
Working Paper Series

06/21

LA *FINANCIAL LITERACY* E IL COMPORTAMENTO FINANZIARIO DEI MIGRANTI: ANALISI DI UNO STUDIO A TORINO

**SILVIA ALA, SAMUEL NOCITO, ALESSANDRA
VENTURINI and ROBERTO LEOMBRUNI**

La *Financial Literacy* e il comportamento finanziario dei
migranti: analisi di uno studio a Torino

Ala S.[^], Nocito S.[°], Venturini A.*, Leombruni R.*

*Dipartimento Economia e Statistica Cognetti de Martiis, University of Turin

° Department of Economics and Finance, Luiss University

[^]Master student, University of Turin

Extended Abstract

Extended abstract

Financial literacy is always considered a way to promote social and economic inclusion, notably for the more fragile components of the population e.g., migrants.

It is thus important to promote projects and activities which increase their financial literacy, and also to evaluate the effects of these projects to calibrate any intervention in the more appropriate way. Not all projects are easy to evaluate because the project design may not allow the use of scientific methods.

In this paper we first revise the literature on financial literacy and migrant inclusion taking into account different categories of migrants. Then we analyze the results of a pilot project on financial literacy involving a specific training course. The project “Welcome-ED: Le rotte del Risparmio” (The saving ways) was implemented in 2017 by the Turin Museum of Saving (Museo del Risparmio). The project targeted fragile migrants who are supported by associations active in the Turin area and intend to evaluate with a first questionnaire their financial literacy level, and with a second questionnaire their knowledge increase after the course. The training course is targeted to the migrant financial literacy level.

With a traditional multivariate econometric analysis it is possible to point out which are the migrants’ characteristics which favour an initial higher level of financial knowledge namely being male, coming from Eastern European countries, university education and being in Italy for more than 10 years. Frequently also the association within which the migrants interact can also play a role.

Participation in the course has a positive role on the migrants knowledge:

The statistical difference in the quality of knowledge before and after the financial course, in particular for women, who seem to be more in need of knowledge and improvement, in addition to age and gender in the second questionnaire seems no longer relevant, revealing a decrease in male versus female or young versus old differences.

For an in-depth understanding of the effect of the training course a difference-in-difference analysis - with fixed effects which allow the creation of a control group ex post- has been implemented. It has actually reinforced previous results concerning an increase of the level of financial literacy in the group.

The results show that there is a positive correlation between the pilot project implemented by the Turin Museum of Saving and the financial literacy of the participants. The migrants’ evaluation of the project is very positive and the effects could also cover other collateral social dimensions not yet measured. The results seem very solid also because the two questionnaires have been submitted with a short delay one from the other, thus spontaneous improvements can be excluded.

Abstract esteso

La *financial literacy* è stata diffusamente indicata come mezzo di promozione dell'inclusione sociale ed economica, in special modo per le categorie più svantaggiate della popolazione come i migranti.

È quindi importante promuovere progetti per aumentare la loro alfabetizzazione finanziaria, ma anche valutare in modo preciso se queste iniziative producano effetti e risultati che vanno nella direzione sperata. Non sempre le buone proposte riescono a determinare risultati adeguatamente osservabili e valutabili con seri metodi scientifici.

In questo lavoro, si conduce dunque un'ampia, anche se non esaustiva, revisione della letteratura, specialmente per quanto riguarda il rapporto tra *financial literacy* ed inclusione rispetto alla categoria dei migranti.

Successivamente, si analizzano i risultati di un progetto pilota dedicato alla diffusione dell'educazione finanziaria tra i migranti attraverso corsi di formazione.

L'iniziativa è denominata "Welcom-ED: Le rotte del risparmio" ed è stata promossa nel 2017 da Museo del Risparmio di Torino. Il progetto prevedeva di avvicinare i migranti attraverso alcune associazioni del territorio della Città Metropolitana di Torino, valutare le loro conoscenze finanziarie di base attraverso un primo questionario, proporre un corso di alfabetizzazione finanziaria e valutare, con un secondo questionario, le sue ricadute sulle conoscenze. Era prevista la possibilità di due percorsi paralleli, uno base ed uno avanzato, ma le scarse conoscenze iniziali degli interessati hanno fatto propendere per l'abbandono del percorso più complesso.

Lo scopo alla base del lavoro di ricerca è individuare quali siano le caratteristiche dei rispondenti che condizionano il livello di conoscenze finanziarie iniziali e se il corso somministrato ha prodotto un reale effetto di miglioramento nella performance.

Attraverso un approccio econometrico tradizionale di analisi multivariata è possibile dimostrare che le principali caratteristiche che inducono un maggiore livello iniziale di alfabetizzazione finanziaria nei migranti sono essere maschio, provenire dall'Est Europa, avere un'istruzione universitaria e vivere in Italia da più di 10 anni. Inoltre, spesso gioca un ruolo importante anche l'associazione di cui si fa parte.

L'analisi empirica mostra una differenza statisticamente significativa e positiva tra le medie dei punteggi di valutazione del livello di *financial literacy* prima e dopo il corso, cioè si riscontra nei migranti un miglioramento nelle conoscenze. Si prova, anche, che questo miglioramento è dovuto alla frequenza del corso, ossia che esiste un effetto positivo del trattamento.

Sembra, inoltre, che le donne siano maggiormente in grado di migliorare la propria performance nel tempo e siano più ricettive alla formazione ricevuta, come evidenziato dall'analisi delle caratteristiche.

Inoltre, dall'osservazione delle caratteristiche significative per il punteggio nel secondo questionario, si osserva che non sono più rilevanti alcune variabili di tipo personale, come il genere o la fascia d'età, che lo erano precedentemente. Questo fatto induce a ritenere che l'aver seguito il corso abbia avuto un effetto almeno nel diminuire l'influenza di queste caratteristiche sulle conoscenze finanziarie.

Per valutare l'effetto del trattamento, viene proposta anche un'analisi *Difference-In-Differences* a effetti fissi, che prevede la creazione di un gruppo di controllo a posteriori e permette di osservare un aumento della media del punteggio complessivo e della probabilità di risposta corretta alle singole domande, grazie alla somministrazione del corso.

In linea generale, i risultati sulle analisi di valutazione del corso di formazione suggeriscono un impatto positivo (in termini correlazionali) dell'iniziativa sulle conoscenze iniziali dei migranti e pertanto un'efficace riuscita del progetto pilota. A questo va aggiunto che quasi la totalità dei partecipanti ha espresso un giudizio estremamente positivo sul progetto e sulla sensazione di inclusione e partecipazione sociale che ha percepito. Anche le modalità di insegnamento degli argomenti trattati sono state giudicate in modo molto positivo.

È possibile escludere l'esistenza di dinamiche spontanee nel miglioramento dovute alle tempistiche ravvicinate nella somministrazione dei due questionari; non è invece possibile escludere in maniera rigorosa un possibile effetto di ripetizione del questionario stesso.

Il non aver svolto il corso avanzato non ha permesso di valutare la capacità dei migranti di apprendere concetti finanziari più complessi.

In previsione di ulteriori lavori futuri sul tema della *financial literacy* e dei migranti, sarebbe opportuno, quindi, ideare sin dal principio disegni sperimentali che prevedano la presenza di un gruppo di controllo e di dedicare particolare attenzione alla raccolta delle informazioni, soprattutto a quelle riguardanti temi delicati e sensibili come quelli relativi al lavoro e al reddito. Si invita, inoltre, a considerare gli eventuali problemi di incomprensione dovuti alle differenze linguistiche, prevedendo, quando possibile, questionari in più lingue e corsi che tengano conto del background socio-culturale dei riceventi. Sarebbe anche interessante prevedere metodi per seguire i migranti dopo la formazione, per osservare se l'aumento della loro *financial literacy* si trasforma in cambiamenti nei comportamenti finanziari, in particolare in maggiore propensione a scelte più sagge, e se perdura nel tempo.

INDICE

Introduzione	pag. 3
Parte 1 – L' inquadramento teorico	pag. 5
1. Gli aspetti teorici della <i>Financial Literacy</i>	pag. 5
1.1 Storia e definizioni	
1.2 Perché la <i>financial literacy</i> è importante	
1.3 La <i>financial literacy</i> e l'inclusione	
1.4 Come si misura la <i>financial literacy</i>	
1.5 Come e dove è diffusa la <i>financial literacy</i>	
1.6 L'insegnamento della <i>financial literacy</i>	
1.7 La sfida del futuro	
2. La <i>Financial Literacy</i> e i migranti	pag. 21
2.1 L'inclusione finanziaria dei migranti	
2.2 I migranti in Italia	
Parte 2 – I risultati del progetto Welcom-ED	pag. 27
3. Analisi del dataset	pag. 29
3.1 Studio descrittivo del campione	
3.2 Le associazioni	
3.3. Le risposte al modulo finanziario	
4. La valutazione di impatto del corso di formazione	pag. 44
4.1 I modelli di analisi multivariata	
4.2 I modelli <i>Difference-In-Differences</i>	
Conclusioni	pag. 60
Appendice - Il questionario codificato	
Elenco tabelle, figure e formule	
Bibliografia	

Introduzione

La *financial literacy* è stata diffusamente indicata come mezzo di promozione dell'inclusione sociale ed economica, in special modo per le categorie della popolazione più svantaggiate come i migranti.

È quindi importante promuovere progetti per aumentare l'alfabetizzazione finanziaria dei migranti, ma anche valutare in modo preciso se queste iniziative producono effetti e risultati che vanno nella direzione sperata. Non sempre le buone proposte riescono a determinare risultati adeguatamente osservabili e valutabili con seri metodi scientifici.

In questo lavoro, si conduce dunque un'ampia, anche se non esaustiva, revisione della letteratura, specialmente per quanto riguarda il rapporto tra *financial literacy* ed inclusione rispetto alla categoria dei migranti.

Successivamente, si analizzano i risultati di un progetto pilota dedicato alla diffusione dell'educazione finanziaria tra i migranti attraverso corsi di formazione.

L'iniziativa è denominata "Welcom-ED: Le rotte del risparmio" ed è stata promossa nel 2017 da Museo del Risparmio di Torino. Il progetto prevedeva di avvicinare i migranti attraverso alcune associazioni del territorio della Città Metropolitana di Torino, valutare le loro conoscenze finanziarie di base attraverso un primo questionario, proporre un corso di alfabetizzazione finanziaria e valutare, con un secondo questionario, le sue ricadute sulle conoscenze. Era prevista la possibilità di due percorsi paralleli, uno base ed uno avanzato, ma le scarse conoscenze iniziali degli interessati hanno fatto propendere per l'abbandono del percorso più complesso.

Lo studio di revisione dei risultati ottenuti dal progetto pilota viene condotto inizialmente con una metodologia econometrica tradizionale, con l'utilizzo di regressioni lineari multivariate per individuare le principali determinanti delle conoscenze iniziali dei migranti sul tema della *financial literacy*, con lo studio delle differenze di performance nel questionario sottoposto nei due diversi momenti e attraverso l'analisi del miglioramento del punteggio.

Successivamente, si riesce a determinare che esiste una differenza statisticamente significativa e positiva tra le medie dei punteggi prima e dopo il corso, cioè si riscontra nei migranti un miglioramento nelle conoscenze. Si prova, anche, che questo miglioramento è dovuto alla frequenza del corso, ossia che esiste un effetto positivo del trattamento.

Per valutare l'effetto del trattamento, viene proposta anche un'analisi *Difference-In-Differences* a effetti fissi, che prevede la creazione di un gruppo di controllo a posteriori e permette di osservare

un aumento della media del punteggio complessivo e della probabilità di risposta corretta alle singole domande, grazie alla somministrazione del corso.

Il lavoro è quindi sviluppato in due parti; nella prima, nel capitolo 1 si illustrano gli aspetti teorici della *financial literacy* e nel capitolo 2 si affronta la sua relazione con i migranti. Nella seconda parte, si effettua la revisione dello studio; nel capitolo 3 si propongono le analisi descrittive dei dataset e si determina un miglioramento nella performance dopo la somministrazione del corso; nel capitolo 4, si analizzano le determinanti delle conoscenze finanziarie iniziali dei migranti e si valuta l'impatto del corso di formazione con due differenti approcci: modelli di regressione e modelli *Difference-In-Differences*.

