

ATTI DEL CONVEGNO

Povert  educativa e povert  economico-finanziarie

Milano, 22 ottobre 2020

a cura di USR Lombardia

#OttobreEdufin2020
Il mese dell'educazione
finanziaria www.quellocheconta.gov.it



Povert  educativa e povert  economico-finanziarie

INDICE

Premessa di <i>Augusta Celada</i>	<u>Pag. 4</u>
Introduzione di <i>Corrado Cosenza e Antonella Meccariello</i>	<u>6</u>
L'educazione finanziaria nelle scuole di <i>Paolo Sciascia</i>	<u>10</u>
Educazione finanziaria: apprendimento permanente e istruzione degli adulti di <i>Marco Fassino</i>	<u>15</u>
Cittadinanza digitale per la scuola post covid: per una comunità educante che renda meno disuguali di <i>Pietro Turrisi</i>	<u>23</u>
Resilienza finanziaria ed educazione finanziaria alla prova della pandemia: prime riflessioni sui prossimi passi di <i>Nadia Linciano</i>	<u>50</u>
Educazione finanziaria come opportunità di inclusione sociale. l'esperienza della FEDUF di <i>Giovanna Boggio Robutti</i>	<u>63</u>
Differenze di genere, povertà educativa e povertà finanziaria di <i>Paola Bongini e Emanuela E. Rinaldi</i>	<u>68</u>
Educazione economico finanziaria a scuola con i docenti: ricchezza culturale come antidoto alla povertà finanziaria di <i>Davide Massaro, Elisabetta Lombardi, Teresa Rinaldi, Annalisa Valle, Antonella Marchetti</i>	<u>73</u>
Educazione finanziaria nelle scuole secondarie di secondo grado: un'analisi di impatto di <i>Daniele Marazzina</i>	<u>77</u>
Programma del Convegno	<u>82</u>

PREMESSA

Augusta Celada

Direttore Generale USR Lombardia

Il convegno di oggi si colloca nel “mese dell’educazione finanziaria” promosso dal Comitato nazionale per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria.

L’evento di oggi è solo l’ultimo, in ordine di tempo, che l’USR per la Lombardia organizza nell’ambito delle proprie attività di sostegno, promozione e coordinamento delle attività di educazione finanziaria per le scuole della Lombardia.

L’Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia già dal 2010 ha istituito un “Tavolo di lavoro” dedicato alla tematica dell’educazione finanziaria, intesa anche come educazione assicurativa e previdenziale, che ha coinvolto tutti i principali attori del settore che a diverso titolo si occupano di diffonderla nella scuola.

Al “Tavolo” partecipano attivamente Banca d’Italia, Consob, Feduf, Museo del Risparmio, Forum Ania Consumatori, ANASF, Junior Achievement Italia, AEEE Italia, Università degli Studi di Milano Bicocca, Università Bocconi, Università di Bolzano, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Politecnico di Milano, Università di Roma Tre.

L’obiettivo primario è coordinare, promuovere, programmare e monitorare le attività svolte per le scuole lombarde a tutti i partecipanti. A tal fine USR Lombardia pubblica annualmente, ad inizio anno scolastico, il calendario delle attività di educazione finanziaria con lo scopo di fornire alle istituzioni scolastiche lombarde la possibilità di programmare i percorsi per i diversi gradi di scuola.

Citiamo a titolo di esempio solo alcune delle più significative esperienze svolte da USR Lombardia in collaborazione con i partner del Tavolo di lavoro:

- Progetto pilota nazionale “Finanza, una storia da raccontare: dal baratto al bitcoin” con CONSOB, che ha avuto come esito la realizzazione della I edizione del “Modello didattico per l’educazione finanziaria - Indicazioni operative per scuole secondarie di II grado”.
- Per le scuole del primo ciclo è stato realizzato, con Feduf ed Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, il progetto “Agire economico consapevole nei bambini”, volto alla creazione di un modello didattico basato su compiti di realtà e Unità di Apprendimento, per facilitare l’inserimento dell’educazione finanziaria nei Piani dell’Offerta Formativa delle scuole primarie.

- Negli ultimi anni si sono intensificate le iniziative e sono state avviate formazioni specifiche per docenti e per studenti, sia del primo sia del secondo ciclo d'istruzione, come quelle realizzate attraverso il progetto "Economia per tutti" di Banca d'Italia.
- L'anno scorso, nel corso del mese dell'educazione finanziaria, è stato pubblicato, a cura di USR Lombardia, il "Rapporto sulle attività di educazione finanziaria nelle scuole in Lombardia".

Numerose altre iniziative di educazione finanziaria sono state promosse da USR Lombardia con i partner del "Tavolo di lavoro" per le istituzioni scolastiche lombarde: dal primo ciclo all'Istruzione degli adulti.

Uno dei limiti dell'educazione finanziaria, così come evidenziato anche da indagini nazionali, è rappresentato dalla episodicità e frammentarietà degli interventi.

Per questo motivo il convegno di oggi rappresenta un passaggio importante, che lega l'attività passata a quella futura, per contribuire a dare coerenza, continuità e senso alle attività di educazione finanziaria per le scuole lombarde.

INTRODUZIONE

Corrado Cosenza e Antonella Meccariello

Referenti per l'educazione finanziaria – USR Lombardia

Il convegno, di cui diamo conto in questi atti, svoltosi il 22 ottobre 2020 presso l'ITCS "Schiaparelli-Gramsci" di Milano, è stato organizzato dall'USR per la Lombardia in collaborazione con Banca d'Italia, Consob, Feduf, Università di Milano Bicocca, Università Cattolica del Sacro Cuore, Politecnico di Milano. L'iniziativa è stata collocata nell'ambito del "Mese dell'Educazione Finanziaria" promosso dal Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria.

Perché abbiamo ritenuto opportuno già ad aprile 2020, in piena pandemia, organizzare un convegno su "Povertà educative e povertà economico-finanziarie"?

Il Fondo monetario internazionale prevedeva un peggioramento mondiale del PIL di circa 5 volte superiore a quello verificatosi nel 2008; nel 2020 si presumeva una perdita di oltre il 4% del PIL mondiale, la peggiore recessione dal 1930. La BCE si attendeva per tutto il 2020 un calo del PIL europeo dell'8,7%, nello scenario migliore. In quello peggiore, dove si ipotizzava una ripresa della pandemia, il PIL avrebbe potuto scendere addirittura fino al 12,6% nel 2020.

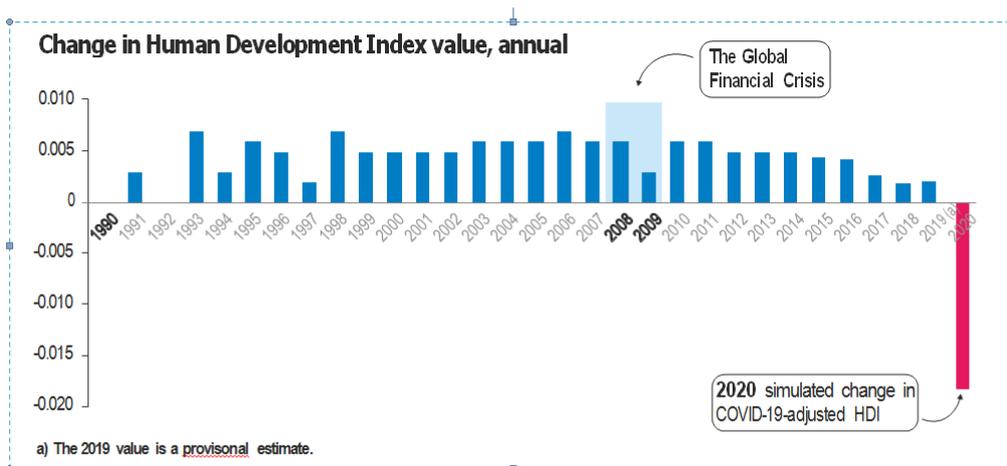
Era dunque ragionevole pensare che le disegualianze già presenti potessero essere aggravate notevolmente dalla pandemia Covid in atto: povertà economiche e finanziarie avrebbero determinato una maggiore povertà educativa così come la povertà educativa, unita allo scarso sviluppo tecnologico in diverse aree del mondo, avrebbe causato impoverimento economico-finanziario, in un circolo vizioso difficile da interrompere. Per contro un gruppo ristretto ne avrebbe tratto vantaggio arricchendosi ulteriormente.

Purtroppo, oggi lo scenario mondiale economico e ancor più quello finanziario non hanno smentito quelle facili previsioni.

La pandemia ha messo a nudo le vulnerabilità dei sistemi economici, finanziari, tecnologici, sanitari e dell'istruzione, portandole all'evidenza di tutti.

L'Indice di sviluppo umano delle Nazioni Unite, elaborato dal 1990 e rappresentato graficamente di seguito, mostra plasticamente, al netto delle disegualianze, la drammaticità della situazione considerando tre fra i più importanti indicatori di benessere della popolazione. L'Indice è costituito appunto da tre indicatori che sintetizzano la salute, il livello di istruzione e il PIL pro-capite.

Il grafico è stato proiettato durante il convegno come sfondo (reale e metaforico) perché riassumeva bene l'oggetto dell'incontro.



Source: Human Development Report Office simulations based on data from the International Telecommunications Union, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Statistics, and the World Health Organization.

Il fatto che l’istruzione venga considerata una delle fonti di benessere, al pari della salute e della ricchezza prodotta, ci è sembrato che dichiarasse anche simbolicamente in premessa le nostre intenzioni.

In Italia il sistema dell’istruzione, attraverso la DAD-Didattica a Distanza e la DDI-Didattica Digitale Integrata, è riuscito ad arginare la “tempesta” ma non ad evitarne tutti gli esiti negativi personali e collettivi. Per la prima volta, dalla seconda guerra mondiale, gli alunni non hanno potuto frequentare per molti mesi le scuole. Gli effetti si sono fatti sentire maggiormente presso quelle famiglie già in condizioni di fragilità sociale ed economica.

Si è posto e si pone il tema dell’istruzione come tema centrale, non disgiunto dalle altre emergenze. Risulta sempre più centrale il ruolo della scuola quale motore per la ripresa dello sviluppo culturale, economico-finanziario e sociale e per la riduzione del gap tra soggetti svantaggiati e non svantaggiati, nella prospettiva delineata dall’Agenda 2030 dell’ONU.

Proprio l’educazione finanziaria rappresenta, all’interno del quadro fin qui delineato, una opportunità per la cittadinanza attiva, finalizzata al benessere comune, la cui efficacia aumenta se inserita, organicamente ed in maniera non occasionale, all’interno delle progettazioni curriculari degli istituti, in una logica di apprendimento permanente lungo tutto l’arco della vita.

Inoltre, l’indagine internazionale OCSE PISA sottolineando la forte relazione esistente tra matematica, lettura e *financial literacy*, ci orienta verso un rafforzamento di queste competenze di base.

In questo orizzonte di senso si è inserita la proposta di USR Lombardia.

Quando abbiamo immaginato il convegno, speravamo di svolgerlo in modalità mista: parte in presenza e parte a distanza. È stato un atto di ottimismo e di prudenza assieme: ottimismo della

volontà e prudenza della ragione. A ridosso dell'iniziativa, data l'evoluzione epidemiologica, si è preferito utilizzare la sola modalità a distanza. La partecipazione è andata al di là delle nostre aspettative e gli esiti, che riportiamo in questi atti, sono stati assolutamente positivi, così come confermato anche dal questionario di gradimento somministrato ai partecipanti. Ci è sembrato quindi utile poter "rendicontare" e mettere a disposizione, anche di chi non ha potuto partecipare, gli interventi realizzati dai relatori, secondo la consuetudine di questo Ufficio scolastico regionale, di rendere pubblici gli esiti delle proprie attività a vantaggio della collettività. In particolar modo in questo caso, la riflessione, pur rimanendo ancorata al tema proposto, ha consentito di spaziare su tematiche più ampie e profonde. Ne è venuto fuori un quadro ricco sulle attività di educazione finanziaria e sul ruolo centrale della scuola e dell'università, intese come luogo privilegiato di conoscenza ma anche di solidarietà.

In particolare la discussione si è dipanata lungo una linea coerente a partire dal ruolo primario dell'Ufficio scolastico regionale della Lombardia che, come evidenziato dall'intervento introduttivo del Direttore Generale prof.ssa Augusta Celada, è quello di coordinare, promuovere, programmare e monitorare le attività di educazione finanziaria per le scuole lombarde svolte dai principali soggetti pubblici e privati con cui ha istituito, da ormai 10 anni, un "Tavolo di lavoro per l'educazione finanziaria" di cui fanno parte: Banca d'Italia, Consob, Feduf, Museo del Risparmio, Forum Ania Consumatori, ANASF, Junior Achievement Italia, AEEE Italia, Università degli Studi di Milano Bicocca, Università Bocconi, Università di Bolzano, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Politecnico di Milano, Università di Roma Tre.

Il dott. Paolo Sciascia ed il dott. Marco Fassino, rispettivamente dirigente dell'Ufficio III della Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione e dirigente dell'Ufficio VI della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione presso il Ministero dell'Istruzione, hanno fornito un quadro generale delle attività svolte dal Ministero nell'ambito dell'educazione finanziaria in tutti gli ordini e gradi delle scuole italiane.

Il dott. Pietro Turrisi, rappresentante della Direzione, Formazione, Educazione finanziaria di Banca d'Italia, si è soffermato sulle responsabilità che ha la comunità educante nel ridurre le disuguaglianze e sul futuro della Cittadinanza digitale per la scuola post COVID.

La dott.ssa Nadia Linciano, Responsabile Ufficio Studi Economici CONSOB e Componente per la CONSOB del Comitato per la programmazione e il coordinamento di educazione finanziaria, ha offerto spunti di riflessione e di analisi sulla cultura finanziaria degli italiani fino ad affrontare le sfide per migliorare conoscenze, competenze e comportamenti utili anche per la definizione degli obiettivi educativi.

La dott.ssa Giovanna Boggio Robutti, Direttore Generale della Fondazione per l'Educazione finanziaria e al Risparmio (FEDUF), ha presentato le esperienze sull'educazione finanziaria di

FEDUF soffermandosi su quelle finalizzate all'inclusione sociale rivolte a: scuole di frontiera, comunità per giovani in situazione di disagio, CPIA e persone in condizione di fragilità economica.

La dott.ssa Paola Bongini, Professore ordinario Economia Degli Intermediari Finanziari, e la dott.ssa Emanuela E. Rinaldi, Ricercatrice in Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi Dipartimento di Scienze Economico-Aziendali e Diritto per l'economia (Di.SEA.DE) dell'Università di Milano Bicocca, hanno illustrato il rapporto fra differenze di genere e povertà educativa e povertà finanziaria sottolineando che il tema delle differenze di genere nella *financial literacy* dovrebbe essere prioritario nell'agenda degli studiosi e dei policy-maker, al fine di promuovere lo sviluppo di politiche e programmi educativi *gender-sensitive*, mirati a ridurre il gap finanziario di genere per i cittadini di oggi e per quelli di domani.

Il dott. Davide Massaro, Professore Ordinario di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Coordinatore Didattico del Dottorato di Ricerca in Scienze della Persona e della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano ha presentato il lavoro svolto insieme alle Professoressse Elisabetta Lombardi, Teresa Rinaldi, Annalisa Valle e Antonella Marchetti soffermandosi su due progetti di ricerca aventi lo scopo di sviluppare nuove conoscenze e strumenti in ambito di educazione economica finanziaria sia per bambini sia per insegnanti della scuola primaria.

Il dott. Daniele Marazzina, Professore Associato presso il dipartimento di Matematica del Politecnico di Milano, ha illustrato il percorso didattico del progetto "EduFin@Polimi", per le Scuole Secondarie di Secondo Grado, focalizzando l'attenzione sull'analisi di impatto volta a stabilire un nesso causale tra le attività correlative del progetto e il risultato finale, permettendo così di capire l'efficacia del percorso.

Chi avrà il desiderio di leggere gli interventi che seguono potrà meglio apprezzarne il contributo originale e ricco di spunti di riflessione, di ricerca e di suggerimenti operativi sull'educazione finanziaria. Il testo che proponiamo si rivolge innanzitutto a Docenti e Dirigenti scolastici e direttamente o indirettamente ai loro studenti, ma può essere apprezzato da una platea più ampia.

L'EDUCAZIONE FINANZIARIA NELLE SCUOLE

Paolo Sciascia

Dirigente Uff. III - Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione
Ministero dell'Istruzione

Desidero iniziare questa relazione di apertura del convegno citando la definizione di “Financial Literacy” fornita dall’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). Secondo l’OCSE la Financial Literacy è *“la conoscenza e la comprensione dei concetti e dei rischi finanziari, nonché le competenze, la motivazione e la fiducia per applicare tali conoscenze e comprensione al fine di prendere decisioni efficaci in una serie di contesti finanziari, migliorare il benessere finanziario degli individui e della società e consentire la partecipazione alla vita economica”*.

Dall’analisi delle parole dell’OCSE si comprende come la Financial Literacy abbia diversi obiettivi: per un verso costituisce lo strumento attraverso il quale ogni cittadino è chiamato ad affrontare scelte che sono determinanti per il proprio futuro e benessere, come la gestione oculata delle proprie risorse, la difesa del patrimonio, la tutela della salute e della vecchiaia; per altro verso, la conoscenza e la comprensione dei concetti e dei rischi finanziari e la capacità di assumere decisioni consapevoli nelle scelte della vita quotidiana è uno strumento di cittadinanza attiva (l’OCSE parla di conoscenze finalizzate a migliorare il benessere finanziario non solo degli individui ma anche della società e a consentire la partecipazione alla vita economica) in quanto esistono rilevanti relazioni tra le scelte individuali, il sistema economico-finanziario e la società, considerando anche i vincoli esterni (congiunturali e strutturali) che possono influire su tali scelte.

La scuola è l’ambiente privilegiato per lo sviluppo di questo indispensabile insieme di competenze, abilità e conoscenze che definiamo oggi “educazione finanziaria”.

I più recenti riferimenti normativi che occorre ricordare per inquadrare correttamente il tema dell’educazione finanziaria nelle scuole sono la legge n. 107 del 13 luglio 2015, conosciuta come legge sulla “Buona scuola” e la legge n. 92 del 20 agosto 2019 recante “Introduzione dell’insegnamento dell’educazione civica”. Accanto a queste due normative principali, va ricordata anche la legge n. 15 del 17 febbraio 2017 che ha istituito il Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria.

La legge n. 107 del 13 luglio 2015 richiama l’educazione finanziaria nelle disposizioni sul potenziamento dell’offerta formativa e delle attività progettuali che le istituzioni scolastiche realizzano avvalendosi dei docenti dell’autonomia: l’art. 1, comma 7, lett. d), parla di *“di potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione*

all'autoimprenditorialità". All'art. 1, comma 7, lett. e), si parla poi di "sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali".

Dall'analisi delle citate disposizioni emerge come il legislatore abbia collocato l'educazione finanziaria nell'ambito delle nozioni di "cittadinanza attiva e democratica" e di "legalità", nozioni queste che vanno intese non come mera adesione ad un sistema di regole prefissate o ad un insieme di prescrizioni e divieti, ma come parametri di comportamento che consentono alla comunità di funzionare secondo regole condivise, alla costruzione delle quali partecipa ogni membro della comunità stessa.

Dunque anche secondo il legislatore italiano l'educazione finanziaria non è solo un processo di apprendimento di conoscenze e di acquisizione di informazioni ma è percorso culturale che si pone come obiettivo principale l'attivazione di un processo virtuoso al fine di avere cittadini informati, attivi, responsabili e consapevoli al momento delle scelte. Tutto questo può essere realizzato attraverso la costruzione di competenze utili per un corretto rapporto con il denaro e il suo valore unitamente a una adeguata percezione e gestione dei rischi. L'obiettivo dell'educazione finanziaria non è quello di formare dei tecnici della materia o di sollecitare il futuro perseguimento, a livello terziario, di studi specialistici in tali materie, ma piuttosto quello di irrobustire le capacità e le competenze di base della popolazione nel suo insieme, in sostanza dei futuri cittadini, che lavorano, risparmiano, investono e partecipano alle decisioni collettive, cogliendone le implicazioni economiche per se stessi e per la società a cui appartengono.

La recente legge n. 92 del 2019 che ha introdotto l'insegnamento dell'educazione civica non cita espressamente l'educazione finanziaria. Tuttavia, se si intende l'educazione finanziaria come elemento e strumento di cittadinanza attiva, allora tale nozione è implicitamente contenuta nelle disposizioni che prevedono la conoscenza del dettato costituzionale come colonna portante del nuovo insegnamento e nelle disposizioni che richiamano l'Agenda 2030 dell'ONU e lo sviluppo sostenibile. Gli obiettivi non riguardano solo la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, tra i quali un'istruzione di qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità.

Ripercorriamo ora le azioni che il Ministero dell'istruzione ha compiuto, ai sensi delle normative citate, per introdurre l'educazione finanziaria a scuola, ricordando anche che, da molti anni, in diversi paesi del mondo, l'educazione finanziaria è entrata a far parte del curriculum scolastico.

Alla legge sulla "Buona scuola" si sono affiancate, nel corso dello stesso anno 2015, altre importate novità: la conclusione di un accordo istituzionale siglato dall'allora Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca il 10 giugno 2015: la carta d'intenti per "l'educazione

economica come elemento di sviluppo e di crescita sociale” conclusa tra il Ministero e una serie di istituzioni pubbliche e soggetti privati (Corte dei Conti; Guardia di Finanza; Banca d'Italia; Agenzia delle Entrate; Consiglio di Presidenza della Giustizia Tributaria; Unioncamere; Equitalia; ABI; Organismo per la Tenuta dell’Albo dei Promotori Finanziari; Fondazione per l’Educazione Finanziaria e al Risparmio; Ministero dell’Economia e delle Finanze) impegnati ad educare i giovani alla legalità economica, finanziaria e fiscale. Obiettivo del citato accordo è illustrare ai giovani in età scolare i principi di legalità economica, finanziaria e fiscale la cui conoscenza è elemento essenziale per il loro coinvolgimento nella realizzazione e nel funzionamento dei servizi pubblici, per far acquisire consapevolezza dell’importanza della partecipazione alle spese della collettività e per fornire le conoscenze e competenze necessarie per assumere in futuro scelte consapevoli in campo economico e finanziario come cittadini e come singoli.

La conclusione di questo accordo segna un passo importante perché esprime il desiderio degli enti firmatari di intervenire nelle scuole e rappresenta il punto di partenza di una formale collaborazione istituzionale in materia di educazione finanziaria, che si affianca alla collaborazione che il Ministero da molto tempo ha in essere con associazioni e fondazioni e, in generale, con il mondo del volontariato.

Prima della sottoscrizione del citato accordo la presenza delle istituzioni firmatarie nelle scuole era rimessa a iniziative di carattere personale legate a rapporti di collaborazione in essere con singoli istituti o con singoli territori. Il Ministero dell’istruzione ha cercato di indirizzare al meglio tutte queste energie a disposizione delle scuole per raggiungere obiettivi educativi uniformi e condivisi. La presenza del rappresentante istituzionale nella scuola è un elemento determinante per percepire la vicinanza tra istituzioni deputate alla tutela della giustizia e dell’ordine pubblico e gli studenti, le famiglie e i cittadini.

Con l’entrata in vigore della legge sull’educazione civica molte delle iniziative realizzate come forme di potenziamento dell’offerta formativa potrebbero rientrare nelle ore deputate a questo insegnamento.

Prima di questa legge è intervenuta però legge n. 15 del 2017, recante “Disposizioni urgenti per la tutela del risparmio nel settore creditizio” che ha previsto l’istituzione del “Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria” con lo scopo di promuovere e coordinare iniziative utili a innalzare tra la popolazione la conoscenza e le competenze finanziarie, assicurative e previdenziali e migliorare per tutti la capacità di fare scelte coerenti con i propri obiettivi e le proprie condizioni.

Nel febbraio 2019 il Comitato ha assegnato al Ministero dell’istruzione il compito di predisporre un documento di indirizzo finalizzato a definire gli aspetti fondamentali dell’insegnamento dell’educazione finanziaria nelle scuole. L’incarico di redigere il documento è stato affidato ad un

gruppo di lavoro istituito presso la Direzione generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico. Lo scorso giugno il gruppo di lavoro ha ultimato la predisposizione del documento che è stato recentemente reso disponibile sul sito istituzionale del predetto Comitato www.quellocheconta.gov.it.

Il documento è stato redatto a partire dal Quadro di riferimento sull'educazione finanziaria dell'indagine PISA (Programme for International Student Assessment - la più grande indagine internazionale promossa dall'OCSE nel campo dell'educazione che, a partire dal 2000, ogni tre anni rileva le competenze degli studenti 15-enni in discipline considerate fondamentali per un cittadino che voglia condurre una vita attiva e responsabile all'interno della società) dell'OCSE, con la quale sono state misurate le competenze degli studenti quindicenni in ambito finanziario.

Nell'ultima rilevazione del 2018 della financial literacy gli esiti degli studenti italiani sono stati insoddisfacenti ed è anche emerso un marcato divario di genere a favore dei maschi.

Il documento di indirizzo è uno strumento messo a disposizione dei dirigenti scolastici e dei docenti per inserire l'insegnamento dell'educazione finanziaria nel piano dell'offerta formativa. Si tratta di un documento il cui scopo è assicurare che l'educazione finanziaria venga trattata in modo uniforme sul territorio, affrontandone tutti i suoi aspetti. L'approccio suggerito è quello del curriculum verticale che propone l'insegnamento/apprendimento degli argomenti, a partire dal primo ciclo, attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche attive per permetterne l'interiorizzazione e lo sviluppo di competenze. Gli argomenti sono presentati con un livello di approfondimento crescente, con una maggiore complessità e ampliamento di concetti per gli studenti del secondo ciclo. Le linee guida sono suddivise, per i due cicli di istruzione, nei diversi gradi scolastici (scuola primaria, scuola secondaria di I grado e scuola secondaria di II grado) e, per ciascun grado, sono presi in considerazione i diversi ambiti da affrontare: Denaro e transazioni; Pianificazione e gestione delle finanze; Rischio e rendimento; Ambiente finanziario. Tali ambiti sono a loro volta declinati in diverse competenze, abilità e conoscenze. Il tutto è riportato in un quadro sinottico che rende esplicita l'evoluzione degli argomenti nei diversi gradi scolastici.

Per agevolare l'inserimento dell'educazione finanziaria nell'insegnamento dell'educazione civica, il gruppo di lavoro è ora impegnato nella declinazione dei contenuti dell'educazione finanziaria nei diversi programmi scolastici e nel proporre un piano di formazione specifico per i docenti.

La proposta è di sviluppare l'insegnamento di questo sapere come tematica trasversale inserita nella programmazione dell'offerta formativa secondo una metodologia operativa di studio e di approfondimento, che si caratterizzi per flessibilità, gradualità di applicazione e sperimentazione.

Per promuovere l'acquisizione delle competenze finanziarie si propone l'utilizzo di metodologie didattiche attive, ad esempio, la modalità laboratoriale, l'apprendimento centrato sull'esperienza e la

soluzione di problemi, con l'utilizzo di strumenti didattici interattivi che inducano a mettersi alla prova con situazioni concrete e in contesti di apprendimento idonei.

L'educazione finanziaria, per la natura complessa dei temi trattati e per la necessità di un approccio olistico nell'affrontare i vari temi, non può compiutamente esaurirsi nella trattazione all'interno di una singola disciplina ad opera di uno specifico insegnante, ma è opportuno invece che sia il risultato di percorsi interdisciplinari e coordinati tra loro.

EDUCAZIONE FINANZIARIA: APPRENDIMENTO PERMANENTE E ISTRUZIONE DEGLI ADULTI

Marco Fassino

Dirigente Uff. VI- Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione-Ministero dell'Istruzione

L'istruzione degli adulti costituisce, all'interno del sistema educativo di istruzione e formazione in Italia, un settore connotato da tratti molto specifici, sia per gli aspetti organizzativi e funzionali sia per le caratteristiche dell'utenza cui esso si rivolge. Si tratta, inoltre, di un settore strategico per lo sviluppo sociale ed economico del Paese, come emerge chiaramente da alcuni dati ISTAT¹: nel 2019 in Italia, a fronte di una coorte di circa 32.556.000 persone di età compresa tra i 25 e i 64 anni, ben 12.432.000 (pari al 38,2%) non possedevano alcun titolo di studio o possedevano un titolo di livello non superiore alla scuola secondaria di primo grado, a fronte di una media dell'Unione Europea pari al 21,3%².

