dedicato alla definizione di educazione finanziaria e alla messa a fuoco dei nodi concettuali ad essa sottostanti; in particolare, cercheremo di mostrare che vi sono molti elementi controversi anche rispetto alla definizione *mainstream* dell'educazione finanziaria proposta dell'OCSE.

¹ Di: Gianluca Argentin, assegnista presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Milano-Bicocca.

² Ci riferiamo al disegno di legge n. 1288, attualmente in discussione al Senato; si veda anche il dossier sulle iniziative di educazione finanziaria sviluppato dall'Ufficio Studi del Senato della Repubblica [2009].



Come si dirà meglio in seguito, il lavoro di rassegna è stato realizzato prevalentemente attingendo informazioni da ricchi portali internazionali dedicati al tema dell'educazione finanziaria, da rapporti di ricerca sul tema e da ricerche bibliografiche sulla letteratura scientifica³. Si è poi proceduto a integrare queste fonti, mediante una piccola indagine qualitativa realizzata intervistando i referenti delle esperienze più rilevanti nel panorama italiano, al fine di identificare potenziali *partner* da coinvolgere in eventuali azioni promosse dalla Fondazione.

Il secondo paragrafo cerca di tipologizzare le molte esperienze sviluppate sotto l'ampio cappello dell'educazione finanziaria, mettendo in luce opportunità e limiti insiti nei diversi approcci; il terzo paragrafo, invece, sintetizza brevemente l'evidenza empirica disponibile e, soprattutto, pone in luce il problema della sua scarsità; si cerca poi di individuare i possibili fattori sottostanti questo *deficit* informativo e di proporre alcune soluzioni in merito.

In particolare, nelle osservazioni conclusive del quaderno, ci soffermiamo sui criteri che, in base alla nostra rielaborazione della rassegna, dovrebbero essere seguiti per disegnare e valutare empiricamente le iniziative di educazione finanziaria.



2,158	77
2,307	82
2,376	90



1,717	69
1,846	64
1,935	67
2,126	75
2,158	77
2,307	

³ Risalgono quindi al primo semestre del 2010 le informazioni relative ai progetti presentati nel secondo paragrafo, a eccezione dell'indagine pilota realizzata dalla Fondazione Rosselli, frutto di una rilevazione più recente (marzo 2011).

La definizione più diffusa e più citata di educazione finanziaria è quella fornita dall'OCSE:

“Financial education is the process by which financial consumers/investors improve their understanding of financial products and concepts and through information, instruction and/or objective advice develop the skills and confidence to become more aware of financial risks and opportunities, to make informed choices, to know where to go for help, and to take other effective actions to improve their financial wellbeing” [OECD 2005, pag. 13].

Questa definizione identifica piuttosto chiaramente un percorso ideale di crescita delle competenze di consumatori e investitori: la miglior capacità di comprensione dei prodotti e concetti finanziari è il passo iniziale, al quale fa seguito lo sviluppo di competenze, che rendono consapevoli di opportunità e rischi in ambito finanziario, e che conducono a compiere scelte corrette e informate utili per il proprio benessere finanziario. In sintesi, quindi, l'educazione finanziaria è un processo di informazione dei cittadini che si traduce in comportamenti più corretti.

Come avremo modo di illustrare nelle prossime pagine, possono essere mosse molteplici obiezioni a questa visione così lineare e pulita dell'educazione finanziaria; in particolare, tre delle questioni sollevate in letteratura sono di diretto interesse per questa rassegna:

1. individuare l'insieme di informazioni corrette e obiettive da fornire ai cittadini è impresa tutt'altro che scontata;
2. i confini dell'educazione finanziaria non sono così facili da definire, dal momento che vi è un ampio insieme di altre competenze di base e trasversali che sono parte integrante degli obiettivi formativi ad essa sottesi;
3. l'assunto secondo cui le maggiori informazioni (*financial literacy*) si tradurrebbero in migliori comportamenti (*financial capability*) sembra davvero azardato [Johnson e Sherraden 2006].

Nelle prossime pagine affronteremo brevemente queste tre questioni, cercando di calarle il più possibile nel contesto dell'educazione finanziaria rivolta ai giovani, anche se è evidente al lettore la loro portata più generale.

1.1 Cosa è importante (e giusto) trasmettere

Passando in rassegna le iniziative di educazione finanziaria balza all'occhio come esse tocchino un insieme di tematiche estremamente ampio ed eterogeneo. Elenchiamo brevemente le principali nozioni che vengono trasmesse nei progetti analizzati nella nostra rassegna:

- > concetti di base sul mercato, le istituzioni economiche e la moneta;
- > principi di funzionamento del sistema bancario, creditizio e assicurativo;
- > caratteristiche dei prodotti assicurativi, creditizi e finanziari;
- > ruolo dei consumatori nel mercato;
- > consumo consapevole e sostenibile;



- progettazione e sviluppo di un'attività imprenditoriale;
- prevenzione dell'indebitamento, risparmio e uso corretto del denaro e del credito;
- bisogni economici nel ciclo di vita e pianificazione finanziaria del futuro.

Si tratta di un insieme di conoscenze e competenze che sono certamente interrelate, ma che muovono anche in direzioni diverse, accomunate solo da un generico riferimento comune costituito dall'etichetta "educazione finanziaria". Più esplicitamente, riteniamo che manchi, nell'insieme dei progetti indagati (ma spesso anche entro il singolo progetto), una definizione chiara di quelle che sono le nozioni e le competenze davvero necessarie per i giovani. Stabilire nette priorità all'interno di questo insieme di temi è necessario per ogni progetto che intenda occuparsi di educazione finanziaria, ma fissare una generale priorità nelle tematiche da affrontare con la popolazione giovanile potrebbe essere anche un primo passo importante al fine di definire uno *standard* di misurazione internazionale della *financial literacy*.

La necessità di ridurre la variabilità interna ai programmi di educazione finanziaria comporta però scelte complesse per i margini di arbitrarietà ad esse associate. Rispondere a domande del tipo "Quali sono i concetti davvero rilevanti di cui deve disporre un giovane? Quali i comportamenti corretti da incentivare?" è operazione tutt'altro che facile [O' Connel 2008]. Più precisamente, definire canoni di condotta è un'operazione complessa per almeno tre ordini di ragioni.

In primis, ci scontriamo con la difficoltà generale insita nei processi di sviluppo delle competenze: è necessario calare su casi concreti nozioni e principi generali, adattandoli quindi a contesti multiformi e complessi, dominati dall'incertezza. Un esempio può aiutare a illustrare questo aspetto: sostenere che è importante insegnare il valore del risparmio ai giovani è lapalissiano, più difficile è insegnare loro il giusto *mix* tra risparmio e consumi, calando quindi il principio generale nella loro situazione reddituale attuale e futura.

In secondo luogo, una grossa difficoltà deriva dal fatto che la dicotomia "corretto/sbagliato" è molto difficile da applicare a comportamenti centrali per l'educazione finanziaria. Non solo perché azioni complesse e orientate al futuro sono permeate da ampi margini di incertezza, come sostenevamo in precedenza, ma anche perché le preferenze hanno un ruolo centrale nei processi decisionali e di queste si deve tenere conto.

Infine, esiste un problema etico insito nei processi di educazione finanziaria: nella sua definizione, l'OCSE sottolinea come le informazioni debbano essere oggettive ("*objective advices*"), ma si evidenzia in letteratura che l'imparzialità è difficile se non impossibile da raggiungere, soprattutto perché l'educazione finanziaria rischia di essere un riflesso dei paradigmi economico-finanziari prevalenti [Landvøgt 2006]. Se guardiamo poi concretamente agli interventi che hanno luogo con i giovani nel nostro Paese oppure ai molti portali di educazione finanziaria, riscontriamo un ruolo importante delle istituzioni bancarie. Molti progetti si fondano, ad esempio, sull'interazione tra scuola e agenzie bancarie del territorio e questo pone un problema etico relativo ai confini che è necessario stabilire affinché i processi di educazione finanziaria non si traducano in operazioni promozionali.

In sintesi, la definizione di cosa è prioritario trasmettere nei progetti di educazione finanziaria sembra essere un processo non scevro da rischi, che devono essere quindi considerati attentamente nel momento in cui si stabiliscono gli obiettivi di un intervento e quando si individuano le grandezze sulle quali vogliamo che un progetto sortisca degli effetti. Come vedremo nelle prossime pagine, il quadro definitorio è reso più complesso da altre due questioni che non possono essere ignorate.



1.2 I labili confini dell'educazione finanziaria

I problemi definitivi già indicati si complicano se consideriamo che l'educazione finanziaria presuppone (e opera su) un insieme di competenze trasversali.

In particolare, su questo punto si possono evidenziare due tipologie di questioni: in primo luogo, l'educazione finanziaria vuole intervenire su comportamenti che sono guidati non solo dal grado di informazione dei soggetti, ma anche da loro disposizioni psicologiche profonde, che si intrecciano con le loro preferenze. Nello specifico, l'educazione finanziaria richiama molteplici elementi che, soprattutto nell'età giovanile, si configurano come problematici: si pensi, ad esempio, all'autocontrollo e alla capacità di procrastinare il piacere, alle capacità di *mental budgeting*, alla predisposizione verso comportamenti rischiosi e all'autovalutazione delle proprie potenzialità e del loro sviluppo futuro. L'educazione finanziaria, ove voglia essere efficace, deve quindi fare i conti con il fatto che opera con disposizioni profonde dei soggetti che richiedono azioni in grado di agire su di esse.

Il problema dei confini dell'educazione finanziaria si pone però anche a un livello molto più superficiale, ma rilevante per le ricadute che può avere sulle capacità di apprendimento dei concetti proposti ai giovani dagli interventi formativi. Ci riferiamo al fatto che la comprensione di alcune nozioni complesse dell'educazione finanziaria presuppone competenze di base in discipline scolastiche e interagisce strettamente con esse. Alcuni esempi possono chiarire questo aspetto definitorio: per apprendere cosa sia un tasso di interesse è necessario disporre di alcune nozioni matematiche di base sulla percentualizzazione; al contempo, la valutazione delle probabilità di successo o insuccesso di un progetto richiede competenze statistiche elementari; la scelta di un prodotto rispetto ad un altro presuppone poi la capacità di ordinare criticamente informazioni diverse, così da poterle comparare.