Parte 1. L'inquadramento teorico

Capitolo 1 - Gli aspetti teorici della *financial literacy*

1.1 Storia e definizioni

Lo sviluppo storico del termine *financial literacy* negli Stati Uniti viene ripercorso da Faulkner (2015) e Remund (2010). Esso compare per la prima volta alla fine degli anni '90 e nei primi anni 2000 nella letteratura scientifica, affermandosi via via negli anni successivi e imponendosi definitivamente con lo scoppio della crisi finanziaria del 2008 e con la diffusione di dati che dimostravano il basso livello di conoscenza finanziaria nella popolazione americana. Hastings et al. (2013) fanno risalire la nascita dell'interesse politico sul tema al primo studio condotto nel 1997 dalla *Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy* (un raggruppamento di operatori nel campo dell'educazione finanziaria negli Stati Uniti che ha l'obiettivo di migliorare le competenze finanziarie dei giovani). In esso, la *financial literacy* veniva definita come "l'abilità di usare la conoscenza e le abilità per gestire le risorse finanziarie personali in modo efficace per la sicurezza finanziaria durante il corso della vita" (Hastings et al., 2013, pag. 349).

Le definizioni maggiormente utilizzate nella letteratura più recente, come riportato in Faulkner (2015), hanno in comune l'obiettivo finale dell'alfabetizzazione finanziaria, ossia il raggiungimento della capacità, da parte di un individuo, di informarsi da fonti autorevoli, di valutare la bontà delle informazioni di carattere finanziario apprese e di saperle utilizzare nel modo corretto per prendere decisioni in grado di garantire il proprio benessere economico. Altri obiettivi presenti nelle varie definizioni sono la capacità di distinguere fra problemi a breve o lungo termine, il raggiungimento della stabilità, dell'autonomia economico-finanziaria o anche il sapere a chi rivolgersi in caso di necessità (Faulkner, 2015).

Ad esempio, Remund (2010) propone come definizione concettuale di sintesi: "la *financial literacy* è una misura del grado al quale un individuo comprende i concetti finanziari chiave e possiede l'abilità e la confidenza di gestire le finanze personali attraverso processi decisionali a breve termine appropriati e una solida pianificazione finanziaria a lungo termine, con la consapevolezza degli eventi della vita e delle mutevoli condizioni economiche" (Remund, 2010, pag. 284). Ritiene anche necessaria una definizione operativa per rendere misurabile e comparabile la *financial literacy* tra gruppi o popolazioni. Le definizioni operative più diffuse si sviluppano a partire da quesiti su budget, risparmio, prestito/indebitamento ed investimento.

Le definizioni più utilizzate nella letteratura sono invece quelle di Huston (2010, pag. 306), secondo la quale l'alfabetizzazione finanziaria è "misurare quanto bene un individuo può comprendere ed utilizzare le informazioni collegate alle finanze personali", e quella di Lusardi e

Mitchell (2014, pag. 6), che la definiscono come “l’abilità delle persone di processare informazioni economiche e prendere decisioni informate su pianificazione finanziaria, accumulazione di ricchezza, debito e pensioni”.

Da alcune fonti viene sottolineata la relazione tra l’alfabetizzazione finanziaria e altre forme di conoscenza; in Faulkner (2015) con l’*information literacy* (competenza informativa), in Houston (2010) con la *financial knowledge* ed l’*education* (rispettivamente conoscenza ed educazione finanziaria).

Con il termine *information literacy* viene qui inteso

“l’insieme di abilità, competenze, conoscenze e attitudini che portano il singolo a maturare nel tempo, durante tutto l’arco della vita, un rapporto complesso e diversificato con le fonti informative: i documenti e le informazioni in essi contenuti. Queste fonti devono essere comprese indipendentemente dal mezzo attraverso cui le informazioni sono veicolate. L’obiettivo finale del loro impiego deve essere la creazione di nuova conoscenza per sé e per gli altri, agendo criticamente rispetto alle informazioni. In sintesi la competenza informativa prevede la capacità di riconoscere un bisogno informativo, ricercare, valutare, utilizzare le informazioni in modo consapevole per creare nuova conoscenza”

così come definito nelle Linee Guida dell’AGID – Agenzia per l’Italia digitale («Programma nazionale per la cultura, la formazione e le competenze digitali - Linee guida» 2014, pag. 153). Secondo Faulkner (2015), le competenze informative sono un presupposto indispensabile per diventare finanziariamente alfabetizzati.

Huston (2010), invece, sostiene che la *financial knowledge* rappresenti solo una componente della *literacy*, poiché l’alfabetizzazione comprende anche la capacità dell’individuo di usare le proprie conoscenze per prendere sagge decisioni finanziarie.

1.2 Perché la *financial literacy* è importante

È frequente in letteratura (come in (Lusardi, 2019)) l’affermazione secondo la quale la *financial literacy*, per un individuo, sia sempre più importante a causa della crescente numerosità e complessità degli strumenti finanziari disponibili e della più rilevante responsabilità personale su risparmio, investimento o consumo, legata anche all’allungamento della vita media.

Si può quindi dire che l'alfabetizzazione abbia un'utilità per l'individuo se lo spinge verso comportamenti finanziari ritenuti migliori e se minimizza la possibilità di errori, sofferenze e preoccupazioni finanziarie.

Oltre alla crescita della durata media della vita, Faulkner (2015) riconosce l'esistenza di altri fattori di complessità, tra i quali la globalizzazione e lo sviluppo dell'ambiente finanziario online. La crescita di quest'ultimo ha permesso, secondo l'autore, un maggiore accesso agli strumenti finanziari e ha rimosso il bisogno di intermediari esperti per accedere alle informazioni finanziarie, producendo anche conseguenze negative, come la possibile presenza di un *bias* da conferma negli investitori.

Hastings et al. (2013) ritengono importante affrontare il problema dell'eventuale utilità della *financial literacy* e del suo insegnamento ponendo l'alfabetizzazione all'interno del contesto dei modelli standard sul processo decisionale finanziario del consumatore e sulla concorrenza del mercato. Per fare ciò, analizzano un modello di scelta intertemporale a due periodi in cui un individuo deve scegliere come allocare le risorse tra consumo e risparmio al tempo 0, dato un budget iniziale y , un tasso di interesse reale atteso r e prezzi attesi correnti e futuri p per i beni consumati x .

$$\begin{aligned} & \max E[U(c_0, c_1)], \\ & s. t \ c_0 + s_0 \leq y, \\ & \quad c_1 \leq (1 + r)s_0, \\ & \quad c_t = \sum_{i=1}^N x_{it} p_{it} \quad (1) \end{aligned}$$

Osservano quindi che per la risoluzione del modello (1) occorrono sia abilità di calcolo, sia conoscenze finanziarie, la cui mancanza non permette quindi agli individui di ottimizzare il loro welfare, con conseguenze per il benessere individuale e sociale. Questa situazione pone anche dubbi sull'efficacia dei modelli standard in questi particolari contesti.

L'efficacia dell'utilizzo dell'alfabetizzazione come mezzo per il miglioramento dei comportamenti finanziari è stata diffusamente studiata e la letteratura raccoglie opinioni sia a favore, sia contro questa strategia.

Le principali analisi di revisione degli studi sulla educazione finanziaria e sulla *financial literacy*, condotte da Fernandes et al. (2014), Kaiser et al. (2020) e Kaiser e Menkhoff (2017), mostrano, infatti, risultati contrastanti. Fernandes et al. (2014) segnalano che, nel complesso degli studi considerati, gli interventi fatti per incrementare la *financial literacy* sembrano spiegare solo lo 0.1% della varianza nel comportamento, con effetti ancora minori limitatamente alla popolazione a minor reddito e che le conoscenze acquisite sembrano avere breve durata. Inoltre, gli effetti

diminuiscono ancora quando si tiene conto dei tratti psicologici non considerati negli studi o quando si utilizzano strumenti per evitare problemi di variabile omessa.

Kaiser et al. (2020) e Kaiser e Menkhoff (2017), invece, svolgendo due analisi di revisione degli studi in anni differenti, riconoscono un effetto significativo dell'educazione finanziaria sul comportamento e soprattutto sull'alfabetizzazione. Kaiser e Menkhoff (2017) osservano però effetti molto eterogenei: l'educazione appare meno efficace su individui a basso reddito e nelle economie di paesi a basso o medio-basso reddito e alcuni comportamenti sono più difficilmente influenzabili di altri, come la gestione del debito. Kaiser et al. (2020) (in un discussion paper) osservano che i programmi di educazione finanziaria hanno, in media, effetti di trattamento causali positivi sulla conoscenza e sul comportamento e che non risultano evidenze a supporto o contro la tesi della decadenza nel tempo degli effetti. Questi risultati, in contrasto con Fernandes et al. (2014), vengono giustificati dall'aumento nel tempo del numero di studi di tipo RCT su cui basare l'analisi stessa.

Un punto di vista differente che potrebbe spiegare la difficoltà di riconoscere l'efficacia dell'alfabetizzazione finanziaria, è espresso da Huston (2010), che considera la *financial literacy* come una componente del capitale umano e ritiene quindi che essa possa promuovere comportamenti che aumentino il benessere finanziario, nonostante sia possibile che altre influenze contestuali incidano sulle scelte e impediscano, anche a un individuo finanziariamente letterato, di mostrare i comportamenti o i miglioramenti finanziari previsti.

Nonostante alcune controversie, è però prevalente in letteratura la convinzione che la *financial literacy* sia importante all'interno del bagaglio di conoscenze dell'individuo contemporaneo, anche in considerazione del fatto che l'altra possibile strada di miglioramento sarebbe quella data dall'esperienza sul campo.

Questa contrapposizione è evidenziata da Hastings et al. (2013), che giungono alla conclusione che, sebbene l'esperienza sia un meccanismo spesso valido per l'autocorrezione, questo non pare sufficiente per compiere efficacemente scelte importanti ma sporadiche e con effetti a lungo termine, per le quali sarebbe più utile una precedente, solida cultura finanziaria.

Effetti positivi della financial literacy sul comportamento

Alcuni settori sembrano trarre particolare beneficio dall'incremento della conoscenza finanziaria. In particolare, la *financial literacy* sembra mostrare effetti su alcuni comportamenti ritenuti

desiderabili, come un maggiore risparmio, la pianificazione pensionistica, la partecipazione al mercato azionario e, in questo modo, contribuire ad un aumento del benessere e della ricchezza.

Come riportato in Faulkner (2015), l'aumento della prospettiva di vita, se non adeguatamente bilanciato da riforme pensionistiche, fa sì che gli individui debbano impegnarsi per garantirsi una sicurezza finanziaria in un più lungo periodo di pensionamento.

In Lusardi e Mitchell (2007) si osserva che chi dichiara di aver pianificato in vista della pensione mostra più alti livelli di ricchezza all'ingresso nella terza età. Anche van Rooij et al. (2011a) affermano che pensare alla pensione è un potente predittore dell'effettivo comportamento di risparmio; realizzare che è importante prepararsi per il pensionamento è il primo passo per sviluppare un programma di risparmio concreto.

Ci si domanda quindi se ci sia un legame tra il livello personale di alfabetizzazione finanziaria e la propensione a pianificare. Lusardi e Mitchell (2014) osservano, infatti, che pianificare comporta decisioni particolarmente complesse, che richiedono avanzate capacità di previsione e di analisi economico-finanziarie e prefigurano quindi un effetto positivo della *financial literacy* sulle abilità di scelta.

In Lusardi e Mitchell (2014; 2007), van Rooij et al. (2012; 2011) e Fornero e Monticone (2011) si osserva, infatti, che la *financial literacy* ha un effetto positivo e statisticamente significativo sulla pianificazione pensionistica e quindi anche un effetto positivo sull'accumulazione di ricchezza.

Ci sono tuttavia ancora poche evidenze, come mostrato in Lusardi e Mitchell (2014), che anche gli anziani più acculturati riescano poi a gestire efficacemente le risorse economiche durante la pensione. La presenza di truffe dirette specificatamente a questa categoria suggerisce che il tema sia molto rilevante per le politiche future.

van Rooij et al. (2011b) analizzano, invece, la relazione tra *financial literacy* e partecipazione al mercato azionario e scoprono che chi ha bassi livelli di alfabetizzazione è meno propenso a investire in azioni. Inoltre, dato che la maggioranza degli individui analizzati possiede solo conoscenze finanziarie di base, si domandano anche se investitori poco sofisticati sarebbero in grado di ottenere il massimo beneficio dal mercato azionario ed investire efficientemente.

A proposito del rischio di prendere scelte finanziarie subottimali, è interessante notare che Calcagno e Monticone (2015), analizzando gli effetti della *financial literacy* degli investitori sulla decisione di affidarsi ad un aiuto professionale non indipendente, scoprono che la consulenza non è sufficiente ad ovviare alla scarsa alfabetizzazione personale. Essi provano infatti che, invece, un alto livello di *financial literacy* aumenta la probabilità di consultare un esperto e riduce la

probabilità di delegare ad altri le scelte sul proprio portafoglio. Quindi i consulenti non sono utili per chi ne avrebbe maggiore bisogno poiché non sono un sostituto della conoscenza individuale. Al contrario, Sabri e Aw (2019) notano che un alto livello di alfabetizzazione personale riduce la probabilità di affidarsi ad un consulente, probabilmente poiché genera un minore valore aggiunto per l'individuo.