Il settore dell'istruzione degli adulti cerca di dare una risposta a questo quadro piuttosto preoccupante. Semplificando, si può dire che l'istruzione degli adulti in Italia si fonda su tre percorsi ordinamentali³:

- i percorsi di primo livello, svolti presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), sono finalizzati al conseguimento, nel primo periodo didattico, del diploma conclusivo della scuola secondaria di primo grado e, nel secondo periodo didattico, della certificazione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione (coincidente quest'ultimo con il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado);
- i percorsi di secondo livello, incardinati presso le Istituzioni scolastiche del secondo ciclo che hanno stipulato specifici accordi con i CPIA, sono finalizzati al conseguimento del diploma di Istituto tecnico, Istituto professionale o Liceo artistico;
- i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, svolti presso i CPIA (così come i percorsi di primo livello), sono destinati agli adulti stranieri e sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 QCER.

La rete dei CPIA è costituita da 130 Centri, distribuiti sul territorio nazionale in circa 2.000 sedi e frequentati nell'a.s. 2018/19 approssimativamente da 250.000 iscritti, scesi nell'a.s. 2019/20 a 230.000 per effetto della pandemia da COVID-19. Questa popolazione studentesca è composta prevalentemente da maschi (circa il 70%) e da persone con cittadinanza non italiana (circa il 71%); la metà degli iscritti sono costituiti da disoccupati (circa il 53%) e studenti a bassa scolarità (circa il

¹ <http://dati.istat.it> > "Istruzione e formazione" > "Popolazione 15 anni e oltre per titolo di studio" [ultima consultazione 16/1/2021].

² <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database> > "Education and training" > "Education and training outcomes (t_educ_oute)" > "At most lower secondary educational attainment by age (pts00197)" [ultima consultazione 16/1/2021]. Il dato, riferito al 2019, include ancora il Regno Unito; nell'Unione a 27 Paesi, invece, la media era del 21,6%.

³ Cfr. art. 4 del d.P.R. 29 ottobre 2012, n. 263.

47%)⁴. Il profilo tipico dello studente dei CPIA è dunque quello di un giovane adulto, straniero, che ha fatto personalmente esperienza della migrazione (di norma non si tratta di seconde generazioni), per lo più in situazione di fragilità culturale, e spesso anche economica.

Di conseguenza la *financial literacy*, che per la generalità degli studenti negli altri percorsi d'istruzione e formazione rappresenta un'acquisizione di strumenti che risulteranno utili per comportamenti e responsabilità *future*, per l'utenza dei CPIA rappresenta invece un'urgenza legata al *presente*, trattandosi di adulti che sono già alle prese con le difficoltà del mercato del lavoro e, spesso, con la responsabilità di una propria famiglia, che si trovano già ad affrontare scelte esistenziali decisive in tema di risparmio, investimento, previdenza. Come è facile intendere, si tratta di destinatari per i quali il bisogno di interventi di educazione finanziaria è direttamente proporzionale alla fragilità educativa che li caratterizza: una fragilità educativa che, come tutte le indagini internazionali indicano concordemente, si accompagna spesso a fragilità economica e ad un elevato grado di rischio finanziario personale, perché comporta, ad esempio, una particolare vulnerabilità alle frodi.

A questo proposito, vale la pena di svolgere una breve riflessione sulla possibile correlazione intercorrente tra vulnerabilità alle truffe e appartenenza a comunità minoritarie, ovvero, nella fattispecie, alle comunità di immigrati stranieri. Storicamente, infatti, una delle tipologie più note di frode finanziaria è il cosiddetto *schema Ponzi*, un modello economico truffaldino di vendita di prodotti finanziari che deve il nome ad un emigrante italiano, Carlo Ponzi, che lo seppe attuare con notevoli risultati negli Stati Uniti dei primi anni Venti del secolo scorso⁵. Assai più recentemente, dello stesso tipo di truffa – come è noto – si è reso protagonista il finanziere Bernard Madoff, già presidente del listino tecnologico NASDAQ della borsa americana, che lo ha perpetrato almeno dagli anni Ottanta fino al suo arresto nel 2008. Ora, ci si può chiedere: qual è – se c'è – la caratteristica che accomuna Ponzi e Madoff e ha reso loro possibile attuare con tanto successo questo genere di frode? Il loro principale punto di forza è probabilmente consistito nella reputazione di cui entrambi godevano *all'interno della propria comunità*: la comunità ebraica newyorkese per Madoff⁶, quella degli immigrati italiani per Ponzi. Pur senza avere particolari pretese di scientificità (che richiederebbero un'indagine ben più approfondita), si può ragionevolmente supporre che l'ambito circoscritto di una comunità minoritaria, quale può essere una specifica comunità di immigrati, presenti un rischio non trascurabile di diventare terreno fertile per la diffusione di frodi finanziarie.

In generale, poi, per l'utenza dei percorsi di istruzione degli adulti l'alfabetizzazione finanziaria è importante soprattutto nella più ampia prospettiva di un percorso di emancipazione personale e familiare, nell'ambito delle scelte di carattere economico durante tutte le fasi della vita, e come fattore abilitante per l'esercizio di una cittadinanza matura e rivolta al bene comune. L'alfabetizzazione finanziaria, quindi, è improntata anche ad una fondamentale dimensione etica.

Del resto, le stesse finalità assegnate all'educazione finanziaria dalla normativa hanno visto una significativa evoluzione nel corso del tempo. Di educazione finanziaria, infatti, si è iniziato a

⁴ Cfr. *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione*, INVALSI, febbraio 2020, pp. 19-29

https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf.

⁵ M. Zuckoff, *Ponzi's Scheme. The True Story of a Financial Legend*, New York 2005.

⁶ Cfr. M. Berkowitz, *The Madoff Paradox: American Jewish Sage, Savior, and Thief*, *Journal of American Studies* 46.1 (2012), pp. 189-202.

parlare dapprima nella prospettiva specifica della “tutela del consumatore”, come emerge chiaramente, ad esempio, dalla seguente normativa comunitaria:

- articolo 169, paragrafo 1, del Trattato sul funzionamento dell’Unione europea⁷: *Al fine di promuovere gli interessi dei consumatori ed assicurare un livello elevato di protezione dei consumatori, l’Unione contribuisce a tutelare la salute, la sicurezza e gli interessi economici dei consumatori nonché a promuovere il loro diritto all’informazione, all’educazione e all’organizzazione per la salvaguardia dei propri interessi.*
- UE, Comunicazione della Commissione del 18 dicembre 2007 “Educazione finanziaria” [COM(2007) 808 def.]⁸, § 1. Introduzione: *L’educazione finanziaria consente alle persone di migliorare la conoscenza dei prodotti e dei concetti finanziari e di sviluppare le abilità necessarie per perfezionare la propria alfabetizzazione in questo settore, ovvero la consapevolezza dei rischi e delle opportunità in campo finanziario e per operare quindi una scelta consapevole dei servizi finanziari. Un impegno per la vita. L’educazione finanziaria serve di integrazione alle misure finalizzate a garantire informazione, protezione e consigli adeguati ai consumatori. La somma di queste politiche contribuisce a dare ai consumatori gli strumenti per prendere le decisioni più confacenti alla loro situazione finanziaria.*

Negli ultimi anni, tuttavia, l’accento si è decisamente spostato verso una valorizzazione dell’educazione finanziaria nel quadro dell’educazione alla cittadinanza e del conseguimento delle competenze chiave per l’apprendimento permanente:

- art. 1, co. 7, lett. d), della legge 13 luglio 2015, n. 107: lo “sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell’educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell’assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri” è strettamente accostato, nel medesimo orizzonte di senso, al “potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all’autoimprenditorialità”.
- ONU, Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (adottata il 25 settembre 2015): l’educazione agli stili di vita sostenibili – e dunque anche alla sostenibilità finanziaria delle proprie scelte individuali e collettive – è indicata, assieme allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, come fattore abilitante al raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile⁹.
- art. 24-bis del decreto-legge 23 dicembre 2016, n. 237 (*Disposizioni urgenti per la tutela del risparmio nel settore creditizio*)¹⁰, convertito con modificazioni dalla legge 17 febbraio 2017, n. 15: il MEF, d’intesa con il MIUR, adotta il programma per una “Strategia nazionale per l’educazione finanziaria, assicurativa

⁷ La formulazione di questo paragrafo è stata introdotta nel 1997 dal Trattato di Amsterdam, come modifica all’articolo 129 A (= articolo 153 della versione consolidata) del “Trattato che istituisce la Comunità europea” di Maastricht (1992).

⁸ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52007DC0808> Questa Comunicazione è stata adottata dalla Commissione europea poco dopo la crisi finanziaria scoppiata alla fine del 2006 a partire dal mercato statunitense dei cosiddetti “mutui subprime”.

⁹ <https://unric.org/it/agenda-2030-onu-italia/> Cfr. in particolare il Traguardo 4.7 (*Garantire entro il 2030 che tutti i discendenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un’educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile*), associato all’Obiettivo 4 (*Fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*).

¹⁰ Questo decreto-legge è stato emanato all’indomani del dissesto della banca Monte dei Paschi di Siena, dopo che altre banche italiane avevano subito analoga sorte negli anni precedenti: Banca Marche (2013), Cassa di Risparmio di Ferrara (2013), Cassa di Risparmio della Provincia di Chieti (2014), Banca Popolare dell’Etruria e del Lazio (2015).

e previdenziale” e istituisce il “Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria”.

- UE, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)¹¹: in relazione alla Competenza n° 3 (*Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria*), si afferma che “*Le persone dovrebbero saper applicare i principi e i processi matematici di base nel contesto quotidiano nella sfera domestica e lavorativa (ad esempio in ambito finanziario)*”; in relazione alla Competenza n° 7 (*Competenza imprenditoriale*), assume rilievo la capacità di “*assumere decisioni finanziarie relative a costi e valori*”.

Proprio in coincidenza con questa evoluzione, ed estensione, degli obiettivi formativi attribuiti alle attività di educazione finanziaria, a partire dall'a.s. 2016/2017 è stato avviato un progetto destinato agli adulti iscritti ai CPIA¹². Tale progetto, proposto inizialmente dalla Rete Italiana Istruzione degli Adulti per l'Apprendimento Permanente (RIDAP), e quindi assunto e promosso dal Ministero dell'Istruzione attraverso l'Ufficio VI della Direzione generale per gli Ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, prende il nome di “EDUFIN_CPIA ... verso un Piano nazionale per l'Educazione Finanziaria degli adulti”, dove il sottotitolo chiarisce il carattere sperimentale e l'apertura prospettica del progetto stesso. L'elaborazione progettuale e, successivamente, l'accompagnamento e il monitoraggio delle attività sono stati curati da un “Comitato Tecnico Nazionale per la promozione dell'Educazione Finanziaria nei CPIA”, costituito a partire dal febbraio 2017 e composto da rappresentanti del Ministero dell'Istruzione e degli Uffici Scolastici Regionali aderenti, con il coordinamento del dr. Sebastian Amelio.

Rivolto principalmente agli studenti del secondo periodo didattico dei percorsi di primo livello, il progetto si è sviluppato su tre anni scolastici (2016/2017, 2017/2018, 2018/2019), ciascuno dei quali è stato scandito dalla predisposizione di apposite Linee Guida iniziali, intese ad orientare l'azione dei CPIA, e dalla predisposizione di report di monitoraggio finali¹³.

Dal punto di vista didattico, al fine di assicurare l'efficace interazione del progetto con gli ordinamenti didattici già vigenti, si è optato per la seguente soluzione. Dapprima sono state individuate, all'interno dei risultati di apprendimento previsti per l'asse storico-sociale a conclusione del secondo periodo didattico dei percorsi di primo livello¹⁴, le seguenti competenze conoscenze e abilità, che sono andate a comporre un sotto-asse economico:

<i>Competenze</i>

¹¹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

¹² Alcuni cenni in A. Fuk, *Iniziativa a favore dell'educazione finanziaria nelle scuole italiane*, in USR Lombardia, *Educazione Finanziaria nelle scuole. Rapporto sulle attività 2018-2019 in Lombardia*, Milano 2019, pp. 17 e 19.

¹³ Per le Linee Guida dell'a.s. 2016/2017, cfr. nota prot. n. 4785 del 3/5/2017 <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/progetto-per-la-promozione-dell-educazione-finanziaria-nei-cpia-1>. Per il report dell'a.s. 2016/2017 e le Linee Guida dell'a.s. 2017/2018, cfr. nota prot. n. 2217 dell'8/2/2018 <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/progetto-educazione-finanziaria-nei-cpia-progetto-edufincpia-verso-un-piano-nazionale-per-l-educazione-finanziaria-degli-adulti>. Per il report dell'a.s. 2017/2018 e le Linee Guida dell'a.s. 2018/2019, cfr. nota prot. n. 1149 del 18/1/2019 <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/istruzione-degli-adulti-e-apprendimento-permanente-avvio-iii-annualita-del-progetto-edufincpia-trasmissione-linee-guida-iii-edizione-a-s-2018-20-1>. Per il report dell'a.s. 2018/2019, cfr. nota prot. n. 6217 del 21/4/2020 <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/istruzione-degli-adulti-e-apprendimento-permanente-trasmissione-monitoraggio-edufin-iii-edizione>.

¹⁴ Cfr. Decreto interministeriale 12 marzo 2015 (*Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*), pubblicato in G.U. 8/6/2016, n. 130 (S.O. n. 26), pp. 47-48.

<ul style="list-style-type: none"> • Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente • Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio 	
<i>Conoscenze</i>	<i>Abilità</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Fondamenti dell'attività economica e soggetti economici (consumatore, impresa, pubblica amministrazione, enti no profit) • Fonti normative e loro gerarchia • Soggetti giuridici, con particolare riferimento alle imprese (impresa e imprenditore sotto il profilo giuridico ed economico) • Fattori della produzione, forme di mercato e elementi che le connotano • Mercato della moneta e andamenti che lo caratterizzano • Strutture dei sistemi economici e loro dinamiche (processi di crescita e squilibri dello sviluppo) • Conoscenze essenziali per l'accesso al lavoro e alle professioni • Il <i>curriculum vitae</i> secondo il modello europeo e le tipologie di colloquio di lavoro (individuale, di gruppo, on line ecc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare il ruolo dei diversi soggetti pubblici e privati nel promuovere e orientare lo sviluppo economico e sociale anche alla luce della Costituzione italiana • Individuare le esigenze fondamentali che ispirano scelte e comportamenti economici, nonché i vincoli a cui essi sono subordinati • Reperire le fonti normative con particolare riferimento al settore di studio • Individuare varietà, specificità e dinamiche elementari dei sistemi economici e dei mercati locali, nazionali e internazionali • Riconoscere i modelli, i processi e i flussi informativi tipici del sistema azienda con particolare riferimento alle tipologie aziendali oggetto di studio • Riconoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro e le opportunità lavorative offerte dal territorio e dalla rete • Redigere il <i>curriculum vitae</i> secondo il modello europeo

Le suddette conoscenze e abilità ordinarie, così individuate come riconducibili al sotto-asse economico, da una parte sono state correlate con ulteriori conoscenze e abilità più specifiche, direttamente connesse con i contenuti di natura economico-finanziaria; d'altra parte, sono state incrociate con le pertinenti competenze chiave di cittadinanza, di cui al Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. Attorno a questo reticolo di obiettivi didattici ed educativi, sono state quindi costruite cinque unità di apprendimento (UDA), assegnando a ciascuna di esse un numero ben definito di ore di insegnamento, affidate a docenti di Economia e Diritto (classi di concorso A-45 e A-46), con il supporto di docenti di Italiano, Inglese e Matematica. Queste cinque UDA sono state elaborate incrociando quattro contesti (contesto individuale, casa e famiglia, educazione e lavoro, contesto sociale) e altrettanti temi (denaro e transazioni, pianificazione e gestione delle finanze, rischio e rendimento, ambiente finanziario).

Tabella di sintesi del percorso

UDA	Competenze	Ore	Discipline che intervengono
-----	------------	-----	-----------------------------

UDA (1)	Contesto individuale Denaro e transazioni	Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente	16	Economia e diritto (10 ore) A-45/A-46 UDA di supporto: Italiano/Inglese (3 ore) A-22/A-25 Matematica (3 ore) A-28
UDA (2)	Casa e famiglia Pianificazione e gestione delle finanze	Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente	12	Economia e diritto (4 ore) A-45/A-46 UDA di supporto: Italiano/inglese (3 ore) A-22/A-25 Matematica (5 ore) A-28
UDA (3)	Casa e famiglia Rischio e rendimento	Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente	14	Economia e diritto (6 ore) A-45/A-46 UDA di supporto: Italiano/Inglese (3 ore) A-22/A-25 Matematica (5 ore) A-28
UDA (4)	Educazione e lavoro Ambiente finanziario	Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio	13	Economia e diritto (5 ore) A-45/A-46 UDA di supporto: Italiano/Inglese (2 ore) A-22/A-25 fino al 20% delle ore di economia e diritto per attività di apprendimento in situazione
UDA (5)	Contesto Sociale Ambiente finanziario	Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio	11	Economia e diritto (8 ore) A-45/A-46 UDA di supporto: Italiano/inglese (3 ore) A-22/A-25

A scopo esemplificativo, questa è la struttura progettuale dell'UDA n° 1, articolata su 16 ore di lezione:

Contesto individuale - Denaro e transazioni (10 ore)		A-45/A-46
Competenza	Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente	
Conoscenze ordinarie <i>Conoscenze specifiche</i>	Abilità ordinarie <i>Abilità specifiche</i>	Competenze chiave di cittadinanza

<p>Fonti normative e loro gerarchia</p> <p>Mercato della moneta e andamenti che lo caratterizzano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Forme e finalità del denaro</i> - <i>Semplici transazioni monetarie: spese e pagamenti quotidiani</i> - <i>Istituti di Credito</i> - <i>Carte bancarie e assegni</i> - <i>Conti bancari e valute</i> 	<p>Reperire le fonti normative con particolare riferimento al settore di studio</p> <p><i>Reperire le fonti economiche e giuridiche relative alle transazioni finanziarie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Riconoscere le informazioni finanziarie:</i> <ul style="list-style-type: none"> o <i>riconoscere banconote e monete</i> o <i>comprendere che il denaro si utilizza per lo scambio di beni e servizi</i> o <i>riconoscere che vi sono diversi modi di ricevere denaro da altri e di trasferire denaro tra persone e organizzazioni</i> o <i>comprendere che il denaro si può dare o ricevere in prestito e le ragioni per cui si pagano o si percepiscono gli interessi</i> - <i>Scegliere tra le diverse modalità di pagamento:</i> <ul style="list-style-type: none"> o <i>saper identificare diverse modalità di pagamento, di persona o via internet</i> o <i>saper utilizzare contanti, carte e altre forme di pagamento per l'acquisto di beni</i> o <i>saper utilizzare i dispositivi automatici per ritirare contanti o chiedere un estratto conto</i> o <i>saper calcolare correttamente un resto</i> - <i>Riconoscere accorgimenti di sicurezza:</i> <ul style="list-style-type: none"> o <i>proteggere i propri dati personali</i> o <i>utilizzare PIN e codici</i> 	<p>Agire in modo autonomo e responsabile</p> <p>Acquisire ed interpretare l'informazione</p>
Leggere comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo (documenti finanziari) 3 ore		A-22/A-25
Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate 3 ore		A-28

Per la realizzazione delle attività di progetto, ai CPIA sono state assegnate complessivamente risorse finanziarie pari a 550.000 euro¹⁵. Inoltre, specifiche disposizioni contrattuali¹⁶ hanno previsto che “nell’ambito del progetto nazionale di educazione finanziaria per gli adulti” i docenti delle classi di concorso A-45 e A-46 potessero essere utilizzati presso i CPIA.

I risultati, anche dal punto di vista meramente quantitativo, sono stati piuttosto incoraggianti e mostrano che, soprattutto nell’a.s. 2017/18, l’interesse verso la sperimentazione di percorsi di educazione finanziaria nel primo livello dell’istruzione degli adulti è stato elevato, raggiungendo quasi la metà dei CPIA e coinvolgendo in misura significativa proprio quel *target* di studenti maggiormente bisognosi di *financial literacy* (adulti, stranieri), di cui si è parlato all’inizio.

		1^ ed. 2016/2017	2^ ed. 2017/2018	3^ ed. 2018/2019
n° CPIA aderenti		14	60	53
n° studenti coinvolti		389	2.223	1.403
di cui:	stranieri	75%	88%	67%
	età ≥ 25 anni	48%	48%	65%

¹⁵ Art. 9, co. 2, lett. c), del Decreto ministeriale n. 851/2017; art. 4, co. 2, lett. b), del Decreto ministeriale n. 721/2018.

¹⁶ Art. 2, co. 1, lett. e), Contratto Collettivo Nazionale Integrativo 21/6/2017. Tale disposizione è stata confermata dai successivi CCNI 28/6/2018, 12/6/2019 e 8/7/2020.

In conclusione, può essere utile evidenziare alcuni punti di forza di questo progetto:

1. la solidità dell'assetto didattico, che è stato appositamente ritagliato all'interno dei percorsi ordinamentali già attivi.

Questa soluzione merita di essere sottolineata, dal momento che essa non è l'unica opzione praticabile: sono infatti in discussione in Parlamento iniziative legislative che prevedono, invece, di attribuire all'educazione finanziaria lo *status* di insegnamento curricolare, dotato di una propria quota oraria annuale¹⁷. Tuttavia, considerate le specifiche caratteristiche dei CPIA e della loro utenza, per l'istruzione degli adulti si è ritenuto opportuno costruire e sperimentare le nuove UDA *all'interno* dell'assetto didattico esistente, anziché *in aggiunta* ad esso;

2. l'impostazione partecipata e collettiva del processo di elaborazione delle Linee Guida e del loro successivo affinamento nel corso del triennio di sperimentazione.

Tale processo ha visto il concorso degli Uffici Scolastici Regionali e il contributo di vari *stakeholders*, quali ad esempio Banca d'Italia e FEDUF (entrambi presenti anche a questo Convegno), che hanno tra l'altro fornito esperti esterni per lo svolgimento delle UDA;

3. l'elaborazione di numerosi dispositivi didattici a sostegno delle UDA e per la loro valorizzazione: rubriche di valutazione e griglie di misurazione delle competenze; indicazioni relative al setting d'aula e alle metodologie didattiche innovative utilizzabili (*brain storming*, didattica laboratoriale, giochi di ruolo, simulazioni, *problem solving*, studi di caso, apprendimento in situazione); una puntuale attività di monitoraggio, con la condivisione dei relativi report annuali.

Si può ritenere che la fase più pionieristica sia ormai alle spalle. Occorre ora dare continuità al progetto, secondo la decisione già assunta dagli Uffici Scolastici Regionali all'interno del Gruppo di Lavoro Nazionale che si è riunito alla fine di settembre 2020. Le modalità di questa continuità devono ancora essere definite. Un'ipotesi potrebbe essere quella di procedere alla ricognizione, raccolta, classificazione e condivisione dei materiali prodotti in questi anni dai CPIA. In ogni caso, il prodotto che il progetto EDUFIN_CPIA consegna alla comunità didattica – mi riferisco in particolare all'elaborazione delle cinque unità di apprendimento – appare sicuramente pregevole e costituisce, più in generale, un contributo e uno spunto importante per le attività di educazione finanziaria nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Del resto, i dati che le rilevazioni internazionali ci consegnano mostrano come, in questo campo, la strada che il nostro Paese deve ancora percorrere non sia breve¹⁸.

¹⁷ Atto Senato n. 1154 (*Disposizioni per l'introduzione dell'insegnamento di educazione economica e finanziaria nelle scuole primarie e secondarie*).

¹⁸ Per un colpo d'occhio sul posizionamento internazionale dell'Italia, si vedano ad esempio OECD (2017), *G20/OECD INFE report on adult financial literacy in G20 countries*, p. 8, fig. 1; OECD (2020), *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*, p. 16, fig. 1.

CITTADINANZA DIGITALE PER LA SCUOLA POST COVID: PER UNA COMUNITÀ EDUCANTE CHE RENDA MENO DISUGUALI

Pietro Turrisi ¹⁹

Banca d'Italia – EDUFIN.MILANO

*“Vi è un’età in cui si insegna ciò che si sa; ma poi viene un’altra in cui si insegna ciò che non si sa: questo si chiama cercare” (Roland Barthes)*²⁰

La conversazione nell’ambito del Mese EduFin 2020 cade nella giornata in cui entrano in vigore nuove restrizioni alle libertà personali che incidono sul diritto alla studio e riportano gran parte degli alunni e studenti in una dimensione esclusivamente digitale dell’apprendimento. I partecipanti al convegno forse avrebbero voluto sentire che i volumi della serie *Tutti per uno-Economia per tutti*, per ogni ordine e grado, sono finalmente disponibili in formato PDF con *download* dal sito istituzionale della Banca d’Italia. Purtroppo non è ancora il momento per tale annuncio (ma a breve avverrà la fruizione in digitale), del resto non è la soluzione ottimale convertire un prodotto analogico in offerta digitale in quanto cambia in maniera significativa la modalità con cui i messaggi arrivano ai destinatari. Allora cambia, di fronte all’emergenza della pandemia, il progetto educativo: di seguito affronteremo

- Cos’è una comunità educante; diversificazione dell’azione delle istituzioni
- Come mitigare l’impatto COVID sui ritardi che si registrano per il SDG 4 ONU
- Per l’infanzia...concetti astratti (denaro) e tornare a sognare (reagire all’incertezza)
- Per gli adolescenti...pensiero critico, divergente e creativo (superare l’incertezza); comprendere la complessità
- Punti deboli e forti del digitale
- Rafforzare la cittadinanza attiva dei giovani (educazione civica non disgiunta dall’educazione finanziaria)

Perché vogliamo essere partecipi della “comunità educante” del nostro territorio? Riteniamo che, come ben espresso dalla professoressa Chiara Saraceno²¹, nei confronti delle scuole enti esterni, quale

¹⁹ Le opinioni espresse non impegnano l’Istituto di appartenenza. Testo rielaborato e ampliato rispetto alla conversazione on-line.

²⁰ Citazione da Breviario di Gianfranco Ravasi, #imparare in Domenicale SOLE24ORE 20 settembre 2020. Il cardinale prosegue: “... il vero maestro non distribuisce solo nozioni acquisite, ma stimola l’alunno ad andare oltre, a ricercare, a spingersi in avanti nell’immenso orizzonte del sapere”.

²¹ Sociologa *honorary fellow* del Collegio Carlo Alberto di Torino.

la Banca d'Italia, possano far fronte a “bisogni diversi e fornire aiuto e collaborazione per arricchire il curriculum educativo e accrescere la fiducia dei ragazzi. La comunità educante diventa così una risorsa per le scuole con funzione educativa e culturale per i bambini e per i ragazzi. L'idea è quella che i diversi soggetti offrano le proprie competenze non solo in modo strumentale, ma per cooperare ad una attività educativa ripensata nelle sue forme didattiche, condividendone il processo di progettazione. Il primo passo è stato quello di creare una rete per lavorare insieme e per tutelare i bisogni dei bambini e ragazzi, che sono stati i soggetti più dimenticati in questo periodo, quelli da cui bisogna partire per cominciare a produrre e trasmettere cultura”. L'esperienza che si può portare deriva dal collaudato approccio della nostra “comunità” lavorativa nell'inserimento di giovani di nuova assunzione costruendo percorsi in cui le “organizzazioni apprendono” (oggi si dice pomposamente “onboarding”!)²². Oggi più che mai è necessario aprirsi all'ascolto degli insegnanti, “cercando di capire le loro reali esigenze da un punto di vista dei contenuti, dei linguaggi e dei nuovi strumenti di supporto...capire le nuove sfide e i problemi nell'affrontare una fase così incerta e complessa... Le istituzioni culturali devono mettere al centro l'ascolto e la collaborazione, per **riorientare la progettazione integrata** e per ribaltare le prospettive, partendo dai bisogni della scuola e dalla nascita di nuove forme di didattica”²³. “È tempo”, secondo le parole di Papa Bergoglio, “di sottoscrivere un **patto educativo globale** per e con le giovani generazioni, che impegni le famiglie, le comunità, le scuole e le università, le istituzioni, le religioni, i governanti, l'umanità intera, nel formare persone mature”. In questo momento storico bisogna **superare le semplificazioni** eccessive appiattite sull'utilità, gli spazi educativi non si conformino alla logica della ripetizione, dei risultati standardizzati, ma siano capaci di generare “**processi creativi**” per un “nuovo modello culturale”²⁴.