Esiste quindi un ampio insieme di competenze trasversali che sono propedeutiche alla partecipazione a programmi di educazione finanziaria, ma che da questi possono anche essere arricchite. Evidenza empirica in questa direzione è fornita da uno studio sperimentale su un progetto (lo *Stock Market Game*) di cui discuteremo in seguito (par. 3.3).

Quel che preme qui sottolineare è la necessità di tarare gli interventi di educazione finanziaria sulla base delle competenze scolastiche pregresse degli studenti, lavorando però anche sul contributo che questo tipo di iniziative può dare alla crescita di competenze più propriamente scolastiche. Questa strategia potrebbe inoltre essere di aiuto nell'integrare gli interventi formativi nel contesto scolastico, tema di cui tratteremo più diffusamente in seguito (par. 2.2.1).



1.3 Financial literacy e financial capability

Vale infine la pena di soffermarsi su un ultimo problema insito nella definizione OCSE riportata in precedenza, che non distingue tra *financial literacy* e *financial capability*. La prima identifica il patrimonio di conoscenze di cui un individuo dispone nell'ambito finanziario, la seconda rimanda invece alla capacità di applicare quelle conoscenze a specifici contesti e scelte (e quindi alla tradizionale dicotomia conoscenza/competenza) [Johnson e Sherraden 2006]. A prima vista, questa potrebbe sembrare una questione definitoria puramente terminologica, ma siamo invece propensi a pensare che questa dicotomia possa essere una importante bussola per orientare la fase di progettazione degli interventi di educazione finanziaria. Del resto, è evidente nelle analisi empiriche disponibili che non c'è un nesso diretto e immediato tra il livello di *financial literacy* di un soggetto e i suoi comportamenti [Hoghart et al 2003; Bell e Lerman 2005].

La definizione OCSE rappresenta l'educazione finanziaria come un processo piuttosto pulito e lineare, che va dalla crescita della capacità di comprensione dei prodotti e concetti finanziari, grazie alle maggiori informazioni disponibili, fino alla formulazione di scelte corrette e informate, elemento base per il proprio benessere finanziario. Questa sequenza ordinata conoscenze-competenze-scelte corrette risulta piuttosto stereotipa e, a nostro avviso, rischia di non aiutare a individuare le priorità di educazione finanziaria che ciascun progetto dovrebbe darsi. In termini più espliciti, ci sembra che non sia sottolineato a dovere che informazioni e conoscenze trasmesse devono essere strettamente connesse ai comportamenti che si vogliono promuovere, ove si vogliono mutare le prassi. Inoltre non si evidenzia in alcun modo che il passaggio conoscenze-competenze-scelte è abitato da un ampio insieme di meccanismi che possono vanificare l'efficacia degli interventi.

Si pensi, ancora una volta, alle disposizioni psicologiche di cui si è detto in precedenza oppure alle competenze trasversali necessarie per effettuare questo passaggio; si pensi però anche alle già citate difficoltà che si trovano nel definire i comportamenti corretti a partire dalle nozioni di educazione finanziaria. In sintesi, assumere che la *financial literacy* sia la base della *financial capability* sembra ragionevole, ma richiede alcuni importanti *caveat*; assumere che la prima possa tradursi, più o meno automaticamente, nella seconda sembra invece poco verosimile.

Riteniamo quindi possa essere utile provare a usare la definizione fornita dall'OCSE "a rovescio", ovvero muovendo da quello a cui miriamo, quindi comportamenti corretti e virtuosi in ambito finanziario.

Una volta identificati questi comportamenti sarà possibile, a ritroso, individuare nozioni e competenze necessarie e proprio su queste basare la relativa azione di educazione finanziaria; in altri termini, si tratta di costruire progetti formativi in cui la dimensione nozionistica sia subordinata a obiettivi comportamentali predefiniti. Inoltre, individuare i concreti comportamenti consente di identificare a priori con maggior chiarezza le disposizioni psicologiche e le competenze trasversali sulle quali è necessario operare.

Crediamo quindi che progettare interventi partendo dai comportamenti che si vogliono incentivare comporti maggiori difficoltà definitorie iniziali (si tratta di rispondere alle domanda: "cosa è giusto e corretto fare?"), ma consenta di disegnare progetti educativi più efficaci, ammorbidendo l'eroico assunto della trasformazione della *financial literacy* in *financial capability*. Basta una rapida scorsa alla lista delle tematiche dell'educazione finanziaria riportata nel paragrafo 1.1 per rendersi conto che i progetti di educazione finanziaria non tengono sempre nella dovuta considerazione la rilevanza applicativa delle nozioni che trasmettono.



In questo capitolo, passiamo brevemente in rassegna le principali fonti consultate (par. 2.1), così che il lettore possa accedere alle stesse, reperendo autonomamente informazioni più ampie sui singoli progetti citati. Nello sviluppo della rassegna, abbiamo fatto ricorso a fonti informative centrate su concrete iniziative di educazione finanziaria e sulla ricerca di evidenza empirica che ne valutasse l'efficacia.

Come si avrà modo di dire, esiste un gran numero di repertori sull'educazione finanziaria, che raccolgono prassi nazionali e internazionali, mostrando piuttosto nel dettaglio cosa ciascuna esperienza ha realizzato. Quel che sembra più infrequente è invece la rassegna critica che tipologizza l'ampio spettro di attività esistenti, riconducendole a un più ridotto numero di approcci di intervento; dedicheremo alcune pagine di questo paragrafo (par. 2.2) a un tentativo in questa direzione. Nello specifico, ci soffermiamo su due dimensioni centrali nel classificare gli interventi: l'integrazione o meno dei progetti nella scuola (2.2.1) e l'enfasi sugli aspetti informativi o formativi (2.2.2).

2.1 Le fonti informative utilizzate

La rassegna realizzata ha attinto soprattutto a quattro tipi di fonti informative sul tema dell'educazione finanziaria¹:

1. i portali internazionali sulla *financial literacy*, con particolare attenzione alle iniziative rivolte ai giovani;
2. i principali lavori di rassegna pre-esistenti, in particolare quelli su scala internazionale;
3. la letteratura scientifica con evidenza empirica sulla valutazione dell'efficacia delle attività formative rivolte ai giovani;
4. rilevazione diretta, realizzata mediante una serie di interviste semistrutturate ai referenti dei principali e/o più interessanti progetti italiani sul tema².

In particolare, i portali si sono rivelati strumenti particolarmente efficaci perché hanno il pregio di raccogliere e classificare, a opera di importanti istituzioni internazionali, un ampio numero di esperienze anche molto eterogenee. Ci siamo soffermati su tre portali. Il primo, e più importante, è quello realizzato dall'OCSE, il *Gateway for Financial Education*³, che recensisce circa 120 esperienze di educazione finanziaria in una settantina di nazioni. Questo portale è anche alla base di una conferenza sull'educazione finanziaria promossa nel Maggio 2008 a Washington dall'OCSE e dal Ministero del Tesoro degli Stati Uniti, della quale abbiamo ampiamente utilizzato gli atti nel nostro lavoro [OECD-US Treasury 2008].

¹ Non si sono invece recensiti volumi sul tema, stante il *focus* di questa rassegna, fortemente orientato all'evidenza empirica e alle esperienze progettuali esistenti.

² Si veda oltre per la lista dei progetti. Si ringraziano le persone che hanno dedicato il loro tempo per rispondere alle domande nel corso delle interviste da noi condotte: Michele Bagella e Leonardo Becchetti (Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"), Giovanna Boggio Robutti e Roberta Visigalli (ABI - PattiChiari), Miriam Cresta (Junior Achievement Italia), Marilisa Guida e Maurizio Trifilidis (Banca d'Italia), Massimo Riva (Fondazione Rosselli) e Daniele Terlizzese (EIEF). L'autore ringrazia inoltre Stefano Cima della Fondazione Cariplo per i preziosi consigli forniti nel corso della stesura del quaderno.

³ www.finacial-education.org.



Un secondo portale che abbiamo consultato è quello che ha invece promosso la Commissione Europea, lo *European Database for Financial Education*⁴; sono qui raccolti 195 documenti (non necessariamente esperienze) provenienti da 27 paesi dell'Unione Europea.

Infine, abbiamo utilizzato il *Financial Literacy Resource Centre*⁵, un motore di ricerca inglese che indicizza a sua volta iniziative e documenti sull'educazione finanziaria.

Oltre agli atti della conferenza di Washington citata in precedenza, che raccolgono in due volumi un ampio insieme di esperienze e dibattiti sul tema dell'educazione finanziaria, abbiamo considerato prioritariamente altri quattro lavori di rassegna, di cui raccomandiamo la lettura a quanti sono interessati ad approfondire la tematica:

- lo *European banking report on financial literacy* [European Banking Federation 2009];
- il report di ricerca della *Survey of financial literacy schemes in the EU27*, realizzato nel 2007;
- il rapporto *Financial Literacy: lessons from international experience del Canadian Policy Research Networks*, documento del 2007;
- il recentissimo rapporto della Fondazione Rosselli *Le esperienze di educazione finanziaria. Indagine sulla realtà italiana nel contesto internazionale* [Traclò 2010].



Per individuare articoli scientifici che portassero evidenza empirica a favore di esperienze di educazione finanziaria, ci siamo affidati a una ricerca svolta soprattutto on line, utilizzando in particolare Google Scholar, Jstor e il sito dell'IZA, l'Institute for the Study of Labor⁶.

⁴ http://ec.europa.eu/internal_market/fesis/index.cfm.

⁵ www.fin-lit-resources.org.uk.

⁶ I siti sono, rispettivamente, i seguenti: www.scholar.google.com; www.jstor.org; www.iza.org.

Infine, sul fronte dell'approfondimento mediante la nostra indagine qualitativa, abbiamo realizzato una serie di interviste semi-strutturate a referenti di progetti italiani sull'educazione finanziaria. Questi ultimi sono stati selezionati adottando due criteri: in primo luogo, abbiamo individuato le esperienze che presentavano una vasta diffusione e che meritavano quindi di essere coinvolte per l'ampiezza della popolazione raggiunta; in secondo luogo, si sono ricercate esperienze particolarmente interessanti per il loro potenziale innovativo nel campo dell'educazione finanziaria.