1.3 La *financial literacy* e l'inclusione

Uno dei più importanti ambiti di studio sulla *financial literacy* è quello dell'analisi della sua relazione e dei suoi possibili effetti sul tema dell'inclusione finanziaria e della crescita inclusiva.

Il fenomeno dell'inclusione finanziaria viene analizzato da Atkinson e Messy (2013), che riportano la seguente definizione data dall'OECD/INFE:

“l'inclusione finanziaria si riferisce al processo di promuovere un accesso conveniente, tempestivo e adeguato a una grande varietà di prodotti e servizi finanziari regolamentati e di espandere il loro uso a tutti i segmenti della società attraverso l'attuazione di approcci personalizzati esistenti e innovativi che includono la consapevolezza finanziaria e l'educazione come un modo di promuovere il benessere finanziario così come l'inclusione economica e sociale”.

Atkinson e Messy (2013) sottolineano che l'esclusione finanziaria riguarda varie fasce della popolazione in tutti i paesi del mondo, ed è quindi importante identificare cause e destinatari di queste carenze per poter sviluppare politiche adatte ed efficaci. Riportano quindi i fattori che ostacolano l'inclusione finanziaria attribuibili sia all'offerta di servizi sia alla domanda. Nel secondo caso, tra gli aspetti che possono indurre o prolungare l'esclusione finanziaria degli individui, ci sono le barriere culturali, psicologiche, linguistiche o educative e i bassi livelli personali di *financial literacy*. L'educazione finanziaria può quindi avere un ruolo nel superamento di alcune di queste barriere, migliorando il livello di alfabetizzazione.

Batsaikhan e Demertzis (2018) osservano, a loro volta, che si ha crescita inclusiva quando tutti gli individui hanno uguali opportunità di progresso ed indicano in povertà, disuguaglianza e scarsa mobilità sociale i principali ostacoli al suo raggiungimento.

Per quanto riguarda i paesi dell'Unione Europea, Batsaikhan e Demertzis (2018) osservano che c'è una relazione negativa tra performance nazionali in *financial literacy* e disuguaglianza e che chi proviene da un background familiare avvantaggiato raggiunge punteggi personali migliori, indice, questo, di scarsa mobilità sociale. I punteggi di *financial literacy* sono anche fortemente correlati

con gli indicatori di povertà ed esclusione sociale. Le scoperte di Batsaikhan e Demertzis (2018) suggeriscono che i paesi con migliori livelli di alfabetizzazione finanziaria hanno minore percentuale di popolazione a rischio povertà e grave deprivazione materiale.

Grohmann et al. (2018) identificano quattro indicatori di inclusione finanziaria, divisi tra accesso alla finanza e uso della stessa, che risultano utili per misurare il grado di inclusione di una comunità o un paese. Essi sono la percentuale della popolazione analizzata che ha un conto in un'istituzione finanziaria formale, la percentuale di adulti nel paese che possiede una carta di debito, la proporzione di rispondenti che usano il conto bancario per risparmiare e il grado di utilizzo della carta di debito. Studiando il legame tra *financial literacy* e inclusione finanziaria a livello nazionale, essi trovano un effetto causale positivo e significativo tra l'alfabetizzazione e tutte e quattro le misure.

La relazione tra sviluppo economico di un paese e *financial literacy* si rivela inoltre più forte per le economie sviluppate, rispetto a quelle in via di sviluppo, a differenza dell'educazione generale, che risulta importante a tutti i livelli di sviluppo economico (Batsaikhan e Demertzis, 2018).

Migliorare la *financial literacy* può quindi essere un importante strumento di sviluppo finanziario individuale (Batsaikhan e Demertzis, 2018) o globale, anche in aggiunta a politiche più convenzionali di espansione delle infrastrutture finanziarie (Grohmann et al., 2018).

1.4 Come si misura la *financial literacy*

È fondamentale, a questo punto, domandarsi quali siano le strategie per rilevare, in maniera precisa e formale, il grado di alfabetizzazione di un individuo o della popolazione in generale.

Occorre in primo luogo identificare cosa bisogna valutare e successivamente sviluppare un metodo che permetta di misurare e confrontare il grado personale o collettivo di conoscenza.

Secondo Huston (2010), è importante trovare soluzioni che permettano di valutare sia il possesso delle informazioni, sia il suo corretto utilizzo nella pratica, attraverso test che riguardino concetti basilari sul denaro, prestito, investimento e protezione dai rischi ed che siano strutturati in modo da includere un metodo di rating che renda possibile un'interpretazione condivisa dei risultati.

Lusardi e Mitchell (2014) hanno identificato, invece, tre concetti fondamentali che ritengono necessari valutare: l'abilità nel calcolo (soprattutto dei tassi di interesse), la comprensione dell'inflazione e quella della diversificazione del rischio. Questi devono essere valutati attraverso una serie di domande, aventi particolari caratteristiche: essere collegate alla vita quotidiana delle persone e catturare idee generali, essere in numero limitato e permettere all'esaminatore di

differenziare tra i livelli di conoscenza finanziaria, per rendere possibile la comparazione fra individui o gruppi.

Hanno quindi proposto un sistema di tre domande, le cosiddette *Big Three*, che permettono di misurare queste competenze e che dovrebbero, complessivamente, indicare il grado di alfabetizzazione finanziaria di un individuo (Lusardi e Mitchell, 2011).

Un modello delle stesse viene riportato all'interno del progetto *FLat World – Financial Literacy around the World*, coordinato da Lusardi e Mitchell (Lusardi, 2019; Lusardi e Mitchell, 2014; 2011); esse vengono qui riportate testualmente con la risposta corretta evidenziata in *corsivo*:

1. Supponi di avere 100 \$ in un conto di risparmio con un tasso di interesse di 2 % ogni anno. Dopo 5 anni, quanto pensi di avere sul conto se lasci i risparmi crescere?
 - Più di 102 \$
 - Esattamente 102 \$
 - Meno di 102 \$
 - Non so
 - Non rispondo
2. Immagina che il tasso di interesse del tuo conto di risparmio sia 1 % all'anno e che l'inflazione sia 2 % all'anno. Dopo 1 anno, quanto saresti in grado di acquistare con i soldi presenti su quel conto?
 - Più di oggi
 - Esattamente lo stesso
 - *Meno di oggi*
 - Non so
 - Non rispondo
3. Indica se questo enunciato è vero o falso: "Comprare le azioni di una singola compagnia abitualmente garantisce un ritorno più sicuro di un fondo comune di investimento".
 - Vero
 - *Falso*
 - Non so
 - Non rispondo

Questo modello di domande si è ampiamente diffuso nella letteratura, arrivando ad essere un vero e proprio parametro di riferimento per molti studi di misurazione della *financial literacy*.

Cosa rilevano, negli individui intervistati, le *Big Three*? Hastings et al. (2013) determinano che chi non è in grado di rispondere alla prima o alla seconda domanda, mostra difficoltà a prendere decisioni finanziarie intertemporali e, probabilmente, anche a svolgere i calcoli di base necessari in quel contesto. Chi, invece, non sa rispondere correttamente alla terza domanda, mostra di non conoscere i benefici della diversificazione e, quindi, fa dubitare della propria capacità di gestione degli asset finanziari.

Nonostante la grande fortuna delle *Big Three*, per Hastings et al. (2013) c'è significativa mancanza di evidenza che questo set di domande sia l'approccio migliore da adottare. Una questione senza risposta, ad esempio, rimane la possibilità che la mancanza, nello svolgimento dei test, di incentivi per aumentare la riflessione sulle domande e di possibilità di ricerca di informazioni da fonti esterne, possa nascondere meccanismi di compensazione che potrebbero portare gli individui a

colmare le proprie lacune. In questo modo, si potrebbero spiegare le discrepanze a volte osservabili tra i risultati nei test e l'effettivo comportamento in campo finanziario degli individui.

Sono stati suggeriti altri metodi di valutazione. Uno di essi, proposto tra gli altri da Hastings et al. (2013), potrebbe basarsi sull'autovalutazione individuale; la critica a questo metodo, però, nasce dal fatto che, quando la conoscenza percepita e quella calcolata a partire dalle *Big Three* vengono confrontate, si osserva una generale sovrastima delle proprie conoscenze finanziarie personali (Lusardi e Mitchell, 2014). L'utilità di una misura basata sull'autovalutazione potrebbe, quindi, essere considerata complementare a un sistema di valutazione obiettivo.

Come riportato in di Salvatore et al. (2018), l'OECD/INFE ha invece promosso la misurazione del grado di *financial literacy* individuale attraverso la sua scomposizione in tre indici: il *Financial Knowledge Index* (FKI), che valuta la comprensione dei concetti base, il *Financial Behaviour Index* (FBI), che analizza la diffusione di alcuni comportamenti che sembrano indicare una maggiore abilità a gestire le risorse finanziarie e il *Financial Attitude Index* (FAI), che valuta alcune caratteristiche personali (come preferenze e credenze) che influiscono sul benessere.

Concludendo, sembra utile riportare il pensiero di Faulkner (2015) che si domanda se, considerando che da vari studiosi il termine *literacy* è definito in base allo spazio e al tempo in cui ci si trova, non sia appropriato contestualizzare anche l'alfabetizzazione finanziaria e se, quindi, le abilità che rendono un individuo letterato non siano esse stesse circostanziali. In quest'ottica, un sistema di valutazione uniforme dell'alfabetizzazione finanziaria non sarebbe appropriato ed efficace.

1.5 Come e dove è diffusa la *financial literacy*

Numerosi studi permettono di disegnare il quadro della diffusione della *financial literacy* negli individui e di confrontare i livelli di alfabetizzazione tra fasce della popolazione, comunità e stati.

I livelli di alfabetizzazione finanziaria per categorie

Si possono osservare, a partire dai dati, alcuni schemi e caratteristiche della popolazione che contraddistinguono differenti livelli di *financial literacy* (Lusardi e Mitchell, 2014; Batsaikhan e Demertzis, 2018):

- il grado di alfabetizzazione finanziario nel corso della vita è illustrabile con un grafico "a gobba", nel quale si osserva che giovani e anziani hanno minori livelli di conoscenze

rispetto agli adulti. Ad esempio, Lusardi et al. (2010) osservano che meno di un terzo dei giovani adulti americani possiede le conoscenze di base su tassi di interesse, inflazione e diversificazione del rischio.

Le persone più anziane tendono, inoltre, a sopravvalutare le proprie capacità in merito alle decisioni finanziarie, cosa che li espone particolarmente al rischio di errori.

- È presente una differenza di genere, in base alla quale le donne mostrano generalmente meno conoscenza finanziaria degli uomini in tutte le età, ma, nel contempo, mostrano maggiore consapevolezza delle proprie lacune e sono più propense ad ammettere l'ignoranza in materia. Questa tendenza sembra indicare le donne come target ideale per programmi di educazione finanziaria. Secondo Lusardi e Mitchell (2011), il gap è dovuto al fatto che le donne sembrano avere maggiori difficoltà a tenere il passo dell'evoluzione del mercato economico-finanziario.
- Sostanziali sono le differenze in base al grado di educazione, per cui chi possiede un più alto livello di istruzione generale ha anche maggiori probabilità di mostrare alti livelli di alfabetizzazione finanziaria. È importante sia l'educazione personale, sia quella familiare; infatti, in Lusardi et al. (2010), emerge l'importanza di genitori istruiti, specialmente delle madri, come canale di acquisizione dell'alfabetizzazione finanziaria per i giovani adulti. Ciononostante, il livello di istruzione da solo non pare sufficiente a garantire un comportamento finanziariamente saggio; come mostrato in Lusardi e Mitchell (2014), la conoscenza generale e quella finanziaria concorrono a indirizzare verso migliori scelte in campo economico.
- Altre categorie risultano mostrare livelli inferiori di *financial literacy*: lavoratori a basso reddito e disoccupati (Lusardi e Mitchell, 2011), particolari etnie (come afroamericani ed ispanici negli Stati Uniti), abitanti in zone rurali o aree geografiche svantaggiate (come alcune regioni italiane (Fornero e Monticone, 2011)), cittadini stranieri rispetto ai nativi.
- Alcuni studi hanno mostrato differenze dovute anche alla religione di appartenenza o alle opinioni politiche.