²² Cfr. Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni, in particolare cap. 3, L'apprendimento nelle comunità di pratiche e nei sistemi di attività, a cura di Silvia Gherardi e Davide Nicolini, Carocci 2004. All'epoca gli autori insegnavano, rispettivamente, all'Università di Trento (Sociologia dell'organizzazione) e all'Università di Bergamo e Trento. Per un quadro sistematico delle teorie e della progettazione cfr. anche L'apprendimento organizzativo, Tommaso Maria Fabbri, Carocci 2003 (Dipartimento di Economia aziendale, Università di Modena e Reggio Emilia).

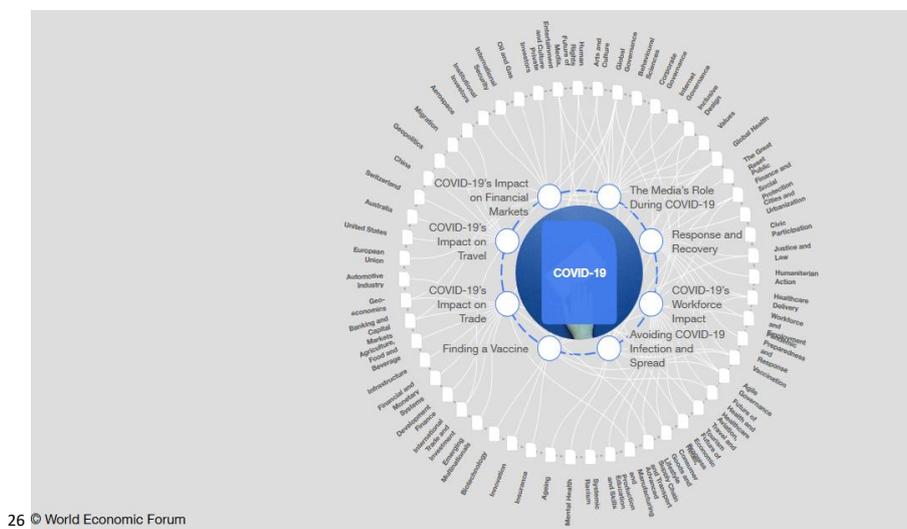
²³ Alessandro Bollo, direttore della Fondazione Polo del '900 di Torino, Festival ASVIS ottobre 2020.

²⁴ Vatican news, evento alla Lateranense, organizzato dalla Congregazione per l'Educazione Cattolica, su "Global Compact on Education". *“Siamo anche consapevoli che un cammino di vita ha bisogno di una speranza fondata sulla solidarietà, e che ogni cambiamento richiede un percorso educativo, per costruire nuovi paradigmi capaci di rispondere alle sfide e alle emergenze del mondo contemporaneo, di capire e di trovare le soluzioni alle esigenze di ogni generazione e di far fiorire l'umanità di oggi e di domani... L'educazione, quindi, si propone come il naturale antidoto alla cultura individualistica, che a volte degenera in vero e proprio culto dell'io e nel primato dell'indifferenza. Il nostro futuro non può essere la divisione, l'impovertimento delle facoltà di pensiero e d'immaginazione, di ascolto, di dialogo e di mutua comprensione. Il nostro futuro non può essere questo.”*

Oggi c'è bisogno di una **rinnovata stagione di impegno educativo, che coinvolga tutte le componenti della società**. In una fase in cui con il DPCM del 18 ottobre si tornava a prefigurare un ricorso in misura significativa alla educazione a distanza, almeno per gli studenti di secondaria superiore, Gustavo Zagrebelsky²⁵ auspicava (ora sappiamo inascoltato) che il bene scuola fosse l'ultimo a essere penalizzato da una seconda ondata da COVID-19: “forse è giunto il momento...di **preservare l'attività scolastica che è questione di primaria importanza nazionale e civile...**(con) la partecipazione di tutti”... “un patto sociale, insomma, e una mobilitazione per difendere l'apertura delle scuole. Chiamiamole, per esempio, ‘**manifesto per la scuola in tempo di pandemia**’ e facciamo in modo che sia diffuso, crei una cultura e una pressione sociale, infine orienti i comportamenti virtuosi”. Le misure di contenimento della pandemia da COVID-19²⁶ hanno avuto e hanno tuttora un rilevante impatto sociale diretto a cui si aggiunge l'impatto economico indiretto derivante dall'aumento delle famiglie con figli in età scolare che affrontano un deterioramento del tenore di vita...e la Lombardia non è esente da tale tendenza. Nel contempo aumenta la precarietà di una quota consistente del personale docente (in Lombardia quest'anno 35.936). Non meravigliano, quindi, le reiterate rinunce dei supplenti chiamati a più riprese a inizio dell'anno scolastico meneghino a coprire sedi vacanti. Inoltre il prof. Carlo Cottarelli si chiede “avevamo davvero bisogno di altri insegnanti o il problema della scuola è invece quello di avere insegnanti poco formati e sottopagati?”²⁷.

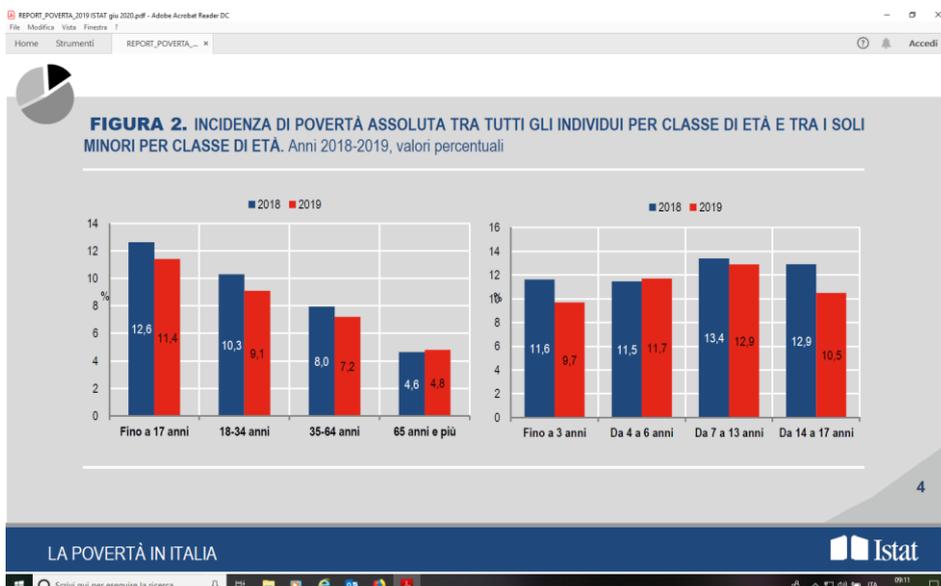
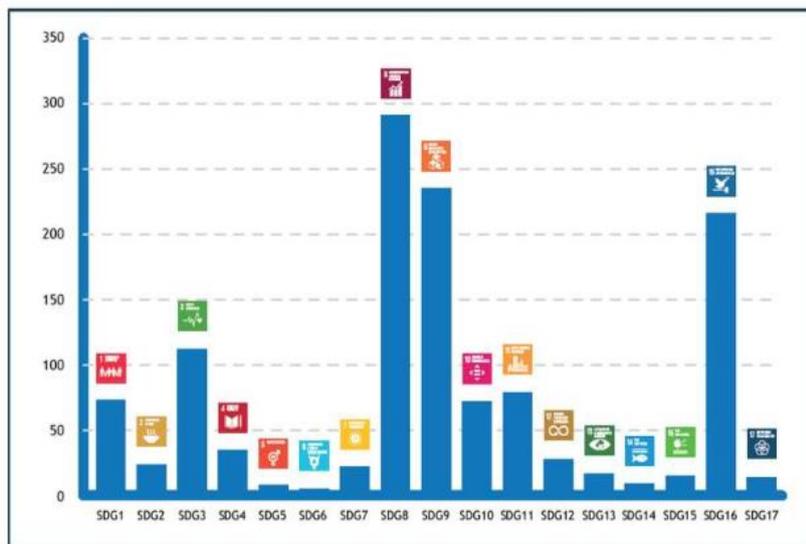
Rapportiamo quanto sta avvenendo²⁸ ai 17 SDGs dell'agenda ONU 2030.

²⁵ Un manifesto per la scuola, serve un patto sociale, la Repubblica 17.10.2020.



²⁷ Da Una manovra a corto raggio, la Repubblica 20 ottobre 2020.

²⁸ In generale, nella sommatoria dei punteggi interni ai singoli SDG, la situazione più recente fa registrare notevoli ritardi nel percorso verso il 2030 (fonte ASVIS):



A noi interessa in particolare il goal 4²⁹.

Figure O.1

Pre-COVID-19 assessment of progress toward SDGs

Distance from reaching the target by 2030 without transformation

GOAL	WITHIN 5%	5–10%	>10%	NEGATIVE LONG-TERM TREND
Goal 1		1.1. Eradicating extreme poverty	1.3. Social protection for all	
Goal 2		2.1. Ending hunger (undernourishment)	2.2. Ending malnutrition (stunting) 2.5. Maintaining genetic diversity 2.a. Investment in agriculture*	2.2. Ending malnutrition (overweight)
Goal 3	3.2. Under 5 mortality 3.2. Neonatal mortality		3.1. Maternal mortality 3.4. Premature deaths from non-communicable diseases	
Goal 4	4.1. Enrolment in primary education	4.6. Literacy among youth and adults	4.2. Early childhood development 4.1. Enrolment in secondary education 4.3. Enrolment in tertiary education	
Goal 5			5.5. Women political participation	
Goal 6		6.2. Access to safe sanitation (open defecation practices)	6.1. Access to safely managed drinking water 6.2. Access to safely managed sanitation services	
Goal 7		7.1. Access to electricity	7.2. Share of renewable energy* 7.3. Energy intensity	
Goal 8			8.7. Use of child labour	
Goal 9		9.5. Enhancing scientific research (R&D expenditure)	9.5. Enhancing scientific research (number of researchers)	
Goal 10			10.c. Remittance costs	Inequality in income*
Goal 11			11.1. Urban population living in slums*	
Goal 12				12.2. Absolute material footprint, and DMC*
Goal 13				Global GHG emissions relative to Paris targets*
Goal 14				14.1. Continued deterioration of coastal waters* 14.4. Overfishing*
Goal 15				15.5. Biodiversity loss* 15.7. Wildlife poaching and trafficking*
Goal 16			16.9 universal birth registration**	

Source: Independent Group of Scientists (2019, p. 10, Table 1-1: Projected distance from targets by 2030 (at current trends)).

* Quantitative target for 2030 is not specified in the SDG indicator framework; targets are estimated.

** Assessment is based on indicators outside the SDG indicator framework; inequality in income is based on data from household surveys.

29 Goal 4: ISTRUZIONE DI QUALITÀ PER TUTTI Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti. Target:

4.1 Entro il 2030, assicurarsi che tutti i ragazzi e le ragazze completino una istruzione primaria e secondaria libera, equa e di qualità che porti a rilevanti ed efficaci risultati di apprendimento

4.2 Entro il 2030, assicurarsi che tutte le ragazze e i ragazzi abbiano accesso a uno sviluppo infantile precoce di qualità, alle cure necessarie e all'accesso alla scuola dell'infanzia, in modo che siano pronti per l'istruzione primaria

4.3 Entro il 2030, garantire la parità di accesso per tutte le donne e gli uomini ad una istruzione a costi accessibili e di qualità tecnica, ad una istruzione professionale e di terzo livello, compresa l'Università

4.4 Entro il 2030, aumentare sostanzialmente il numero di giovani e adulti che abbiano le competenze necessarie, incluse le competenze tecniche e professionali, per l'occupazione, per lavori dignitosi e per la capacità imprenditoriale

4.5 Entro il 2030, eliminare le disparità di genere nell'istruzione e garantire la parità di accesso a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale per i più vulnerabili, comprese le persone con disabilità, le popolazioni indigene e i bambini in situazioni vulnerabili

4.6 Entro il 2030, assicurarsi che tutti i giovani e una parte sostanziale di adulti, uomini e donne, raggiungano l'alfabetizzazione e l'abilità di calcolo

4.7 Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile

4.a Costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti

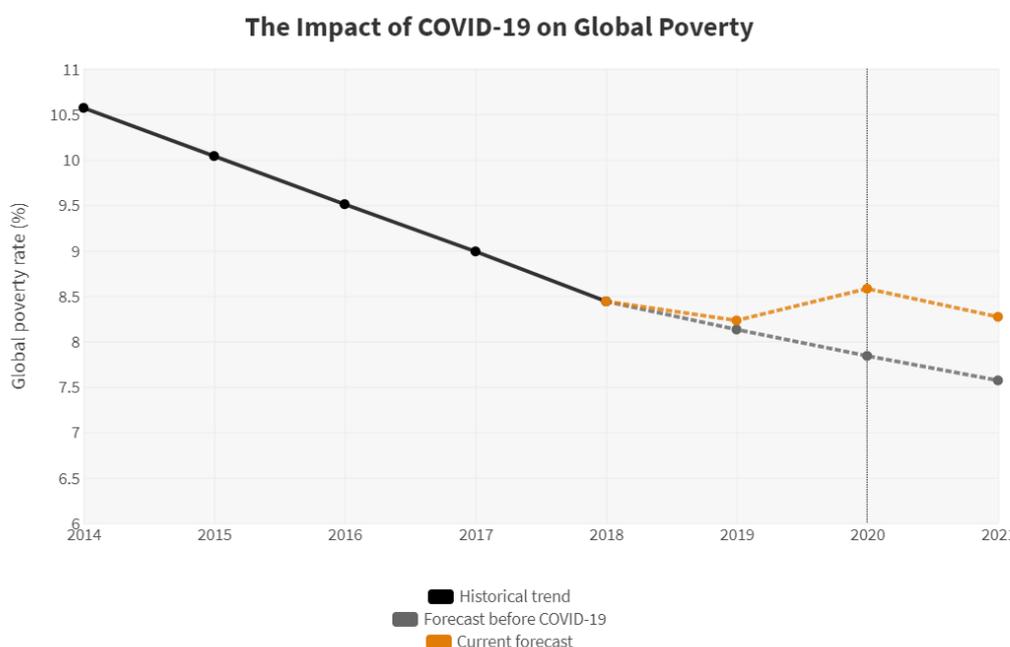
Abbiamo:

- Più disuguaglianze³⁰
- Più povertà, materiale³¹ ed educativa
- Minore qualità dell'istruzione³²

4.b Entro il 2020, espandere sostanzialmente a livello globale il numero di borse di studio a disposizione dei Paesi in via di sviluppo, in particolare dei Paesi meno sviluppati, dei piccoli Stati insulari in via di sviluppo e dei Paesi africani, per l'iscrizione all'istruzione superiore, comprendendo programmi per la formazione professionale e della tecnologia dell'informazione e della comunicazione, tecnici, ingegneristici e scientifici, nei Paesi sviluppati e in altri Paesi in via di sviluppo

4.c Entro il 2030, aumentare notevolmente l'offerta di insegnanti qualificati, anche attraverso la cooperazione internazionale per la formazione degli insegnanti nei Paesi in via di sviluppo, in particolare nei Paesi meno sviluppati e nei piccoli Stati insulari in via di sviluppo

³⁰ Secondo Branko Milanovic “la globalizzazione ha fatto crescere la disparità nei paesi occidentali, ma le ha ridotte a livello locale. La crisi legata alla pandemia e i conflitti commerciali bloccheranno ogni progresso” (Foreign Affairs, ripreso da Internazionale 2.10.2020). L'economista serbo-statunitense, docente alla London School of Economics – LSE e alla City University of New York, ritiene che “per la prima volta negli ultimi due secoli gli occidentali con un reddito medio non faranno più parte dell'élite globale, cioè il gruppo che rappresenta il 20% dei redditi globali. ... A metà ottocento perfino la classe operaia dell'occidente era considerata ‘ricca’ in confronto con altre parti del mondo. Questa fase si sta avviando alla conclusione”.



Source: [PovcalNet](#) • The global poverty rate is measured as the share of the world's population living on less than \$1.90 per day.

considerata anche la deprivazione digitale intesa come uso di internet, l'impossibilità di assistere a manifestazioni culturali, il deterioramento dell'ambiente circostante, la difficoltà d'intessere relazioni (questa incide sull'abilità di *problem solving* e di comunicazione). Si tratta di un fenomeno "multidimensionale", per cui rilevano contesto economico, sanitario, familiare e abitativo, cattive condizioni economiche, povertà di relazioni, isolamento, cattiva alimentazione e scarsa cura della salute, carenza di servizi, di opportunità educative e di apprendimento non formale.

In una parola, è in gioco il futuro del Paese e la precondizione per un suo equo sviluppo.

Rilevano i divari territoriali e , in questo caso servono dati disaggregati e granulari, come messo in luce nel del rapporto sulla Povertà Educativa pubblicato da OpenPolis; possibili indicatori³⁵:

- diffusione delle famiglie povere (in particolare in povertà abitativa);
- il livello di istruzione dei familiari;
- impatto della numerosità dei figli sullo svantaggio sociale;
- presenza di una comunità educante (servizi extra scolastici ed extra familiari).

A cui aggiungere

- diffusione della banda larga;
- possesso di strumenti digitali per l'apprendimento, a casa e a scuola.

Si stima che (ante pandemia) a Milano siano circa 10.000 le famiglie con minori che hanno beneficiato di almeno una misura di contrasto alla povertà, inoltre quasi 20.000 minori vivono in famiglie in cui almeno un membro ha potuto usufruire di una misura di contrasto alla povertà (il reddito medio di questi nuclei familiari era di € 8.300).

Gli effetti della pandemia sulla scuola italiana, e in questa sede ci interessa in particolare quella milanese, si innestano su due importanti ricognizioni (valutative) della nostra "istruzione": i dati OCSE PISA e *Education at a glance*, sempre OCSE.

Dei dati OCSE PISA 2018, da cui abitualmente si estrapola il messaggio del cattivo posizionamento dei nostri quindicenni rispetto alla media e soprattutto nel confronto con gli altri paesi avanzati, colpisce l'evidenza che sovente gli studenti hanno difficoltà nella comprensione del testo loro proposto, quindi il deficit cognitivo si palesa ancor prima delle competenze per addentrarsi nella materia di studio. Poi sorprende che per quanto riguarda gli elementi minimali di educazione finanziaria gli studenti asseriscono di apprendervi in famiglia o comunque da conoscenti legati al circuito familiare. E' un problema!, perché il progetto MIUR/Banca d'Italia si basa sul presupposto che la propagazione della cultura finanziaria risalga dalla scuola alle famiglie, non viceversa.

Da *Education at a glance 2020* abbiamo l'ennesima conferma del ritardo italiano sulla educazione "terziaria" e dei minori investimenti nel comparto rispetto alla media OCSE; ma all'interno di

³⁵ Così Infodata del SOLE24ORE.

quest'ultimo dato è opportuno discernere per la scuola primaria e secondaria. La spesa è lievemente superiore alla media degli altri paesi e, in controtendenza, il costo per studente è inferiore nelle istituzioni private rispetto alle pubbliche; nel complesso si tratta di circa il 4% del PIL (il 72% va al personale), oltre un punto percentuale in meno rispetto alla media. Soprattutto rileva che le ore annue per la primaria che ciascun insegnante deve effettuare sono abbastanza allineate (766 in Italia contro 778) e lo stipendio medio lordo degli insegnanti di circa 38.500 dollari è invece discosto da quello OCSE 44.000 dollari.

Più eclatante il divario per la secondaria tenuto conto delle minori ore lavorate (626 contro 778 e 712; in questo caso si registrano stipendi italiani tra i 41 mila e 44 mila dollari, sempre per personale con una certa anzianità e di ruolo). Tenuto conto della massiccia presenza di precari il possibile scivolamento di famiglie di insegnanti giovani³⁶ e con poca anzianità che prestano l'attività in aree metropolitane verso soglie di povertà non è ipotesi remota se si considerano i costi esorbitanti di locazione per coloro che si sottopongono a mobilità territoriale³⁷.

36



³⁷ Basta osservare i risultati del motore di calcolo dal sito ISTAT riferito a una famiglia di 4 persone monoreddito con due figli minori, in un caso in area metropolitana del nord-ovest e in altro nell'hinterland.

A causa del COVID-19 in Italia le scuole di ogni ordine e grado sono state chiuse per 18 settimane (14 settimane in altri paesi) e in molti casi per preservare la didattica si è fatto ricorso, con modalità

CALCOLO DELLA SOGLIA DI POVERTÀ ASSOLUTA

DATI ANALISI E PRODOTTI

BANCHE DATI

StatBase

TAVOLE DI DATI

Bollettino mensile di statistica on line

MICRODATI

Riconoscimento

Normativa

COMUNICATI STAMPA

PUBBLICAZIONI

VISUALIZZAZIONI

Grafici interattivi

CONTENUTI INTERATTIVI

Contanomi

Rivalutazioni

Popolazione residente

Soglia di povertà

OPEN DATA

STATISTICHE A-Z: PAROLE

CHIAVE

METODI E STRUMENTI

INFORMAZIONI E SERVIZI

La soglia di povertà assoluta rappresenta il valore monetario, a prezzi correnti, del paniere di beni e servizi considerati essenziali per ciascuna famiglia, definita in base all'età dei componenti, alla ripartizione geografica e alla tipologia del comune di residenza.

Una famiglia è **assolutamente povera** se sostiene una spesa mensile per consumi pari o inferiore a tale valore monetario.

Si fa presente che:

- o la numerosità familiare non può superare i 12 componenti;
- o i "Grandi comuni" includono anche i comuni della periferia dell'area metropolitana;
- o i dati sono disponibili a partire dall'anno 2005.

1. Numero di componenti il nucleo familiare (per classe di età):

0-3 4-10 11-17

18-59 60-74 75 e più

2. Ripartizione geografica di residenza della famiglia:

3. Tipologia di comune:

4. Anno:

Calcola

Soglia di povertà assoluta nel 2019: **euro 1.726,13**

CALCOLO DELLA SOGLIA DI POVERTÀ ASSOLUTA

DATI ANALISI E PRODOTTI

BANCHE DATI

StatBase

TAVOLE DI DATI

Bollettino mensile di statistica on line

MICRODATI

Riconoscimento

Normativa

COMUNICATI STAMPA

PUBBLICAZIONI

VISUALIZZAZIONI

Grafici interattivi

CONTENUTI INTERATTIVI

Contanomi

Rivalutazioni

Popolazione residente

Soglia di povertà

OPEN DATA

STATISTICHE A-Z: PAROLE

CHIAVE

METODI E STRUMENTI

INFORMAZIONI E SERVIZI

La soglia di povertà assoluta rappresenta il valore monetario, a prezzi correnti, del paniere di beni e servizi considerati essenziali per ciascuna famiglia, definita in base all'età dei componenti, alla ripartizione geografica e alla tipologia del comune di residenza.

Una famiglia è **assolutamente povera** se sostiene una spesa mensile per consumi pari o inferiore a tale valore monetario.

Si fa presente che:

- o la numerosità familiare non può superare i 12 componenti;
- o i "Grandi comuni" includono anche i comuni della periferia dell'area metropolitana;
- o i dati sono disponibili a partire dall'anno 2005.

1. Numero di componenti il nucleo familiare (per classe di età):

0-3 4-10 11-17

18-59 60-74 75 e più

2. Ripartizione geografica di residenza della famiglia:

3. Tipologia di comune:

4. Anno:

Calcola

Soglia di povertà assoluta nel 2019: **euro 1.583,08**

variabili, a modalità “a distanza”. L’impatto sulle famiglie ha acuito le disuguaglianze preesistenti e si deve ipotizzare che gran parte del patrimonio educativo sia stato depauperato in modo irreversibile. Il “progetto scuola” curato dalla Banca d’Italia con il Ministero dell’Istruzione si inserisce in questo contesto e già nel periodo di “confinamento” da marzo 2020 è stato rimodulato per supportare la didattica a distanza; nei primi mesi con adattamenti estemporanei ai “prodotti” di educazione finanziaria nati per una offerta “analogica” e “sincrona”. Una volta avviato l’anno scolastico 2020-2021 si pone il problema di allestire una offerta consona alle nuove e diverse esigenze di una “formazione digitale” e talora “asincrona”: (in) **formare chi, come, perché, quando, con quale feedback.**

La posizione del Ministero dell’Istruzione è chiara: sono state fornite indicazioni operative affinché ciascun Istituto scolastico possa dotarsi di un Piano scolastico per quella che viene definita **didattica digitale integrata**. Il Piano per la DDI è adottato nelle secondarie di secondo grado per la possibile (sic!) adozione della didattica digitale in modalità integrata con quella in presenza “qualora si rendesse necessario sospendere nuovamente le attività didattiche in presenza a causa delle condizioni epidemiologiche contingenti”. Lo stesso viene allegato al Piano triennale per l’offerta formativa di ciascuna scuola che rileva il fabbisogno di *tablet*, pc e connessioni che servono per l’attuazione del Piano, rilevazione del fabbisogno che riguarda anche i docenti³⁸. Deve mantenersi un dialogo costante e proficuo con le famiglie e favorire la **formazione dei docenti e di tutto il personale scolastico** sui temi del **digitale**.

E’ evidente che le misure di distanziamento personale che proseguono - e proseguiranno, purtroppo, per altri mesi del 2021 – impongono di ripensare il “prodotto” offerto in digitale e in un contesto di didattica a distanza (DaD). Anche se EduFin si rivolge agli alunni/studenti solo in via mediata e, per eccezione, in via diretta, è necessario sgombrare il campo da possibili equivoci valutativi: per il “ricevente” l’esperienza della DaD non è equivalente all’esperienza sociale e cognitiva acquisibile in classe.

“Pensare esclusivamente all’esperienza DaD di questi mesi rischia di essere fuorviante dal momento che in molti casi gli insegnanti si sono trovati costretti a perpetuare la scuola frontale e disciplinare a distanza. Nei fatti molta didattica trasmissiva e unilaterale ha continuato a svolgersi con le stesse modalità, solo mediata da piattaforme che potremmo definire di **propagazione dell’immagine del professore a distanza**. Allora, più che di un blocco monolitico di didattica digitale occorrerebbe

³⁸ In caso di nuova chiusura per COVID e di DDI generalizzata, le lezioni saranno in modalità sincrona per tutto il gruppo classe e dovrà essere garantito un orario minimo, almeno 20 ore per il secondo grado.

discutere più generalmente di didattiche digitali, rimandando immediatamente alla **pluralità di strumenti e apprendimenti possibili**”³⁹. Si tratta di un’impostazione vittima del “**modello temporale**, prodotto dall’applicazione delle leggi, dai bisogni espressi dai genitori e dal contesto territoriale in genere, tuttavia non determina in sé la qualità della scuola... l’orario si compone inserendo tutte le ore di insegnamento che il docente per contratto deve fare (e lo studente deve fruire) in una tabella settimanale e poi annuale che è la somma di quelle ore, e **non del tempo necessario ad apprendere!**”⁴⁰.

Molti studi dimostrano il sussistere di una dipendenza tra il possesso di particolari abilità cognitive e le caratteristiche morfologiche e dinamiche del corpo (superando la tradizionale visione astratta e mentalistica della cognizione): dicesi **cognizione incarnata o incorporata (Embodied)**⁴¹. Pertanto “l’apprendimento infantile include l’immaginare movimenti fisici... I bambini iniziano a imparare la matematica contando e manipolando gli oggetti e osservando come cambiano le quantità quando gli oggetti vengono aggiunti o portati via”^{42 43}. L’apprendimento infantile prevede movimenti fisici e per

³⁹ Pietro Savastio, Ricercatore Fondazione Giangiacomo Feltrinelli

⁴⁰ Elisabetta Mughini, Dirigente di Ricerca presso Indire, Area per la Ricerca sull’Innovazione, *workshop* Accelerazione digitale: quali competenze e *device* per il futuro della scuola, promosso nell’ambito di Agenda Open Lab, con l’obiettivo di restituire raccomandazioni di intervento prioritarie affinché il digitale possa per tutti rappresentare uno strumento di reale apprendimento ed emancipazione. La stessa soggiungeva “Per ottenerla il tempo scolastico va riempito dalle competenze e dal senso di responsabilità dei docenti e dei dirigenti, che ricercano l’efficacia delle risorse sul campo e individuano le prospettive di sviluppo e d’innovazione. Il tempo scuola poi deve armonizzarsi con l’ambiente. Per realizzare la scuola come un’ambiente di apprendimento aperto alla costruzione delle conoscenze e capace di rispondere a nuove necessità funzionali e di comunicazione, mutevoli nel tempo, si deve intervenire sul sistema scuola più ampio e combinarne gli elementi in maniera fluida e costruttivista. Una combinazione che va oltre le geometrie spaziali, gli arredi e il *design di setting* polifunzionali e modulabili; una progettazione che combini scelte pedagogiche-didattiche, l’individuazione di strumenti e di linguaggi tradizionali e innovativi e la capacità dei suoi attori principali – dirigenti, docenti e studenti – di comportamenti fuori dalle routine.”