Abbiamo quindi intervistato in profondità i referenti delle seguenti azioni nazionali, dei quali indichiamo sinteticamente i peculiari elementi di interesse:

- i progetti *Our community, Io e l'economia, Patti chiari con l'economia ed Economiamo* del Consorzio ABI Patti Chiari; questi progetti sono stati scelti dal momento che rappresentano le iniziative più diffuse a livello nazionale, ma anche quelle più spesso recensite nei documenti internazionali;
- il progetto *Educazione finanziaria. Conoscere per decidere* promosso dalla Banca d'Italia; si tratta di una esperienza interessante perché frutto di un protocollo di intesa con il MIUR e perché orientata a creare nella scuola italiana le premesse per fare dell'educazione finanziaria un'azione di sistema; in quest'ottica, a essere formati sono direttamente gli insegnanti delle scuole coinvolte;
- il progetto *Financial education* promosso dall'Osservatorio sul Credito in collaborazione con altri *partner*, tra i quali la Fondazione Cariplo stessa; questo progetto presenta il pregio di aver provato a testare l'efficacia dell'azione realizzata (seppure con diversi limiti di cui si dirà nel paragrafo 3.3);
- i progetti *Impresa in azione, Banks in action e Etica in azione* di *Junior achievement*, associazione internazionale operante anche nel nostro Paese e a lungo partner di ABI - PattiChiari. Si tratta di progetti interessanti soprattutto per la loro dimensione di interazione e simulazione in classe;
- il progetto sperimentale di educazione finanziaria della Fondazione Einaudi - ancora in fase di progettazione nel luglio 2010. Questa esperienza è interessante perché espressamente orientata alla *financial capability* piuttosto che alla *financial literacy* e improntata a una logica laboratoriale nella realizzazione della formazione e a un disegno sperimentale nella valutazione di efficacia. In particolare, questo progetto intende sviluppare strumenti che misurino la *financial capability* dei giovani, ponendoli di fronte a scelte finanziarie in contesti simulati.

Abbiamo inoltre avuto modo di passare in rassegna i materiali di un'esperienza pilota realizzata dalla Fondazione Rosselli e di commentarli con un loro referente. Ci siamo infine soffermati sul progetto *Financial Education in Puglia*, senza però intervistare referenti; si tratta di una esperienza di educazione finanziaria per i cittadini originale perché promossa da un'istituzione regionale⁷.

2.2 I modelli di intervento

Passando in rassegna le fonti informative illustrate nel precedente paragrafo, siamo giunti a identificare alcune tipologie di interventi di educazione finanziaria rivolte ai giovani. L'obiettivo di questa tassonomia è mettere in luce le decisioni fondamentali che devono essere assunte nel momento in cui si disegna un progetto di educazione finanziaria rivolta ai giovani, così da poter individuare potenzialità e limiti legati a ciascuna opzione di scelta.

Nella figura che segue, descriviamo in forma tabellare la nostra proposta di tipologizzazione, riportando in ciascuna cella i tipi di azioni che abbiamo osservato.

Tabella 1 - Tipologia di interventi di educazione finanziaria per i giovani

	Interventi informativi	Interventi formativi
Contesto 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
Contesto non scolastico	Portali web di informazione	Giochi on line
	Campagne informative sui media tradizionali	Simulazioni virtuali
	Test e strumenti di uso quotidiano	

Abbiamo ritenuto opportuno classificare le iniziative in base a due dimensioni a nostro avviso cruciali, soprattutto ove si consideri che i destinatari degli interventi sono giovani:

- il coinvolgimento delle ragazze e dei ragazzi nel contesto scolastico o al di fuori di esso, dimensione cruciale anche nelle rassegne internazionali sul tema [Mundy 2008];
- l'orientamento della pratica all'apprendimento mediante l'enfasi sugli aspetti informativi o formativi nell'apprendimento, contrapponendo quindi la più tradizionale trasmissione di informazioni con la messa in pratica di comportamenti simulati (*on line e/o* in gruppo).

Procederemo ora nella sommaria descrizione dei diversi tipi di intervento, soffermandoci sulle due dimensioni che definiscono le coordinate entro le quali un progetto di educazione finanziaria si muove, finendo così per configurare lo specifico insieme di vincoli e opportunità delle realizzazioni. Questo approfondimento ci consente inoltre di introdurre alcuni concetti chiave che saranno ripresi anche nel seguito di questo lavoro, in particolare nelle raccomandazioni conclusive.

2.2.1 Contesto scolastico o non scolastico

Iniziamo quindi dalla contrapposizione tra azioni che hanno luogo in contesto scolastico e azioni che invece si svolgono al di fuori di esso. Evidentemente, si tratta di una dicotomizzazione dei fenomeni artificiosa, ma utile nell'esposizione, così da poter meglio mettere a fuoco pregi e limiti dei due approcci.

È opportuno inoltre nuovamente precisare che non siamo interessati ad analizzare lo stato dell'educazione finanziaria nei programmi scolastici dei diversi Paesi: il *focus* del nostro lavoro, rivolto a chi intende promuovere iniziative di educazione finanziaria rivolta ai giovani, esclude infatti questa dimensione sistemica⁸.



Il coinvolgimento della scuola nella realizzazione dei progetti presenta molteplici vantaggi, il principale dei quali è senz'altro il fatto che molti studenti possono essere raggiunti in un solo momento. Questo banale dato di fatto si traduce in una drastica riduzione dei costi unitari di trasmissione delle nozioni di educazione finanziaria e semplifica enormemente i processi di organizzazione e reclutamento dei destinatari. Allo stesso tempo, la scuola è un *setting* precostituito proprio per lo sviluppo di processi di apprendimento. Il vantaggio che si ha rispetto a questo aspetto non è solo legato alla presenza di dotazioni materiali (aule, banchi, sedie, ecc.), ma soprattutto al fatto che le esperienze di educazione finanziaria in ambito scolastico hanno maggiori possibilità di diffusione. Infatti, l'educazione finanziaria può diffondersi attraverso le reti scolastiche, essendo le esperienze stesse preconfezionate proprio per quel tipo di *setting*. In altri termini, una volta che un progetto di educazione finanziaria viene disegnato per essere applicato nella scuola, la possibilità di diffonderlo su vasta scala è maggiore, dal momento che si tratta di replicare processi nello stesso *setting* scolastico, piuttosto uniforme sul piano nazionale. Ciò è poi particolarmente vero nel momento in cui i formatori che vengono utilizzati per sviluppare l'educazione finanziaria sono gli stessi insegnanti. In questo caso, infatti, si formano soggetti che possono formare più generazioni di studenti e che permangono nel tessuto scolastico, costituendo un patrimonio permanente (seppur mobile tra istituti scolastici) di conoscenza sull'educazione finanziaria.

⁸ Rimandiamo il lettore interessato a una panoramica recente su questo fenomeno al rapporto della Fondazione Rosselli *Le esperienze di educazione finanziaria. Indagine sulla realtà italiana nel contesto internazionale* [Tracò 2010].



A questi vantaggi di riproducibilità su larga scala dei progetti corrispondono però anche i limiti di tipo organizzativo e strutturale imposti dal contesto scolastico. In particolare, un primo elemento di problematicità è dato dal fatto che la scuola può rappresentare un *setting* sin troppo preconstituito e strutturato: in altri termini, le iniziative di educazione finanziaria rischiano di essere eccessivamente “scolastiche” una volta portate in classe e, di conseguenza, di venire percepite come poco interessanti da parte degli studenti, specie da quelli che hanno un rapporto peggiore con il mondo scolastico. Tipicamente, contribuisce alla “scolarizzazione” l’approccio adottato per fare educazione finanziaria attraverso gli insegnanti, cioè la predisposizione e diffusione di canovacci e materiali che i docenti possono adattare e usare in classe, sulla base di un programma flessibile da adeguare alle loro esigenze⁹. Il rischio concreto che vediamo è che l’educazione finanziaria finisca per diventare una trasmissione di nozioni “altre” rispetto ai programmi scolastici abituali, senza però l’auspicabile attenzione alla dimensione dei comportanti. In concreto, l’educazione finanziaria rischia di essere trattata con approcci didattici molto tradizionali e di dubbia efficacia per un insegnamento che voglia sviluppare competenze da impiegare nel mondo reale.

Uno strumento usato per ovviare al rischio della “scolarizzazione” dei contenuti dell’educazione finanziaria è quello del coinvolgimento in ambito scolastico di formatori diversi dagli insegnanti. Solitamente si tratta di soggetti provenienti dal mondo bancario o dal mondo delle imprese e che si caratterizzano come esperti e/o testimoni privilegiati rispetto alle tematiche economico-finanziarie. Evidentemente, questo accorgimento presenta lo svantaggio di limitare la riproducibilità degli interventi (su vasta scala a bassi costi), ma, a detta dei testimoni privilegiati da noi consultati, presenta il pregio di segnare una discontinuità netta della routine scolastica e quindi di suscitare una maggiore attenzione da parte degli studenti.

Un’altra strategia che può essere adottata per evitare la “scolarizzazione” dell’educazione finanziaria è quello di connotare fortemente gli interventi nella direzione della formazione, prevedendo quindi attività simulative nettamente diverse da quelle realizzate di solito nella scuola; tratteremo diffusamente questo aspetto nel prossimo paragrafo (par. 2.2.2).

Un altro aspetto limitante dato dalla forte strutturazione del contesto scolastico è la difficoltà che si crea quando si vogliono inserire attività di educazione finanziaria nell’orario settimanale delle classi. Infatti, si rende necessario contrattare con insegnanti e dirigenti lo spazio temporale in cui affrontare un tema che non fa parte dei programmi scolastici e convincere gli interlocutori della sua rilevanza. Inoltre, questa contrattazione presuppone che tali interventi non interferiscano con il calendario scolastico. In termini concreti, si devono evitare periodi dell’anno scolastico connotati da molte prove e interrogazioni (quindi gennaio e maggio) e quelli in cui ci sono i viaggi di istruzione (tipicamente, marzo/aprile); inoltre, i programmi, specie se onerosi come monte ore, devono essere proposti alle scuole nell’anno scolastico precedente a quello di realizzazione, così da poter entrare nel Piano dell’Offerta Formativa.