Recentemente, si sta diffondendo tra gli studiosi l'opinione che altri fattori, oltre a quelli puramente demografici, possano incidere sulle conoscenze degli individui. In questo senso, Muñoz-Murillo et al. (2020) e Skagerlund et al. (2018) esaminano il legame di queste con le abilità cognitive e altri fattori emotivi, come l'avversione al rischio, le preferenze o i bias cognitivi e comportamentali per i primi o le capacità di calcolo e l'attitudine verso i numeri per i secondi.

Muñoz-Murillo et al. (2020) mostrano una maggiore alfabetizzazione negli individui con più alte abilità cognitive e che il tenerne conto annulla il gap di genere precedentemente riscontrato.

Skagerlund et al. (2018) propongono interventi educativi diretti verso l'aumento delle capacità di calcolo e la diminuzione della cosiddetta "ansia matematica", utili per l'individuo di per sé, ma anche per l'aumento del livello generale di *financial literacy* nella società.

Le differenze di conoscenza finanziaria tra paesi

Vari studi hanno confrontato i livelli di *financial literacy* tra intere popolazioni, permettendo di comprendere il grado di diffusione dell'alfabetizzazione tra paesi e le sue possibili determinanti.

Ad esempio, il progetto *FLat World*, sviluppato da *GFLEC (Global Financial Literacy Excellence Center)* si propone di confrontare i livelli di alfabetizzazione finanziaria tra 15 differenti paesi attraverso l'analisi delle risposte alle *Big Three*. Le scoperte fatte mostrano che il tasso medio di alfabetizzazione (misurato come risposte corrette a tutte e tre le domande) è globalmente circa il 30% e solo il 50% dei rispondenti, in molti paesi, è in grado di rispondere correttamente alle due domande su tasso di interesse e inflazione (Lusardi, 2019). Si osserva, inoltre, in Lusardi (2019) e Lusardi e Mitchell (2011), che l'analfabetismo finanziario è diffuso sia in paesi con mercati sviluppati (come Germania, Olanda, Svezia, Italia, Giappone, Nuova Zelanda e Stati Uniti) sia in paesi in cui i mercati sono in rapida evoluzione (come in Russia). In particolare, il concetto di inflazione è maggiormente noto nei paesi (come l'Italia) che l'hanno sperimentata di recente e, in modo analogo, la conoscenza della diversificazione del rischio è più alta dove si è sperimentata la privatizzazione delle pensioni (come in Svezia). Quest'ultimo concetto rimane comunque poco conosciuto, anche in paesi finanziariamente sviluppati.

Hastings et al. (2013) riportano, invece, alcuni risultati statistici di indagini costruite intorno alle *Big Three*, condotte sia in economie sviluppate (Olanda, Stati Uniti, Giappone e Germania), sia in paesi a reddito medio-alto (Cile e Messico) che in paesi a basso reddito (Indonesia ed India). I tassi di risposta corretta in questo caso variano grandemente, passando dal 53% di risposte totalmente corrette della Germania all'8% del Cile. In generale, viene mostrato come il livello di *financial literacy* sia più alto nei paesi sviluppati e più basso nei paesi a basso reddito.

Gli studi di Batsaikhan e Demertzis (2018) si concentrano sui paesi dell'Unione Europea, tra i quali figurano sia alcune delle nazioni con le migliori performance in *financial literacy* nel mondo (come Danimarca e Svezia), sia alcune che si trovano sotto la media globale (come Romania e Portogallo). Le loro conclusioni, limitatamente al panorama europeo, sono in linea con gli studi già citati.

Originale risulta il recente lavoro svolto da Ahunov e Van Hove (2020), i quali osservano che le grandi differenze riscontrabili tra nazioni nel livello di *financial literacy* sembrano essere più

chiaramente spiegabili in base ad alcune caratteristiche della cultura nazionale, più che da variabili economiche standard. Gli aspetti più rilevanti individuati sono la distanza dal potere e l'individualismo (secondo la classificazione ideata da Geert Hofstede¹). Il loro studio sostiene che nei paesi con più alta distanza dal potere, l'alfabetizzazione finanziaria tenderà ad essere più bassa, per una maggiore propensione degli individui a delegare le proprie scelte finanziarie ai membri della famiglia o della comunità più autorevoli. Al contrario, nelle società maggiormente individualistiche, le persone saranno più motivate a investire in *financial literacy* per gestire autonomamente le proprie questioni finanziarie in modo saggio. Diventa quindi fondamentale che nello sviluppare programmi finalizzati all'incremento delle conoscenze finanziarie si tenga conto della cultura dei paesi in cui si opera.

Le conclusioni che si possono trarre da questi studi è che i livelli di *financial literacy* nella popolazione sono generalmente troppo bassi, ma che alcuni particolari sottogruppi risultano ancora ulteriormente svantaggiati. Soprattutto a loro devono essere dedicati attenzione e impegno per sviluppare programmi ed iniziative mirate che, oltre a migliorare le conoscenze finanziarie collettive, provino a ridurre queste disuguaglianze.

La financial literacy in Italia

Ci si concentra adesso sulla realtà dell'Italia, per illustrare le specifiche della sua popolazione in merito al tema dell'alfabetizzazione finanziaria.

A tal fine, nel 2017, la Banca d'Italia ha condotto uno studio, i cui risultati sono raccolti in di Salvatore et al. (2018). Rifacendosi alle indicazioni date dall'OECD/INFE, gli autori misurano il livello di *financial literacy* degli individui attraverso l'uso dei tre indici di conoscenza, comportamento ed attitudine.

I risultati ottenuti mostrano che il grado generale di alfabetizzazione degli adulti italiani è inferiore alla media del G20; in particolare, la differenza è dovuta soprattutto ad un indice di conoscenza decisamente sotto la media e, in second'ordine, ad un indice di comportamento più vicino alla media, ma pur sempre inferiore, mentre l'indice di attitudine si mantiene nella media. Gli italiani risultano avere scarsa conoscenza dei benefici della diversificazione del portafoglio ed avere difficoltà a calcolare tassi di interesse semplici; inoltre, sembrano essere più inclini della media a non rispondere. Il loro comportamento negativo è dato soprattutto dalla propensione a non

¹ https://it.wikipedia.org/wiki/Geert_Hofstede consultato 30/10/2020

perseguire obiettivi finanziari a lungo termine, mentre mostrano una positiva tendenza a chiedere minori prestiti.

Di Salvatore et al. (2018) osservano anche che i livelli di conoscenza non sono uniformi all'interno della popolazione, seguendo gli stessi schemi di differenze riscontrati nei contesti degli altri paesi: individui meno istruiti, donne, giovani ed anziani e chi non lavora mostrano livelli inferiori di conoscenza finanziaria.

Gli adulti italiani sembrano essere comunque consapevoli della loro mancanza di conoscenza e ostrano una bassa autovalutazione delle proprie competenze: circa un quarto degli individui pensa di avere competenze inferiori al reale. Invece, circa un quinto incappa nel fenomeno della sovrastima, meno della media del G20, soprattutto uomini, persone con alti livelli di istruzione e lavoratori autonomi. Entrambe le stime errate possono portare problemi, legati alla non partecipazione al mercato azionario da un lato oppure al rischio di investimenti errati o frodi dall'altro.

Anche Fornero e Monticone (2011), nel loro studio sulla distribuzione della *financial literacy* in Italia, scoprono che gran parte della popolazione manca delle conoscenze dei concetti finanziari di base. Oltre alle determinanti individuate negli studi già citati, determinano anche una netta differenza regionale, per la quale i residenti nelle regioni del Centro-Nord mostrano maggiori livelli di alfabetizzazione rispetto agli abitanti del Sud.

Cucinelli et al. (2019), analizzando i tre indicatori dell'OECD, scoprono che l'ambiente regionale condiziona FKI e FAI e non FBI, mostrando che, oltre alle condizioni sociodemografiche ed economiche personali, anche alcune caratteristiche del contesto regionale in cui si vive hanno un impatto sulla propria alfabetizzazione finanziaria. Concludono quindi che programmi di miglioramento della *financial literacy* individuale devono tenere conto e agire per migliorare anche il contesto ambientale di vita.

Un'ulteriore analisi dello specifico contesto italiano è riportata in Stella et al. (2020). La loro ipotesi è che le differenze in termini di PIL locale riflettano le differenze nei livelli di alfabetizzazione nei giovani adulti. Analizzando le risposte alle Big Three, osservano che i rispondenti dalle regioni del Nord hanno una performance migliore di quelli provenienti dal Sud e dalle Isole e che quelli del Centro fanno meglio di quelli del Sud e peggio di quelli del Nord, in coerenza con quanto già scritto sulla popolazione italiana generale. Quindi, le differenze nella *financial literacy* sembrano essere in linea con le differenze regionali di PIL in Italia, come è possibile osservare dal confronto in figura 1.1.



Figura 1.1 Confronto tra livelli regionali del PIL (sx) e di *financial literacy* (dx);
 (fonte: (Stella et al., 2020), pag. 1, 4)
 Nota: colori più scuri indicano livelli più alti.

1.6 L'insegnamento della *financial literacy*

Per risolvere il problema della scarsità di *financial literacy* nella popolazione, sono state negli anni sviluppate politiche e programmi di insegnamento di educazione finanziaria.

L'obiettivo di un buon programma di formazione finanziaria è, evidentemente, quello di migliorare il grado di alfabetizzazione individuale e, di conseguenza, favorire comportamenti finanziari ritenuti più adeguati.

In questo senso, Yates (2019) mostra l'importanza dell'educazione nel favorire scelte più efficaci per raggiungere la sicurezza economica. Infatti, scopre un effetto positivo dell'educazione finanziaria sulla *literacy* e di quest'ultima sulla stabilità finanziaria, misurata attraverso il reddito. Osserva anche che la mancanza di educazione comporta effetti negativi sull'alfabetizzazione più pesanti di quelli positivi.

Per incrementare i livelli di *financial literacy*, Batsaikhan e Demertzis (2018) suggeriscono di cominciare la formazione il prima possibile, anche a partire dalle scuole, e di considerare l'educazione come un processo di apprendimento perenne, nel quale la cosa più importante è fornire gli strumenti necessari nei giusti momenti, ossia prima delle scelte finanziarie importanti o di transazioni costose (Lusardi, 2019; Lusardi et al., 2010). Inoltre, i programmi di formazione non devono essere standard ma essere strutturati in base alle caratteristiche degli specifici gruppi a cui si rivolgono e essere mirati a rispondere ai loro specifici bisogni.

Critiche arrivano invece da altri studiosi, come Entorf e Hou (2018) e Huston (2010): risultati troppo variabili e, a volte, contraddittori non permettono di stabilire una sicura efficacia

dell'educazione finanziaria nel migliorare l'alfabetizzazione. Inoltre, Hastings et al. (2013) pongono anche la questione dei costi economici e di opportunità di questi programmi.

Questa differenza di opinioni può essere dovuta alla scarsità di attente valutazioni di impatto dei programmi di formazione e di analisi costi/benefici (Lusardi e Mitchell, 2014).

La definizione stessa di cosa sia la *financial literacy* può avere un impatto sugli studi di validazione, dato che, se la si considera come forma di investimento in capitale umano, risulta ragionevole aspettarsi un diverso grado di investimento da persona a persona e, quindi, che non si possano osservare cambiamenti comportamentali uguali per tutti.

Un altro problema, per un'attenta analisi dell'efficacia, è la scarsità di informazioni sulla qualità dei corsi stessi e sulla preparazione dei formatori.

È possibile anche chiedersi se, in alcuni casi, al posto di tentare di incrementare l'educazione finanziaria non sia più efficace ridurre le opzioni di scelta disponibili per i consumatori o semplificarle. Secondo Lusardi e Mitchell (2014), la soluzione ottimale sarebbe utilizzare l'economia comportamentale per lavorare sulle scelte ma istruire l'individuo sulle basi finanziarie.

1.7 La sfida del futuro

Il processo di digitalizzazione di ogni aspetto della vita quotidiana ha impattato anche massicciamente sulla gestione delle finanze personali, attraverso la costante digitalizzazione di prodotti e servizi.

Questo fenomeno genera anche la necessità di nuove conoscenze specifiche, facendo evolvere l'alfabetizzazione finanziaria in modalità digitale.

La *digital financial literacy* viene definita da Morgan et al. (2019) come un concetto multi-dimensionale che comprende 4 diversi aspetti: la comprensione dei prodotti e dei servizi finanziari digitali, la consapevolezza dei rischi finanziari digitali, il controllo degli stessi e la conoscenza dei diritti dei consumatori e delle procedure di risarcimento. Inoltre, viene identificata come uno strumento indispensabile per permettere agli individui un utilizzo efficace e senza rischi della tecnologia finanziaria, che sembra promettente nel promuovere l'inclusione.