⁴¹ <http://www.pensierocritico.eu/smart-learning.html>, ove... “Negli ultimi trent’anni la locuzione cognizione incorporata si è affermata quale etichetta condivisa da una famiglia eterogenea di proposte teoriche e paradigmi sperimentali. Comune ai diversi approcci che vanno sotto questo nome è l’idea che la forma e le capacità motorie ascrivibili a un corpo siano da considerarsi fattori imprescindibili allo sviluppo e al funzionamento di un sistema cognitivo. In particolare, il paradigma della cognizione incorporata enfatizza il ruolo delle possibilità d’interazione con l’ambiente associate al possesso di sistemi percettivi e di abilità motorie. Ciò conduce i sostenitori di questa visione a sostenere che la definizione di processi come la percezione, il ragionamento e il linguaggio dipendono, da un punto di vista ontologico ed epistemico, da proprietà corporee collocabili al di là dei confini stabiliti dal sistema nervoso. In contrasto con il paradigma cognitivista, la cognizione incorporata nega che i processi cognitivi siano riducibili *tout court* a processi di tipo algoritmico interni al sistema, attribuendo alle proprietà morfologiche del corpo e alle sue interazioni con l’ambiente un ruolo determinante nella genesi della cognizione.”

⁴² *Ibidem*

⁴³ Scrive il filosofo Colin Allen citato in <http://www.pensierocritico.eu/smart-learning.html>:

Questi risultati mostrano i limiti della separazione classica tra il mondo mentale interno e il mondo fisico esterno. In questa visione tradizionale, le rappresentazioni interne accessibili alla mente umana sono solo debolmente collegate al mondo fisico attraverso i sensi fallibili. Gli ultimi sviluppi della scienza cognitiva stanno dimostrando che la mente non è così disaccoppiata dal mondo che cerca di capire e che cervello, corpo fisico e ambiente lavorano in tandem per produrre pensiero.

i bambini l'esperienza scolastica, oltre a modellare le prime idee di regole di convivenza e socialità, è mirata a iniziarli al pensiero astratto⁴⁴; nella scuola primaria si costruisce il binomio linguaggio/simbolismo⁴⁵ e trova poco spazio un intervento diretto in digitale da parte di “formatori EduFin”.

Peraltro si può agire per contrastare una delle conseguenze più negative della pandemia, la perdita di visione di lungo periodo e di progettazione del proprio futuro (rectius, per i bambini,..fantasticare!). Il messaggio che si può trasmettere (per il tramite degli insegnanti) è che “lavorare, risparmiare e rimandare la realizzazione dei desideri sono **attività con un valore sociale positivo**”; è opportuno poi lavorare sull'attualità del COVID (spesso fonte di angoscia) per spiegare il “concetto di **incertezza**, e trasmettere l'idea che gli eventi spiazzanti possono colpire gli individui indipendentemente dalla propria volontà, ma è possibile **elaborare strategie resilienti**”⁴⁶.

Per i ragazzi che frequentano la secondaria di primo e secondo grado l'esperienza scolastica contribuisce alla formazione della personalità e delle competenze (essenzialmente universali) tra le quali rilevano il pensiero critico e il *problem solving*. Quando a marzo 2020, da un giorno all'altro, le istituzioni scolastiche si sono trovate ad affrontare la situazione straordinaria è scaturita una didattica in “**modalità inedita**, nel tentativo di raggiungere gli alunni e le famiglie con una strumentazione spesso carente, piattaforme da selezionare ed attivare sulla base di presunte potenzialità didattiche tutte da sperimentare, competenze specifiche del personale docente non omogenee, disposizioni normative che volutamente lasciano spazio ad una libertà di interpretazione

⁴⁴ Come evidenziato da dagli psicologi Nils B. Jostmann, Daniël Lakens e Thomas W. Schubert “... il concetto astratto di importanza sia ancora basato su esperienze sensoriali di peso. Questa idea è supportata dalle teorie della cognizione incarnata (Barsalou, 2008; Semin & Smith, 2008). In breve, tali teorie affermano che le rappresentazioni cognitive sono radicate nei sistemi sensomotori del cervello. Attraverso la schematizzazione di stati corporei esperti, le persone sviluppano rappresentazioni percettive di concetti astratti. Poiché le esperienze sensoriali concrete rimangono parte di queste rappresentazioni, l'attivazione di queste esperienze può influenzare la simulazione mentale e il pensiero astratto (Boroditsky e Ramscar, 2002).”

⁴⁵ La neuroscienziata Manuela Macedonia scrive (in Apprendimento del linguaggio): *Uno dei domini cognitivi che sono stati più interessanti per le teorie mentalistiche è forse il linguaggio. Negli anni Settanta del XX secolo, Chomsky lo descrisse come un fenomeno innato della mente espresso da simboli. Gli studi di imaging del cervello negli ultimi decenni hanno gettato una luce diversa sul linguaggio. [...] Se osserviamo come i bambini acquisiscono il linguaggio, compiono una moltitudine di atti sensomotori. I bambini ascoltano e ripetono sequenze di suoni (parole), cioè simboli, ma questi simboli sono correlati agli oggetti che percepiscono con i loro sensi o alle azioni che svolgono. Non è possibile impedire ai bambini di toccare, far cadere, annusare gli oggetti e metterli in bocca (Adams, 2016). Pertanto, nel linguaggio del cervello, una parola deve essere rappresentata come una rete sensomotoria che rispecchia tutte le esperienze raccolte al concetto (Pulvermuller,1999). Sorprendentemente, anche i concetti astratti hanno dimostrato di essere - almeno in una certa misura - incarnati... Ciò è probabilmente dovuto alle informazioni linguistico-sociali legate alla rievocazione dell'esperienza (Meteyard et al., 2012).*

⁴⁶ A lezione di incertezza - Un laboratorio di economia e creatività per scuole primarie di Valentina Moiso e Emanuela E. Rinaldi Valentina Moiso, *Università degli Studi di Torino*, valentina.moiso@unito.it Emanuela Emilia Rinaldi, *Università degli Studi di Milano-Bicocca*, emanuela.rinaldi@unimib.it , progetto Conta e racconta, in *Scuola democratica*, n. 2/2020, pagg. 285 e segg.

e di manovra che *a priori* **contrasta con il criterio di sostanziale uniformità** che di fatto da sempre governa scelte ed azioni della scuola...(Le) possibilità di partecipazione a distanza (erano) legate *in primis* alla disponibilità di **strumentazione adeguata**, di **connettività**, di **dimestichezza** nell'impiego della strumentazione informatica che è spesso indicatore di situazioni ben più complesse di ordine economico-sociale tali da porre l'attenzione sul cosiddetto **digital divide** e, non ultimo, al fattore "tempo". Sì, perché la difficoltà nella partecipazione alle attività è inversamente proporzionale all'età degli alunni – in altre parole, tanto più piccoli sono gli utenti, tanto minore sarà la loro autonomia, con l'inevitabile conseguenza della necessità di mediazione da parte della famiglia, almeno per gli alunni della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, con tutte le implicazioni del caso: genitori che hanno a disposizione un sola postazione dalla quale sono già magari in due a svolgere *smart working* a turno, famiglie per le quali seguire due o tre figli nello svolgimento dei compiti assegnati a distanza diventa un vero e proprio lavoro senza che, è giusto considerarlo, siano spesso in possesso delle abilità specifiche per farlo. Essenzialmente perché sono **genitori e non insegnanti** e tali **competenze non** rientrano nell'esercizio del **loro ruolo**⁴⁷.

Indubbiamente l'intento non era censurabile come espresso dalla *Nota* 388 del 17/03/2020 sulla didattica a distanza del DPCM di Marzo⁴⁸ in cui è ben presente che le modalità di apprendimento si devono adattare e inventare in un "contesto alterato" :

*"Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni. **Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi.** Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di **dare vita a 'un ambiente di apprendimento'**, per quanto inconsueto nella percezione e nell'esperienza comuni, **da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta**".*

"Non c'è apprendimento senza una **costruzione attiva della conoscenza** che passi attraverso l'esperienza, costantemente attivata dall'interesse e dalla **motivazione**. ...Piaget *docet*, l'attivismo americano di Dewey e quello italiano con Maria Montessori..., lo strutturalismo americano con

⁴⁷ La didattica a distanza – spunti di riflessione, Dirigente Scolastico Mariateresa Chieli IC Don Milani di Vimercate (MB), Vimercate, 4 Aprile 2020

⁴⁸ Come si legge nella *Nota* 388, *"la Scuola ha il compito di rispondere in maniera solida, solidale e coesa, dimostrando senso di responsabilità, di appartenenza e di disponibilità, ma soprattutto la capacità di riorganizzarsi di fronte a una situazione imprevista, senza precedenti nella storia repubblicana, confermando la propria missione. Perché la lontananza fisica, quando addirittura non l'isolamento, non possono né devono significare abbandono"...* *"Perché in questo essenziale elemento consiste il 'fare scuola': insegnare e apprendere, insieme"*. Ibidem

Bruner ...ribadisc(ono) la **centralità dell'allievo nella costruzione mentale della conoscenza attraverso l'esperienza**"⁴⁹.

La risposta è stata l'idea di *scuola blended*, che anche grazie a nuove tecnologie, realizza un "ambiente educativo più permeabile e reale attivatore relazionale". Sulla spinta della contingenza si pensa di instaurare un nuovo paradigma, soprattutto in grandi città metropolitane: "la relazione con la città e la questione del tempo sono centrali per una riforma della scuola"⁵⁰.

In una prima riflessione a chiusura dello scorso anno scolastico Gino Roncaglia⁵¹ analizza come "la didattica a distanza, in moltissimi casi, per l'assenza di competenze metodologiche e operative si sia tradotta nel tentativo di replicare a distanza il modello familiare della didattica frontale, con un uso limitato ed esclusivamente trasmissivo degli strumenti di rete"⁵². Si suggerisce di "abbandonare gradualmente l'habitus di routine professionali tipiche di una scuola dell'istruzione basate quasi esclusivamente sull'utilizzo di metodologie espressivo-trasmissive in favore di un apprendimento attivo e cooperativo. Metodologie didattiche che responsabilizzano gli studenti nel compito di apprendere, basate su un concetto di interdipendenza positiva e individuale al contempo"⁵³. E' qui che si può innestare la "rete" (tra scuole, istituzioni, associazioni e famiglie) "diffondendo la cultura della sperimentazione e dell'innovazione e accompagnando con percorsi formativi continui il processo trasformativo".

Certo l'ingresso prepotente della DaD nell'abbozzo di "comunità educante" non ha avuto plauso!

"Compito della scuola fino ai 18 anni è avere come obiettivo la formazione dell'uomo prima delle sue competenze, comprese quelle digitali che gli studenti già conoscono meglio dei loro professori.

⁴⁹ Ibidem

⁵⁰ Affermazione attribuibile a Franco Lorenzoni

⁵¹ Filosofo e docente UniRomaTre nonché professore associato presso l'Università degli Studi della Tuscia, Editoria digitale e Informatica umanistica. Tra gli autori della trasmissione Rai *MediaMente* e dei programmi culturali *Nautilus* e *Zettel - Filosofia in movimento* sul canale Rai Scuola. Con Roberto Casati è autore di un progetto - denominato Wikilex - per l'uso di strumenti *wiki* nel *drafting* normativo, in un contesto di democrazia partecipata.

⁵² Aggiornamento digitale di L'Età della frammentazione edito da Laterza (2018). ...Grazie alla rivoluzione digitale e allo sviluppo di Internet è oggi disponibile online una sterminata quantità di risorse e contenuti, molti dei quali utili anche per la scuola, l'apprendimento, la formazione personale e professionale di ciascuno di noi. Nonostante l'enorme complessità orizzontale della rete, questi contenuti sono però in genere granulari e frammentati: la complessità verticale che era tipica della cultura del libro sembra almeno in parte sacrificata. L'età della rete è necessariamente anche l'età della frammentazione? Quali strategie e quali strumenti possono essere usati per favorire una maggiore attenzione alla capacità di **costruire e utilizzare – anche in digitale – contenuti strutturati e complessi? Come cambia il ruolo del libro e della lettura nella scuola di oggi e di domani, in cui ogni studente ha in mano anche, e a volte solo, uno smartphone?**

⁵³ Si tratta di metodologie didattiche, che hanno bisogno di ambienti di apprendimento e tempi diversi da quelli tradizionali, che favoriscono l'acquisizione e il consolidamento del sapere, poiché consentono di focalizzarsi più sul processo con cui viene raggiunta una soluzione, e non sul risultato finale.

Ma la scuola italiana non è mai stata pensata per l'educazione dei giovani, ma fundamentalmente come creazione di posti di occupazione per insegnanti, senza preoccuparsi se, oltre alla loro preparazione non sempre garantita, gli insegnanti avessero una vera motivazione e predisposizione a questa professione, fossero davvero capaci di comunicare, d'interessare, di affascinare...con proposte sempre più tecnologiche e sempre meno culturali...(è possibile) un rinnovamento radicale della nostra scuola?"⁵⁴ .

Il Papa parla di **“catastrofe educativa”** globale di fronte “ai circa dieci milioni di bambini che potrebbero essere costretti a lasciare la scuola a causa della crisi economica generata dal coronavirus, aumentando un divario educativo già allarmante (con oltre 250 milioni di bambini in età scolare esclusi da ogni attività formativa)”. Si è, infatti, cercato di reagire alla pandemia con l'accesso alle **piattaforme educative e informatiche, che hanno però mostrato una “marcata disparità delle opportunità”**... “a causa del confinamento e di tante altre carenze già esistenti, molti bambini e adolescenti sono rimasti indietro nel naturale processo di sviluppo pedagogico”⁵⁵.

Lo storico Alessandro Barbero già a fine agosto scorso si augurava che lezioni a distanza se ne facciano il meno possibile “perché si tratta di una forma inferiore di didattica...insegnare è un atto creativo, suscita un'emozione oltre che trasmettere conoscenza”⁵⁶ e poi “...a chi appartiene una lezione trasmessa su Meet? Chi è il proprietario di quel contenuto?”.

Per contro la tecnologia digitale consente di partecipare a eventi culturali e di formazione di alto livello che con i vincoli delle manifestazioni tradizionali che sarebbe stato impensabile seguire. Solo per citare alcune tematiche che dopo riprenderemo sull'educazione civica, si pensi agli eventi ASVIS sulle tematiche di sostenibilità ed ESG (festival tra settembre e ottobre scorso) o alla terza edizione de "La buona battaglia" (rassegna accreditata sulla piattaforma S.O.F.I.A il cui obiettivo è di mettere a disposizione degli studenti e degli insegnanti, che da quest'anno affrontano il nuovo insegnamento obbligatorio, delle lezioni modello, da usare e riutilizzare nelle loro classi) completamente in diretta *streaming* su Facebook e sul canale YouTube de @labuonabattaglia (in aula didattica virtuale Zoom); disponibili poi tutti i materiali dell'iniziativa #aspettando La buona battaglia su www.scuoladifuturo.it

⁵⁴ Umberto Galimberti, *Ma è proprio necessario introdurre nelle scuole l'educazione digitale?*, D di Repubblica, 10 ottobre 2020.

⁵⁵ Videomessaggio ai partecipanti all'evento per il *Global Compact on Education*, presso la Pontificia Università Lateranense, nel corso dell'iniziativa – in diretta *streaming* il 15 ottobre u.s. – promossa dalla Congregazione per l'Educazione cattolica.

⁵⁶ La versione del Barb, il Venerdì di Repubblica, 28 agosto 2020, ove prosegue: “ Con Meet e Zoom è tutto meno efficace, meno caldo. Non dico che sia come fare sesso online, ma siamo lì”.

. Non dimentichiamo nella nostra Regione l'ultima edizione tutta in digitale di BergamoScienza, alla cui realizzazione contribuisce anche l'Ufficio Scolastico Territoriale della città orobica (anche EduFinMI ha partecipato alle precedenti edizioni in presenza), splendida occasione per ascoltare eminenti studiosi e scienziati⁵⁷.



Infine è ancora fruibile la serie di conferenze di premi Nobel e studiosi nazionali e internazionali che hanno partecipato all'edizione in digitale del Festival dell'Economia di Trento 2020⁵⁸ oppure **Il Verde e il Blu Festival (BAM - Biblioteca degli Alberi Milano 25-27 settembre 2020)**, una tre giorni di incontri *live, talk show*, spettacoli, testimonianze dirette dai protagonisti del nostro tempo. **Il verde della sostenibilità e il blu del digitale**, nuove visioni dell'economia e della salute, del lavoro e della politica, dell'abitare, della mobilità e delle relazioni sociali, "nuove visioni del domani"⁵⁹.

⁵⁷ La conoscenza e il sapere scientifico sono beni necessari: nella sua **XVIII edizione**, tutta in digitale i numeri estremamente positivi della partecipazione a **BergamoScienza 2020** registrano **495.492 visualizzazioni**, a cui si aggiungono le **98.699 visualizzazioni del Pre-Festival**, count-down con 15 incontri in 4 mesi, da giugno a settembre. Quella di quest'anno ha visto la partecipazione di cinque Premi Nobel (4 per la Medicina) che hanno raccontato la loro visione del futuro: Elizabeth Blackburn, Premio Nobel 2009, Barry Marshall, Premio Nobel 2005; Martin Chalfie, Premio Nobel 2008 per la Chimica; Craig Mello, Premio Nobel 2006; Jack Szostak, Premio Nobel 2009. Lo scrittore e divulgatore scientifico statunitense David Quammen, autore del *bestseller* "Spillover" (nel quale presagiva una pandemia con focolaio in Cina) ha raccontato perché oggi il rischio che scoppino nuove pandemie è sempre più alto.

⁵⁸ <https://2020.festivaleconomia.eu/programma/eventi-online> Il tema era "Ambiente e crescita". Un panel di esperti, provenienti anche dalle più prestigiose università del mondo, per un totale di circa 100 relatori e moderatori hanno dato vita a 44 eventi del programma comunicati in tempo reale attraverso i social, in particolare Twitter, Facebook e Instagram. Per quanto riguarda il sito dal 23 al 27 settembre si registrano 6 milioni di connessioni. Le dirette più seguite sono state quelle del premier Giuseppe Conte, Stefano Mancuso, Esther Duflo, l'inaugurazione, Piero Angela e Federico Rampini. Sempre per quanto riguarda il pubblico - sommando sito e dirette Facebook - si registrano tra le 70.000 e 80.000 persone che hanno seguito le dirette. Il pubblico del Festival è per l'85% proveniente dall'Italia (Milano e Roma), ma anche proveniente dal Regno Unito e USA pari all'8% e a seguire Germania, Francia e Svizzera. La pagina Facebook ufficiale del festival, Festival Economia Trento, e di Instagram hanno raggiunto dal 20 al 27 settembre 1.300.000 di persone. I post più visti sono stati quelli Stefano Mancuso, Giuseppe Conte, l'inaugurazione, il ministro Amendola, Piero Angela, Esther Duflo, Forum Corporate Sustainability, Joshua Angrist, Lars Peter Hansen e Federico Rampini.

⁵⁹ <https://www.verdeblufestival.it/> per rivedere le conferenze. Tra i numerosi relatori Luciano Floridi, lo storico Alessandro Barbero, Marco Bentivogli, Stefano Boeri, Roberto Cingolani, Enrico Letta, Paolo Gentiloni, Giorgio Gori, Stefano Mancuso, Giovanna Melandri, Davide Oldani, Corrado Passera, Alessandro Profumo.

Da un sondaggio di AlmaDiploma in collaborazione con AlmaLaurea che ha coinvolto studenti degli ultimi due anni delle scuole superiori da 246 istituti⁶⁰ è emerso che nel complesso i ragazzi si sono detti meno soddisfatti della Didattica a Distanza rispetto alla scuola tradizionale; gli studenti dei professionali hanno avuto a disposizione meno strumenti tecnologici, hanno potuto seguire le lezioni più a singhiozzo, ma sono stati più soddisfatti dell'esperienza rispetto ai liceali, sentendosi maggiormente parte integrante della classe. Ne consegue che la DaD "ha fatto emergere la grande diversità di opportunità che persiste fra le famiglie dei giovani italiani. La maggior parte di chi frequenta il professionale proviene da famiglie con basso status socio-economico e in casa ci sono meno PC per persona e meno *tablet*... Per quanto riguarda il supporto dei genitori durante la didattica a distanza, per i ragazzi dei professionali la famiglia è stata più importante rispetto ai ragazzi del liceo"⁶¹. Alcuni commentatori ne hanno dedotto che l'ordinaria conduzione della didattica dei professionali fosse carente ex ante, facendo percepire agli studenti un lieve miglioramento nel passaggio alla didattica integrata.

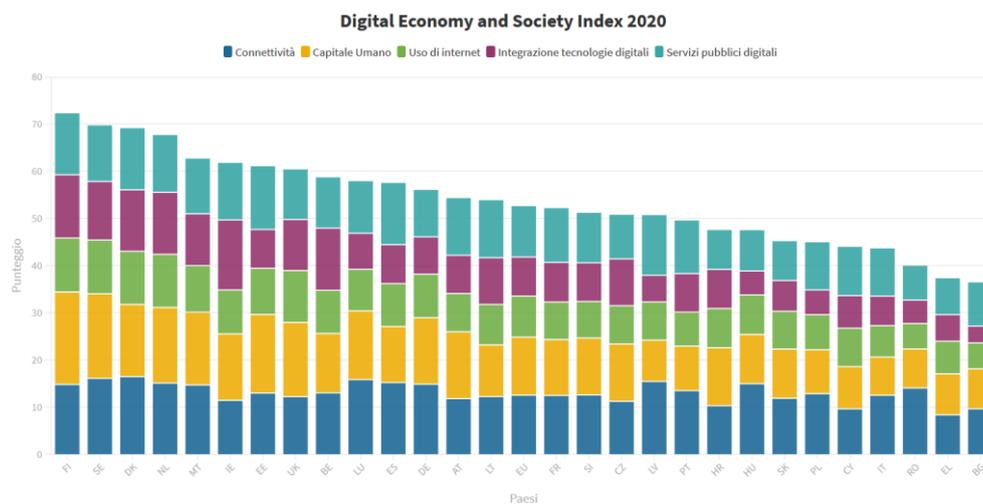
Come si evidenziava nelle pagine precedenti una componente non secondaria della povertà educativa riguarda il divario digitale: *tablet*, lavagne interattive e PC a scuola sono la premessa per fare scuola digitale da unire a un parallelo investimento formativo su ragazze e ragazzi e loro docenti (nonostante la critica di Galimberti appena riportata!).

Esiste una forte relazione tra il grado di istruzione e il livello di competenze digitali. Solo il 56% dei giovani italiani con bassa istruzione raggiunge un livello di competenza digitale di base o superiore, distanziandosi di oltre 30 punti da chi ha un'alta istruzione, in un contesto in cui l'Italia è lontana dagli standard europei; infatti nell'indicatore Ue sulla digitalizzazione (Desi 2020)⁶² il nostro Paese è ultimo per quanto riguarda la dimensione capitale umano e capacità digitali. Le statistiche non migliorano considerando le competenze solo dei più giovani: il 64% degli italiani tra 16 e 19 anni ha competenze di base o superiori, dato che colloca l'Italia al terzultimo posto, a quasi 20 punti dalla media Ue.

⁶⁰ Le interviste hanno riguardato per la maggior parte liceali che vivono al centro nord. Fra i 73.2861 studenti di quarta e quinta superiore il 57% erano liceali, il 33% di istituti tecnici e il 9,2% gli istituti professionali; 34% del Centro, 29,7% del Nord-Est, 25,7% del Nord-Ovest.

⁶¹ Didattica a distanza: come l'hanno vissuta i ragazzi. Il sondaggio AlmaLaurea, Cristina Da Rold 16 settembre 2020.

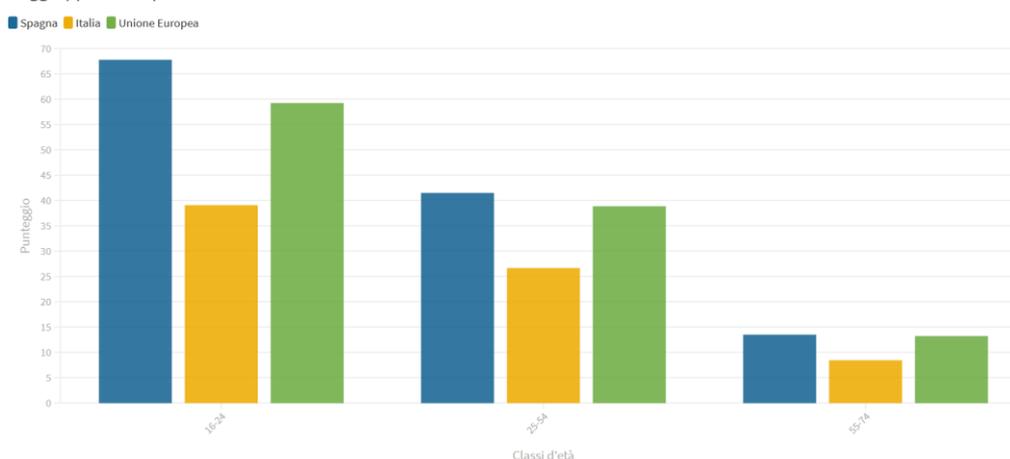
⁶² *Digital Economy and Society Index (Desi)*, indice della Commissione Europea che monitora il progresso digitale negli stati membri. È composto da 5 classi di indicatori: **connettività, capitale umano, uso di internet e servizi, integrazione delle tecnologie digitali e servizi pubblici digitali**. L'Italia è sempre stata in fondo alle classifiche per quanto riguarda il capitale umano e l'uso di internet. Invece, gli indici legati alle infrastrutture e la dotazione di servizi pubblici digitali sono in linea con la media Eu.



Fonte: Desi



Individui con livello di competenze digitali superiori a quello di base
Raggruppamento per classi d'età



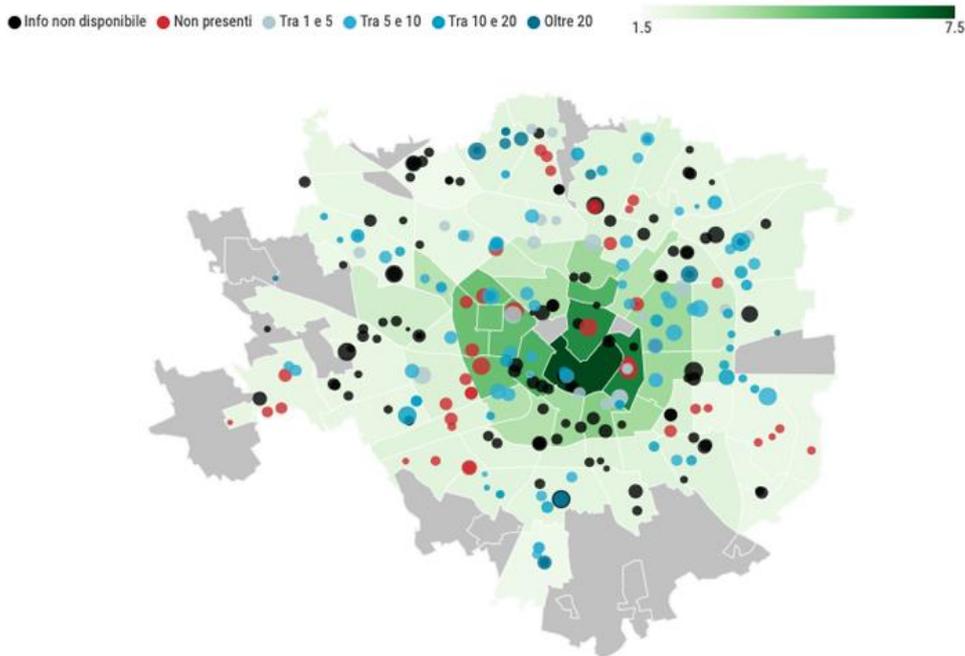
Fonte: Desi



Durante il *lockdown* ci siamo tutti resi conto di quanto la connessione a internet sia essenziale nel mondo d'oggi. Tuttavia, il vero problema forse non è rappresentato dall'insufficienza della rete – sebbene ancora carente in alcune zone – quanto dall'incapacità da parte dei cittadini di sfruttare i servizi e le potenzialità del digitale. Il vero problema italiano sono le **competenze**, non l'infrastruttura.