⁹ Si veda, ad esempio, il sito di ABI Patti Chiari www.economiascuola.it oppure il repertorio di lezioni promosse dall’Unione Europea disponibile sul sito www.dolceta.eu/italia/.

Infine, un ultimo ma cruciale limite dato dall'utilizzo del canale scolastico, è che gli studenti raccolti in una certa classe non sono lì per caso, ma, al contrario, sono stati raccolti in seguito a processi di autoselezione operanti su più livelli. Vale la pena soffermarsi su questo aspetto del fenomeno, dal momento che è importante anche per quanti vorranno in futuro sviluppare disegni sperimentali per valutare i processi di educazione finanziaria. Quando una classe scolastica viene coinvolta in un progetto di educazione finanziaria, hanno avuto luogo a monte di quel momento diversi passaggi, che è utile elencare:

- a. gli studenti di quella classe hanno deciso di iscriversi in quella scuola, che ha un preciso indirizzo, nel caso delle scuole secondaria di secondo grado;
- b. gli studenti di quella classe sono riusciti a superare la selezione che ha luogo nella scuola;
- c. la scuola ha accettato di essere coinvolta nel progetto di educazione finanziaria;
- d. gli insegnanti della classe (o almeno un insegnante della classe) hanno accettato di dedicare ore scolastiche al progetto di educazione finanziaria.

Si tratta di passaggi che modificano la probabilità che hanno i giovani di essere coinvolti in progetti di educazione finanziaria¹⁰. Quel che è emerso dalle nostre interviste è che, perlomeno in Italia, a essere coinvolti nei progetti di educazione finanziaria sono soprattutto studenti iscritti al triennio conclusivo di istituti tecnici dove esistono lezioni di economia (ad es. istituti tecnici con indirizzi commerciali). Ciò significa che, tipicamente, l'educazione finanziaria raggiunge gli studenti che hanno un peculiare *background* socioeconomico, interessi culturali di un certo tipo e un rendimento scolastico tale da poter superare la selezione scolastica degli anni precedenti; al contempo, la maggior disponibilità di scuole e insegnanti che operano in istituti dove c'è già un insegnamento di economia si spiega facilmente con la più facile integrabilità nell'orario scolastico delle attività di educazione finanziaria.

Questi processi, che portano alcuni studenti a essere più probabilmente coinvolti in questo tipo di intervento, sono facilmente identificabili; dobbiamo ora chiederci cosa essi comportino in termini di efficacia dell'educazione finanziaria. Infatti, si finisce per coinvolgere molto meno studenti della formazione professionale o dei licei, ma soprattutto si coinvolgono meno gli studenti che hanno accumulato insuccessi scolastici tali da abbandonare gli studi. In altri termini, il rischio che si viene a creare è che l'educazione finanziaria venga concentrata proprio sugli studenti che, quanto ad abilità e a conoscenze pregresse di economia, ne hanno minor bisogno. Ad esempio, i giovani che hanno abbandonato gli studi (che spesso lavorano e hanno quindi maggiori necessità di gestire i loro guadagni) sono esclusi dalle iniziative di educazione finanziaria che hanno luogo negli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado. Un altro esempio è quello dei liceali, che avendo meno spesso insegnanti e dirigenti particolarmente sensibili ai temi economicofinanziari, non solo sono meno istruiti su questi temi in orario scolastico, ma hanno anche minori opportunità di accedere ai programmi di educazione finanziaria realizzati in contesto scolastico.

¹⁰ Ciò riduce inoltre anche la validità esterna (ovvero la generalizzabilità delle relative conclusioni) di sperimentazioni volte a stimare gli effetti delle azioni di educazione finanziaria, si tratta comunque di un aspetto che non trattiamo in questa sede.



Il rischio che vediamo nelle iniziative di educazione finanziaria che hanno luogo nel contesto scolastico è, pertanto, che i processi di autoselezione dei partecipanti possano innescare un “effetto San Matteo”: si rischia quindi che venga dato di più a quanti già hanno e di meno a quanti partono invece svantaggiati. Un ulteriore meccanismo che può rafforzare questo processo indesiderato è il fatto che l’intensità dell’educazione finanziaria, sia in termini di ore ad esse dedicate che di impegno profuso, sarà probabilmente maggiore in alcune classi con orari scolastici in cui il tema è facilmente integrabile, quindi dove i programmi di insegnamento già prevedono le tematiche economiche. Esiste infatti anche una scomoda associazione positiva tra integrabilità in ambito scolastico delle attività di educazione finanziaria e intensità che la stessa può avere: i progetti più ambiziosi e impegnativi possono essere applicati più facilmente proprio nelle scuole dove ce ne sarebbe meno bisogno.



Per completezza nell’argomentazione, va infine segnalato che anche gli interventi di educazione finanziaria che hanno luogo in ambito non scolastico soffrono di processi di autoselezione simili a quelli illustrati in precedenza: anche in quel caso, infatti, rischiamo che a essere raggiunti siano i soggetti che hanno meno bisogno dell’intervento. Si pensi, ad esempio, a un sito con strumenti destinati ai giovani affinché possano meglio gestire i loro risparmi: vi è un concreto rischio che ad esso accedano i soggetti che sono già sensibili in partenza verso questa tematica e che, invece, quelli meno consci delle questioni ad essa sottese non consultino nemmeno il sito stesso.

Ciò che si può fare, quando si è deciso di insegnare l’educazione finanziaria dentro la scuola, è cercare di minimizzare i processi di autoselezione degli studenti, mettendo in atto azioni di contrasto dei processi elencati in precedenza. Ad esempio, abbassando l’età degli studenti su cui intervenire (minor tasso di abbandoni scolastici pre-intervento); coinvolgendo le scuole in modo attivo e allargando il campo oltre le sole iscrizioni volontarie; promuovendo più attivamente le esperienze presso le scuole e gli insegnanti potenzialmente meno interessati alla tematica; ecc.

2.2.2 Informazione o formazione

La seconda dicotomia usata per creare la nostra tipologia è ancora più artificiosa della prima, dal momento che nella realtà la contrapposizione tra interventi prettamente informativi ed interventi formativi non è chiara¹¹. Quel che però ci sembra importante sottolineare con questa contrapposizione è l’esistenza di due approcci di fondo, che enfatizzano dimensioni diverse del processo educativo: da un lato, quelli che cercano di trasmettere informazioni finanziarie ai giovani attraverso i tradizionali strumenti comunicativi e mediante processi di trasmissione frontale delle conoscenze; dall’altro, quelli che invece si basano su una logica di apprendimento per tentativi ed errori, con un diretto coinvolgimento dei giovani in processi (anche simulati) nei quali mettere alla prova le proprie abilità nell’ambito dell’educazione finanziaria.

¹¹ Ad esempio, le stesse lezioni tradizionali in aula possono essere più o meno centrate sulla trasmissione di nozioni astratte oppure di principi guida da applicare concretamente nelle scelte quotidiane, muovendo così gli interventi dalla trasmissione di conoscenze allo sviluppo di competenze.



Si tratta quindi di riprendere in questa dimensione le tradizionali dicotomie conoscenze/competenze e didattica tradizionale/didattica attiva. La distinzione si rende comunque più chiara quando guardiamo ai concreti esempi di progetti che rientrano in ciascuna delle due categorie identificate.

Sulla colonna sinistra della tabella 1, troviamo interventi che mettono a disposizione dei giovani informazioni e nozioni, trasmettendole attraverso incontri seminariali oppure raccogliendole in siti e portali o su media tradizionali. Esistono, ad esempio, esperienze in Polonia dove alcune tematiche di educazione finanziaria sono state inserite nei contenuti di serie televisive caratterizzate da elevati ascolti da parte del pubblico giovanile [Polak 2008]. Rispetto ai portali, invece, meritano sicuramente menzione quelli canadesi, che mostrano un elevato livello di cura dell'impostazione e della grafica dei contenuti e che sono strettamente interconnessi tra loro, riuscendo così a rivolgersi a studenti, insegnanti, genitori e cittadini in modo integrato¹². Troviamo inoltre molti siti che mettono a disposizione degli utenti strumenti interattivi, in particolare:

- test che li classificano in base alla loro conoscenza dei comportamenti corretti in ambito finanziario e che forniscono profili ai rispondenti;
- calcolatrici mediante le quali analizzare il proprio bilancio oppure la sostenibilità di propri progetti;
- *checklist*, che consentono all'utente di analizzare la propria condotta su specifici comportamenti, valutandone la correttezza e identificando i passaggi non realizzati o svolti inappropriatamente.

Nella colonna di destra, troviamo invece strumenti in cui i giovani sono chiamati a mettere direttamente alla prova le loro competenze nell'ambito dell'educazione finanziaria e ad accrescerle mediante tentativi ed errori.

Nel contesto scolastico è utilizzato un *mix* di simulazioni virtuali e in presenza, mentre in quello non scolastico le simulazioni da noi rilevate sono solo virtuali. Riemerge quindi il vantaggio di poter lavorare con un numero elevato di studenti raccolti in una sola stanza, tipico del contesto scolastico.

Come già detto, gli strumenti orientati alla formazione e all'acquisizione di competenze presentano inoltre il vantaggio di essere meno "scolastici" delle semplici lezioni seminariali e sembrano avvicinare maggiormente l'educazione finanziaria alla *financial capability*, superando la dimensione della sola *financial literacy* (comunque, lo ricordiamo, niente affatto scontata).

Tra gli interventi formativi si trova inoltre un vasto insieme di giochi *on line* che si rivolgono a giovani di età differenti (dall'infanzia all'adolescenza) e che consistono spesso nello sviluppare un progetto gestendone gli aspetti economici op-

¹² Si vedano, ad esempio, i siti: www.yourmoney.ca, www.themoneybelt.gc.ca e www.getsmarteraboutmoney.ca.



pure nell'individuare, tra diversi strumenti creditizi, il più appropriato per una data spesa¹³. Alcuni di questi giochi si contraddistinguono per una grafica molto curata ed è probabile che questo elemento possa incoraggiare i giovani ad utilizzarli¹⁴. Un ultimo esempio di gioco *on line*, seppure in senso lato, è dato dai mondi virtuali in cui i giovani possono creare un proprio *avatar* che conduce una *virtual life* interagendo con altri giocatori, assieme ai quali sono chiamati da un allenatore/istruttore a fare fronte a problemi virtuali di educazione finanziaria¹⁵.