In questo senso, l'OECD, nei *G20 High-Level Principles for Digital Financial Inclusion* (2016), ha illustrato alcuni Principi aventi lo scopo di promuovere l'inclusione attraverso l'uso delle nuove tecnologie e di nuovi servizi finanziari digitali. I Principi promuovono l'uso consapevole dei servizi finanziari digitali come strumento per l'incremento del benessere individuale, nazionale e globale,

pur riconoscendo la necessità di tenere conto dei nuovi rischi che la tecnologia in continua evoluzione porta con sé.

La *digital financial literacy* è dunque la prossima sfida, già in atto, da affrontare per chi intenda operare per migliorare le conoscenze e i comportamenti finanziari, soprattutto delle fasce di popolazione più fragili.

Capitolo 2 - La financial literacy e i migranti

2.1 L'inclusione finanziaria dei migranti

I migranti sono riconosciuti come categoria di grande importanza economica e vulnerabilità (Atkinson e Messy, 2015). Essi risultano in genere finanziariamente esclusi nel paese d'arrivo, spesso a causa della scarsa inclusione nel paese di provenienza per la quale è possibile che non abbiano mai utilizzato prodotti finanziari prima di migrare. Questo porta quindi alla necessità di identificare sia i migranti, sia le loro famiglie come gruppo destinatario specifico di iniziative di educazione e inclusione.

I nuovi immigrati ed i lavoratori migranti affrontano problemi particolari che impediscono loro una completa integrazione, come la mancanza di documenti di identificazione formale, le differenze linguistiche, il contrasto con le diverse abitudini finanziarie del paese d'origine, pur avendo grande bisogno di accedere a prodotti e servizi per la gestione dei risparmi e delle rimesse (Atkinson e Messy, 2013).

A causa dell'importanza di questi fattori, si è sviluppata una diffusa letteratura che studia il tema delle rimesse e, nello specifico, l'effetto dell'educazione finanziaria e della *financial literacy* sul comportamento dei migranti in questo settore.

Il flusso di rimesse verso i paesi a basso e medio reddito ha raggiunto la dimensione record di 554 miliardi di dollari nel 2019² e rappresenta, per questi paesi, uno dei maggiori flussi di denaro dall'estero (a volte maggiore anche degli investimenti stranieri diretti) (World Bank 2019³).

Le rimesse dei migranti, secondo Cooray (2012), possono inoltre promuovere lo sviluppo del settore finanziario nel paese di arrivo, contribuendo sia all'aumento della sua dimensione sia a quello dell'efficienza.

Secondo Karunarathne e Gibson (2014), a livello individuale lo spedire rimesse in patria può essere una delle attività più finanziariamente onerose per un migrante. Infatti, secondo le stime della World Bank, nel primo quarto del 2020 la spesa per inviare 200\$ è stata in media del 6.8%, con un massimo per l'invio verso i paesi dell'Africa Subsahariana di circa il 9%. La varietà dei costi di transazione e l'alta percentuale di reddito dedicata implicano, quindi, che migliorare la *financial literacy* può portare a scelte meno onerose e dunque a risparmi per i migranti.

² [https://migrationdataportal.org/themes/remittances#:~:text=Infographic-Key%20trends,\(World%20Bank%2C%202020\)](https://migrationdataportal.org/themes/remittances#:~:text=Infographic-Key%20trends,(World%20Bank%2C%202020) consultato il 24/10/2020) consultato il 24/10/2020

³ [https://www.knomad.org/publication/migration-and-remittance-data-update-remittances-low-and-middle-income-countries-track](https://www.knomad.org/publication/migration-and-remittance-data-update-remittances-low-and-middle-income-countries-track consultato il 24/10/2020) consultato il 24/10/2020

Per Gibson et al. (2014), la formazione sui temi finanziari ha benefici sulle conoscenze e sulla capacità di cercare di informazioni, ma non modifica le abitudini, in termini di frequenza e quantità, delle rimesse dei migranti.

Seshan e Yang (2012; 2014) studiano l'effetto dell'insegnamento di *financial literacy* sulle abitudini di risparmio e rimesse di migranti e delle loro famiglie rimaste in patria, cercando di valutare differenze nei risultati in base ai destinatari del corso. Osservano che il trattamento ha effetto sul comportamento e porta a una maggiore collaborazione tra coniugi nelle decisioni finanziarie. L'effetto maggiore si osserva per i migranti con risparmi iniziali più bassi, che aumentano i risparmi stessi e il quantitativo di rimesse inviate. I risultati suggeriscono che anche brevi interventi possono avere il potenziale di cambiare i comportamenti finanziari dei migranti.

Gli studi di Doi et al. (2012; 2014) rilevano che l'insegnamento della *financial literacy* ha un impatto sul comportamento finanziario se viene fatto nel momento giusto ed ai destinatari giusti, coinvolgendo la famiglia. Gli autori istruiscono il solo migrante (quasi sempre donna), il membro di fiducia della famiglia rimasta in patria o entrambi e scoprono che insegnare sia al migrante che alla sua famiglia ha un effetto evidente e positivo sulla conoscenza finanziaria, i comportamenti e le abitudini di rimesse e risparmi di chi rimane in patria, che insegnare alla sola famiglia ha effetti limitati e che insegnare al solo migrante non ha effetti. Il corso non cambia la frequenza o il quantitativo delle rimesse ricevute, ma modifica l'uso delle stesse da parte della famiglia.

La tempistica dell'insegnamento è importante; in Doi et al. (2014) si mostra l'efficacia di un corso proposto al momento opportuno, quando la famiglia stava per avere un grande aumento nel reddito dovuto alla migrazione internazionale, momento nel quale aveva sia l'interesse ad apprendere sia la possibilità di mettere in pratica quanto appreso a breve.

A livello macroeconomico, Brown et al. (2013) contestano la *induced financial literacy hypothesis* - teoria secondo la quale le famiglie che ricevono rimesse dall'estero sarebbero più propense ad utilizzare servizi finanziari formali per le loro transazioni e pagamenti- poiché la relazione fra rimesse, alfabetizzazione finanziaria e sviluppo risulta in verità meno chiara. Dal punto di vista delle politiche, i loro risultati portano a concludere che non sia così sicuro che gli interventi di promozione della *financial literacy* nelle famiglie migranti siano pienamente efficaci, poiché si basano sull'ipotesi che sia sufficiente l'alfabetizzazione per guidarle nelle opportune decisioni finanziarie.

In Atkinson e Messy (2013; 2015) si raccolgono, infine, le linee guida per promuovere attività di formazione efficace, al fine di migliorare l'inclusione finanziaria dei migranti: occorre agire in modo globale, a livello internazionale, ma mirato ai bisogni specifici, tenendo conto sia

dell'individuo migrante, sia della sua famiglia eventualmente rimasta in patria, e bisogna rimuovere gli ostacoli di tipo linguistico, culturale e di fiducia, anche affidandosi all'intermediazione di organizzazioni locali riconosciute e rispettate. Il ruolo di questi partner è, infatti, prezioso nel superare la diffidenza ed entrare in contatto con i destinatari. In conclusione, l'educazione finanziaria deve fare parte di un progetto complessivo di promozione dell'inclusione, unitamente ad altre forme di sostegno dei migranti, come l'assistenza sanitaria di base e l'istruzione.

2.2 I migranti in Italia

In Italia al 1° gennaio 2019 sono presenti 5.3 milioni di residenti stranieri, corrispondenti all'8.7% della popolazione totale⁴. I cittadini non comunitari sono più di 3.7 milioni, provenienti principalmente da Marocco, Albania, Cina e Ucraina (queste quattro comunità coprono da sole il 38% dei residenti non comunitari)⁵.

Secondo le ultime rilevazioni Istat (2019), il livello medio di istruzione degli stranieri è inferiore a quello della popolazione italiana, con oltre la metà degli stranieri tra 15 e 64 anni che ha raggiunto al massimo la licenza media (contro il 38.4% dei coetanei italiani); si riscontrano differenze dello stesso tipo per il conseguimento del diploma (34.4% contro 43.4%) e della laurea (10.7% contro 18.2%).

Per quanto riguarda il mercato del lavoro, il tasso di occupazione per gli stranieri tra 20 e 64 anni è del 64.4% (per gli italiani, del 63.4%), mentre il tasso di disoccupazione risulta maggiore per gli stranieri (13.8% contro 9.5%).

Interessante osservare il divario di genere nel tasso di disoccupazione, che per le donne straniere è di 16.3% rispetto all'11.8% degli uomini stranieri e che si allarga sensibilmente nelle regioni del Nord-Ovest arrivando a 6 punti percentuali in meno per le donne (Istat). L'indicatore della disoccupazione femminile tocca il minimo nelle comunità filippina e cinese (3.1% e 4.7%) e il massimo nelle comunità tunisine e senegalesi (51.4% e 40.2%) (Ministero del Lavoro).

A livello regionale, si osserva che nelle regioni del Centro-Nord risiede l'82.9% degli stranieri presenti in Italia e in Piemonte è straniero il 9.8% dei residenti (Istat).

⁴Istat <http://noi-italia.istat.it/pagina.php?id=3&categoria=4&action=show> consultato il 27/10/2020

⁵ Ministero del Lavoro <https://www.lavoro.gov.it/priorita/pagine/pubblicati-i-rapporti-2019-le-comunita-migranti-in-italia.aspx/> consultato il 27/10/2020

Nella Città Metropolitana di Torino, i cittadini non comunitari residenti al 1° gennaio 2018 sono quasi 118000; anche in questo caso, le percentuali maggiori provengono dal Marocco (22.7%), dalla Cina (10.9%) e dall'Albania (8.3%). Le donne sono il 48.9% del totale dei regolarmente soggiornanti, in linea con la media nazionale (48.3%) (*La Presenza dei Migranti nelle Città Metropolitana - Sintesi Rapporti*, 2018).

Nel 2018, il tasso di disoccupazione nell'area metropolitana era superiore alla media nazionale di circa 1.6 punti percentuali. Inoltre, la popolazione straniera risulta svolgere mansioni lavorative non qualificate e scarsamente retribuite, con il 34.5% degli stranieri che percepisce meno di 800€ mensili, il 37.2% che percepisce tra gli 801 e i 1200€ e solo il 28.3% che guadagna più di 1200€ al mese.

La Città Metropolitana di Torino, infine, è al sesto posto per invio di rimesse nel paese d'origine dei residenti stranieri con 98.9 milioni di Euro. I paesi che ricevono più rimesse sono Perù (18.6%), Marocco (12.4%) e Senegal (9.6%).

Il VI Rapporto CESPI sull'inclusione finanziaria dei migranti in Italia (Frigeri, 2017) sottolinea l'importanza fondamentale, nell'economia moderna, dell'inclusione finanziaria (pag. 9)

“nel determinare la capacità dell'individuo di partecipare attivamente alla vita economica del paese in cui vive, comunemente definita come “cittadinanza economica” e intesa come la capacità individuale di “trasformare beni primari (beni economici) nella libertà di perseguire i propri obiettivi”⁶”

Il processo di inclusione dei migranti, secondo De Matteis (2015) e Frigeri (2017), si sviluppa attraverso tre fasi, distinte in base al periodo trascorso nel paese di migrazione e caratterizzate da differenti bisogni finanziari.

La figura 2.1 riassume i fattori che incidono sul processo di integrazione nelle varie fasi della permanenza in Italia e quali sono le differenti esigenze finanziarie affrontate man mano dai migranti.

⁶ Sen, A.K., “La libertà individuale come impegno sociale”, Laterza, 1997 come citato nel rapporto.

Le fasi dell'immigrazione

Fasi	Fattori legati la processo di integrazione	Esigenze finanziarie
Insedimento fino a 1,5 anni circa	<ul style="list-style-type: none"> ricerca del lavoro documentazione difficoltà linguistiche il legame con la sola comunità nazionale 	<ul style="list-style-type: none"> accesso ai sistemi di pagamento risparmi rimesse (pagamento dei debiti)
Stabilizzazione da 1,5 a 7,5 anni	<ul style="list-style-type: none"> stabilità lavorativa inizio del processo di integrazione 	<ul style="list-style-type: none"> risparmi accesso al credito rimesse (per il supporto della famiglia)
Integrazione oltre i 7,5 anni	<ul style="list-style-type: none"> decisione di restare in Italia ricongiungimento familiare matrimonio-figli in Italia 	<ul style="list-style-type: none"> esigenze finanziarie complesse: credito, mutuo, assicurazioni, pensioni, investimenti futuro dei figli rimesse (supporto della famiglia e investimenti)

Figura 2.1 (fonte: Frigeri, 2017, pag. 76)

È dunque importante tenere a mente queste differenze nella progettazione e nell'implementazione di programmi e azioni di sostegno che mirano al miglioramento delle competenze, delle conoscenze e dei comportamenti finanziari dei migranti.