La necessità di investire sulla formazione digitale, oltreché sull'acquisto di computer e *tablet*, emerge anche approfondendo i dati in chiave territoriale⁶³. Poi anche nel Piano nazionale per le nuove competenze uno degli assi d'intervento è “lo sviluppo delle competenze di giovani e adulti,

⁶³ Cfr i report dell'Osservatorio povertà educativa #Conibambini, a cura di Openpolis e Con i Bambini.

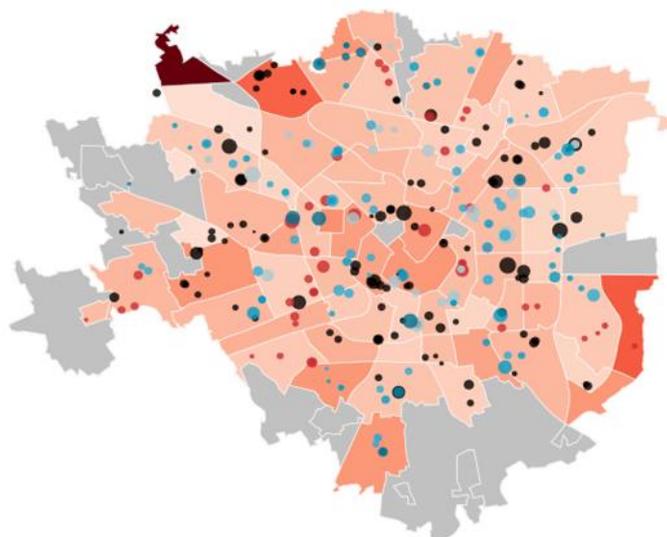


FONTE: elaborazione openpolis - Con i Bambini su dati Miur. Ogni punto è una scuola statale di Milano. Più verde è il colore della zona, maggiore è il valore immobiliare medio.

Le zone di Milano dove il valore immobiliare non raggiunge la metà della media comunale sono Quarto Oggiaro e Gratosoglio - Ticinello. Sempre secondo i ricercatori di OPENPOLIS “un ulteriore punto di vista è dato dall'incidenza del disagio familiare, quartiere per quartiere. Si tratta dell'indicatore che calcola la percentuale, sul totale dei nuclei, delle famiglie con figli in cui la persona di riferimento ha fino a 64 anni, e dove soprattutto nessuno dei componenti è occupato o ritirato dal lavoro, caratteristiche che rendono molto probabile una forte difficoltà economica.

Considerando quelle con almeno 1.000 abitanti, le zone con più famiglie con figli in potenziale disagio economico a Milano sono Parco Monlué - Ponte Lambro e Quarto Oggiaro. Qui la quota di famiglie a rischio difficoltà economica superano il 2,5%, vale a dire oltre il doppio rispetto a una media cittadina del 1,2%.

Restringendo l'analisi alle sole zone con oltre 20.000 abitanti, quelle dove la quota di famiglie in potenziale disagio supera la media comunale sono, oltre a Quarto Oggiaro, Forze Armate, Selinunte, Giambellino, Villapizzone e Lodi - Corvetto, XXII Marzo e Baggio.



FONTE: elaborazione openpolis - Con i Bambini su dati Miur. Ogni punto è una scuola statale di Milano. Più rosso è il colore della zona, maggiore è la quota di famiglie in disagio.

Insomma, pur con le dovute cautele e grazie agli sforzi compiuti in questi mesi non sembra che la dotazione informatica (il cui acquisto è oggetto anche di campagne di sostegno da parte di *onlus* e dagli stessi intermediari bancari/finanziari) a Milano (e Città Metropolitana⁶⁴) sia l'ostacolo principale per una DaD efficiente⁶⁵. Del resto anche il più recente Rapporto OCSE PISA mette in risalto che un maggior numero di *computer* a disposizione della scuola non garantisce un miglior apprendimento; deve inoltre rimarcarsi che solo poco più della metà delle scuole dei Paesi OCSE dispone di "ben funzionanti" piattaforme di didattica a distanza. Il segretario generale Angel Gurría avverte che "le strategie vincenti vanno cercate in un'azione concertata su più livelli e l'invito a legislatori, governanti e operatori del settore è di mettere a disposizione risorse umane e materiali

⁶⁴ A fine settembre 2020 nell'intera provincia gli istituti di secondaria superiore raggiunti dalla fibra ottica erano 114 su un totale di 156, con l'obiettivo di arrivare al 100% entro la fine dell'anno con il collegamento delle scuole all'anello di fibra che circonda l'area metropolitana. A Milano risultavano dotati di connessione veloce tutti gli istituti con una sola eccezione di un Itsos (fonte: La Repubblica Milano del 25.9.2020).

⁶⁵ Nel resto d'Italia la situazione è meno rosea: prima del confinamento appena il 22% delle scuole aveva già fatto didattica a distanza mentre il 78% non l'aveva mai sperimentata. A fine 2019 meno del 50% dei professori delle superiori si era firmato all'uso di strumenti didattici digitali. Nell'ambito del Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD) è stato lanciato il programma "Formare al futuro" in collaborazione con i 28 poli per la formazione alle didattiche innovative, i "Future labs". Durante l'estate 2020 hanno seguito i corsi quasi 9 mila docenti ma per l'anno scolastico in corso si spera di coinvolgere 120 mila docenti. Le tematiche sono: produzione di contenuti didattici in 3D e realtà virtuale, cittadinanza digitale, *gaming e gamification* (*escape room* didattiche), insegnamento STEAM in digitale, robotica, *coding*, *flipped classroom*. Al termine si spera di vedere operativi 2.700 *Digital labs*, uno per ogni scuola secondaria di secondo grado. Fonte: Eugenio Bruno, Nel cantiere scuola vanno istruiti i prof, Rapporti Economia digitale, Sole 24 Ore, 20 ottobre 2020.

adeguate, e infrastrutture consone; ma significa anche una sinergia tra autonomia scolastica e gestione centrale; un focus sull'equità e l'inclusione, e la capacità di aiutare gli adolescenti ad **imparare a 'leggere' la realtà che li circonda, attrezzandoli con strumenti critici** per filtrare risposte affidabili ai loro quesiti: dobbiamo fornire loro una bussola efficace per navigare nel mondo che li aspetta, riuscendo a coniugare l'Intelligenza Artificiale con le abilità cognitive, sociali, emotive.... Dipenderà da noi saper utilizzare la tecnologia per creare un mondo migliore, con l'aiuto della nostra immaginazione, della nostra consapevolezza e del nostro senso di responsabilità”⁶⁶.

Una delle lezioni della pandemia è stata la rivelazione delle “debolezze del sistema di conoscenze che ci è stato inculcato. Esso ci fa tenere separato ciò che è inseparabile e ridurre a un solo elemento ciò che forma un tutto al contempo uno e molteplice; divide in compartimenti i saperi invece di connetterli; si limita a prevedere il probabile mentre emergono continuamente le complessità...la concezione tecno-economica predominante privilegia il calcolo come sistema di conoscenza delle realtà umane...mentre la sofferenza e la gioia, l'infelicità e la felicità, l'amore e l'odio sono incalcolabili...non si può conoscere l'imprevedibile, ma se ne può prevedere l'eventualità...(quindi) abbiamo bisogno di un sistema di conoscenza e di pensiero in grado di rispondere alle sfide delle **complessità**⁶⁷ e alle sfide delle **incertezze**”⁶⁸ (e qui ritorna la missione di far reagire i giovani, e non solo i bambini, all'angoscia per l'incertezza!)⁶⁹. “Viviamo il passaggio a un'epoca storica in cui gli sviluppi scientifici, tecnologici, economici, sociali sono sempre più entrati in molteplici interazioni e retroazioni, e in cui la mondializzazione ha aperto lo scenario propizio di eventi complessi e aleatori. Ma, nel contempo, si è creato un inedito ostacolo alla comprensione di questi eventi...si annida...nel modo in cui (la conoscenza) è prodotta e organizzata”⁷⁰...e poi “l'idolo della semplificazione ha ribadito la sua anacronistica ‘egemonia’...foriero...della ricerca di capri espiatori nella società, di nuove chiusure identitarie e di quel risentimento che sta avvelenando le democrazie”⁷¹.

⁶⁶ Prefazione al Rapporto Ocse sulle politiche scolastiche (*Effective policies, Successful Schools*. PISA Vol. V).

⁶⁷ Complessità deriva dal latino plectere (intrecciare) e plexus (intrecciato) preceduto da cum (con), quindi significa intrecciato insieme; nell'etimologia ci sono i concetti di molteplicità e di unità. Al contrario semplice equivale a intrecciato una sola volta. Un sistema complesso è reticolare, fatto di nodi e interazioni di norma ordinati secondo una strategia, così Mauro Ceruti, *Il tempo della complessità*, cap. 3.2 La sfida della complessità, Raffaello Cortina Editore 2018.

⁶⁸ Edgar Morin, *Cambiamo strada*, Cap. 1.11. , Una crisi dell'intelligenza, *Le complessità invisibili*, Raffaello Cortina Editore 2020.

⁶⁹ E' curioso vedere che anche da un ambiente culturale del tutto diverso (musicale) viene un'analogia esortazione: il cantautore e musicista Asaf Avidan (ultimo suo lavoro *Anagnorisis*) afferma che “occorre recuperare la nozione di complessità: alcuni vorrebbero una semplificazione del reale (questo è nero e questo è bianco), invece è vero il contrario; è la complessità che può tenere insieme le persone...comprendere gli altri, avere rispetto, raccontare in modo onesto ciò che vediamo”. L'intervista ad Avidan è riportata da Mauro Garofalo in *NOVA-Sole 24 Ore*, *Viaggio al centro dell'antropocene-la sfida della complessità*, 18 ottobre 2020.

⁷⁰ Mauro Ceruti e Francesco Bellusci, *Un comune e complesso destino*, *Sole24ore*, *Domenicale del 25 ottobre 2020*.

⁷¹ *Ibidem*

Sembra sentir riecheggiare la “pedagogia della speranza” predicata da Noam Chomsky (simile a quella di Freire) per la quale gli insegnanti sono intellettuali critici e gli studenti sono invitati a concentrarsi su valori universali come la verità e la sua ricerca⁷². La scuola deve dare valore aggiunto con il **pensiero critico e divergente** in quanto il dissenso è necessario come fonte di **rinnovamento** grazie all’abitudine a non prendere alcunché per scontato ma **verificare, discutere, partecipare**. “L’apprendimento deve essere orientato al rapporto tra individuo e la vita pubblica, alla responsabilità sociale e alla più ampia richiesta di cittadinanza”⁷³.

Ma ritorna in mente anche un’arguta considerazione di Hans Magnus Enzensberger⁷⁴ secondo il quale le nuove generazioni erano cresciute in un mondo in cui milioni di cose vanno avanti da sé, senza la necessità di capirle e farle proprie. Il grande intellettuale tedesco stigmatizzava la **banalizzazione della cultura** ad opera dei media (oggi si penserebbe al WEB) e così, come in fisica ci sono stati solido, liquido e gassoso, lo stesso accade nella società, si parla di “strutture dissipative”⁷⁵. In quella occasione coniò la metafora dell’effetto Alka-Seltzer: “Guardate questo bicchiere d’acqua, osservate la pastiglia bianca, rugosa di Alka-Seltzer e fate attenzione a quello che succede adesso. L’istituzione si scioglie ma non scompare. E’ ancora presente, ma non dà più nell’occhio. Finemente ripartita, continua a esistere sotto forma di soluzione e dispersione. La sua concentrazione è diminuita, ma in compenso ora è onnipresente”.

Allora viene utile ritornare a una considerazione di Mauro Ceruti, il filosofo della complessità!, il quale osservava che i ragazzi a scuola apprendono sono una parte di quanto assimilano (evidentemente dai media e dai social) nel corso delle loro giornate...sono, in un certo senso “globalizzati” ma sempre più “isolati” a causa della **frammentazione** delle esperienze, “senza filtri interpretativi che li aiutino a metter(n)e in relazione l(a) molteplici(tà) in un percorso formativo (rectius: culturale?) unitario”⁷⁶. Ne risulta compromessa la formulazione e la comprensione dei problemi nella loro complessità, cioè nella loro reale molteplicità di dimensioni irriducibilmente intrecciate...la scuola deve formare alla capacità di **dare senso** alla molteplice varietà degli apprendimenti...**ricomporre...interconnettere**”⁷⁷. Uno degli effetti del WEB è stato quello di indurre il passaggio da una intelligenza sequenziale, prodotto della lettura tradizionale di un testo, a

⁷² N. Chomsky, Dis-educazione, Perché la scuola ha bisogno di pensiero critico, PIEMME 2019.

⁷³ Ibidem, citazione da F. Ardolino e S. Scippo, in Scuola Democratica 2/2020.

⁷⁴ Mediocrità e follia. Considerazioni sparse, Garzanti 1991

⁷⁵ Cfr. la bella recensione dell’epoca NOI, PAZZI E MEDIOCRI di FRANCO MARCOALDI, la Repubblica 17 febbraio 1991.

⁷⁶ M. Ceruti, Il tempo della complessità, citato, cap.4.1. Chi educiamo oggi?

⁷⁷ Ibidem

una simultanea sviluppatasi con i media, più “primitiva”⁷⁸; così “internet può essere la causa di alterazioni...in specifiche aree cognitive...influenzare la nostra attenzione, i processi legati alla memoria e le interazioni sociali” (WIRED)...con l’avvento dei *big data* e il dominio degli algoritmi (deleghiamo a questi la determinazione delle interrelazioni e della predizione dei comportamenti) si potrebbe fare a meno della teoria⁷⁹.

E’ tempo per l’*élite* intellettuale, cui aspiriamo di appartenere, di reagire. Oggi è importante “far emergere i valori di onestà e apertura mentale, secondo il filosofo della scienza Lee McIntyre, Gli individui devono essere disposti a criticare le proprie idee, e la critica è soprattutto un’impresa a livello di comunità e prevista istituzionalmente... (contano) curiosità, obiettività, umiltà, ... scetticismo, atteggiamento positivo verso il fallimento, pazienza, perseveranza, fiducia in sé stessi,...intuizione scientifica”⁸⁰ per contrastare disinformazione e pseudoscienza.

Come si evidenziava in precedenza il vero problema da affrontare è costituito dall’insufficiente competenza digitale: “oggi (in Italia) ci stiamo concentrando molto sul contare i chilometri di fibra ma ci sarebbe molto da fare per far capire a che cosa serviranno”⁸¹. Il *digital divide*, che il Presidente Mattarella ha associato alle disuguaglianze sociali, è una componente del deficit di conoscenze e informazione; si intravede “uno scenario sempre più polarizzato tra quanti sanno e coloro che coltivano credenze sulla base di percezioni distorte...risultato di disinformazione che ...si basa su un effluvio eccessivo; ...le disparità viaggiano tra capacità mentali di apprendimento”⁸²; si conclude nel senso “che più il sistema educativo è adeguato alla società tecnologica e della conoscenza tanto minori saranno le probabilità di un mercato *knowledge gap*”⁸³.

Se allora il compito della scuola è quello di “educare una cittadinanza critica globale”⁸⁴ la comunità educante deve impegnarsi nel coltivare il “senso della cittadinanza” e la “cultura dell’empatia” intesa come capacità di creare ponti con l’alterità in qualsiasi forma essa si presenti⁸⁵. E non è forse questo il substrato culturale della nostra Costituzione?

⁷⁸ Definizione di Raffaele Simone, Presi nella rete, 2012.

⁷⁹ Internet ci ha resi stupidi?...e per il senso critico è SOS (a 10 anni dal libro di Nicholas Carr)di Marco Pacini, L’Espresso 4 ottobre 2020.

⁸⁰ Estratto dalla recensione di Gilberto Corbellini a *The scientific attitude, Defending science from denial, fraud and pseudoscience*, Lee McIntyre, Cambridge, in Sole 24 Ore 18.10.2020, titolo dell’articolo: Se anche provare che è falso non basta, pag. XIV del Domenicale.

⁸¹ Silvia Candiani, CEO di Microsoft Italia, in EY Capri Digital Summit, ottobre 2020.

⁸² Carlo Carboni, I gap di conoscenze che dividono la società, Il Sole24ore, 10 ottobre 2020.

⁸³ Ibidem

⁸⁴ Stefano Rossi, Menti critiche, cuori intelligenti, Pearson Academy.

⁸⁵ Così Giuseppe Matarazzo, Giovani e futuro, Avvenire Agorà 27 settembre 2020.

Uno dei mandati attribuiti alle Autorità indipendenti dal Ministero dell'Istruzione coincide con il supporto all'introduzione dell'Educazione civica a scuola come materia a sé stante e ciò sembra trovare favorevole accoglienza dai dirigenti scolastici che certo trovano positivo l'insegnamento strutturale della disciplina , tuttavia "erogata in modo poco efficace"⁸⁶. Gli studenti auspicano che durante l'anno scolastico trovi spazio la dimensione internazionale dell'Educazione civica, in particolare per gli aspetti legati ai valori della democrazia, i diritti umani, la giustizia sociale, al dialogo e alla collaborazione con persone di culture diverse, alla diversità come fonte di arricchimento del bagaglio culturale individuale, all'importanza della mobilità per studio o lavoro. Si ritiene un ostacolo non da poco "la mancanza di preparazione del corpo docente"⁸⁷.

EduFin Milano, oltre a realizzare il programma ex Protocollo con il Ministero dell'Istruzione, ha in animo di individuare tematiche attinenti la cittadinanza e l'inclusione degli studenti attraverso iniziative digitali (sostitutive delle visite d'istruzione non più possibili in presenza) affrontando, anche con l'ausilio del gruppo Fintech attivato presso la Sede, i seguenti temi:

- Moneta e pagamenti digitali, strumenti di inclusione sociale e finanziaria
- Banca Centrale Europea: la consultazione sugli obiettivi
- Tutela costituzionale del risparmio
- Finanza sostenibile e tassonomia ESG
- Algoritmi e Intelligenza Aumentata

Dai primi mesi del 2021 torneremo a formare i formatori secondo il cennato protocollo che per l'anno scolastico in corso, pur adattato alla DaD prevede:

“Da dove vengono i soldi e chi li ha inventati? Cos'è l'inflazione? Qual è il mezzo di pagamento più adatto alle nostre spese? A cosa serve un budget? Cosa vuol dire risparmiare ed investire e quali sono i principali rischi da tenere in considerazione? Il progetto “Educazione Finanziaria nelle scuole”

⁸⁶ Lo dice il rapporto dell'Osservatorio nazionale sull'internazionalizzazione delle scuole e la mobilità studentesca, presentato dalla Fondazione Intercultura in collaborazione con il ministero dell'Istruzione. L'insegnamento dell'Educazione civica ha un valore per quasi tutti i presidi: il 97% dei dirigenti scolastici sa che la disciplina ha l'obiettivo di formare cittadini consapevoli, mentalmente aperti verso l'altro, migliora il senso civico e la convivenza civile e diffonde la conoscenza della Costituzione. La nuova materia rappresenta uno stimolo alla modernizzazione della scuola italiana, una palestra per sperimentare un metodo di insegnamento che vada al di là del tradizionale approccio frontale, con l'auspicio di confronti e dibattiti con esperti, lavori di gruppo e uscite didattiche (purtroppo ora impossibili!).

⁸⁷ Secondo Roberto Ruffino, segretario generale della Fondazione Intercultura, “L'apertura delle scuole al mondo è diventata una priorità e l'insegnamento dell'Educazione civica rappresenta una grande opportunità... La pandemia ci sta aiutando a comprendere l'interconnessione che esiste sul nostro pianeta: non c'è muro che tenga, come essere umani siamo gli uni collegati agli altri”.

risponde a queste e molte altre domande con l'obiettivo di rendere gli studenti consapevoli dei principali meccanismi economici e finanziari che sono alla base di decisioni importanti nella vita. L'iniziativa si caratterizza per percorsi formativi dedicati ai docenti, in cui la Banca d'Italia offre una chiave di lettura di questi meccanismi. **I docenti affronteranno poi questi temi in classe integrandoli nell'insegnamento curricolare delle diverse discipline, anche eventualmente in quello di educazione civica**, supportati da risorse didattiche gratuite appositamente predisposte per docenti e studenti. Per le scuole secondarie di secondo grado sono inoltre disponibili percorsi tematici di apprendimento e materiali didattici fruibili online, utilizzabili anche per la didattica a distanza.”.

Nonostante la pandemia ce la faremo!

“A Milano si stava esagerando: troppa frenesia, troppi eventi. Forse la città era diventata presuntuosa!” (COMA_COSE , Fausto Zanardelli e Francesca Mesiano, aprile 2020)

“Come ne usciremo?...tutto forse dipenderà da...in che modo e con quale grado di onestà e competenza penseremo di riparare gli errori che abbiamo commesso” (Eugenio Scalfari, aprile 2020)

“Ce la faremo?...o tutti o nessuno. Ci vuole disciplina, solidarietà e onestà” (Alcide De Gasperi, Trento 12 aprile 1947)

**RESILIENZA FINANZIARIA ED EDUCAZIONE FINANZIARIA ALLA PROVA DELLA
PANDEMIA:
PRIME RIFLESSIONI SUI PROSSIMI PASSI**

Nadia Linciano¹

CONSOB

1. Introduzione

La pandemia da Covid-19 sarà ricordata come un evento epocale per le sue proporzioni globali e i suoi riflessi economico-sociali. Le economie coinvolte si sono trovate esposte a uno shock esogeno e simmetrico, che ha colpito in simultanea il lato della domanda e il lato dell'offerta: le famiglie in particolare hanno sperimentato una riduzione del reddito sostenibile, solo parzialmente compensata da sussidi pubblici, che ha comportato un ridimensionamento di consumi e obiettivi finanziari.

Oltre al reddito, la crisi ha colpito sfere molto importanti della vita individuale, quali salute e istruzione. Si stima che nel 2020 l'indice di sviluppo umano, elaborato dalle Nazioni Unite a partire dal 1990, registrerà per la prima volta una forte contrazione, che nemmeno la crisi finanziaria del 2008 era riuscita a provocare (in quella occasione, infatti, pur mostrando un rallentamento, l'indice aveva continuato a crescere). Una componente importante del calo dell'indicatore è riferibile alla drastica riduzione dell'offerta formativa scolastica per buona parte degli studenti delle economie colpite. Nella prima fase della pandemia, infatti, ossia nei mesi di marzo e aprile 2020, la chiusura delle scuole ha interessato quasi 150 paesi, coinvolgendo circa un miliardo e mezzo di bambini e ragazzi pari a quasi l'86% della popolazione studentesca mondiale. L'impatto negativo della crisi sanitaria sull'istruzione è stato contenuto solo in parte tramite l'utilizzo di tecniche di insegnamento a distanza, a fronte di condizioni di connettività eterogenee tra paesi e all'interno di una stessa nazione. Le limitazioni alla didattica in presenza sono state riproposte in alcuni contesti (tra cui quello italiano) in occasione della seconda ondata del contagio. Anche per questo motivo la crisi da Covid-19 sta accentuando le disuguaglianze preesistenti, con ricadute negative dal punto di vista sociale oltre che economico.

In questo contesto, il tema della resilienza finanziaria individuale e delle condizioni che possono generarla è tornato ad occupare una posizione centrale nel dibattito accademico e dei *policy makers*.

¹ CONSOB, Responsabile Ufficio Studi Economici. Le opinioni espresse sono attribuibili esclusivamente all'autrice e non impegnano in alcun modo la responsabilità della CONSOB. Nel citare il presente articolo, non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse alla CONSOB o ai suoi Vertici.

È oramai condiviso che la capacità di fronteggiare shock economici individuali (ad es., la perdita del lavoro) e sistemici (ad es., la crisi che stiamo vivendo) è legata a comportamenti virtuosi in termini di pianificazione, risparmio e impiego del risparmio che a loro volta dipendono dalle conoscenze e dalle competenze finanziarie, ossia in altri termini dalla cosiddetta *financial literacy*.

Secondo l'OCSE (2015) «*Financial literacy is the combination of awareness, knowledge, skill, attitude and behaviour necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial wellbeing*»². Si tratta di una definizione che rappresenta in modo chiaro le aree su cui agire con programmi strutturati di educazione finanziaria e che rappresenta un riferimento anche ai tempi dell'emergenza da Covid-19 e delle nuove sfide che tale emergenza ha posto ai soggetti impegnati nell'educazione finanziaria.

La presente nota offre alcune riflessioni sul tema partendo, anzitutto, da una sintetica rassegna delle motivazioni per le quali è importante innalzare la cultura finanziaria dei cittadini (par. 2). Seguono una breve ricognizione degli impatti economici e sociali della crisi sulle famiglie italiane (par. 3) e dell'evidenza sulle conoscenze e sui comportamenti economico-finanziari degli italiani (par. 4). Concludono alcune riflessioni sulle sfide da affrontare per migliorare in modo duraturo conoscenze, competenze e comportamenti (par. 5), utili anche per la definizione degli obiettivi educativi da perseguire in futuro, in un contesto modificato in parte dalla crisi in atto (par. 6).

2. Perché è importante innalzare la *financial literacy* delle persone

L'evidenza empirica ha confermato da tempo la relazione positiva tra maggiori conoscenze finanziarie e comportamenti 'virtuosi' nella gestione delle finanze personali, a beneficio del benessere individuale. Persone con una cultura finanziaria più elevata hanno più probabilità di partecipare ai mercati finanziari (van Rooij, Lusardi and Alessie, 2011; Arrondel, Debbich and Savignac, 2012); mostrano una maggiore attitudine alla pianificazione e al risparmio anche per motivi previdenziali (Lusardi and Mitchell, 2008, 2013; Almenberg and Save-Söderberg, 2011); si connotano per sovra-indebitamento meno frequentemente (Lusardi and Tufano, 2009; Thorne and Porter, 2007). Anche per l'Italia emergono evidenze di una correlazione positiva tra conoscenze finanziarie e comportamenti virtuosi (CONSOB, anni vari).

La cultura finanziaria genera ricadute positive anche a livello macroeconomico, a beneficio del benessere collettivo. Diversi confronti internazionali mostrano, infatti, che i paesi caratterizzati da livelli di *financial literacy* maggiori mostrano: una maggiore comprensione delle scelte di politica

² Per una rassegna delle varie definizioni di *financial literacy* si veda Nicolini (2018).

economica da parte dei cittadini, con effetti positivi in termini di sostenibilità delle finanze pubbliche (Murtinu, Piccirilli, Sacchi 2017); minori disuguaglianze grazie anche alla maggiore partecipazione ai mercati finanziari (Lo Prete 2013; Lo Prete 2018); una più elevata stabilità del sistema finanziario (che dipende anche dalle decisioni individuali) e una minore vulnerabilità (*resilience*) individuale e collettiva a shock economico finanziari. Infine, i paesi in cui è più robusta la cultura finanziaria sono più pronti nel cogliere le sfide poste da cambiamenti strutturali (OCSE, 2018).

La cultura finanziaria può essere frutto dell'esperienza? Non sempre: in alcuni casi non è possibile maturare un'esperienza prima della scelta (soprattutto quando le decisioni si prendono una volta sola); in altri casi commettere un errore può essere molto costoso (un investimento sbagliato può compromettere i risparmi di una vita). È dunque importante agire attivamente per innalzare le competenze finanziarie dei cittadini.

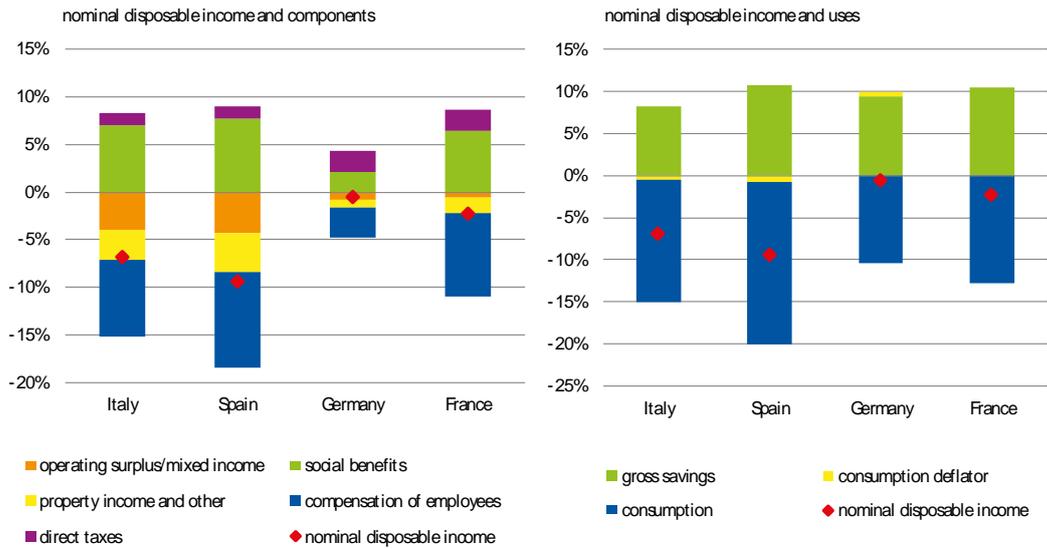
3. L'impatto della crisi innescata dalla pandemia di Covid-19 sulle condizioni economico-finanziarie delle famiglie italiane

La pandemia scoppiata nei primi mesi del 2020 ha comportato anzitutto un calo del reddito disponibile delle famiglie italiane pari a più del 7%, come mostrano i dati al primo semestre 2020, a causa delle restrizioni adottate per il contenimento del contagio. Tale andamento è stato registrato anche nei maggiori paesi dell'area euro, sebbene in misura più contenuta in Francia e in Germania (Fig. 1)³.