Questo ultimo esempio ci avvicina ai casi di approccio formativo in ambito scolastico: infatti, anche nelle attività che abbiamo passato in rassegna, si verifica spesso una interazione simulata tra gli studenti della classe, sotto la supervisione dell'insegnante (e/o dell'esperto coinvolto dalla scuola). In particolare, sono quattro i tipi di intervento che abbiamo incontrato; li elenchiamo, descrivendo brevemente le principali caratteristiche di ciascuno (anche se è utile osservare che spesso abbiamo trovato combinazioni dei diversi esempi):

- *gestione di investimenti fittizi*: in questo caso gli studenti di una classe sono chiamati a investire un certo ammontare di denaro virtuale in uno strumento simulativo *on line*, che li pone di fronte a situazioni simili a quelle che hanno luogo nel vero mercato finanziario e che devono affrontare apprendendo con una logica di tentativi ed errori¹⁶;
- *giochi di ruolo con simulazioni*: in questo caso i ruoli degli studenti possono riferirsi a diverse figure professionali presenti nell'impresa e, in taluni casi, è previsto un vero e proprio *start up* aziendale, come accade nel progetto *Impresa in azione* di Junior Achievement. Spesso, accanto alla figura dell'insegnante opera un esperto esterno che, anche attraverso strumenti *on line*, accompagna gli studenti alla costruzione di progetti finanziariamente sostenibili;
- *mini-economia di classe*: in questo caso, agli studenti sono attribuiti ruoli di attori economici e istituzionali operanti nella società; la dinamica intraclassa consente di vedere le conseguenze aggregate dei diversi comportamenti possibili tra attori economici;
- *competizioni tra scuole*: spesso le simulazioni si accompagnano a competizioni, che possono avere luogo tra classi entro la medesima scuola oppure, specie quando esistono supporti web, tra classi di scuole differenti. Ad esempio, il progetto *Impresa in azione* di Junior Achievement seleziona e premia gli *start up* aziendali migliori e si conclude con una fiera nel corso della quale le classi prescelte presentano i loro progetti e vendono i loro prodotti. Nei resoconti dei referenti da noi intervistati, la dinamica competitiva sembra essere un fattore motivazionale che accresce il coinvolgimento degli studenti e anche dei loro insegnanti.

13 Una raccolta di giochi on line è disponibile al sito: <http://cobe.boisestate.edu/icee/resources-and-links/for-students-games-resources-links-etc/>.

14 Si veda, ad esempio, www.genirevolution.org.

15 Si veda <http://blog.wellsfargo.com/StagecoachIsland/>.

16 Il pacchetto più diffuso e operante da molto tempo è lo *Stock market game* (www.stockmarketgame.com).

A fronte della varietà e della mole di progetti e interventi esistenti sull'educazione finanziaria rivolta ai giovani, stupisce riscontrare una notevole carenza di evidenza empirica sull'efficacia delle iniziative stesse. Nelle prossime pagine, cercheremo innanzitutto di dare conto di questa lacuna informativa e delle ragioni ad essa sottostanti; successivamente, procederemo invece a sintetizzare i risultati di ricerca disponibili.

3.1 L'assenza di evidenza empirica

Come abbiamo detto, nonostante l'esistenza di un insieme di iniziative di educazione finanziaria estremamente ampio ed eterogeneo e nonostante l'investimento cospicuo realizzato su questo tema nel mondo, l'evidenza empirica prodotta in merito all'efficacia degli interventi è davvero modesta. Sia chiaro, non manca evidenza empirica *tout court* sulla *financial literacy* e sui comportamenti ad essa collegati. Come mostrano ad esempio per il caso italiano le rilevazioni condotte da The European House Ambrosetti e ABI-Pattichiari [2010], esistono studi che mirano a misurare la competenza finanziaria dei cittadini¹. Similmente, esistono indagini (più o meno serie dal punto di vista metodologico) che descrivono comportamenti e abitudini dei cittadini nella gestione del loro denaro e dei loro impegni finanziari. Guardando alle ricerche istituzionali, caratterizzate da notevole cura nel processo di raccolta del dato, si possono segnalare alcuni esempi eccellenti: le Indagini Multiscopo dell'ISTAT²; le rilevazioni sui bilanci delle famiglie italiane della Banca d'Italia³; l'indagine internazionale EU-SILC, su redditi e patrimoni delle famiglie europee⁴. Esistono poi studi correlazionali in cui sono noti i livelli di *financial literacy* dei rispondenti che vengono posti in relazione con altre variabili e comportamenti (spesso dichiarati; si veda oltre).

Purtroppo, però, come afferma l'OCSE *"There is, at least as yet, a lack of unambiguous research to demonstrate the effectiveness of financial education programmes for students"* [OECD 2008 - vol I, pp. 159]. Manca quindi l'elemento decisivo per chi è chiamato a decidere se e come investire in educazione finanziaria, cioè prove empiriche del fatto che gli interventi (o almeno alcuni tra essi) sono in grado di accrescere la *financial literacy*⁵ dei loro destinatari e produrre quindi gli effetti desiderati. Alle stesse conclusioni giungono anche i lavori di rassegna di Lyons [2005] e quello di Bell e Lerman [2005], che suggeriscono anche alcune vie per accrescere il rigore nella valutazione delle politiche di promozione della *financial literacy*; torneremo su questi temi nella parte finale del quaderno. Sottoscrive questa generale assenza di informazioni empiriche rigorose, anche nel contesto italiano, una rassegna recente delle iniziative internazionali e nazionali di educazione finanziaria promossa dalla Fondazione Rosselli: *"di tutti questi programmi non viene invece praticamente mai valutata l'efficacia degli impatti reali nelle scelte di consumo e di risparmio delle persone coinvolte nelle attività di formazione"* [Fondazione Rosselli 2010, pag. 34].

¹ Anche se si tratta di misure frutto di autodichiarazioni, messe in dubbio da altre analisi che hanno potuto segnalare la bassa correlazione con misure frutto di test relativi alla *financial literacy* [Guiso e Jappelli 2008].

² http://www.istat.it/dati/catalogo/20060615_00/met_%20norme_06_31_il_sistema_di_indagini_multiscopo.pdf.

³ <http://www.bancaditalia.it/statistiche/indcamp/bilfait>.

⁴ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/eu_silc.

⁵ Perlomeno la *financial literacy*, ove non la *financial capability*, l'obiettivo dichiarato di molti interventi di educazione finanziaria.



Si tratta di una mancanza grave, perché chi è chiamato a disegnare interventi di educazione finanziaria non è nella condizione di scegliere con cognizione di causa tra le moltissime ed eterogenee esperienze che sono già state realizzate (e, appunto, quasi mai valutate). Molto spesso l'informazione migliore di cui si può disporre, anche per la quasi totalità degli interventi italiani da noi recensiti⁶, è costituita da dati di monitoraggio e rendicontazione delle realizzazioni; in rari casi, vi sono anche questionari di soddisfazione oppure informazioni di natura impressionistica sull'apprezzamento delle attività da parte dei partecipanti.

Come avremo modo di illustrare nel prossimo paragrafo, accanto agli elementi congiunturali, esistono importanti problemi metodologici che spiegano la scarsa diffusione di valutazioni rigorose degli effetti delle iniziative di educazione finanziaria, ma non possiamo non sottoscrivere il punto di vista dell'OCSE, quando afferma che: *"In order to ensure effectiveness, evaluation of financial literacy programs is essential to improving program delivery and increasing consumer financial literacy knowledge levels. Such evaluation programs must be robust"* [OECD 2008 – vol. I, pp. 35]. Come abbiamo avuto modo di scrivere in precedenza, le future iniziative di educazione finanziaria saranno quindi una importante opportunità per produrre solida evidenza empirica su questo tema.



3.2 I problemi nella costruzione di evidenza empirica

Prima di passare in rassegna le (poche) analisi che hanno prodotto evidenza empirica sull'efficacia delle iniziative di educazione finanziaria, illustriamo brevemente le ragioni che probabilmente spiegano la mancanza di esperienze valutative rigorose. Ciò consentirà, a quanti vorranno porsi nella condizione di valutare il loro operato, di tenere conto dei problemi principali da affrontare nell'ambito dell'educazione finanziaria.

⁶ Con due eccezioni, costituite dai progetti dell'Osservatorio sul Credito e della Fondazione Rosselli, dove abbiamo osservato un primo avvio di processi di valutazione volti a stimare l'impatto degli interventi; si veda oltre.



Crediamo si possano individuare due ordini di problemi, uno di natura più strettamente congiunturale, e quindi di interesse relativo, e un altro, invece, strutturale e quindi più rilevante per quanti vorranno sviluppare valutazioni rigorose e robuste dei futuri interventi di educazione finanziaria.

Tra i vincoli congiunturali vi è sicuramente il fatto che il tema della *financial literacy* si è affermato recentemente e il suo sviluppo è stato accompagnato da una forte spinta all'espansione dei programmi, anche in seguito della crisi finanziaria. Si sono così destinate a questa tematica risorse rilevanti, che hanno probabilmente reso meno necessario massimizzare l'efficienza degli investimenti compiuti e che confliggevano con la logica della randomizzazione. Questa prevede infatti che la valutazione rigorosa di un intervento (trattamento) sia realizzata mediante l'esclusione dallo stesso di un gruppo di potenziali partecipanti, estratti casualmente (gruppo di controllo). Dopo l'intervento, si effettua un confronto nella dotazione della grandezza che il trattamento voleva influenzare (nel nostro caso, la *financial literacy* e/o la *financial capability*). Il confronto viene effettuato comparando il gruppo di quanti hanno avuto accesso al trattamento e di quanti sono stati casualmente esclusi. Sotto alcune condizioni, questo confronto è in grado di dirci se l'intervento abbia avuto l'effetto atteso e con quale intensità; nel caso dell'educazione finanziaria, potremmo quindi sapere se la formazione erogata abbia accresciuto o meno i livelli di *financial literacy* e/o *financial capability*. Questo processo di valutazione, comportando l'esclusione di gruppi anche numericamente consistenti di soggetti dal trattamento (o, per lo meno, dilazionandone l'accesso nel tempo) ha probabilmente disincentivato il ricorso a indagini robuste mediante il metodo sperimentale, in una fase storica in cui l'obiettivo principale era proprio massimizzare il numero di cittadini formati. Il problema di convincere i potenziali trattati e gli erogatori del trattamento ad accettare una lotteria in cui alcuni finiscono nel gruppo di controllo è comunque una difficoltà strutturale nella produzione di solida evidenza empirica sugli effetti delle iniziative.