Secondo l'Osservatorio Nazionale sull'Inclusione Finanziaria dei Migranti, che ha svolto negli anni alcune indagini statistiche su campioni di cittadini immigrati residenti in Italia (l'ultima completata nel 2017), si osserva un processo di crescita della bancarizzazione della popolazione immigrata (aspetto fondamentale dell'inclusione finanziaria), che porta alla diminuzione della percentuale di adulti non titolari di un conto corrente al 25% (figura 2.2) Viene anche sottolineata la crescita media del risparmio e la crescita del volume delle rimesse, a fronte di una diminuzione del costo medio delle stesse.

Indice di bancarizzazione della popolazione immigrata – evoluzione 2010 - 2016

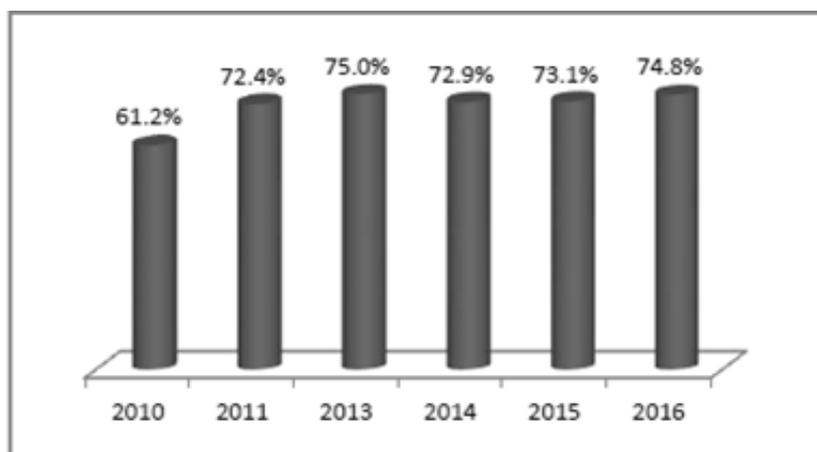


Figura 2.2 (fonte: Frigeri, 2017, pag. 18)

I motivi indicati nello studio per la decisione di non aprire un conto (riportati nella figura 2.3) sono vari e sembrano dipendere sia da considerazioni personali sia da altre legate all'istituzione bancaria stessa.

Motivi di non bancarizzazione

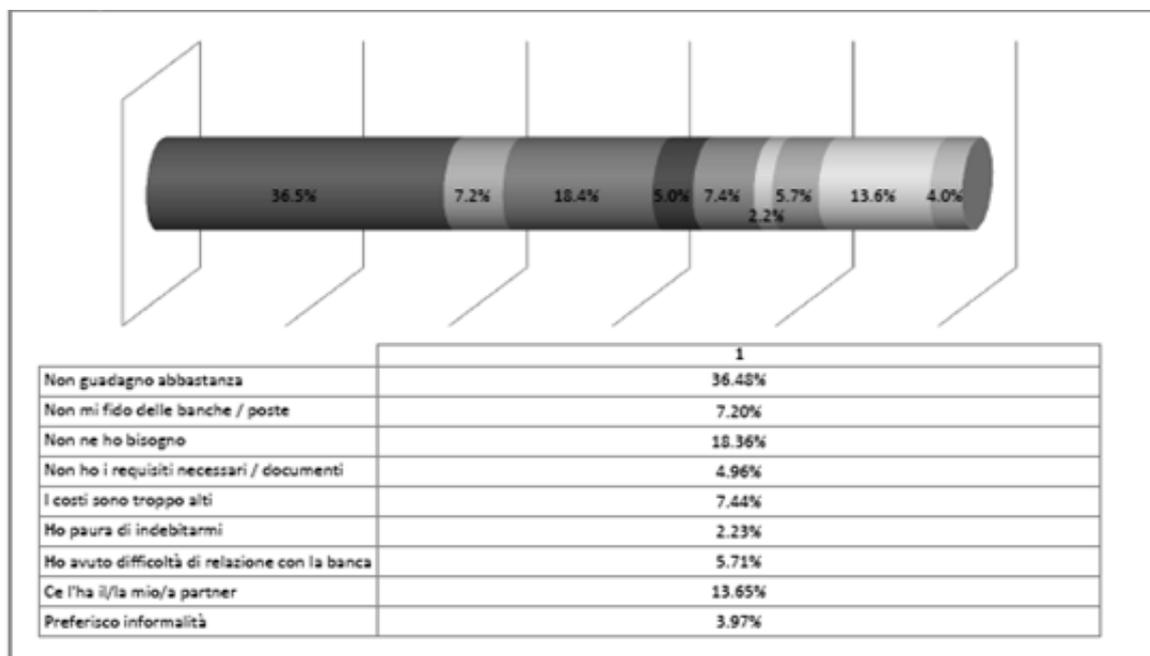


Figura 2.3 (fonte Frigeri, 2017, pag. 95)

Secondo De Matteis (2015), una maggiore inclusione finanziaria può portare benefici non solo alla popolazione migrante, ma anche al paese ospitante (che può ad esempio beneficiare della crescita del settore dell'imprenditoria straniera, della loro maggiore presenza nel settore finanziario formale, del loro maggior potere d'acquisto e della creazione di un mercato strategico per i fornitori finanziari).

In conclusione, i dati dell'Osservatorio e De Matteis (2015) mostrano che la relazione tra migranti e banche sta evolvendo verso un approccio più maturo e consapevole.

È importante quindi sviluppare politiche efficaci che tengano conto delle trasformazioni dei bisogni finanziari attraverso le fasi del processo di migrazione e anche delle specifiche peculiarità derivanti dal background culturale e dalle esperienze pregresse nel paese d'origine. A tal fine, una collaborazione affidabile con le comunità migranti può contribuire a stabilire una relazione solida con i cittadini stranieri, comprendere meglio i loro bisogni e coinvolgerli nel processo decisionale.

Parte 2 – I risultati del progetto Welcom-ED

Il progetto pilota Welcom-ED nasce da un'iniziativa proposta dal Museo del Risparmio di Torino in collaborazione col Comune di Torino e viene attivato ufficialmente a partire da Settembre 2017. L'obiettivo principale del progetto è cercare di diffondere l'educazione finanziaria a gruppi di migranti provenienti da varie nazionalità del mondo, attraverso l'offerta di moduli formativi per l'apprendimento di concetti base e medio-avanzati sulla pianificazione e gestione del risparmio e degli investimenti. In particolare, sono stati pensati due moduli di formazione, destinati a migranti con minori conoscenze e competenze e a migranti con un livello di formazione specifica leggermente più avanzato. Nel primo modulo vengono affrontati i concetti generali sull'importanza del risparmio e della pianificazione; nel secondo modulo, vengono trattati i temi del risparmio fruttifero - analizzando il concetto di rischio e le differenze tra i principali prodotti finanziari - e vengono introdotti gli elementi base sul funzionamento di assicurazioni e sistemi pensionistici.

Come osservato a livello teorico, raccogliere informazioni dalla popolazione migrante può essere complicato, a causa di fattori come la lingua e la difficoltà di entrare in contatto con gruppi chiusi. È quindi importante fare affidamento su intermediari, che siano in grado di relazionarsi con i migranti conquistandone la fiducia necessaria per l'ottenimento di risposte personali e sensibili. L'incontro con le realtà locali, associazioni interculturali, cooperative e centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), ha permesso la diffusione di questi corsi di formazione a gruppi di migranti presenti sul territorio della provincia di Torino.

Al fine di valutare l'efficacia dei corsi di formazione offerti dal progetto, sono stati somministrati ai partecipanti due questionari per valutare il livello di conoscenze sugli argomenti trattati: uno "pre-modulo", contenente anche informazioni di background (istruzione e lavoro) e domande sulle caratteristiche personali, e uno "post-modulo".

Il primo questionario è stato somministrato ai gruppi di migranti direttamente dalle associazioni, prima di seguire il corso di formazione; raccoglie dati sulle principali caratteristiche demografiche degli individui ed identifica sia il livello di istruzione che la condizione lavorativa. L'ultima sezione riporta una serie di domande finalizzate a rilevare il livello iniziale di conoscenze sugli argomenti trattati nella formazione successiva.

Seppur il progetto sia stato avviato con il presupposto di fornire due moduli di formazione con livelli diversi, la scarsa partecipazione al modulo avanzato ha portato ad un campione di dati

troppo esiguo; è stata quindi svolta un'analisi ed una valutazione d'impatto solamente in riferimento al modulo base⁷.

Le domande sulle conoscenze finanziarie di base sono state pensate per valutare quattro principali concetti: il risparmio, l'utilizzo di un piano finanziario, la differenza tra breve e lungo periodo e la capacità di gestire un budget a livello intertemporale. Successivamente alla somministrazione del corso di formazione, è stato riproposto ai migranti un secondo questionario di valutazione, con domande sugli stessi quattro ambiti già citati. Osservando il questionario in appendice, è possibile notare che le domande, nella seconda riproposizione, sono state sottoposte in ordine differente per minimizzare il rischio di un effetto ripetizione. Per facilitare le analisi successive, l'ordine è stato ripristinato e si riporta quindi la classificazione utilizzata d'ora in poi (tab. 1):

Codifica delle domande	
Q1	Risparmio
Q2	Piano finanziario
Q3	Orizzonte temporale
Q4	Budget

Tabella 1 Temi trattati dalle domande Q1 – Q4 del modulo finanziario

I dati analizzati in questo lavoro per valutare l'effetto del progetto Welcom-ED sono, quindi, quelli riguardanti 148 migranti, provenienti da 14 associazioni differenti, per i quali è stato possibile osservare la maggior parte delle informazioni sopra elencate e su cui è stato possibile sviluppare l'analisi di efficacia del progetto⁸.

Viene quindi ora proposta un'analisi descrittiva del campione, dalla quale si traggono alcune informazioni. Successivamente, l'analisi di efficacia del corso viene presentata in due modalità differenti: in primo luogo, attraverso metodi econometrici classici, con l'uso di regressioni multivariate; in secondo luogo, con il metodo *Differences-In-Differences* (DID), con modello di stima di tipo *fixed effects* e la creazione di gruppi di controllo randomizzati ex-ante.

⁷ Le analisi svolte sulle poche informazioni raccolte sul modulo avanzato sono disponibili su richiesta agli autori.

⁸ L'osservazione del dataset mostra l'esistenza di un problema di valori mancanti in risposta ad alcune domande di carattere personale, soprattutto su temi inerenti lavoro e guadagno. Le analisi svolte su queste informazioni scarse sono state omesse, ma sono disponibili su richiesta agli autori.

Capitolo 3. Analisi del dataset

3.1 Studio descrittivo del campione

Le caratteristiche personali

Il campione di 148 rispondenti stranieri risulta composto in prevalenza da donne (il 72.9%). Per quanto riguarda l'età, c'è prevalenza di giovani (il 69.5% ha tra i 18 e i 35 anni). È interessante osservare la distribuzione delle età per genere: si nota come il 90% degli uomini abbia meno di 36 anni, contro il 62% delle donne, che si dimostrano in generale più anziane (le rispondenti over 50 sono solo donne).

Il campione mostra un grado di alfabetizzazione base, con il 47.9% dei rispondenti che posseggono la licenza media e, complessivamente, circa due terzi che non raggiungono il diploma. Solo 13 persone hanno conseguito una laurea o un titolo superiore. Il confronto dei livelli di istruzione per genere permette di osservare che più dell'80% di chi ha un diploma (e più del 90% di chi ha una laurea) è donna.

Confronto età e genere		
	Donne	Uomini
Età 18 - 35	67	36
Età 36 - 50	37	4
Età over 50	4	0
Confronto titolo di studio e genere		
	Donne	Uomini
Nessuno	8	4
Licenza elementare	10	6
Licenza media	49	22
Diploma	29	7
Laurea	10	1
Post - laurea	2	0

Tabella 3.1 Distribuzione di età e titolo di studio per genere

La provenienza

I partecipanti al progetto provengono da 31 paesi diversi; i gruppi più numerosi sono quelli degli originari del Marocco (20.7%) e della Nigeria (18.5%).