Fig. 1 – Andamento e utilizzo del reddito disponibile delle famiglie nei maggiori paesi dell'Eurozona

(dati al secondo trimestre 2020)

³ Nel confronto europeo, anche le conseguenze sociali della crisi sembrerebbero potenzialmente più rilevanti in Italia. È quanto emerge da un'indagine dell'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo e del Ministero per le Pari Opportunità e la Famiglia, pubblicata ad aprile 2020, relativa a un campione di individui di età compresa fra i 18 e i 34 anni residenti nei principali paesi europei. In particolare, i giovani italiani ritengono che l'emergenza sanitaria avrà conseguenze negative sui propri piani futuri nel 60% dei casi, seguiti a distanza da francesi (46%) e tedeschi (42%). Gli intervistati italiani, inoltre, esprimono tassi di rinuncia ai propri progetti di vita fino a 20 punti percentuali superiori a quelli dichiarati dai coetanei europei, che affermano invece più frequentemente di dover soltanto posticipare il raggiungimento dei propri obiettivi.

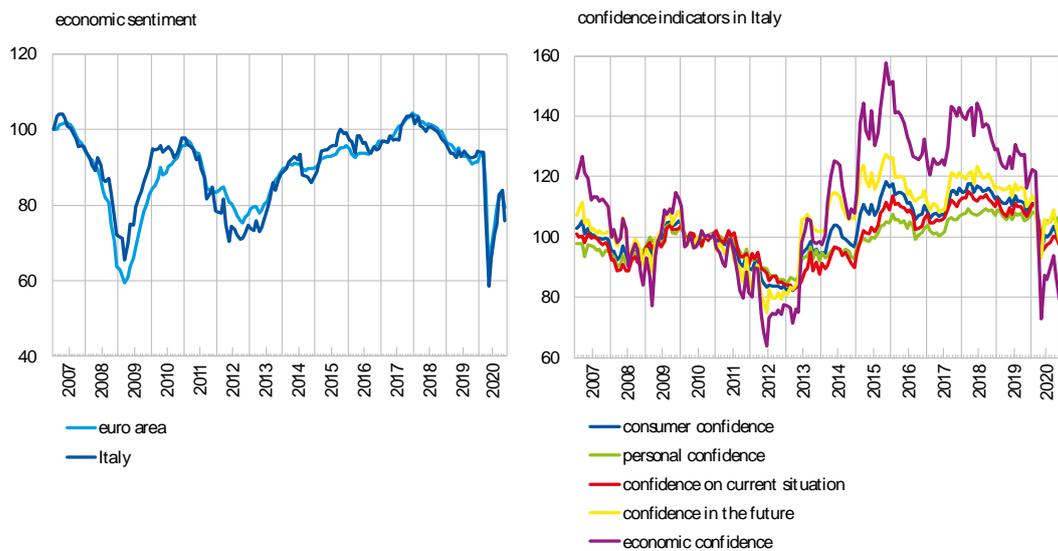


Fonte: ECB-Eurostat Household sector Report

Non sorprende quindi che anche il *sentiment* delle famiglie (sia nell'Eurozona sia in Italia) sia peggiorato e si mantenga su livelli inferiori a quelli pre-crisi (Fig. 2).

Fig. 2 - Andamento degli indicatori di fiducia nel 2020

(dati giornalieri; 1° gennaio 2020 - 30 novembre 2020)



Fonte: Commissione europea-DG ECFIN e Istat

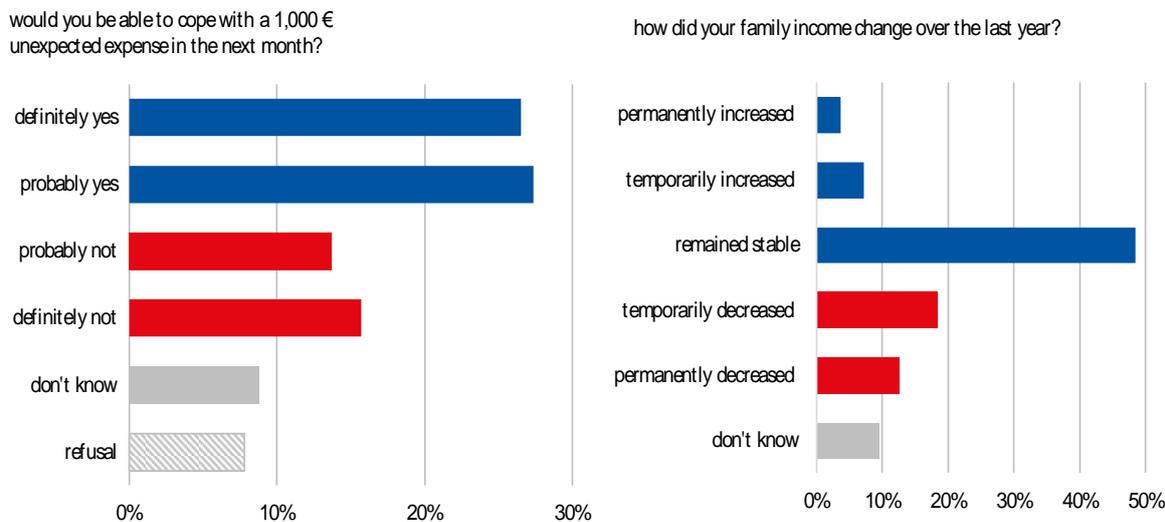
L'emergenza sanitaria ha comportato un temporaneo aumento del risparmio precauzionale delle famiglie, facendo registrare per l'Italia un tasso di risparmio che a fine 2020 dovrebbe raggiungere il 20% del reddito disponibile. Prevalgono inoltre le aspettative di effetti permanenti su livelli di spesa, abitudini di consumo e, in alcuni casi, obiettivi di vita.

Secondo l'Indagine straordinaria sulle famiglie italiane (ISF), condotta da Banca d'Italia tra aprile e maggio 2020, il calo nel reddito disponibile, subito da oltre metà della popolazione, si è tradotto in una maggiore vulnerabilità per più di un terzo degli intervistati (che dichiarano di non essere in grado di affrontare le spese per consumi essenziali per un periodo di 3 mesi; Banca d'Italia, 2020a). La pandemia ha segnato un peggioramento anche sul fronte delle aspettative di consumo: oltre la metà del campione ritiene che le spese per attività di intrattenimento e viaggi resteranno inferiori ai livelli pre-crisi anche quando l'emergenza sarà superata. Nel complesso, infine, nei primi mesi del 2020 la ricchezza finanziaria delle famiglie italiane sarebbe calata di oltre 140 miliardi di euro (3,2% del suo valore a fine 2019; Banca d'Italia, 2020b).

Le evidenze dell'ISF sono confermate dalla survey promossa dal Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria nel mese di maggio (2020). Dopo l'esplosione della crisi, il 47% degli intervistati riferisce di aver assistito a una diminuzione del reddito familiare, mentre il 35% delle famiglie si aspetta un peggioramento delle proprie condizioni economico-finanziarie. Oltre il 30% avrebbe difficoltà ad affrontare una necessità imprevista di 2 mila euro, mentre è aumentata di 12 punti percentuali, fino al 57%, la quota di famiglie che dichiara di arrivare a fine mese con difficoltà. La fragilità finanziaria è più frequente nelle regioni del Sud, tra le persone con un livello di istruzione più basso, i nuclei familiari in cui il decisore finanziario è una donna e i giovani (18-34 anni). Circa il 40% delle famiglie ha rivisto i propri obiettivi finanziari (in tutto o in parte), e ancor più tra i decisori finanziari più giovani e quelli tra i 45 e i 54 anni.

L'aumento della fragilità finanziaria delle famiglie italiane emerge anche dal Rapporto CONSOB sulle scelte di investimento delle famiglie italiane per il 2020. Il 31% degli decisori finanziari italiani dichiara di aver subito una riduzione del reddito (temporanea o permanente), mentre circa il 50% è pessimista ovvero non sa cosa rispondere a proposito della sua capacità di affrontare una spesa inattesa di mille euro (Fig. 3).

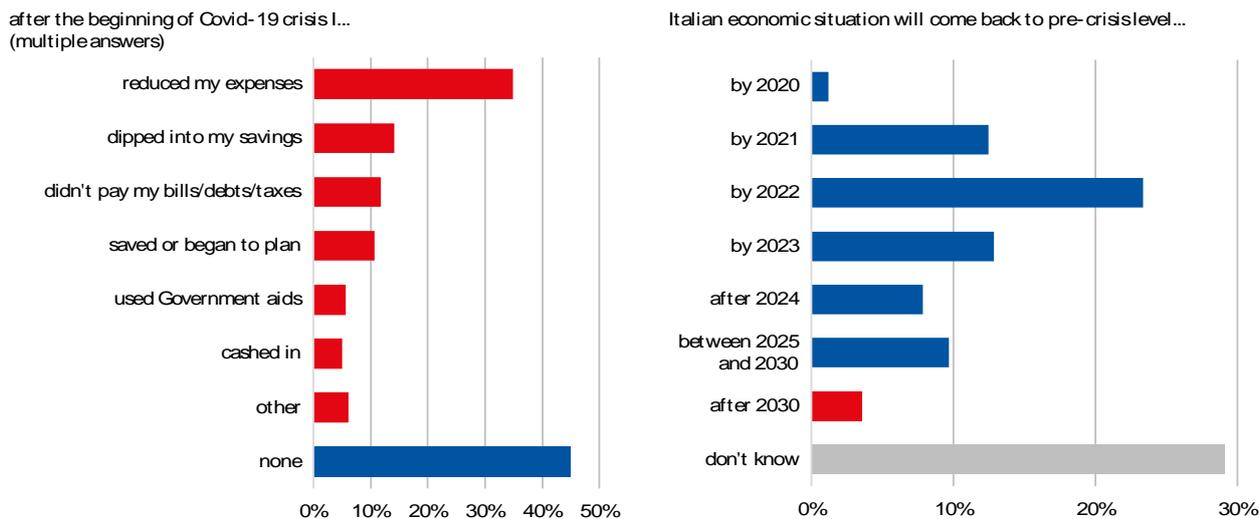
Fig. 3 – Capacità di gestire spese inattese e variazione del reddito negli ultimi dodici mesi



Fonte: Rapporto CONSOB sulle scelte di investimento delle famiglie italiane per il 2020

Parallelamente sono calati i consumi (circa il 40% ha ridotto le spese), mentre le aspettative di ripresa sono a medio termine (più dell'50% si aspetta una ripresa dal 2022 in poi ovvero non sa cosa rispondere; Fig. 4).

Fig. 4 – Impatto della crisi da Covid-19 e aspettative di ripresa



Fonte: Rapporto CONSOB sulle scelte di investimento delle famiglie italiane per il 2020

4. Le conoscenze finanziarie degli italiani

I dati raccolti dall'Osservatorio CONSOB per il 2020 su 'L'approccio alla finanza e agli investimenti delle famiglie italiane' (di seguito anche Osservatorio) confermano che la cultura finanziaria degli italiani resta contenuta, sebbene si colgano segnali di lieve miglioramento⁴. In particolare, la quota di intervistati che risponde correttamente a domande su conoscenze finanziarie di base (quali inflazione, tasso di interesse semplice e composto, rapporto rischio-rendimento e diversificazione di portafoglio) oscilla dal 38% (concetto di diversificazione) al 60% (rapporto rischio-rendimento), con un tasso medio di risposte corrette pari al 50% circa. Il confronto tra conoscenze finanziarie effettive e percepite ex-ante (ossia prima della verifica puntuale delle nozioni prima menzionate) mostra che gli intervistati tendono soprattutto a sottostimare le proprie conoscenze (*downward mismatch*) piuttosto che a sovrastimarle (*upward mismatch*). La percezione *ex post* delle conoscenze finanziarie (ossia dopo il test puntuale delle nozioni ricordate) mostra che circa il 40% degli intervistati non è in grado di valutare il numero di risposte corrette fornite. Se si considera questo dato per approssimare la quota di individui che hanno indicato l'opzione corretta senza rispondere in maniera casuale, il dato relativo alle risposte corrette scende in media al 38% dal 50%, con un'incidenza delle risposte 'indovinate' oscillante tra il 21% e il 29%.

Per quanto riguarda il processo decisionale, bisogna anzitutto ricordare che la maggior parte degli italiani è avverso al rischio (76% secondo i dati dell'Osservatorio) ed è al contempo esposto a talune distorsioni comportamentali che possono condizionare le scelte economico-finanziarie (come ad es., l'avversione alle perdite, rilevata nel 63% dei casi). In secondo luogo, permane la tendenza a non seguire un percorso strutturato nelle scelte. Con riferimento, ad esempio, al cosiddetto '*financial control*' (ossia la pianificazione e il controllo delle scelte finanziarie) solo il 40% circa degli italiani dichiara di avere un piano finanziario e quasi altrettanti di avere e rispettare un budget costantemente o saltuariamente. La pianificazione finanziaria sembra ancor meno diffusa con riferimento agli obiettivi previdenziali. Meno del 20% degli intervistati dichiara infatti di sapere (precisamente o approssimativamente) quanti anni dovrà lavorare prima di poter andare in pensione, a quanto ammonterà la propria pensione mensile e quanto dovrebbe risparmiare per mantenere l'attuale tenore di vita. La mancanza di una chiara visione è più frequente tra coloro che si dicono insoddisfatti della propria situazione finanziaria e tra coloro che non risparmiano a sufficienza per finalità previdenziali. In generale, il risparmio è in gran parte guidato dal movente precauzionale piuttosto che da obiettivi finanziari chiaramente identificati in funzione di obiettivi di vita.

⁴ L'Osservatorio CONSOB per il 2020 raccoglie i dati relativi a un campione di 3.274 individui, rappresentativo dei decisori finanziari italiani, di cui 1.105 intervistati anche nei due anni precedenti.

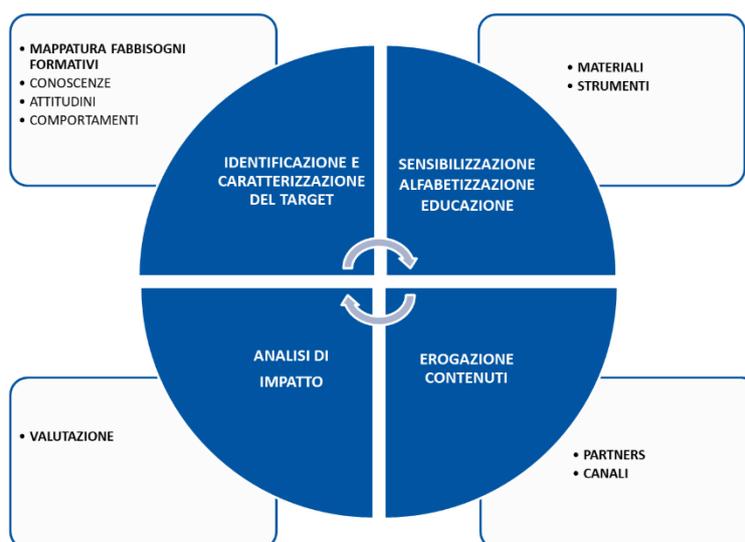
5. Le sfide dell'educazione finanziaria

Le evidenze appena menzionate segnalano la necessità di innalzare la cultura finanziaria degli italiani, anche attraverso un'intensa collaborazione tra tutti i soggetti (pubblici e privati) attivamente impegnati in questo compito. Il Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale, istituito nel 2017, offre un importante contributo in tal senso, avendo come obiettivo quello di promuovere e coordinare iniziative utili a *'migliorare per tutti la capacità di fare scelte coerenti con i propri obiettivi e le proprie condizioni'* (si veda il portale del Comitato www.quellocheconta.gov.it)⁵.

La CONSOB partecipa attivamente al Comitato e, al contempo, sviluppa iniziative differenziate per segmento della popolazione (omogeneo quanto a caratteristiche e necessità) e per area tematica, con un focus specifico sull'ambito delle scelte di investimento. In particolare, in linea con gli standard dettati dall'OCSE, la CONSOB definisce la sua offerta formativa in linea con quello che può definirsi *'Il ciclo dell'educazione finanziaria'*. Il punto di partenza è la mappatura dei fabbisogni formativi e la definizione di materiali e strumenti (differenziati a seconda che l'obiettivo educativo sia la sensibilizzazione, l'alfabetizzazione o l'educazione intesa come approfondimento delle nozioni più complesse); seguono l'erogazione dei contenuti, anche in collaborazione con partner istituzionali e tramite canali opportunamente scelti, e la valutazione dell'iniziativa, che può svilupparsi su più livelli e che può fornire nuovi input per l'eventuale rimodulazione dell'iniziativa stessa.

⁵ Il Comitato 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'*.

Fig. 5 – Il ciclo dell’educazione finanziaria



Ogni fase del ciclo dell’educazione finanziaria pone molteplici sfide di carattere metodologico (per una rassegna si veda Linciano e Soccorso, 2018). La progettazione e la realizzazione di programmi educativi, infatti, può possono ignorare il ruolo della domanda/interesse nella cultura finanziaria, che laddove assente o debole finirebbe con il vanificare anche l’offerta più strutturata. Tra le varie fasi, inoltre, merita particolare attenzione la valutazione, perché investe la verifica di un duplice obiettivo: il primo, intermedio, consistente nel miglioramento duraturo di attitudini, conoscenze e competenze finanziarie; il secondo, finale, consistente nel passaggio da maggiori competenze a comportamenti corretti, anch’essi duraturi. Le sezioni che seguono riportano alcune riflessioni su entrambi questi aspetti.

5.1 La domanda di educazione finanziaria

Nell’identificare la domanda di educazione finanziaria espressa da uno specifico target di riferimento è importante mappare non solo i fabbisogni formativi in senso stretto ma anche le attitudini individuali verso il denaro, la gestione delle finanze personali e l’apprendimento negli ambiti oggetto di un particolare progetto. In altri termini, l’offerta di contenuti educativi può essere efficace solo se la ‘domanda di educazione finanziaria’ esiste: viceversa, sarebbe fondamentale agire anche sui costrutti psicologici sottostanti all’atteggiamento dei destinatari.

Un recente studio condotto da CONSOB con l’Università Bocconi (Billari et al., 2019) individua, attraverso l’applicazione della Teoria socio-psicologica del comportamento pianificato (*Theory of Planned Behaviour*), il ruolo di tre macro-fattori (attitudini personali, contesto sociale di riferimento

e percezione della propria capacità di controllo del processo di apprendimento) nel determinare l'intenzione di innalzare la propria cultura in materia di risparmio e investimenti. La rilevanza di tali fattori, il cui ruolo è più o meno importante anche in funzione delle caratteristiche proprie di uno specifico segmento della popolazione, segnala la necessità di sensibilizzare i destinatari delle iniziative sull'utilità concreta della cultura finanziaria (saliensa) e sulla possibilità di poter controllare efficacemente il processo di apprendimento. A tal fine, il coinvolgimento attraverso strumenti di *edutainment* e metodi di apprendimento esperienziale possono risultare molto efficaci, come mostra la letteratura sul tema (per una sintetica rassegna si veda Linciano, 2020). La CONSOB sta sperimentando in quest'ambito con iniziative quali lo spettacolo 'Occhio alle truffe' e la Conferenza-spettacolo 'Investire ai tempi della crisi', esempio di *edutainment*, e il gioco 'App...rendimento', esempio di apprendimento esperienziale. L'approccio delle iniziative appena menzionate è alla base anche del progetto pilota per le scuole secondarie di II grado 'Una storia da raccontare' e del progetto destinato alle scuole primarie 'Sofia va in Borsa', in corso di sviluppo con l'USR della Lombardia anche con riferimento agli aspetti di valutazione di impatto⁶.

Il tema della valutazione introduce a un'ulteriore sfida che è necessario affrontare nel disegno di progetti di educazione finanziaria, ossia l'individuazione degli strumenti che favoriscano il cambiamento persistente di abitudini e comportamenti scorretti.

5.2 Dalla cultura finanziaria ai comportamenti

La letteratura economica non ha fornito indicazioni univoche in merito alle caratteristiche che in astratto dovrebbe avere un'iniziativa educativa in grado di stimolare un cambiamento duraturo delle attitudini e dei comportamenti scorretti, anche per difficoltà e carenze di tipo metodologico che rendono difficili comparare iniziative diverse. Miller et al. (2014), sulla base di una meta-analisi di 188 studi, evidenziano che l'educazione finanziaria sembrerebbe risultare efficace nel migliorare comportamenti attinenti al *financial control* (ad es., risparmio e controllo delle spese) rientranti nella sfera del controllo individuale; viceversa, l'effetto sembrerebbe nullo, nel breve periodo, rispetto al tasso di fallimento derivante da sovraindebitamento. Fernandes et al. (2014) e Kaiser e Menkhoff (2017), attraverso una meta-analisi rispettivamente di 168 e 126 studi di valutazione di impatto, giungono a conclusioni divergenti. I primi sottolineano il fatto che i programmi tradizionali di educazione finanziaria generano risultati in termini di innalzamento della cultura finanziaria

⁶ Il progetto pilota per le scuole secondarie di II grado è descritto nel Quaderno 'Modello didattico per l'educazione finanziaria', maggio 2019. Per maggiori dettagli sui progetti citati e sull'offerta formativa della CONSOB si veda il link <http://www.consob.it/web/investor-education>.

caratterizzati da un elevato tasso di decadimento, tanto da rendere preferibili interventi del tipo ‘*just-in-time*’, ossia legati a esigenze specifiche e circoscritte, forse anche a causa della scarsa attenzione prestata a tratti psicologici dei beneficiari come l’auto-controllo e la capacità di impegnarsi nel perseguimento di un obiettivo (*self-efficacy*). I secondi trovano che i programmi di educazione finanziaria hanno effetti significativi sui comportamenti, sebbene eterogeni rispetto a età, livelli di reddito, livelli di sviluppo economico e tipologia di decisioni (come quelle di indebitamento per le quali l’educazione finanziaria dovrebbe essere offerta ‘*at a teachable moment*’). Carpena et al. (2019), infine, suggeriscono di potenziare l’impatto dell’educazione finanziaria tramite misure complementari, quali l’incoraggiamento a definire obiettivi finanziari non vincolanti (*nudging*) e l’offerta di un servizio di *counselling* personalizzato.

6. Riflessioni conclusive

La crisi innescata dalla pandemia e il suo impatto sul benessere economico-finanziario delle famiglie, di cui al paragrafo 3, unitamente alle basse conoscenze finanziarie degli italiani, di cui al paragrafo 4, hanno riproposto con forza la necessità di adoperarsi per l’innalzamento della *financial literacy* dei cittadini, intesa anche come strumento di rafforzamento della capacità di resistere agli effetti avversi di una crisi.

Quali sono le direttrici lungo le quali sviluppare una strategia efficace di educazione finanziaria?

Anzitutto, è fondamentale raggiungere e sensibilizzare la platea più ampia possibile (giovani, adulti, categorie vulnerabili, PMI, ecc.), usando strumenti diversificati. Mettendo a frutto anche l’esperienza già maturata in altri contesti, per motivare i destinatari delle iniziative e contrastare il decadimento dei contenuti appresi sembra necessario affiancare ai programmi tradizionali ispirati al principio ‘*one-size-fits-all*’ e/o sviluppati nell’ambito del sistema scolastico programmi potenziati con forme di *personal counselling*, ispirati alla logica della ‘*just-in-time education*’. Al fine di tenere conto dell’eterogeneità dei potenziali beneficiari è opportuno inoltre utilizzare molteplici canali (da quello digitale per i giovani ai media generalisti e alla televisione per le fasce più disagiate e vulnerabili).

In secondo luogo, è indispensabile agire sul punto di partenza della filiera delle decisioni finanziarie, ossia la capacità di pianificare e risparmiare – rispetto alle quali la letteratura empirica, come accennato prima, ha registrato i maggiori tassi di efficacia dell’educazione finanziaria – anche per favorire una maggiore resilienza finanziaria a shock sia individuali sia sistemici.

In terzo luogo, la pandemia ha accelerato lo sviluppo della digitalizzazione dei servizi finanziari (FinTech), un fenomeno che negli ultimi anni ha rivoluzionato il comparto dei servizi di pagamento e sta gradualmente sviluppandosi anche nel comparto dei servizi finanziari e del *lending*. Il *lockdown*

prima e la propensione a mantenere volontariamente forme di distanziamento sociale poi potrebbero favorire una rapida evoluzione del fenomeno sia dal lato dell'offerta sia dal lato della domanda (ad esempio, si potrebbe registrare una più rapida accettazione della tecnologia da parte degli utenti e una propensione crescente all'utilizzo di canali e piattaforme digitali). Tale fenomeno, pur essendo foriero di potenziali vantaggi per tutti i partecipanti ai mercati finanziari (in termini, ad esempio, di riduzione delle barriere all'accesso dei mercati dei capitali), può alimentare l'esclusione finanziaria dei soggetti con basse competenze digitali e/o penalizzati da bassi livelli di connettività. Sta divenendo, quindi, sempre più importante innalzare le competenze digitali della popolazione (OECD, 2018), che gli ultimi dati disponibili mostrano essere per l'Italia al di sotto della media dei paesi europei (CONSOB, 2020), nonché il rafforzamento dei presidi della *privacy* e della sicurezza cibernetica, che possono agire da deterrente all'accettazione della tecnologia da parte della popolazione.

Al tempo stesso, l'innovazione tecnologica rappresenta un'opportunità per sviluppare contenuti, strumenti e canali di educazione finanziaria complementari a quelli tradizionali e connotati da alcuni profili potenzialmente suscettibili di potenziarne l'efficacia: una maggiore personalizzazione (in grado di tenere conto anche di tratti psicologici e cognitivi individuali); una distribuzione '*just-in-time*', in modo da contrastare l'assenza di motivazione e il decadimento dei contenuti appresi; una più ampia diffusione, garantita dal canale digitale.