Un altro genere di difficoltà dipende dalla centralità della dimensione informativa nei progetti di educazione finanziaria. Le agenzie che disegnano gli interventi sono spinte a investire molte risorse nella produzione di siti web e di altre iniziative di comunicazione su larga scala (si veda il par. 2.2.2). Si tratta di strumenti che, per loro natura, mal si prestano a valutazioni di impatto robuste improntate al metodo sperimentale; è difficile, se non impossibile, escludere casualmente gruppi soggetti dall'accesso a questi canali informativi⁷.

Un ulteriore importante vincolo strutturale alla valutazione è dato dall'ampia (e a tratti ondivaga) definizione dei contenuti dell'educazione finanziaria (par. 1.1), che si riflette nella vaghezza degli obiettivi dichiarati da molti interventi. Questa indefinitezza si unisce alla mancanza di strumenti standardizzati per misurare la *financial literacy*. Diventa così ancora più difficile rilevare empiricamente gli esiti delle iniziative di formazione. A complicare ulteriormente il quadro sta poi la distanza tra *literacy* e *capability*, di cui abbiamo già ampiamente trattato (par.1.3). In altri termini, è difficile poter affermare in modo chiaro se l'attività di educazione finanziaria abbia modificato le informazioni, le credenze e i comportamenti dei soggetti a cui si è rivolta. Avremo modo di tornare ulteriormente su questo tema analizzando l'evidenza empirica attualmente esistente.

⁷ Esistono comunque altri metodi per la stima controfattuale degli effetti di questi dispositivi.



Infine, crediamo che una difficoltà strutturale nella valutazione delle iniziative di educazione finanziaria stia nella scarsa attenzione degli studiosi italiani di educazione sia all'utilizzo di tecniche di valutazione robusta, sia al tema specifico dell'educazione finanziaria. I nodi in questione sono due: in primo luogo, nel nostro Paese, solo recentemente stanno diffondendosi esperienze di sperimentazione randomizzata in ambito educativo⁸; in secondo luogo, in Italia come altrove, l'educazione finanziaria è tema di recente inserimento in ambito scolastico e non si è quindi ancora guadagnata la centralità e la rilevanza di altre tematiche consolidate. Auspicabilmente, il diffondersi di una maggior attenzione all'educazione finanziaria e il progressivo affermarsi dell'approccio sperimentale anche in Italia renderà via via più diffusi studi in grado di produrre solida evidenza empirica sul tema.

3.3 Cosa suggerisce l'evidenza empirica esistente

Come abbiamo avuto modo di dire in precedenza, esistono studi che analizzano le relazioni esistenti tra livello di *financial literacy* degli individui e loro comportamenti in campo economico-finanziario. Queste analisi si concentrano soprattutto sugli adulti, in particolare sui soggetti vicini all'età della pensione, e sono quindi di interesse contenuto per gli obiettivi del nostro lavoro. Vale però la pena passare in rassegna alcuni dei risultati emersi, perché rilevanti anche per l'educazione finanziaria rivolta ai giovani.

Le analisi correlazionali in questione evidenziano che i cittadini dotati di maggior *financial literacy* mettono in atto più spesso comportamenti virtuosi in ambito creditizio, assicurativo e pensionistico [Hoghart et al 2003; Bell e Lerman 2005; Lyons 2005] e mostrano una maggiore diversificazione del proprio portafoglio [Guiso e Jappelli 2008]. Inoltre, è generalmente maggiore la loro partecipazione al mercato finanziario. Sono infine evidenti anche connessioni tra livelli di *financial literacy* e caratteristiche dei soggetti: la *financial illiteracy* risulta molto elevata tra i più anziani, chiamati per altro a scegliere i propri piani pensionistici [Lusardi e Mitchell 2006]. Al contempo, anche i giovani sembrano dotati di scarse conoscenze in ambito finanziario, dal momento che non hanno ancora avuto accesso a molti strumenti in questo contesto: dispongono pertanto di conoscenze maggiori i soggetti in età centrale (la relazione tra età *financial literacy* assume quindi la forma di una "U" rovesciata [O'Connell 2008]) (per il caso italiano, si vedano i risultati della indagine condotta da The European House-Ambrosetti - PattiChiari [2010]). Soprattutto, la *financial literacy* è maggiore tra quelli che hanno un più elevato grado di istruzione e *background* socio-economico [Hoghart et al 2003]. In altri termini, gli studi correlazionali mostrano ancora una volta la difficoltà esistente nello scindere le generali dotazioni di capitale umano dalla più specifica *financial literacy*. Un recente studio che analizza congiuntamente il grado di istruzione e il livello di educazione finanziaria, impiegando il metodo delle variabili strumentali, giunge addirittura a sostenere l'irrelevanza di quest'ultima nel predire la partecipazione degli individui al sistema finanziario [Cole e Shastry 2009]. Al contempo, esiste evidenza secondo cui, nel contesto Nord Americano, gli stati che hanno adottato programmi di educazione finanziaria nella scuola avrebbero visto una successiva crescita del tasso di risparmio tra i loro cittadini [Bernheim 2001]; esiste però anche evidenza empirica di segno nettamente opposto: secondo Mandell e Schmid Klein [2009],

⁸ Si veda, ad esempio, questa esperienza pionieristica per il contesto italiano promossa da INVALSI: <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/matabel/>.

aver seguito a scuola un corso di *personal financial management* non avrebbe alcuna ricaduta sulla *financial literacy* dei soggetti alcuni anni dopo (da 1 a 4) e non influirebbe nemmeno sul loro livello di confidenza circa le proprie capacità decisionali in questo ambito. La stessa *Financial Services Authority*, nella sua rassegna sulle iniziative di educazione finanziaria nel Regno Unito, segnala che non c'è evidenza chiara a sostegno del fatto che le molte iniziative realizzate abbiano avuto effetti rilevanti e solleva seri dubbi in proposito [FSA 2008].

L'evidenza complessivamente disponibile suggerisce comunque la necessità di non effettuare programmi di educazione finanziaria rivolti all'intera popolazione, ma di mirare invece specifici *target* e individuare per ciascuno di essi bisogni e interventi da adottare [Hoghart et al 2003; O'Connell 2008]. Soprattutto, però, le analisi sin qui illustrate non sono in grado di dire se la maggior partecipazione al mercato finanziario e l'adozione di scelte migliori siano davvero conseguenze del grado di educazione finanziaria oppure se l'educazione finanziaria maggiore sia stata originata dal fatto che alcuni individui, socialmente più centrali, si sono trovati proprio nella situazione di dover prendere decisioni che li hanno costretti ad accrescere la loro conoscenza sui temi della finanza. Ci sono quindi, in queste analisi, tutti i problemi di autoselezione e di inferenza causale caratteristici degli studi correlazionali: alcune analisi, ad esempio, segnalano proprio l'esistenza di una associazione positiva tra propensione a seguire attività di sviluppo della *financial literacy* e la più generale attenzione dedicata alla dimensione temporale del proprio agire economico (il tratto della "lungimiranza") [Meier e Sprenger 2008]; altre mostrano che l'efficacia di un corso di educazione finanziaria dipende strettamente dal livello di conoscenza finanziaria precedente il corso stesso [Lyons et al 2006].

Un elemento che emerge da queste analisi e che è importante per il nostro lavoro consiste nella necessità di considerare che, come per molte altre abilità, anche per l'educazione finanziaria esistono posizioni di vantaggio e svantaggio nella società e che queste sono socialmente ed economicamente strutturate. In tale direzione va, ad esempio, l'evidenza empirica che segnala il massiccio ricorso a reti sociali esperte da parte degli individui che devono prendere decisioni finanziarie importanti: quanti hanno maggior capitale sociale e reti a cui affidarsi godono, anche in questo ambito, di un vantaggio. Esiste poi evidenza empirica che mostra proprio come si possano contrastare queste disuguaglianze: la partecipazione a piani di risparmio, ad esempio, è stata maggiore quando i datori di lavoro hanno offerto seminari sul tema, specie tra i soggetti con minori risorse disponibili [Bayer et al 2008].





In altri termini, l'evidenza empirica esistente suggerisce che sono proprio i giovani provenienti da famiglie con istruzione minore, posizioni sociali meno prestigiose e minor capitale sociale ad essere maggiormente esposti al rischio di avere bassi livelli di educazione finanziaria e minori contatti a cui chiedere supporto. Si rafforzano quindi i timori che abbiamo espresso in precedenza rispetto agli "effetti San Matteo", che possono risultare dalla costruzione di interventi di educazione finanziaria nelle sole scuole secondarie di secondo grado. Più in generale, quello che suggeriscono questi studi è che, se vogliamo massimizzare l'effetto prodotto dalle iniziative di educazione finanziaria, dobbiamo orientarle verso i giovani con più bassi livelli di scolarità e apprendimento e con genitori con istruzione minore, dal momento che proprio costoro corrono i rischi maggiori di restare privi di questa componente di abilità, che fa parte ormai del bagaglio delle competenze di cittadinanza.

Segnaliamo poi uno studio sperimentale secondo cui l'effetto della consulenza *just in time* sugli adulti che devono scegliere piani pensionistici è positivo e netto, soprattutto se l'educazione finanziaria viene erogata nel momento giusto, quindi tempestivamente rispetto alle loro scelte in questo ambito [Bayer et al. 2008]. Si tratta, evidentemente, di un'analisi non direttamente svolta sui giovani, ma crediamo possa essere utile per le riflessioni qui raccolte perché suggerisce ancora una volta che sia utile dare nozioni subito spendibili, se si vuole che si traducano in comportamenti virtuosi. Ancorarsi ai fabbisogni immediati ed effettivi dei giovani, individuando i comportamenti che sono chiamati a mettere direttamente in atto, può essere quindi una strategia vincente per sviluppare progetti di educazione finanziaria che modifichino davvero la *financial capability* dei loro destinatari.