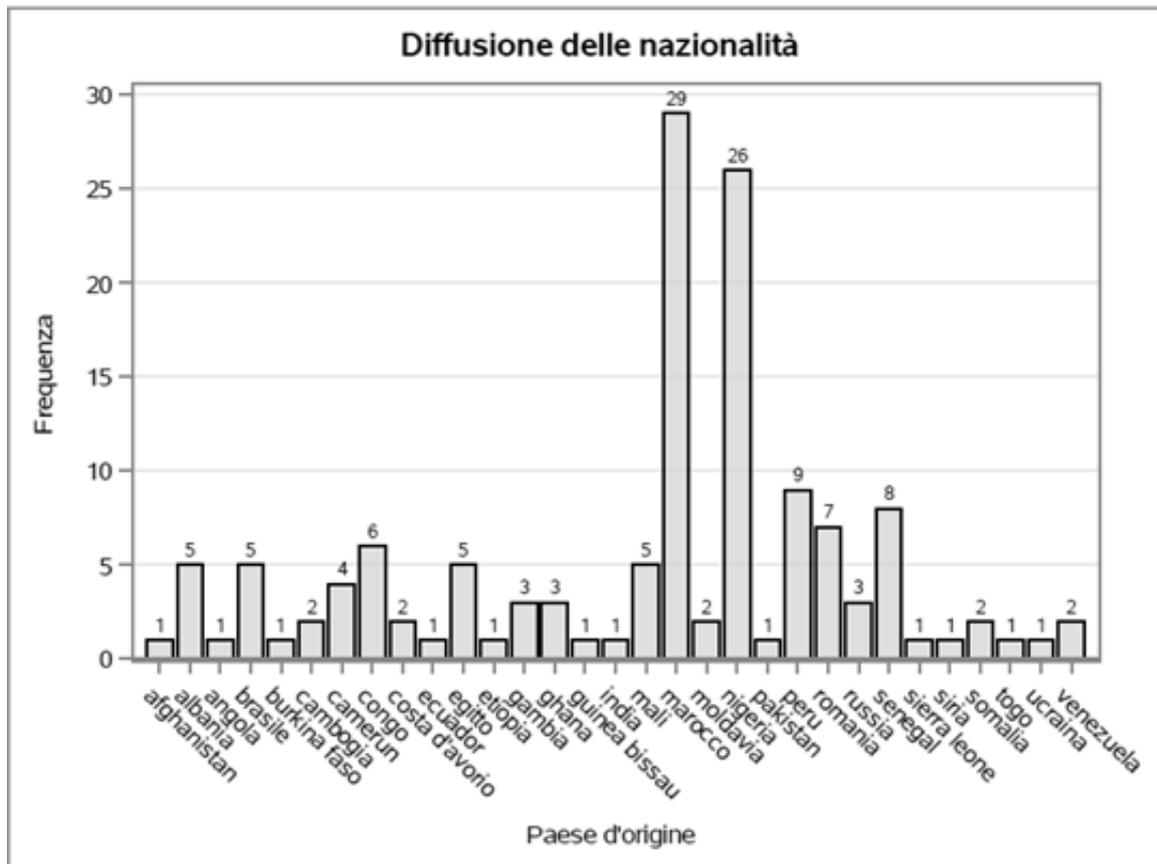


Figura 3.1 Paesi di provenienza dei migranti intervistati

Si utilizza una classificazione in macro-aree geografiche per i paesi di provenienza, arrivando così a un raggruppamento a 6 zone: Africa Subsahariana, Nord Africa, Est Europa, Sud America, Paesi Asiatici e Missing⁹.

Osservando la tabella 3.2 riepilogativa sulle aree di provenienza, è interessante notare come due terzi del totale del campione degli intervistati che hanno dichiarato il proprio paese d'origine provenga dall'Africa. Come riportato dalla letteratura, la lingua non è un fattore trascurabile nella trasmissione di conoscenze finanziarie, come nell'acquisizione di competenze culturali generali nel paese d'arrivo. La probabile maggiore distanza linguistica di paesi con lingue africane (oltre un migliaio secondo i linguisti¹⁰, fonte Wikipedia) potrebbe quindi influenzare le performance ottenute nei moduli riguardanti le competenze finanziarie, sia prima che dopo il corso. Tale

⁹ Paesi per raggruppamento: Africa Subsahariana (Angola, Burkina Faso, Camerun, Congo, Costa D'Avorio, Etiopia, Gambia, Ghana, Guinea Bissau, Mali, Nigeria, Senegal, Sierra Leone, Somalia, Togo), Nord Africa (Egitto, Marocco), Est Europa (Albania, Moldavia, Romania, Russia, Ucraina), Sud America (Brasile, Ecuador, Perù, Venezuela), Paesi Asiatici (Afghanistan, Cambogia, India, Pakistan, Siria).

¹⁰ https://it.wikipedia.org/wiki/Lingue_africane, consultato il 13/10/2020

difficoltà potrebbe essere in parte mitigata dalla conoscenza di lingue europee, come il francese, diffuse come lingue di origine coloniale e ancora oggi lingue ufficiali in alcune zone dell’Africa.

La distribuzione dei migranti originari dall’Africa mostra che quasi tutti gli uomini africani provengono dalle aree subsahariane, mentre per le donne la differenza è molto meno marcata.

È, infine, interessante osservare l’età dei provenienti dalle differenti macro-aree geografiche. Si nota in questo modo che il 47.9% di chi proviene dall’Africa ha meno di 36 anni. La fascia d’età tra i 18 e i 35 anni proviene in prevalenza dall’Africa (il 68.9%) e, in secondo luogo, dal Sud America (il 14.5%). Dei pochi rispondenti over 50, 2 provengono dal Nord Africa (tabella 3.2).

	Aree di provenienza					
	Per genere			Per classi d’età		
	Totale	Donne	Uomini	18 - 35	36 – 50	Over 50
<i>Africa Subsahariana</i>	65	40	25	50	15	0
<i>Nord Africa</i>	34	32	2	21	11	2
<i>Est Europa</i>	18	15	3	10	8	0
<i>Sud America</i>	17	12	5	15	2	0
<i>Paesi Asiatici</i>	6	4	2	4	2	0
<i>Missing</i>	8	5	3	3	3	2

Tabella 3.2 Distribuzione del campione per aree di provenienza, per genere e classi d’età

Il tempo trascorso dalla migrazione può essere considerato, molto spesso, una delle variabili più rilevanti per quanto riguarda lo studio sui migranti. È interessante osservare che la maggior parte dei rispondenti si trova in Italia da più di 2 anni (67.5%) e il 41.9% da più di 5, dato che indica un qualche grado di integrazione, ad esempio per la frequentazione della lingua e delle abitudini del paese di arrivo.

Confrontando i tempi in Italia per aree di provenienza, si vede che la metà di chi arriva dai Paesi Asiatici (tenendo conto del campione piccolo, 6 persone) è immigrato da meno di 2 anni e che, invece, più del 60% dei provenienti dai paesi dell’Est Europa è in Italia da più di 5 anni, indicando una migrazione più antica e sedimentata e quindi, forse, una maggiore integrazione generale. Infine, tra chi si trova in Italia da meno di 1 anno più della metà sono migranti dall’Africa Subsahariana e dal Nord Africa.

Si riportano, in conclusione, le indicazioni sullo stato civile dei rispondenti e su alcune caratteristiche del nucleo familiare; queste domande hanno riscontrato un elevato tasso di non risposta, per cui è possibile che non catturino pienamente la conformazione del campione.

Il 45.9% del totale del campione dice di vivere in coppia con un partner (in base a chi si dichiara convivente o sposato); il 34.4% afferma di convivere da più di 5 anni, il 13.5% tra 1 e 5 anni, mentre più della metà non risponde.

Sono allo stesso modo in maggioranza mancanti le informazioni sul paese di origine del partner; dai dati disponibili è possibile tracciare la diffusione in macro-aree, in modo analogo al caso della provenienza del rispondente. Si osserva che non ci sono coniugi provenienti dai Paesi Asiatici e che 6 sono italiani.

Si può quindi costruire un indice che dia informazioni sulla diffusione di coppie miste (provenienti da paesi o da aree geografiche differenti). Si osserva così che solo il 4% delle coppie è formata da persone provenienti da aree geografiche differenti (nello specifico, sono le coppie in cui uno dei due coniugi è italiano).

La composizione delle famiglie dei rispondenti si può osservare dalle indicazioni date sulla presenza e sul numero di figli; si scopre che dichiara di avere almeno un figlio il 58.1% dei rispondenti. La percentuale si alza per le donne: due terzi di loro dichiarano almeno un figlio, contro il 35% degli uomini.

Questo fatto permette di pensare alle donne beneficiarie del corso di formazione sull'alfabetizzazione finanziaria come a un tramite per entrare in contatto con un intero nucleo familiare e non solo con una singola persona, con conseguenti possibili benefici diffusi. Questa possibilità risulta particolarmente importante, ricordando le evidenze in letteratura sui benefici di un'istruzione finanziaria dell'intero nucleo familiare e non del solo migrante.

In riferimento alle differenze nel numero di figli in base al paese d'origine, e quindi a possibili specifiche legate a fattori culturali ed ambientali, si osserva che due terzi di chi proviene dai Paesi Asiatici e dal Sud America dichiara di non avere figli, contro il 36.9% di chi proviene dall'Africa Subsahariana.

	Numero di figli									
	Totale	Per genere		Per area di provenienza						Missing
		Donne	Uomini	Africa Subsahariana	Nord Africa	Est Europa	Sud America	Paesi Asiatici		
.	9	6	3	7	1	1	0	0	0	
0 figli	53	30	23	24	6	7	11	4	1	
1 figlio	35	29	6	16	9	8	1	1	0	
2 figli	25	20	5	11	8	1	3	1	1	
3 o più	26	23	3	7	10	1	2	0	6	

Tabella 3.3 Distribuzione del numero di figli per genere ed area di provenienza

Come ultima analisi sulle famiglie, risulterebbe particolarmente interessante approfondire se figli e/o coniuge si trovino in Italia insieme al rispondente o se siano rimasti nel paese d'origine. Tale studio potrebbe relazionarsi con le abitudini di risparmio e di rimesse in patria, che, come illustrato nella letteratura, risultano molto importanti per il benessere economico dei migranti. Purtroppo le informazioni raccolte, anche in questo caso, mostrano il 35.8% di valori mancanti e, osservando il campione ristretto a chi ha dichiarato di avere figli o coniuge nel paese d'origine, balzano all'occhio alcune incongruenze.

In base alle risposte ottenute, si può osservare come solo il 14.1% dei rispondenti non abbia con sé la famiglia in Italia; sono in prevalenza donne, di età compresa fra 18 e 35 anni e provenienti dall'Africa Subsahariana. Le informazioni sul tempo dalla migrazione fanno pensare che non si tratti di una separazione temporanea con un possibile ricongiungimento dopo una stabilizzazione nel nuovo paese (infatti il 71.4% di chi risponde si trova già in Italia da almeno 2 anni). Le principali perplessità sulla correttezza dell'impostazione stessa della domanda emergono però dal fatto che non sia possibile stabilire se chi è rimasto in patria sia il coniuge o eventuali figli, i quali potrebbero anche essere nati in Italia. Non risulta quindi disegnare un quadro più completo.

Il lavoro

Dichiara di non stare attualmente lavorando il 63.5% dei rispondenti. In particolare, il 70.3% delle donne non ha un lavoro, contro il 45% degli uomini, fatto che mostra una particolare esclusione dal mercato lavorativo per la categoria femminile.

Si osserva che la proporzione di chi si dichiara attualmente al lavoro varia tra il 23.5% di chi proviene dal Sud America e il 38.8% di chi proviene dall'Est Europa. Il dato si discosta molto dalla media generale quando si osserva chi non ha dichiarato la propria provenienza; in quel particolare gruppo, il 75% dichiara di avere un lavoro al momento dell'intervista.

Le abitudini di risparmio

Le domande della Sezione III si concentrano sulle abitudini in senso economico – finanziario dei rispondenti.

In primo luogo si cerca di appurare se ci sono conoscenze pregresse dovute a precedenti corsi di alfabetizzazione finanziaria: emerge che solo 16 persone hanno già seguito un corso su questi temi.

Si studiano poi le abitudini legate all'uso del denaro e al suo risparmio, concentrando l'attenzione sul tema, già precedentemente indicato come molto importante per i migranti, delle rimesse in patria.

In linea con le indicazioni ottenute studiando le composizioni dei nuclei familiari, si nota come il 31% mandi denaro nel paese d'origine. Questo è comprensibile dato che la maggioranza dei rispondenti ha indicato di avere con sé la famiglia in Italia.