Riferimenti bibliografici

- Almenberg, J. E J. Säve-Söderbergh (2011), Financial literacy and retirement planning in Sweden, October 2011 Journal of Pension Economics and Finance 10(04), 585-598
- Arrondel, L., M. Debbich e F. Savignac (2013), Financial Literacy and Financial Planning in France, Numeracy 6, 2, Article 8. DOI: <http://dx.doi.org/10.5038/1936-4660.6.2.8>
- Banca d'Italia (2020a), Indagine straordinaria sulle famiglie italiane, <https://www.bancaditalia.it/media/notizia/principali-risultati-dell-indagine-straordinaria-sulle-famiglie-italiane-nel-2020/>
- Banca d'Italia (2020b), Bollettino Economico n. 2/2020, <https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/bollettino-economico/2020-2/index.html>
- Billari, F.C., M. Gentile, N. Linciano, F. Saita (2019), Who intends to become financially literate? Insights from the Theory of Planned Behaviour, Quaderni di Finanza CONSOB, n. 88, <http://www.consob.it/web/area-pubblica/qdf88>
- Carpena, F., S. Cole, J. Shapiro, B. Zia (2019) The ABCs of Financial Education: Experimental Evidence on Attitudes, Behavior, and Cognitive Biases. Management Science 65(1), 346-369, <https://doi.org/10.1287/mnsc.2017.2819>
- Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria (2020), Emergenza Covid-19: gli italiani tra fragilità e resilienza finanziaria, <http://www.quellocheconta.gov.it/export/sites/sitepof/modules/img/news/news095/Rapporto-Comitato-Doxa-v.13.pdf>
- CONSOB (anni vari), Report on financial investments of Italian households, a cura di N. Linciano (coordinatrice), <http://www.consob.it/web/area-pubblica/report-famiglie>
- Fernandes, D., J. G. Lynch Jr., R. G. Netemeyer (2014) Financial Literacy, Financial Education, and Downstream Financial Behaviors, Management Science, <http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849>

- Kaiser, T. e L. Menkhoff (2017), Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and If So, When?, *The World Bank Economic Review*, 31(3), 611–630, doi: 10.1093/wber/lhx018
- Linciano, N. (2020), Enhancing Financial Knowledge and Risk Literacy through Edutainment: CONSOB Experience, in R. Viale, S. Mousavi, B. Alemanni, and U. Filotto, (eds), *Financial Education and Risk Literacy, Behavioural Financial Regulation and Policy (BEFAIRLY) series*, Edward Elgar Publishing
- Linciano, N. e P. Soccorso (2018, a cura di), *Le sfide dell'educazione finanziaria*, Quaderno di Finanza CONSOB n. 84, <http://www.consob.it/documents/46180/46181/qdf84.pdf/0fc879e9-7421-44fc-826e-4719555bb82a>
- Lo Prete, A. (2013), Economic literacy, inequality, and financial development, *Economics Letters*, 118 (1), 74-76
- Lo Prete, A. (2018), Inequality and the finance you know: does economic literacy matter?, *Economia Politica*, 35 (1), 183-205
- Lusardi, A., e O.S. Mitchell (2008), 'Household Saving Behavior: The Role of Financial Literacy, Information and Financial Education Programs', *National Bureau of Economic Research*, NBER Working Paper No. 13824
- Lusardi, A., e O. S. Mitchell (2013), 'The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence', *National Bureau of Economic Research Working Paper*, NBER Working Paper No. 18952
- Lusardi, A. e P. Tufano (2009) Debt literacy, financial experiences, and over-indebtedness, Working paper, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA
- Miller, M., J. Reichelstein, C. Salas e B. Zia (2014), Can You Help Someone Become Financially Capable? A Meta-Analysis of the Literature, The World Bank Development Research Group Finance and Private Sector Development Team & Financial and Private Sector Development Financial Inclusion and Infrastructure Practice
- Murtinu, S., G. Piccirilli e A. Sacchi (2017), Fiscal Policy, Government Polarization, and the Economic Literacy of Voters, <https://ssrn.com/abstract=2863016> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2863016>
- Nicolini, G. (2018), Le metodologie di valutazione dell'alfabetizzazione finanziaria, 84, 33-42, in Linciano e Soccorso (a cura di), *Le sfide dell'educazione finanziaria*, Quaderno di Finanza CONSOB n. 84, <http://www.consob.it/documents/46180/46181/qdf84.pdf/0fc879e9-7421-44fc-826e-4719555bb82a>
- OECD (2018), G20/OECD INFE policy guidance on digitalisation and financial literacy, Paris, France, OECD Publishing
- OECD - GFLEC (2018), Global Effective financial education for sustainable and inclusive growth, Policy Research Symposium to Advance Financial Literacy, Symposium Proceedings, 18 May 2018, OECD Conference Centre, Paris, France, <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/FinLit-Paris-2018-Proceedings.pdf>
- Osservatorio Giovani Istituto Toniolo e Ministero per le Pari Opportunità e la Famiglia (2020), L'impatto di COVID-19 sui progetti di vita dei giovani europei
- Thorne, D. e K.M. Porter (2007) Financial Education for Bankrupt Families: Attitudes and Needs, *Journal of Consumer Education*, 24, <https://ssrn.com/abstract=1032968>
- van Rooij, M., A. Lusardi e R. Alessie (2011), 'Financial literacy and stock market participation', *Journal of Financial Economics*, 10, 449-472

***EDUCAZIONE FINANZIARIA COME OPPORTUNITÀ DI INCLUSIONE SOCIALE.
L'ESPERIENZA DELLA FEDUF***

Giovanna Boggio Robutti

Direttore Generale della Fondazione per l'Educazione finanziaria e al Risparmio (FEDUF).

La FEduF (Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio, costituita dall'ABI) persegue scopi di utilità sociale promuovendo l'Educazione Finanziaria, nel più ampio concetto di Educazione alla Cittadinanza Economica consapevole e attiva e allo Sviluppo Sostenibile. Opera in stretta collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e gli Uffici Scolastici sul territorio e diffonde, nelle scuole di ogni ordine e grado, programmi didattici innovativi nella forma e nei contenuti. La Fondazione lavora sulla mediazione culturale tra contenuti complessi e strumenti divulgativi semplici ed efficaci anche attraverso l'organizzazione di eventi per gli studenti, gli insegnanti, i genitori e la cittadinanza adulta. La FEduF organizza specifiche attività anche per i docenti, in particolare seminari, incontri di formazione e focus group, per la diffusione e l'implementazione di indicazioni utili all'inserimento nel curriculum scolastico di una didattica per competenze dell'educazione finanziaria (si ricorda a tal proposito il lavoro realizzato in collaborazione all'USR Lombardia e l'Università Cattolica dal titolo Educazione Finanziaria: io la insegno), con il supporto

dei rappresentanti del proprio Comitato Scientifico e con la rete accademica di ADEIMF – Docenti Economia degli Intermediari Finanziari.

Nell'ambito delle molteplici attività svolte dalla FEduF, la stessa realizza alcune iniziative di educazione finanziaria finalizzate all'inclusione sociale. Si citano in particolare tre casi:

1. L'esperienza nelle **scuole di frontiera** e nelle **comunità** per giovani in situazione di disagio
2. Il progetto per i **CPIA (Centri per l'Apprendimento e l'Istruzione degli Adulti)**
3. SOS e TG Utile: il programma per le **persone in condizione di fragilità economica**

1. L'esperienza nelle scuole di frontiera e nelle comunità

Su invito di soggetti del terzo settore, la FEduF è stata invitata a partecipare ad alcuni progetti rivolti all'inclusione scolastica e sociale:

“Storie cucite a mano”

E' un progetto promosso dall'impresa sociale Con i Bambini per la prevenzione del disagio e la promozione del benessere per bambini e bambine tra i 5 e i 14 anni e le loro famiglie, nell'ambito del quale scuole, servizi, associazioni e cooperative del territorio sperimentano interventi innovativi: laboratori, workshop, spettacoli teatrali e molto altro.

Gli interventi della FEduF nell'ambito del progetto hanno previsto lo svolgimento di tre lezioni nella scuola primaria di Rebibbia a Roma, (a.s.2019-20 con 110 alunni coinvolti); lezioni nelle scuole di Moncalieri (To) e Lecce, attualmente in sospeso a causa dell'emergenza sanitaria.

#tuseiscuola

E' un progetto triennale promosso da CIAI (Centro Italiano Aiuti all'Infanzia) per **prevenire e contrastare la dispersione scolastica negli studenti nella fascia di età 11 –14 anni.**

Coinvolge studenti, insegnanti, genitori, cittadini e istituzioni in **5 regioni e 6 territori** (Milano, Rovellasca, Città di Castello, Ancona, Bari e Palermo) attraverso una **rete formata da 26 soggetti del terzo settore**, pubblici e privati, profit e non profit.

Si rivolge a minori che vivono in contesti di povertà educativa (materiale, culturale, sociale, familiare), con l'obiettivo di fare emergere le potenzialità e abilità per compiere scelte consapevoli per il futuro.

Gli interventi della FEduF hanno previsto lo svolgimento di due lezioni nelle scuole di Ancona e Milano (a.s.2019-2020 con 60 alunni coinvolti); lezioni nelle scuole di Palermo, Città di Castello, Rovellasca e Bari sono in programmazione in modalità DAD nell'anno scolastico in corso.

L'esperienza nelle comunità

Exodus

Nel 2019 FEduF è stata invitata a organizzare alcuni incontri di educazione finanziaria nelle **comunità Exodus di Don Mazzi per un gruppo di 35 giovani ospiti** e di **Don Gino Rigoldi per un gruppo di circa 20 persone**, rivolti a ragazzi e ragazze con storie differenti alle spalle, da maltrattamenti e violenze a spaccio e dipendenze.

Gli incontri si sono **svolti nell'ambito protetto delle Comunità**, dove i ragazzi affrontano un percorso per **l'inserimento nel mondo del lavoro**. L'educazione finanziaria è quindi fondamentale sia per conoscere i servizi di base (dove ricevere lo stipendio ecc) sia per imparare a gestire le proprie risorse economiche.

Importante la presenza dei loro educatori durante la lezione, per **calare l'argomento nella loro situazione di vita**. I ragazzi hanno capito prontamente i contenuti proposti e hanno partecipato in modo positivo e interessato.

Il carcere minorile di Nisida

Nel luglio 2019 la FEduF è stata invitata ad organizzare un evento divulgativo sulla prevenzione del gioco d'azzardo per i giovani detenuti del Carcere minorile di Nisida. Il format scelto è stato il talk **«Fate il nostro gioco»**, ideato e condotto da un divulgatore scientifico di Taxi1729, finalizzato a **presentare ai ragazzi i meccanismi alla base del gioco d'azzardo e dimostrare, attraverso la matematica e la statistica, perché e quanto si perde quando il gioco d'azzardo viene considerato un mezzo per arricchirsi o diventa patologico**.

2. Il progetto per i CPIA

Nel 2017, la FEduF ha partecipato al gruppo di lavoro per la definizione delle linee guida per l'educazione finanziaria nei CPIA, contribuendo al lavoro del **Comitato Tecnico istituito presso il MIUR**.

Ha quindi attivato un **progetto sperimentale** con CPIA 1 Grosseto e CPIA 1 Siena, in collaborazione con Fondazione Etica e l'Associazione Migranti e Banche.

Le attività del progetto

Nella fase sperimentale del progetto sono stati svolti 4 incontri, due in ogni CPIA, con la partecipazione di un **esperto esterno della rete dei partner**.

Gli argomenti trattati hanno riguardato:

Economia quotidiana: bilancio familiare, spese e consumi

Strumenti di pagamento elettronici (carte e app)

Strumenti di gestione denaro (conto corrente, assegni)

Rimesse di denaro

Imprenditorialità

La sperimentazione ha evidenziato un elevato rapporto costo/beneficio del progetto dovuto al notevole impegno in termini di tempo da parte degli esperti esterni per le lezioni in presenza a fronte

della partecipazione di gruppi di studenti estremamente ristretti numericamente e poco continuativi nella frequenza. E' quindi emersa con chiarezza la necessità di individuare insegnanti preparati sulla materia per la conduzione delle lezioni.

L'evoluzione del progetto

Come seguito della sperimentazione la Fondazione ha realizzato una **sezione sul sito www.economiascuola.it dedicata ai docenti dei CPIA** per rendere più capillare la diffusione dei contenuti di educazione finanziaria e fornire strumenti a disposizione dei docenti in base alle **linee guida** emanate dal “Comitato Tecnico Nazionale per la promozione dell'Educazione Finanziaria nei CPIA”.

La sezione è disponibile all'indirizzo: <http://www.feduf.it/container/scuole/cpia>

I contenuti dell'area riservata (schede didattiche scaricabili e/o video) sono stati **organizzati in base alle Linee Guida del Ministero** e affrontano:

Contesto individuale > denaro e transazioni

Contesto casa e famiglia > pianificazione e gestione delle finanze

Contesto educazione e lavoro > ambiente finanziario

3. SOS e TGUtile: il programma per le persone in condizione di fragilità finanziaria

Nel 2018 la FEduF, in collaborazione con le Associazioni dei consumatori e con il mondo del Terzo Settore, ha realizzato un programma a sostegno delle persone in difficoltà economica che, anno dopo anno, ha messo a punto una vera e propria “cassetta degli attrezzi” a disposizione degli operatori del terzo settore per il supporto alle fasce più deboli della popolazione. Tutto il materiale è consultabile gratuitamente e a disposizione di qualunque persona interessata alle molteplici informazioni e consigli relativi all'uso del denaro in situazione di difficoltà. Il programma propone:

1. **La sezione SOS del sito www.curaituoisoldi.it**, nella quale si trovano schede informative sui temi di maggiore interesse per chi attraversa un momento di difficoltà economica dalle misure di sostegno al reddito ai prodotti di bancarizzazione di base <http://www.curaituoisoldi.it/aree-tematiche/sos/>

2. **La collana di video consigli del TGUtile**, oltre 20 pillole video con consigli semplici e schematici su argomenti di interesse quotidiano <http://www.curaituoisoldi.it/area-video/?c=46>

Il modello di intervento collaborativo con le Associazioni del Terzo Settore ha dato vita a un vero e proprio **tavolo di lavoro territoriale** con la Fondazione Triulza mirato a promuovere l'educazione finanziaria per l'inclusione. Le attività svolte sino ad ora nell'ambito del tavolo si sono concentrate

sull'organizzazione di **incontri di formazione per gli operatori** del Terzo Settore dell'area nord di Milano. Sono stati organizzati 3 incontri rivolti alle associazioni operanti con i segmenti delle famiglie e delle donne e dei migranti, a cui hanno partecipato **oltre 150 operatori**.

Per ulteriori informazioni è possibile consultare i siti della FEduF

www.economiascuola.it

www.curaituisoldi.it

DIFFERENZE DI GENERE, POVERTÀ EDUCATIVA E POVERTÀ FINANZIARIA

Paola Bongini e Emanuela E. Rinaldi

Dipartimento di Scienze Economico-Aziendali e Diritto per l'economia (Di.SEA:DE)

Università degli Studi di Milano-Bicocca

1. INTRODUZIONE

“Guadagnare bene”, “avere un buon reddito”, “raggiungere un livello benessere finanziario soddisfacente” sono, nelle società occidentali, obiettivi importanti per la maggior parte della popolazione adulta e, secondo diverse indagini, ciò vale più per gli uomini che per le donne. D'altronde, in Italia le donne tendono a spendere il proprio tempo in attività pagate o domestiche molto, molto più degli uomini (Tremolada, 2019)¹. Per amministrare in modo consapevole ed efficace il denaro, uno degli elementi più importanti è l'insieme delle conoscenze, competenze e attitudini finanziarie che un individuo possiede (che, semplificando la definizione dell'OCSE fornita nel 2013, possiamo indicare come “financial literacy”). Tra i risultati più ricorrenti nelle ricerche svolte su gruppi di estrazione socio-economica e di età diversa, vi è il maggior livello di financial literacy degli uomini rispetto alle donne: sia tra i 15 enni (INVALSI OECD 2020² - cfr. Figura 1) sia tra gli adulti (OECD 2016³; Lusardi 2020⁴). Da dove trae origine questa particolare forma di *gender-gap*? Proponiamo, pur brevemente, alcune possibili spiegazioni⁵.

¹ Tremolada L., (2019), Parità di genere: il tempo che divide maschi e femmine (in Italia), 19 luglio, articolo tratto in data 3 novembre 2020 da https://www.infodata.ilsole24ore.com/2019/07/14/parita-genere-tempo-divide-maschi-femmine-italia/?refresh_ce=1.

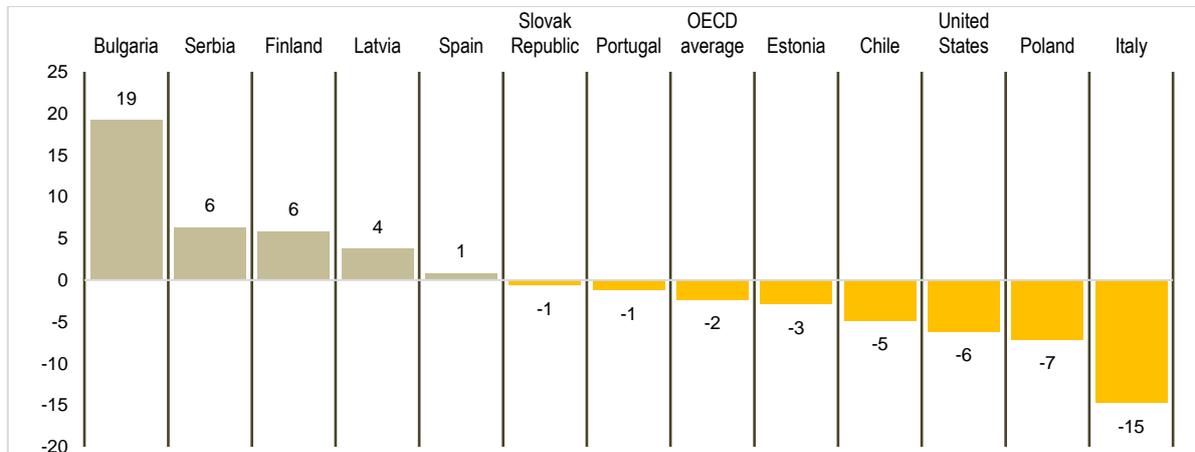
² OECD-INVALSI, (2020), OCSE PISA 2018 FINANCIAL LITERACY I RISULTATI DEGLI STUDENTI ITALIANI. Rapporto nazionale, <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/rfl/Rapporto%20Financial%20Literacy%20PISA%202018.pdf>.

³ OECD/INFE, (2016), OECD/INFE International Survey of Adult Financial Literacy Competencies released today, <https://www.oecd.org/finance/oecd-financial-literacy-study-finds-many-adults-struggle-with-money-matters.htm>.

⁴ Lusardi A., (2020), *Le donne e la pandemia*, presentazione al webinar organizzato ad Banca di Italia "Le donne contano. Un percorso di educazione finanziaria pensato per le donne", 12 ottobre, disponibile da <https://economyapertutti.bancaditalia.it/notizie/2020/le-donne-slides/1-Le-donne-contano-Lusardi.pdf>.

⁵ Parte del presente saggio riprende quanto proposto in: Rinaldi E.E., (2018), 'Le donne e l'educazione finanziaria', in Scramaglia R., *Individui e società tra mutamento e persistenze*, Milano: Hoepli, pp. 115-119. E in: E.E. Rinaldi, *Gender differences in financial literacy in Italy. Exploratory explanations*, in "Quaderni di finanza. CONSOB", n.84, ottobre, 2017, pp. 89-95. E in: Rinaldi E.E., Salmieri L. (in corso di stampa), (2020), 'Gender Gaps in Financial Education. The Italian Case', in Salmieri L., Colombo M. (a cura di), *THE EDUCATION OF GENDER. THE GENDER OF EDUCATION* -, Roma: Associazione Per Scuola Democratica.

Fig. 1 Differenza tra femmine e maschi nel punteggio medio di financial literacy. Fonte: elaborazione OECD 2020 (Volume IV), Tables IV. B1.3.4, IV. B1.3.10 and IV.B1.3.22



2. ALCUNI FATTORI ESPICATIVI

2.1 Il materialismo

Studi condotti nel nostro Paese su bambini, preadolescenti⁶ e teenager⁷ mostrano che i ragazzi attribuiscono più importanza, rispetto alle ragazze, al denaro quale mezzo per raggiungere la felicità e il successo (potremmo chiamare questa tendenza “materialismo”). Inoltre, i ragazzi associano più spesso il denaro a significati positivi (come il rispetto, la forza, il prestigio, la soddisfazione professionale) che negativi o ambivalenti (invidia, cupidigia, egoismo⁸). E’ pertanto plausibile che i ragazzi, essendo più materialisti, siano più predisposti a investire tempo ed energie per accrescere le proprie conoscenze e competenze in ambito finanziario.

2.1.1 Il materialismo e la scelta dell’istruzione superiore

Il significato diverso attribuito da giovani al denaro potrebbe influenzare anche le scelte rispetto all’istruzione superiore e alla carriera professionale da adulti. Per esempio, l’Italia ha mostrato a lungo una segregazione di genere nei settori tecnico-scientifici, ove solitamente si iscrivono e si laureano più maschi che femmine. Questi settori si annoverano tra quelli che offrono maggiore probabilità di percepire gli stipendi medi più alti⁹. D’altronde, livelli più alti di reddito sono correlati (benché non

⁶Rinaldi E., Todesco L., (2012), Financial Literacy and Money Attitudes: Do Boys and Girls Really Differ? A Study among Italian Preadolescents, in «Italian Journal of Sociology Of Education», Vol 11, 2 , pp. 143-165.

⁷ Cfr. rassegna in Rinaldi E.E. (2007), *Giovani e denaro: percorsi di socializzazione economica*. Milano: Unicopli

⁸ M. Prince, *Women, Men, and Money Styles*, in “Journal of Economic Psychology”, XIV, 1993, pp.175-182.

⁹ ISTAT, *I laureati e il mercato del lavoro. Inserimento professionale dei laureati - Indagine 2007*, 3, ISTAT, Roma, 2010.

direttamente) a una maggiore alfabetizzazione economica. Pertanto, questo potrebbe essere un ulteriore elemento che differenzia i percorsi di socializzazione *al* lavoro e *nel* lavoro di maschi e femmine e, indirettamente, anche quelli di socializzazione finanziaria.

2.1.2 Il materialismo e la rilevanza del diritto a ricevere denaro

Una ricerca sulla costruzione sociale dell'identità di genere condotta tra preadolescenti Italiani ha rilevato che i maschi sono più propensi delle femmine a "reclamare" il diritto a ricevere soldi dai genitori: quando classificano le caratteristiche dei buoni genitori, infatti, i primi danno più importanza al "consentire ai bambini di avere dei soldi" rispetto alle coetanee¹⁰. Questo può essere in parte dovuto al maggior peso attribuito dai maschi all' "acquisizione di autonomia" come elemento cruciale per la transizione all'età adulta, ma anche al fatto che, come suggerito da Williams¹¹, le ragazze sono più condizionate dall' "ansia di mercificazione" (*commodification anxiety*), ossia dalla paura di un mondo dove il denaro invada tutti gli aspetti del sociale, comprese le relazioni affettive, quelle familiari e l' "economia del prendersi cura" (*caring economy*). Le ragazze, quindi, possono tendere ad attribuire meno importanza al denaro e al diritto di riceverlo, diminuendo così le proprie opportunità di imparare a gestirlo.

2.2 Percorsi di socializzazione: diverse norme e aspettative in famiglia

Altri studiosi hanno suggerito che il gap di genere nella financial literacy nasca da differenze nelle pratiche e nelle aspettative dei genitori rispetto ai figli durante la socializzazione finanziaria. Pratiche e aspettative che, a loro volta, alimentano timori, preferenze e livelli di fiducia diversi in materia di denaro, lavoro, ruoli familiari¹². Ad esempio, i genitori incoraggiano più spesso i maschi, rispetto alle femmine, a svolgere da grandi professioni molto remunerative, e si aspettano più facilmente che il figlio ricopra il ruolo di unico *bread-winner* della famiglia (la persona che mantiene economicamente la famiglia apportando il maggior contributo in termini di reddito). Questo contribuirebbe a creare nei maschi un maggiore interesse verso i temi finanziari e l'aspettativa di dover affrontare anche da soli problematiche finanziarie rilevanti (sostenendo, indirettamente, la motivazione all'apprendimento in ambito finanziario e la specializzazione al ruolo di "gestore del reddito familiare"). Inoltre, vari studi mostrano che in Italia i ragazzi ricevono paghette più cospicue rispetto alle ragazze dai genitori, e che ricevono più regolarmente soldi¹³. Inoltre i maschi fanno più esperienze professionali e prima, durante la loro

¹⁰ E. Besozzi (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

¹¹ J. Williams, *Unbending Gender: Why Family and Work Conflict and What to Do about It*. Oxford University Press, New York, 2001.

¹² E. Ruspini E. (ed.), *Educare al denaro. Socializzazione economica tra generi e generazioni*, FrancoAngeli, Milano, 2008. M. Bertrand, 'New Perspectives on Gender', in O. Ashenfelter, D. Card (eds.), *Handbook of Labor Economics*, Elsevier, North Holland, vol. 4B, 2011, pp. 1543-1590.

¹³ M. D'Ascenzo, *Le donne guadagnano meno per un semplice errore dei genitori*, 15 Aprile 2016, articolo tratto da <http://www.alleyoop.ilsole24ore.com/2016/04/15/le-donne-guadagnano-meno-per-un-semplce-errore-dei-loro-genitori/>

crescita, rispetto alle femmine e queste ultime a volte sono ostacolate dai genitori stessi che ritengono alcuni lavori, come la cameriera, non socialmente appropriati per le donne¹⁴. Chen e Volpe¹⁵ suggeriscono che gli studenti con meno esperienza professionale tendono a essere meno preparati nelle materie finanziarie, un'ipotesi che potrebbe valere anche nel contesto Italiano e che andrà approfondita in futuro tramite l'utilizzo di apposite banche dati di rilevazioni possibilmente su panel rappresentativi.

2.3 Basso livello di self-confidence finanziaria

Alcune ricerche hanno mostrato che i ragazzi mostrano un livello più alto di fiducia in se stessi (self-confidence) in ambito finanziario e nella gestione del denaro rispetto alle ragazze. Questi risultati possono rispecchiare una convinzione di status, in base alla *Status characteristics theory*¹⁶. Secondo tale approccio, le disuguaglianze di genere sono dovute anche alle convinzioni di status, ossia "convinzioni culturali ampiamente condivise che collegano una maggiore significanza sociale e competenze generali, così come competenze positive e negative specifiche, con una categoria socialmente distinta (p.es. gli uomini) e non un'altra (p.es. le donne)", più che a reali differenze di conoscenze o competenze (a parità dei fattori sociali). Ad esempio, la convinzione che gli uomini siano più bravi delle donne come programmatori informatici, o che le donne siano più brave rispetto agli uomini in alcune professioni di cura come l'infermiera o la baby-sitter. O ancora: che gli uomini siano più bravi a investire il denaro e a farlo rendere, o che siano più bravi a negoziare gli aumenti salariali rispetto alle donne. Sulla scia di questo ragionamento, le ragazze potrebbero essere meno self-confident nel gestire il denaro rispetto ai ragazzi, perché la loro valutazione è influenzata da una convinzione di status sociali, e sentirsi più propense a delegare la gestione delle proprie finanze o le scelte relative a investimenti e pianificazioni ad altri (ad esempio, a un consulente finanziario maschio, o al marito o al padre).

3. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Ad oggi in Italia le donne tendono a sperimentare maggiori difficoltà finanziarie, a vivere più a lungo e a sostenere spese sanitarie più alte rispetto agli uomini: pertanto, le carriere economiche finanziarie femminili risultano più lunghe e difficoltose, a causa anche di fattori di natura socio-culturale. I progetti di educazione finanziaria dovrebbero concentrarsi su un'analisi più approfondita dei bisogni dei gruppi più vulnerabili, come suggerito da più esperti (Rinaldi, 2019¹⁷). Il tema delle differenze di genere nella financial literacy dovrebbe essere quindi prioritario nell'agenda degli studiosi e dei policy maker, al fine

¹⁴ E. Rinaldi, E. Mora, P. Webley, *Young people, parents and the use of mobile phones: a cross-cultural study between Italy and Great Britain*, paper presentato presso annual colloquium di IAREP-SABE, University of Christchurch, New Zealand, 1-4 settembre 2003. ISTAT, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Sistema informativo sul lavoro minorile. Bambini, lavori e lavoretti. Verso un sistema*, dicembre 2002.

¹⁵ H. Chen, R.P. Volpe, *Gender differences in personal financial literacy among college students*, in "Financial Services Review", 11, 2002, pp. 289-307.

¹⁶ J. Berger, M.H. Fisek, R.Z. Norman e M.Jr. Zelditch, *Status Characteristics and Social interaction: An Expectation States Approach*. Elsevier Science, NY, 1977. C. L. Ridgeway, *Gender, Status, and Leadership*, in "Journal of Social Issues", 57, 2001, pp. 637-655. C.L. Ridgeway, K. Backor, Y.E. Li, J.E. Tinkler e K. E. Erickson, *How easily does a social difference become a status distinction? Gender matters*, in "American Sociological Review", 74, 2009, pp. 44- 46.

¹⁷ Rinaldi E.E. et al., (2019), *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/2_2019%20Brochure%20Completa%20Indicatori%20per%20migliorare_am.pdf.

di promuovere lo sviluppo di politiche e programmi educativi *gender-sensitive*, mirati a ridurre il gap finanziario di genere per i cittadini di oggi e per quelli di domani.

BREVE BIOGRAFIA DELLE AUTRICI

PAOLA BONGINI, PhD è Professore Ordinario di Economia degli Intermediari Finanziari presso l'Università di Milano-Bicocca, dove insegna Economia delle Istituzioni Finanziarie e Economia del Mercato Mobiliare. E' membro del Senato Accademico e del Presidio di Qualità di Ateneo – ramo Ricerca. Ha pubblicazioni nel campo della gestione bancaria, della struttura e della regolamentazione dei sistemi finanziari. Il suo più recente interesse di ricerca riguarda la financial literacy e l'educazione finanziaria. È membro dell'Arbitro Bancario e Finanziario, Collegio di Milano, siede nel Comitato Scientifico della Fondazione per l'educazione economica e il risparmio (Feduf) ed è consulente di ABI-formazione per il Banking and Financial Diploma (responsabile del modulo Private Banking and Asset Management).