Abbiamo infine individuato alcune esperienze che sono orientate alla valutazione dell'effetto di programmi di educazione finanziaria per i giovani e che vale la pena passare rapidamente in rassegna. Si tratta purtroppo di analisi che in buona misura non rispondono ai requisiti più stringenti per la produzione di solida evidenza empirica in ambito educativo⁹ e che hanno prodotto pertanto risultati scarsamente affidabili.

Un primo esempio, che proponiamo come buona pratica a cui fare riferimento nel futuro disegno di valutazioni in questo ambito, è quello dello studio condotto sullo *Stock Market Game* [Learning Point Associates 2009], del quale abbiamo descritto in precedenza le modalità attuative (par. 2.2.2). Grazie a un disegno sperimentale, è stato messo in luce che questo tipo di simulazione dell'investimento finanziario in classe non solo accresce le relative nozioni di *financial literacy* degli studenti, ma ha anche una significativa ricaduta positiva sull'apprendimento della matematica. Con ogni probabilità, la natura dinamica e interattiva del pacchetto *Stock Market Game*, unita al fatto che il lavoro viene realizzato a livello di classe (innescando probabilmente *peer effects*), è alla base degli effetti positivi osservati. Può infine giocare un ruolo importante anche il fatto che questo strumento esiste da molti decenni (dal 1977) e ciò ha permesso uno sviluppo della proposta sempre più coerente con le esigenze del sistema scolastico.

⁹ Si vedano a tal proposito i criteri impiegati qui: www.bestevidence.org/methods/criteria.htm.

Un secondo esempio, di carattere nazionale, è quello della valutazione dell'iniziativa di educazione finanziaria promossa dall'Osservatorio sul credito e relativi *partner*¹⁰. Qui non c'è stato, purtroppo, un disegno sperimentale, ma solo la distribuzione di questionari e test di conoscenza di concetti economico-finanziari prima e dopo l'intervento. Entro le stesse scuole, ci sono state quindi classi che sono state trattate e classi che sono state usate come gruppo di controllo. I risultati a cui è giunta questa analisi, ancora in corso di realizzazione, sono riassumibili ad oggi nel seguente modo: la *financial literacy* degli studenti che hanno seguito la formazione è maggiore; inoltre, è maggiore il loro interesse per i temi finanziari; infine, sembra maggiore la consapevolezza rispetto ai rischi connessi alle scelte economico-finanziarie. Le debolezze principali del disegno stanno in alcune scelte metodologiche inopportune (probabilmente perché il disegno valutativo non era previsto sin dall'inizio dell'intervento), che elenchiamo brevemente: la selezione della classi non è stata casuale e diventa quindi difficile poter imputare nettamente all'intervento la crescita delle competenze; il questionario/test pre-post non è stato differenziato nelle due rilevazioni e non è stato trattato con strumenti atti a testarne la validità come buona misurazione di un unico costrutto soggiacente; infine, il test è eccessivamente legato alle lezioni svolte in classe, quindi rischiamo di individuare una modesta crescita della *financial literacy* che è molto improbabile possa tradursi effettivamente in *financial capability*.

Un esempio di intervento simile a quello appena osservato è stato recentemente realizzato dalla Fondazione Rosselli¹¹. Si tratta di una esperienza pilota che ha visto coinvolti circa 200 studenti delle scuole secondarie di secondo grado nella città di Roma. La formazione era articolata in 32 ore complessive suddivise in 5 lezioni che prevedevano anche esercitazioni *on line*, un incontro studenti-genitori e una simulazione finale basata su contesti reali di scelta economica. I contenuti della formazione erano centrati sulla psicologia cognitiva applicata al comportamento in ambito economico: il valore dei soldi; i meccanismi cognitivo-emotivi alla base della percezione del benessere al guadagno e dell'avversione alla perdita; l'incertezza e il rischio nel tempo; la razionalità economica nella vita quotidiana e la fiducia. Ciò che differenzia questo intervento dal precedente è evidentemente il focus maggiormente orientato alla trasmissione di modelli di comportamento e meno al passaggio di conoscenze teoriche. Anche in questo caso è stato adottato un processo di valutazione improntato alla misurazione di conoscenze pre-post intervento, segnalando un miglioramento degli studenti nella compilazione dei test. Purtroppo, qui manca del tutto un gruppo di controllo per testare l'esistenza di dinamica spontanea. Inoltre, anche qui lo stesso strumento di misurazione è stato adottato prima e dopo la formazione, non tenendo conto dei possibili effetti di apprendimento legati alla compilazione del primo test. Problemi simili presenta, ad esempio, anche uno studio americano sui bambini di scuola primaria [Roberts 2008]: anche in questo caso, viene adottato un approccio pre-post sui partecipanti a un programma formativo integrato nel curriculum scolastico per capire se muti la loro *financial literacy*; un elemento degno di interesse in questo lavoro è però l'estensione delle rilevazioni anche agli insegnanti, sui quali possiamo quindi stimare la ricaduta dei *workshop* formativi legati alla loro successiva trasmissione di *financial literacy* in aula.

¹⁰ http://www.osservatoriocredito.com/struttura_attivita.php.

¹¹ http://www.fondazionerosselli.it/DocumentFolder/presentazione_convegno_FRosselli_def.pdf.



Il problema generale di intervenire quanto più possibile sulla *financial capability* è il centro di un altro progetto italiano di cui abbiamo intervistato il referente. Di fronte al fatto che la persistenza delle nozioni acquisite e la loro traduzione in comportamenti finanziariamente corretti è dubbia, la Fondazione Einaudi stava avviando (luglio 2010) un progetto sperimentale rivolto alle scuole secondarie di secondo grado. L'idea di fondo del progetto è fare apprendere concetti chiave di educazione finanziaria (soprattutto nella gestione delle risorse in prospettiva diacronica e di ciclo di vita), mediante esercizi di simulazione in laboratorio. Lo stesso test di apprendimento finale con cui porre a confronto studenti trattati e studenti facenti parte del gruppo di controllo si dovrebbe basare sull'adozione di scelte in contesti simulati. In questo modo, si avrebbe una misura, seppur laboratoriale, di *financial capability*. Crediamo si tratti di un progetto promettente soprattutto nella parte di misurazione del cambiamento prodotto e nella produzione di uno strumento che ha l'ambizione di misurare la *financial capability* dei soggetti testati; attendiamo quindi di vedere a quali risultati porterà.



Al di là degli strumenti di misurazione realizzati dalle esperienze che abbiamo sin qui citato, si segnala poi che, nel corso della rilevazione 2013 del programma PISA (Programme for International Students Assessment), l'OCSE intende rilevare non solo le competenze in matematica degli studenti, ma anche la loro *financial literacy*¹². In rete, è già reperibile un *draft* del *framework* di misurazione che sarà adottato¹³, anche se si tratta di un documento suscettibile di modifiche in seguito agli esiti del pre-test. Gli aspetti che saranno affrontati nel test sono relativi alla gestione degli strumenti bancari (conto corrente, carte di credito e bancomat), pianificazione finanziaria, comprensione della tassazione e dei risparmi, analisi dei rischi e diritti e responsabilità dei consumatori. Questa indagine potrebbe segnare una importante svolta nella misurazione del concetto di *financial literacy*, dal momento che si verrà a definire uno standard internazionale condiviso che finirà, con ogni probabilità, per essere metro di riferimento per le future ricerche sul tema.

¹² http://www.oecd.org/document/5/0,3746,en_2649_15251491_47225669_1_1_1_1,00.html

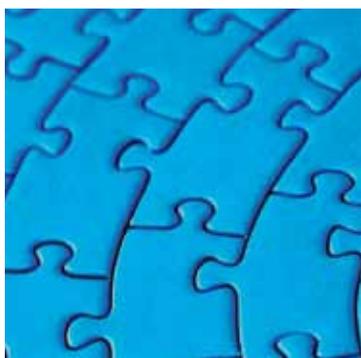
¹³ <http://www.google.it> (cercare: PISA+Financial+Literacy+Framework+Draft+OECD).

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Con questo lavoro, abbiamo avuto modo di osservare che esiste un insieme ampio ed eterogeneo di esperienze nazionali e internazionali, in larga misura raccolte in portali che fungono da veri e propri repertori.

Anche in Italia le esperienze esistenti non difettano quanto a varietà; sembra però un po' meno sviluppata, rispetto ad altri contesti, l'interazione tra piattaforme *on line* e azioni nelle classi scolastiche, quindi la modalità formativa per cui già esiste evidenza empirica di efficacia. Al contempo, abbiamo osservato che va affermandosi presso le principali istituzioni nazionali la coscienza della rilevanza del tema dell'educazione finanziaria e soprattutto della valutazione della sua efficacia, elemento che fa ben sperare in una futura produzione di analisi di impatto rigorose.

Questo quadro generalmente positivo non deve far dimenticare tre importanti limiti con cui si scontra oggi chi vuole sviluppare programmi di educazione finanziaria, limiti che rischiano di pregiudicare l'affermarsi di *standard* e buone pratiche condivisi tanto a livello nazionale che internazionale.



Ci riferiamo, in primo luogo, alla mancanza di una definizione di educazione finanziaria che individui chiaramente e in maniera consensuale le priorità di questa attività; le controversie su limiti e sul *focus* che deve avere questo tipo di azione educativa sembrano ancora piuttosto rilevanti.

In secondo luogo, e di riflesso rispetto alla prima mancanza, constatiamo che non ci sono test standardizzati validati a livello internazionale, come avviene per altri ambiti di competenza; si rende pertanto necessario uno sforzo di uniformità anche lungo questa direzione. Abbiamo visto che l'OCSE sta lavorando per la definizione di uno strumento all'interno del programma PISA, in vista della rilevazione del 2013; in attesa di quel test, si suggerisce di adottare strumenti di rilevazione che si basino sul relativo *framework* teorico, già accessibile *on line*.

In terzo luogo, negli scorsi anni si è investito molto in educazione finanziaria, ma pochissimo nella valutazione di efficacia di quanto si stava facendo. Come sottolinea anche l'OCSE, urge identificare cosa funziona e cosa no, al fine di massimizzare le ricadute degli investimenti formativi in questo ambito di intervento.

Alla luce di queste considerazioni generali e sulla scorta del lavoro di rassegna e analisi compiuto, è possibile trarre alcune conclusioni, che assumono la veste di raccomandazioni per lo sviluppo futuro di azioni di educazione finanziaria rivolte ai giovani.



In primo luogo, sembra fondamentale raccomandare di ridurre l'investimento nella creazione di nuovi approcci, portali e contenuti, dal momento che il repertorio di strumenti disponibili è davvero ampio e quel che serve è un *mix* convincente di quanto già esiste. L'evidenza esistente suggerisce che funzionino meglio le iniziative basate sulla simulazione e che è importante fornire informazioni il più possibile prossime alle decisioni che i soggetti devono prendere.

Alla luce delle riflessioni che abbiamo sviluppato sugli assunti eroici che richiede il passaggio dalla *financial literacy* alla *financial capability* e alla luce della migliore efficacia didattica che sembrano avere gli interventi formativi rispetto a quelli puramente informativi, raccomandiamo quindi di individuare i comportamenti che si vogliono promuovere tra i giovani e, a partire da quelli, identificare gli strumenti di simulazione più appropriati. In altri termini, si raccomanda di rifuggire il nozionismo che rischia di innalzare solo fittiziamente la *financial literacy* dei giovani, senza produrre davvero una crescita delle loro competenze finanziarie. La definizione dei comportamenti può quindi essere una prospettiva di partenza capace di portare a una definizione molto più chiara e stringente sia delle priorità degli interventi di educazione finanziaria, sia dei metodi di insegnamento da adottare. L'individuazione di comportamenti corretti da raccomandare ai giovani può però comportare maggiori difficoltà, specialmente in due fasi dell'implementazione dei progetti: nella parte definitoria degli obiettivi, dove possono scontrarsi visioni e interessi diversi; nella fase di promozione degli interventi nelle scuole, soprattutto ove gli insegnanti faticino a trovare nessi chiari con le nozioni che fanno parte dei programmi scolastici tradizionali e manifestino, quindi, resistenze maggiori.

Quanto al coinvolgimento della scuola e degli insegnanti, sembra importante miscelare accuratamente la necessità di disegnare progetti che possano essere replicati e diffusi su ampia scala ma che, al contempo, non finiscano per generare "effetti San Matteo" attraverso processi di autoselezione dei partecipanti. Il coinvolgimento delle scuole e degli insegnanti, sin dalla fase di progettazione degli interventi, sembra cruciale per ridurre il *trade off* tra intensità delle iniziative e vincoli dei calendari scolastici. La raccomandazione che possiamo formulare, proprio al fine di rendere meno vincolante questo *trade off*, è ipotizzare interventi di durata biennale, che consentano azioni temporalmente più distese in classe. Inoltre, è possibile individuare e promuovere iniziative di educazione finanziaria che abbiano ricadute positive anche su discipline più propriamente scolastiche, come ha messo in luce la valutazione del progetto Stock Market Game [Learning Point Associates 2009]. Infine, raccomandiamo di coinvolgere gli insegnanti non solo nella realizzazione dei progetti, ma di testare anche le loro conoscenze e i loro atteggiamenti nell'ambito finanziario, come fatto da Roberts [2008], così da avere una misura dell'efficacia delle iniziative anche sui formatori coinvolti.

Probabilmente queste accortezze non basteranno per scongiurare integralmente i potenti processi di autoselezione che hanno avuto luogo nei progetti da noi recensiti e che tenderanno a riaffacciarsi anche nelle nuove iniziative. Un ulteriore suggerimento è quindi quello di operare nella scuola secondaria di primo grado e nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado includendo la formazione professionale. In questo modo, operando con studenti di età tendenzialmente compresa tra gli 11 e i 16 anni, si riduce la quota di soggetti non raggiunti a causa della precedente dispersione scolastica; inoltre si agisce su anni scolastici che si caratterizzano ancora per una certa flessibilità

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

nell'introduzione di insegnamenti esterni ai programmi, dal momento che non hanno ancora preso pienamente piede le successive differenziazioni disciplinari di indirizzo.

Al contempo, la formazione e il coinvolgimento degli insegnanti si configurano come investimenti importanti per rendere le azioni durature e non estemporanee all'interno del mondo scolastico. Non si deve però ignorare il rischio di "scolarizzazione" insito in questo processo. Si deve poi considerare il vincolo generale di tempo a cui sono sottoposti gli insegnanti italiani, privi per altro di molte delle nozioni di educazione finanziaria che sarebbero chiamati a trasmettere. Sembra quindi importante coinvolgere i docenti più come alleati che come formatori *tout court*, affiancando loro esperti di didattica laboratoriale e simulazione, opportunamente formati sui temi specifici dell'educazione finanziaria.

Si suggerisce infine di utilizzare la formazione sui giovani come strumento per promuovere l'educazione finanziaria anche presso le loro famiglie. Questa attività può essere realizzata anche con strumenti piuttosto semplici, ad esempio, veicolando ai genitori informazioni attraverso materiali portati a casa dai figli. I benefici di questa azione potrebbero essere molteplici: infatti, non ci si limiterebbe ad ampliare numericamente e qualitativamente (per età) la popolazione oggetto di intervento, ma si potrebbero anche produrre elementi di rinforzo familiare sulle nozioni che vengono proposte ai giovani nei progetti.

Raccomandiamo infine, ancora una volta, che le future esperienze di educazione finanziaria siano utilizzate propriamente per produrre solida evidenza empirica in merito agli approcci adottati. In particolare, suggeriamo di raccogliere informazioni quantitative e qualitative non solo sulle realizzazioni dei progetti, ma anche sulle ricadute che essi hanno avuto; perlomeno limitatamente a quelle degli interventi considerati più promettenti e quindi quelli su cui investire il tempo e le risorse economiche e umane necessarie per valutazioni rigorose, raccomandiamo invece di dare vita a disegni randomizzati e a rilevazioni longitudinali [Lyons 2005; FSA 2008; OECD 2008]. Riteniamo che solo in questo modo, sarà possibile sviluppare in futuro interventi efficaci e credibili.



Bibliografia

Bayer P., Bernheim D., Scholz J.K. (2008), *The Effects of Financial Education in the Workplace: Evidence From a Survey of Employers*, in *Economic Inquiry*, vol. 47.

Bell, E. & Lerman, R. I. (2005), *Can Financial Literacy Enhance Asset Building? Opportunity and Ownership Project*, The Urban Institute, 9(6), 1-7.

Bernheim, B., Douglas, Garrett, D. M. e Maki, D. M. (2001), *Education and Saving: The Long-Term Effects of High School Financial Curriculum Mandates*, *Journal of Public Economics*, 80(3), 435-465.

Cole, S. e Shastry, G. K., (2009), *Smart Money: The Effect of Education, Cognitive Ability, and Financial Literacy on Financial Market Participation*, Harvard Business School, working paper n. 71.

European Banking Federation (2009), *Financial Literacy – Empowering Consumers to Make the Right Choices*.

Financial Services Authority, (2008), *Evidence of Impact: An overview of Financial Education Evaluations*.

Fondazione Rosselli (2010), *Le esperienze di educazione finanziaria. Indagine sulla realtà italiana nel contesto internazionale*.

Guiso, L. e Jappelli, T.(2008), *Financial Literacy and Portfolio Diversification*, European University Institute, working paper n. 38.

Hogarth, J. M., Beverly, S. G., & Hilgert, M. A. (2003), *Patterns of Financial Behaviors: Implications for Community Educators and Policymakers*. Paper presentato alla Conferenza Federal Reserve System Community Affairs Research Conference, Washington, DC.

Johnson, E. e Sherraden, M. (2006), *From Financial Literacy to Financial Capability Among Youth*, CSD Working Paper 06-11.

Landvogt, K. (2006), *Critical Financial Capability*, paper presentato alla conferenza Financial Literacy, Banking and Identity Conference, RMIT University, 25-26 Ottobre, (<http://mams.rmit.edu.au/cwt46mna0lofz.pdf>).

Learning Point Associates (2009), *The Stock Market Game Study: Brief Report*, (http://www.learningpt.org/smg/SMG_Study.pdf).

Lusardi, A. e Mitchell, S. O. (2006), *Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing*, working paper (<http://ideas.repec.org/p/dnb/dnbwpp/078.html>).

Lyons, A. C. (2005), *Financial Education and Program Evaluation: Challenges And Potentials For Financial Professionals*, in *Journal of Personal Finance*, 4(4), 56-68.

Lyons, A. C., Chang, Y. e Scherpf, E. M. (2006), *Translating Financial Education into Behavior Change for Low-Income Populations*, in *Financial Counseling and Planning*, 17(2), 27-45.

Mandell, L. e Schmid Klein, L. (2009), *The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior*, in *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 15-24.

Meier, S. e Sprenger, C. (2008), *Discounting Financial Literacy: Time Preferences and Participation in Financial Education Programs*, IZA Discussion Papers n. 3507.

Mundy, S. (2008), *Financial Education Programmes in Schools*, in OECD-US Treasury (2008).

OECD- US Treasury (2008), *International Conference on Financial Education, Taking Financial Literacy to the Next Level: Important Challenges and Promising Solutions* (vol. I e vol. II), Washington DC, May 7-8.

O'Connell, A. (2008), *Evaluating the Effectiveness of Financial Education Programmes*, in OECD-US Treasury (2008).

Polak, M. (2008), *Education Now Foundation*, in OECD-US Treasury (2008).

Roberts, H. (2008), *Measuring the Effects of the "Financial Fitness for Kids" Program for Early Elementary School Students in Chicago*, Center for Economic Education, working paper n. 18.

Ufficio Studi del Senato della Repubblica (2009), *L'educazione finanziaria: esperienze internazionali a confronto*, Dossier n. 135.

The European House-Ambrosetti – PattiChiari (2010), *L'educazione finanziaria in Italia. L'aggiornamento della rilevazione sul livello di cultura finanziaria degli italiani: l'ICF PattiChiari 2010*.



fondazione
cariplo