EMANUELA E. RINALDI, PhD È Ricercatrice in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e professore aggregato di 'Comunicazione, Negoziazione e nuovi media'. È Responsabile Scientifico di ONEEF (Osservatorio Nazionale di Educazione Economico-Finanziaria), membro del board del research network "RN10 EDUCATION" della European Sociological Association, del Comitato Direttivo della Sezione EDUCAZIONE dell'Associazione Italiana di Sociologia, del Consiglio Direttivo di AEEE-Italia, membro di ABCD-centro Interdipartimentale per gli Studi di Genere dell'Università di Milano-Bicocca e consulente per il settore SCUOLA della Fondazione ISMU.

EDUCAZIONE ECONOMICO FINANZIARIA A SCUOLA CON I DOCENTI: RICCHEZZA CULTURALE COME ANTIDOTO ALLA POVERTÀ FINANZIARIA

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

Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Dipartimento di Psicologia

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Negli ultimi anni vi è stato un interesse sempre crescente delle politiche educative e della ricerca per quanto riguarda la promozione e il coinvolgimento degli studenti a scuola al fine di contrastare la loro passività e il tasso di abbandono scolastico (Archambault et al., 2009). L'obbligo di istruzione in Italia riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni e, in quanto tale, l'abbandono della scuola superiore ha conseguenze per il benessere degli studenti dal punto di vista sia economico sia educativo. Nel 2017 il tasso di abbandono scolastico in Italia (13,8%) è stato superiore al tasso medio UE (10,7%) (MIUR, 2017), con un maggiore impatto nelle regioni del Sud Italia, ben lontano dall'obiettivo stabilito dall'Unione europea per il 2020 di ridurre la soglia al di sotto del 10% (European Commission, 2014). La situazione appare critica in aree del Paese come la Sicilia, la Campania e la Sardegna, dove gli indicatori di disagio economico (la percentuale di presa in carico dei servizi per la prima infanzia, dei dispersi e del quintile socio-economico più svantaggiato) sono molto più alti rispetto al resto d'Italia (MIUR 2018). Questi dati raccontano di 23000 alunni "a rischio dispersione" nella secondaria di I grado e di 112mila alunni nella scuola secondaria di II grado (MIUR, 2018).

Come ci suggerisce la letteratura, il tema della dispersione scolastica è strettamente connesso alla esperienza di benessere, alla riuscita accademica e agli esiti degli apprendimenti scolastici (Diseth et al., 2012; Havik et al., 2015). Un recente studio dell'INVALSI (2020) riscontra una forte associazione positiva fra le *performance* in lettura e in matematica, entrambe associate negativamente all'intenzione di continuare o meno il percorso di studi. La rilevazione PISA del 2018 (INVALSI, 2020), mostra, nel confronto con gli altri paesi europei, che le *performance* in lettura e matematica contribuiscono in maniera congiunta ai risultati in *financial literacy*. Questi risultati sottolineano la necessità che gli esiti di apprendimento degli studenti siano più che sufficienti perché significa che se si vuole migliorare il rendimento in *financial literacy* occorre intervenire contemporaneamente sulle competenze sia di matematica sia di lettura. Inoltre, sempre nella rilevazione PISA 2018 l'Italia nella comparazione internazionale dei punteggi medi in *financial literacy* consegue un punteggio medio di 476 punti, inferiore a quello medio OCSE (505). Il suo punteggio non si differenzia da quello della Repubblica Slovacca. L'Estonia è il paese con il punteggio medio più elevato (547), significativamente superiore a quello medio OCSE e a quello di tutti gli altri paesi che hanno

partecipato alla rilevazione della *literacy* finanziaria in PISA 2018. 3 sono i paesi che non si discostano dalla media internazionale, mentre 12 paesi, tra cui l'Italia, si collocano al di sotto di tale media.

Le considerazioni fin qui affrontate pongono al centro della riflessione il contesto scolastico e conducono ad alcune considerazioni rispetto ai programmi di educazione economica, con particolare riferimento a quelli rivolti ai bambini; infatti è in età evolutiva che si acquisiscono i primi concetti economici (significato e uso del denaro, funzionamento del sistema bancario, utilità del risparmio ecc. (Ajello e Bombi, 1987, Berti e Bombi, 1991), e si sviluppano competenze decisionali sempre più complesse (Marchetti e Castelli, 2012). Dal punto di vista psicologico, quindi, i programmi di educazione economica dovrebbero tenere conto sia del livello di sviluppo cognitivo, sia delle componenti emotive implicate, non dimenticandosi, di conseguenza, di favorire la costruzione di apprendimenti significativi negli specifici contesti sociali di riferimento. Infatti la psicologia dello sviluppo e dell'educazione, da un punto di vista cognitivo-evolutivo, considera il bambino come un attore inserito in un mondo sociale, che ascolta i discorsi degli adulti circa le questioni economiche, che è testimone di alcune pratiche di tipo economico e che riceve continuamente informazioni sui vari tipi di istituzioni in cui si articola la nostra società e sulle diverse attività che in essa si svolgono (Lombardi, Castelli e Marchetti, 2015). I programmi di educazione economico-finanziaria per bambini ed adolescenti risultano efficaci quando considerano gli standard da raggiungere a seconda dell'età, le motivazioni e gli interessi e si basano sulle conoscenze di base già possedute. Inoltre un altro aspetto molto importante riguarda il coinvolgimento delle famiglie e/o degli adulti di riferimento, come gli insegnanti (Totenhagen et al., 2015).

Nel corso degli ultimi anni l'Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente del Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, all'interno della sua collaborazione con la Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al risparmio (FEduF) e Fondazione Comunitaria Nord di Milano, ha sviluppato due progetti di ricerca allo scopo di sviluppare nuove conoscenze e strumenti in ambito di educazione economica finanziaria sia per bambini sia per insegnanti della scuola primaria.

In particolare, tra il 2018 e il 2019 è stato progettato e testato un training conversazionale per bambini dagli 8 ai 10 anni utilizzando come *prompt* delle storie sui temi dell'altruismo, della scelta intertemporale e della *fairness*, dimensioni molto importanti in ottica evolutiva per i processi decisionali di tipo economico. I risultati hanno mostrato come, attraverso le conversazioni e le riflessioni condivise tra pari in classe guidati da un adulto più esperto, i comportamenti dei bambini che hanno seguito le sessioni di training sui temi proposti, valutati con giochi economici di scambio prima e dopo il percorso effettuato, si siano modificati, con un aumento della propensione all'investimento e dei comportamenti altruistici (Lombardi, Valle, Rinaldi, Massaro, Marchetti, in

press; Marchetti, Rinaldi, Lombardi, Massaro, Valle, 2021). Questo training potrebbe essere utilizzato in classe dagli insegnanti come stimolo per proporre discussioni guidate e riflessioni riguardanti questi temi e la loro applicazione in ambito economico-finanziario.

Partendo dal progetto di training brevemente descritto, è sembrato quindi interessante proseguire nella riflessione sull'educazione economico-finanziaria a scuola proprio con chi è chiamato ad affrontare questa nuova sfida educativa. Con riferimento agli insegnanti, si rileva in molti casi come l'utilità dell'educazione economico-finanziaria sia da essi riconosciuta, ma allo stesso tempo venga sottolineata una scarsa preparazione per affrontare in classe questi temi, nonché una oggettiva difficoltà nell'inserirla all'interno dei curricula scolastici. Allo scopo di attivare una riflessione circa le loro conoscenze ed esperienze nel 2019 sono stati organizzati alcuni incontri di *focus group* con insegnanti di scuola primaria. L'obiettivo di questi incontri è stato quello di costruire delle Unità di Apprendimento (UdA), che sono anche proposte di compiti di realtà, su temi di educazione economico-finanziaria da diffondere e inserire nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa delle scuole primarie. Per realizzare le Unità di Apprendimento, sono stati organizzati due incontri presso la sede dell'Ufficio Regionale Scolastico che hanno visto coinvolte 7 insegnanti degli istituti comprensivi "Ilaria Alpi" e "Bruno Munari" di Milano, di Noviglio-Casarile e di Parabiago.

Nel primo incontro, le insegnanti hanno individuato e condiviso gli argomenti sui quali è costruire UdA per la scuola primaria. In particolare, i temi emersi sono stati: il valore del denaro e il baratto per le classi I e II, la banca e la sua funzione per le classi I e II; la compravendita e il mercato per le classi III e IV, la gestione delle risorse con focus su aspetti critici della loro valutazione e utilizzo per le classi IV, l'equità per le classi IV, la gestione delle risorse con focus sul concetto di guadagno/risparmio per le classi V, il valore degli oggetti e il riciclo per le classi V. Sono state 2 le unità di apprendimento progettate che si sviluppano lungo 5 fasi:

- 1) "Una festa...da Fiaba!" per gli alunni delle classi prime, seconde e terze della scuola primaria. Si tratta di una fiaba che racconta dell'organizzazione di una festa per comprendere e sperimentare la possibilità di spendere e risparmiare in modo consapevole. L'UdA prevede un lasso temporale di 2 mesi e mezzo con cadenza settimanale e intende sviluppare competenze relative alla madrelingua e più specifiche di matematica in campo scientifico e tecnologico per lavorare sullo spirito di iniziativa e intraprendenza e sulla comunicazione attraverso diversi linguaggi espressivi.
- 2) "Gestione e valore del denaro" per gli alunni delle classi quarte e quinte. L'UdA copre un arco temporale di 2-3 settimane per la durata di circa 9 ore e coinvolge discipline come matematica, scienze, geografia, informatica, educazione alla cittadinanza e italiano. Lo scopo è esplorare la compravendita per effettuare un preventivo di spesa al fine di acquistare un prodotto utile alla classe lavorando sulle competenze chiave in scienze, tecnologie e ingegneria, iniziativa

imprenditoriale, competenza digitale, personale e sociale, competenza in materia di cittadinanza e alfabetica funzionale.

Queste UdA sono da considerare come esempi di progettazione di una didattica orientata a contenuti economico-finanziari per la scuola primaria e possono essere modificati e implementati da ogni singolo insegnante a seconda del contesto in cui si trova a operare.

I risultati di questi anni di collaborazione e le unità didattiche sono state pubblicati in un libro (Marchetti, Rinaldi, Rivelli, Valle, 2020) scaricabile gratuitamente al seguente link http://www.feduf.it/assets/allegati/educazione_finanziaria_io_la_insegno.pdf

Riferimenti bibliografici:

- Ajello A.M., Bombi A.S., (1987). *Studi Sociali e Conoscenze Economiche: un curricolo per la scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Berti, A. E., & Bombi, A. S. (1981). Il mondo economico nel bambino. La Nuova Italia.
- Diseth, A., Danielsen, A., and Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educ. Psychol.* 32, 335–354. doi: 10.1080/01443410.2012.657159
- European Commission (2014). Europe 2020 Target: Early Leavers from Education and Training. (http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving_02.pdf)
- Havik, T., Bru, E., and Ertesvag, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Soc. Psychol. Educ.* 18, 221–240. doi: 10.1007/s11218-015-9293-y
- INVALSI (2020). Rapporto Nazionale OCSE PISA 2018 financial literacy i risultati degli studenti italiani.
- INVALSI (2020). Working Paper 45/20. La dispersione scolastica: uno studio su alcuni indicatori di rischio nella scuola secondaria di I grado.
- Lombardi, E., Castelli, I., & Marchetti, A. (2015). La sensibilità alla fairness come dimensione dello sviluppo morale. *Infanzia e Adolescenza*.
- Lombardi, E., Valle, A., Rinaldi, T., Massaro, D., & Marchetti, A. (in press), Learning to wait and be altruistic: A conversational training in economic education for primary school children. *Europe's Journal of Psychology*.
- Marchetti A., Castelli I. (2012). Come decidono i bambini. *Psicoeconomia evolutiva*. MILANO: Raffaello Cortina Editore, ISBN: 978-8860304575.
- Marchetti A., Rinaldi, T., Lombardi, E., Massaro, D., Valle, A., (in press). Learning to Wait, Be Altruistic, and Fair: A Primary School Training in Economic Education. In *Behavioral Financial Regulation and Policy Series*, vol. II
- Marchetti, A., Rinaldi, T., Rivelli, M., & Valle, A. (2020) *Educazione finanziaria: Io la insegno! Proposte e strumenti per educare i bambini alla cittadinanza economica responsabile e consapevole*. Edizioni dEste, Firenze. ISBN 978-88-98726-8
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018), *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Miur, Roma.
- 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.

***EDUCAZIONE FINANZIARIA NELLE SCUOLE SECONDARIE DI SECONDO GRADO:
UN'ANALISI DI IMPATTO***

Daniele Marazzina

Dipartimento di Matematica del Politecnico di Milano

Secondo l'indagine sull'Alfabetizzazione e le Competenze Finanziarie degli Italiani condotta da Banca d'Italia nel 2017, l'Italia è al penultimo posto tra i paesi del G20 in merito alle competenze finanziarie degli adulti (conoscenze di concetti economici di base, comportamenti adeguati e orientamento al lungo periodo). In particolare, la quota degli intervistati aventi un livello adeguato di conoscenze di base è di poco superiore al 30% in Italia, a fronte del 62% registrato nella media dei paesi OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico).

Alcuni avvenimenti del recente passato lo hanno ampiamente dimostrato: le perdite legate al titolo Lehman Brothers, i mutui sub prime cartolarizzati, le obbligazioni subordinate, e il “Bail In” delle banche. Tutti questi episodi che hanno caratterizzato gli ultimi anni, hanno messo in evidenza una grave mancanza di conoscenze di base che non devono essere ritenute specifiche o di nicchia ma devono rientrare come requisiti fondamentali per ricoprire il ruolo di cittadini attivi, ovvero in grado di prendere decisioni in merito al proprio progetto di vita in termini di previdenza sociale, investimenti, gestione delle spese e delle entrate correnti, grado di indebitamento sostenibile e scelta tra diverse tipologie di prestiti.

Vista la necessità di intervenire mediante azioni sistematiche e verticali, il Ministero dell'Economia e delle Finanze ha istituito nel 2017 il *Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria*, con lo scopo di promuovere e coordinare iniziative utili a innalzare tra la popolazione la conoscenza e le competenze finanziarie, assicurative e previdenziali. In questa *mission* educativa sono attivi sia istituzioni come Consob e Banca d'Italia, ma anche associazioni e università. E' in questo contesto che nasce nel 2016, dalla volontà del Laboratorio di finanza quantitativa del Dipartimento di Matematica del Politecnico di Milano, il QFinLab, diretto dal Prof. Emilio Barucci di essere promotore e protagonista in questa missione dalla forte valenza sociale e divulgativa, il progetto EduFin@Polimi. Il progetto ha avuto come primo step la creazione di un corso online aperto alla cittadinanza: il MOOC (Massive Open Online Course) “*Finanza per tutti*” (www.pok.polimi.it), che consiste in una piattaforma formativa gratuita, composta da video e test in itinere in merito alle principali tematiche dell'educazione finanziaria. Dal 2017 il Qfinlab ha poi deciso di realizzare dei percorsi ad hoc per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado,

creando un sito per rendere disponibili le proprie proposte a tutti i docenti interessati, www.imparalafinanza.it.

Il percorso didattico per le scuole superiori si basa sulla modalità “flipped”: una metodologia che fa parte del progetto di sperimentazione della didattica innovativa attuato da Politecnico di Milano e rientrante nel Piano dell’Offerta Formativa dell’Ateneo. Tecnicamente la “classe rovesciata” prevede che gli studenti apprendano mediante un approccio induttivo, ovvero partendo da una situazione reale, dalla quale si giunge poi alla definizione di concetti astratti ed universalmente applicati. Gli strumenti come video introduttivi, team working e analisi di casi portano a rafforzare il coinvolgimento e la motivazione intrinseca degli studenti, andando oltre i sistemi tradizionali di insegnamento e raggiungendo migliori risultati in termini di apprendimento e di performance finali.

In termini di contenuti trattati nei vari moduli didattici, i percorsi proposti si dividono in tre tipologie:

- **PERCORSO BASE**: i contenuti nel percorso base si focalizzano sul concetto di tasso di interesse in regime di capitalizzazione semplice, composta e mista. In particolare, si approfondisce il concetto di tasso come rendimento che tiene conto del fattore tempo. Al termine del modulo di base si analizza il ruolo del TAEG e TAN nelle scelte di finanziamento, come indicatori sintetici di costo in grado di descrivere il livello di onerosità di un prestito.
- **PERCORSO INTERMEDIO**: approfondisce il tema degli strumenti finanziari di debito e di capitale, ovvero la differenza tra ricoprire il ruolo di obbligazionista o azionista di un’azienda, con le conseguenze in termini di premio per il rischio associato al rendimento di un titolo azionario o di debito. In particolare, si pone l’accento su come calcolare il rendimento di un’azione e quello di un’obbligazione, e come il prezzo di quest’ultima sia legato alle curve dei tassi di mercato. Infine si descrive la forma di credito al consumo maggiormente utilizzata dalle famiglie, il mutuo, nelle sue diverse forme tecniche, e la differenza tra tasso fisso e variabile.
- **PERCORSO AVANZATO**: entra nell’analisi statistica del binomio rischio-rendimento. Viene determinata la media e la varianza di diversi titoli, che danno due informazioni importanti per un investitore - il rendimento atteso e la rischiosità dell’investimento. Viene poi posta l’attenzione sulla correlazione tra i titoli, e quindi sul fondamentale concetto della diversificazione degli investimenti come arma principale per limitare il rischio. Infine si mostra agli studenti come modificare la composizione di un portafoglio titoli e di come, all’aumentare del rendimento atteso, aumenti anche la sua rischiosità: non esiste un portafoglio ottimo, ma la scelta di investimento

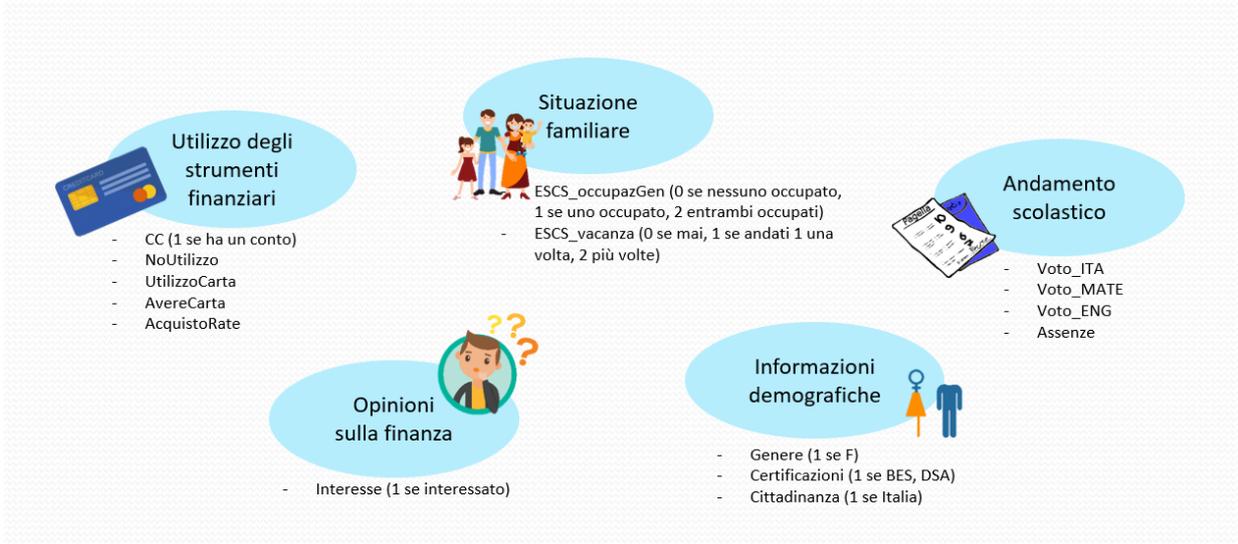
viene stabilita in base alla propensione al rischio di un risparmiatore, tenendo conto del grado di conoscenza e consapevolezza dei prodotti finanziari oggetto di selezione.

Ad oggi la proposta è stata attivata in circa quaranta scuole in otto diverse regioni del territorio italiano.

Ma è proprio del metodo scientifico chiedersi se i risultati attesi siano in effetti stati raggiunti. Le competenze del gruppo capeggiato dal Prof. Agasisti del Dipartimento di Ingegneria Gestionale del Politecnico di Milano nelle analisi di impatto, ci permettono di studiare se e in che modo il corso offerto migliori le conoscenze e i comportamenti in ambito finanziario dei partecipanti, mettendo in campo una sperimentazione che aiuti a stabilire un nesso causale tra il corso e il risultato finale. Un'analisi di impatto deve, a nostro parere, accompagnare qualunque percorso formativo, soprattutto se innovativo: tale analisi ci permette di capire se il percorso potrà avere un vero impatto sui comportamenti delle persone, e quindi se i nostri sforzi saranno ripagati.

Un primo passo di questa analisi di impatto è stato svolto lo scorso anno scolastico, presso il Polo Scolastico "A. Manzoni" di Milano. L'esperimento è stato così strutturato: ad otto classi del terzo anno, indirizzo linguistico, è stato richiesto di svolgere un pre test, tre di queste classi hanno poi svolto il percorso base ideato dal Qfinlab, infine a tutte le classi è stato proposto un post-test, per valutare l'incremento delle conoscenze in ambito finanziario. Il 91% degli studenti hanno svolto sia il pre che il post test, rappresentando quindi un campione significativo su cui sviluppare l'analisi. Lo scopo è stato duplice: analizzare l'impatto del corso sulle conoscenze degli studenti, e stabilire che tipo di relazione esiste tra le caratteristiche studente e le conoscenze acquisite.

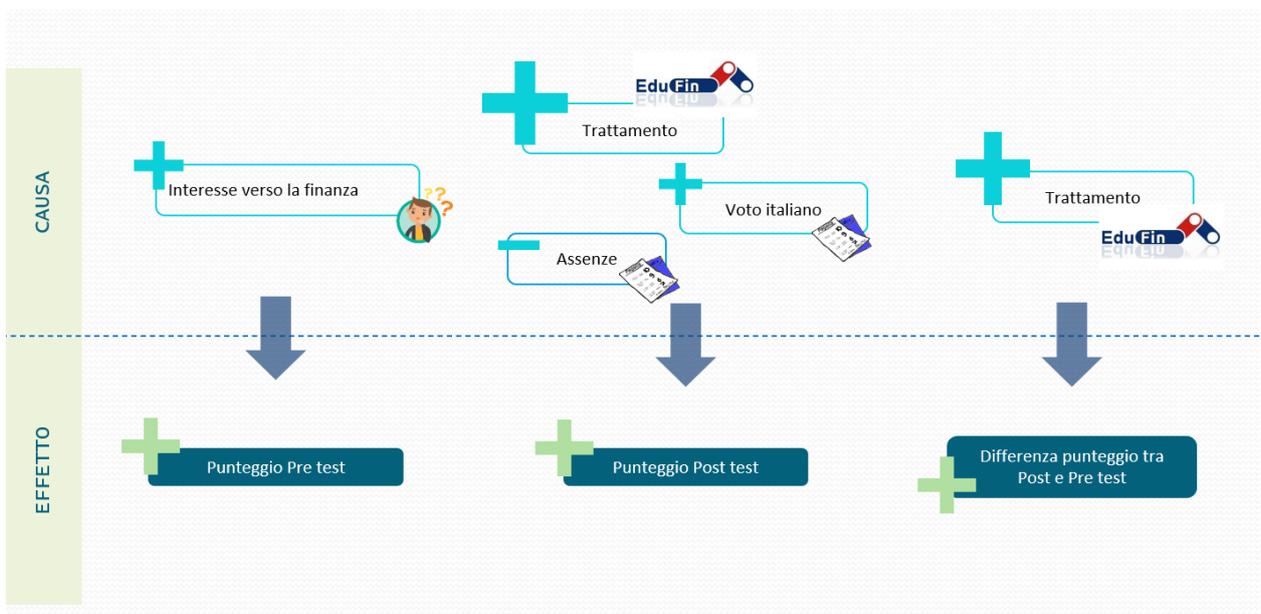
La figura seguente rappresenta le informazioni raccolte per gli studenti: oltre ai risultati nel pre test e nel post test, abbiamo chiesto agli studenti quali strumenti finanziari usano, qual è il loro interesse nella finanza e la loro situazione familiare, oltre ad alcune informazioni sull'andamento scolastico, in particolare i voti in Italiano, Matematica e Inglese



e,

oltre al numero di assenze.

Nella figura successiva riportiamo, in maniera semplificata, alcuni dei risultati usciti dall'analisi di impatto: il voto nel pre test risulta essere migliore per gli studenti con un maggiore interesse verso la finanza, che probabilmente li spinge a trattare questi temi in famiglia e ad informarsi maggiormente, Il punteggio nel post test è invece migliore per gli studenti che hanno svolto la nostra flipped, che hanno un buon rendimento scolastico, e che hanno poche assenze. Infine, il vero driver del miglioramento del punteggio fra pre test e post test è la flipped classroom da noi proposta. Questi risultati ci spingono a ritenere che il nostro progetto di educazione finanziaria possa avere veramente un impatto sui cittadini di domani.



D.Marazzina, Politecnico di Milano, Dipartimento di Matematica

In collaborazione con

E.Barucci, F.Dossi, F.Grassetti, Politecnico di Milano, Dipartimento di Matematica

T.Agasisti, M.Cannistrà, Politecnico di Milano, Dipartimento di Ingegneria Gestionale

EDUCAZIONE FINANZIARIA
CONVEGNO
Povert  educativa e povert  economico-finanziarie
Milano, 22 ottobre 2020
ITCS Schiaparelli-Gramsci, Via Luigi Settembrini, 4

Programma

Ore 9.00 – 9.30

Registrazione partecipanti

Ore 9.30 – 9.45

Saluti istituzionali: **dott.ssa Augusta Celada**, Direttore Generale USR Lombardia

Ore 9.45 – 10.00

Relazione d'apertura: *“L’educazione finanziaria nelle scuole”*
dott. Paolo Sciascia, Dirigente Uff. III-Ministero dell’Istruzione

Ore 10.00 – 10.15

“Educazione finanziaria: apprendimento permanente e istruzione degli adulti”
dott. Marco Fassino, Dirigente Uff. VI-Ministero dell’Istruzione

Ore 10.15 – 10.30

“Cittadinanza digitale per la scuola post COVID: per una comunit  educante che renda meno disuguali”
dott. Pietro Turrisi - Banca d’Italia, Sede/EduFin Milano

Ore 10.30 – 10.45

“Resilienza finanziaria ed educazione finanziaria alla prova della pandemia: prime riflessioni sui prossimi passi”
dott.ssa Nadia Linciano - Responsabile Ufficio Studi Economici CONSOB e Componente per la CONSOB del Comitato per la programmazione e il coordinamento di educazione finanziaria.

Ore 10.45 – 11.00

“Educazione finanziaria come opportunit  di inclusione sociale – l’esperienza della FEduF”
dott.ssa Giovanna Boggio Robutti - Direttore Generale della Fondazione per l’Educazione finanziaria e al Risparmio (FEDUF).

Ore 11.00 – 11.30

Pausa

Ore 11.30 – 11.45

“Differenze di genere, povert  educativa e povert  finanziaria”
dott.ssa Paola Bongini - Professore ordinario ECONOMIA DEGLI INTERMEDIARI FINANZIARI;
dott.ssa Emanuela Rinaldi - Ricercatrice in Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi Dipartimento di Scienze Economico-Aziendali e Diritto per l’economia (Di.SEA.DE) Universit  degli Studi di Milano-Bicocca

Ore 11.45 — 12.00

“L’educazione finanziaria dalla prospettiva dell’insegnante”

dott. Davide Massaro - Professore Ordinario di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione,
Coordinatore Didattico del Dottorato di Ricerca in Scienze della Persona e della Formazione,
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Ore 12.00 — 12.15

"Educazione Finanziaria nelle Scuole Secondarie di Secondo Grado: un'Analisi di Impatto"

dott. Daniele Marazzina - Professore Associato presso il dipartimento di Matematica del Politecnico di Milano

Ore 12.15 – 13.00

Dibattito e conclusioni

Moderatore: **Corrado Cosenza**

Si ringrazia la Dirigente scolastica dell'ITCS “Schiaparelli-Gramsci”, **dott.ssa Loredana Leoni**, per la disponibilità accordata.

L'evento si svolgerà in modalità mista utilizzando la piattaforma Microsoft Teams.