È interessante osservare se e come le abitudini sulle rimesse cambino in base al paese di provenienza del rispondente. Si osserva che solo l'11.1% di chi proviene dai paesi dell'Est Europa, e nessuno tra chi proviene dai Paesi Asiatici, manda rimesse e che, tra chi dichiara di inviare mensilmente soldi in patria alla famiglia, più della metà provenga dall'Africa Subsahariana e un quarto dal Nord Africa.

Invio di rimesse							
	Totale	Africa Subsahariana	Nord Africa	Est Europa	Sud America	Paesi Asiatici	Missing
.	6	4	0	0	0	2	0
Niente	96	36	22	16	14	4	4
Meno di 100	27	18	4	2	1	0	2
Più di 100 €	19	7	8	0	2	0	2

Tabella 3.4 Invio di rimesse e distribuzione per aree di provenienza

Si osserva, infine, la difficoltà a risparmiare, fatto forse dovuto alle complesse condizioni lavorative riportate in precedenza o ad altre motivazioni (di carattere socio-culturale, ad esempio). Dai dati emerge che meno di due terzi degli intervistati riesce a risparmiare una parte delle entrate mensili, al netto delle possibili rimesse.

I soldi vengono tenuti dalla metà dei rispondenti in banca e da un quarto in casa, con un tipo di deposito che prevede anche degli investimenti, oltre al solo conto corrente, solamente per il 2% degli intervistati.

Anche le abitudini di risparmio sembrano cambiare in base alla provenienza del rispondente; in particolare, si osserva che il 41.1% dei migranti originari dal Nord Africa risparmia ogni mese, mentre nessun migrante dai Paesi Asiatici dichiara di farlo.

Risparmio mensile							
	Totale	Africa Subsahariana	Nord Africa	Est Europa	Sud America	Paesi Asiatici	Missing
.	15	7	5	0	0	2	1
Niente	85	36	15	13	12	4	5
Meno di 100	25	14	5	3	3	0	0
Più di 100 €	23	8	9	2	2	0	2

Tabella 3.5 Risparmio mensile e distribuzione per aree di provenienza

Anche se, a prima vista, i dati riepilogativi di rimesse e risparmio sembrano simili, un confronto sulle percentuali nella tabella 3.6 mostra che le abitudini nei due settori non seguono lo stesso schema (sembra che in generale si risparmi di più rispetto all'invio di rimesse, ma il trend si mostra contrario per i provenienti dall'Africa Subsahariana e per chi non ha dato informazioni sull'area geografica di origine).

	Percentuali di rimesse e risparmio	
	Manda rimesse	Risparmia
Africa Subsahariana	38.4%	33.8%
Nord Africa	35.2%	41.1%
Est Europa	11.1%	27.7%
Sud America	17.6%	29.4%
Paesi Asiatici	-	-
Missing	50%	25%

Tabella 3.6 Confronto delle abitudini su rimesse e risparmio per area di provenienza

Sono una decisa minoranza coloro che hanno richiesto un mutuo o un altro tipo di prestito negli ultimi mesi. Infatti, sono ricorsi ad un mutuo per la casa solo 2 persone negli ultimi 6 mesi e 4 nell'ultimo anno. Informazioni meno precise si ottengono invece dall'analisi della richiesta di prestiti, poiché 10 persone dichiarano di averlo fatto negli ultimi 6 mesi e 8 nell'ultimo anno. Il prestito è di preferenza richiesto a parenti o amici rispetto alle banche, anche se la maggioranza delle risposte è mancante. Questo fatto tende a indicare un certo grado di mancanza di conoscenza o di fiducia nel settore bancario ufficiale.

3.2 Le associazioni

È già stato precedentemente sottolineato come il ruolo delle associazioni, nella somministrazione dei questionari e nella raccolta delle informazioni, sia stato importante.

Si ritiene che occorra tenere in considerazione un eventuale “effetto associazione”, con possibile impatto su molteplici aspetti di questa analisi.

In primo luogo, bisogna considerare che le associazioni, necessarie per l’approccio ai destinatari scelti per lo studio, possono portare a un campione complessivo non rappresentativo dell’intera popolazione dei migranti, con un effetto di selezione – senza una direzione prevedibile - su categorie particolari (ad esempio, sottogruppi più svantaggiati della popolazione oppure, al contrario, sottogruppi già meglio integrati nella comunità o area geografica in cui opera l’associazione stessa), rendendo i risultati non estendibili alla popolazione generale dei migranti in Italia.

È anche possibile un bias da autoselezione, poiché il far parte di un’associazione, in quanto azione volontaria, potrebbe riflettere caratteristiche personali, culturali o ambientali non osservate o non osservabili che potrebbero avere un effetto anche sulle variabili oggetto di studio.

Inoltre, le associazioni partecipanti al progetto potrebbero non coprire accuratamente la popolazione dei migranti nell’area di Torino e, nel contempo, potrebbero raggruppare al proprio interno solo persone con determinate caratteristiche, portando in questo modo a un possibile riflesso delle differenze interne nei risultati conclusivi di efficacia del progetto. Queste differenze potrebbero essere assimilabili a quelle riferite ad altre variabili (come la nazionalità o l’area di provenienza), ma potrebbero anche essere indipendenti da esse. Anche le possibili numerosità variabili dei campioni raccolti potrebbero quindi avere un’influenza sui risultati finali.

Per queste motivazioni, non esaustive, si ritiene utile e necessario uno studio delle caratteristiche delle associazioni partecipanti e del sottocampione che ognuna di esse porta nel progetto.

Si osserva che hanno aderito al progetto 14 tra associazioni, cooperative e CPIA della provincia di Torino: Abele, Alma, Almaterra, Articolo 10, Articolo 10 Colasanto, CPIA Chille, CPIA Ruggirello, CPIA3 Braccini, CPIA3 Chieri, La Contrada, Logos III, Logos Eta Beta, Orso, Tampep. Il bacino a cui si rivolgono varia, concentrandosi in alcuni casi su specifici sottogruppi della popolazione migrante in base al genere, a particolari condizioni personali o a specifiche richieste di sostegno (ad esempio c’è chi opera in aiuto di chi ha appena scontato una pena detentiva, oppure chi segue donne vittime di tratta, chi si concentra sull’istruzione di base o sulle problematiche del mondo del lavoro). Una minoranza tra le associazioni si connota come di ispirazione religiosa, mentre altre

nascono da motivazioni civiche. Esse risultano comunque accomunate dall'obiettivo di favorire l'integrazione sociale e culturale dei migranti, attraverso formazione e varie forme di sostegno, tentando di intercettare in special modo le fasce più fragili della popolazione.

Dalla figura 3.2 è chiaramente visibile la numerosità non omogenea dei gruppi; si notano 4 associazioni su 14 con più di 15 individui ognuna e 4 con un massimo di 5 partecipanti al progetto.

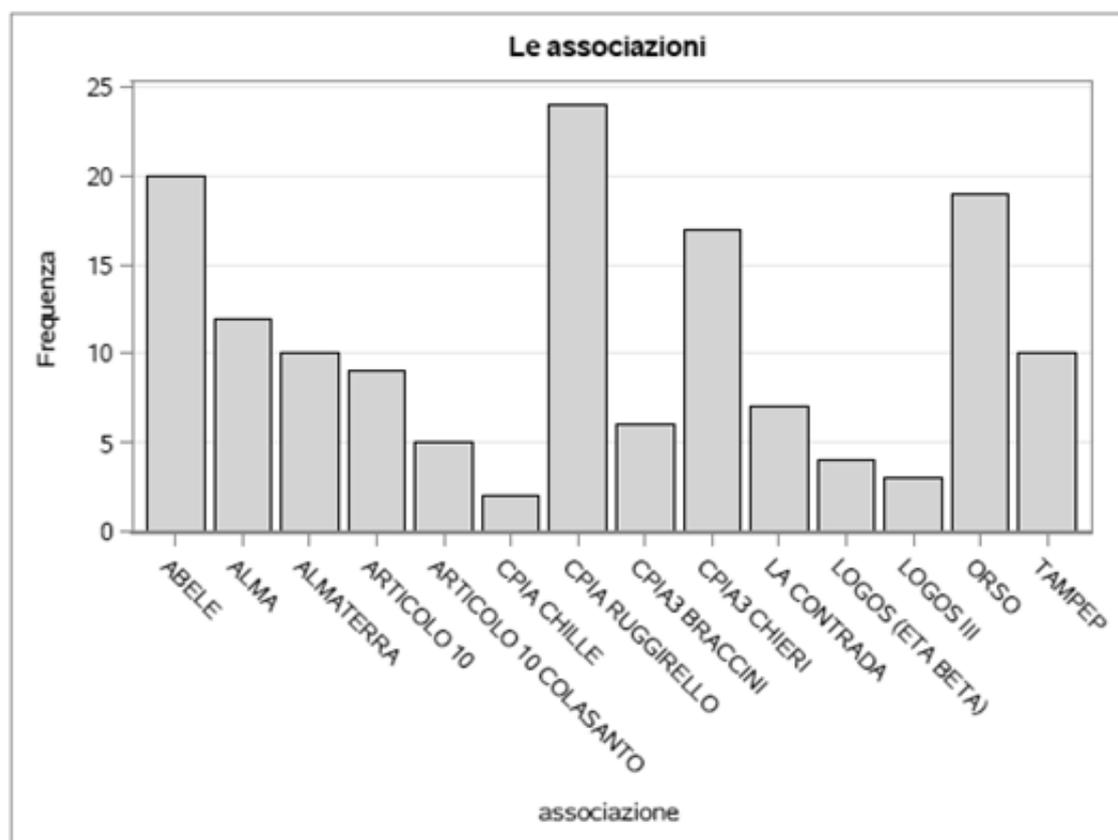


Figura 3.2 Associazioni partecipanti e di distribuzione degli intervistati

Le prime quattro associazioni, per numerosità, rappresentano più della metà dei rispondenti.

Anche la distribuzione per genere non è omogenea. Si nota infatti come, probabilmente anche a causa del target scelto da ogni realtà associativa, ci sia spesso un campione uniforme per genere.

Le associazioni e la distribuzione per genere			
	Isritti	Donne	Uomini
Abele	20	20	0
Alma	12	12	0

Almaterra	10	10	0
Articolo 10	9	9	0
Articolo 10 Colasanto	5	5	0
CPIA Chile	2	1	1
CPIA Ruggirello	24	18	6
CPIA3 Braccini	6	5	1
CPIA3 Chieri	17	6	11
La Contrada	7	5	2
Logos Eta Beta	4	2	2
Logos III	3	2	1
Orso	19	3	16
Tampep	10	10	0

Tabella 3.7 Le associazioni e la distribuzione per genere

Numerosi sono i gruppi di sole donne, mentre nessun gruppo è rappresentato da soli uomini (solo due sono le realtà in prevalenza maschili: l'associazione Orso e il CPIA3 Chieri). Questa polarizzazione sul genere deve essere tenuta in considerazione, dato il differente approccio al tema dell'alfabetizzazione finanziaria tra uomini e donne evidenziato nella letteratura.

Per valutare se le caratteristiche specifiche della popolazione in esame, per quanto in generale eterogenee, siano maggiormente omogenee all'interno delle associazioni di appartenenza e se esista una tendenza alla selezione di migranti provenienti dalla stessa etnia all'interno delle associazioni, si analizza con maggiore dettaglio la composizione delle associazioni e la distribuzione delle caratteristiche principali dei migranti al loro interno.

In primo luogo, si vuole osservare la distribuzione dei paesi d'origine dichiarati dai rispondenti all'interno delle associazioni. Si sottolinea come, anche a causa dei numeri limitati per alcune nazioni, non sia immediatamente visibile una stretta correlazione tra paese d'origine del rispondente ed associazione in cui lo si intervista. Questa relazione sembra chiara per pochi casi, come quello dell'associazione Abele (15 persone su 20 provenienti dal Marocco), Alma (7 persone su 12 provenienti dal Marocco) e Tampep (8 persone su 10 provenienti dalla Nigeria). Nei CPIA si osserva ancora una maggiore variabilità di accessi per nazioni.

Osservando la questione dal punto di vista delle nazionalità d'origine, risulta difficile ottenere informazioni rilevanti da molti paesi.

Sembra, in ultima analisi, non esserci una così stretta correlazione tra paese di provenienza e associazioni, tale da permettere di ritenere una delle due variabili sufficiente per l'analisi.

È possibile che emerga una maggiore regolarità raggruppando i paesi in macro-aree geografiche. In questo caso, si può notare dalla figura 3.3 come ci siano in effetti alcune associazioni che manifestano una maggiore selettività, visibile soprattutto per le associazioni più grandi.

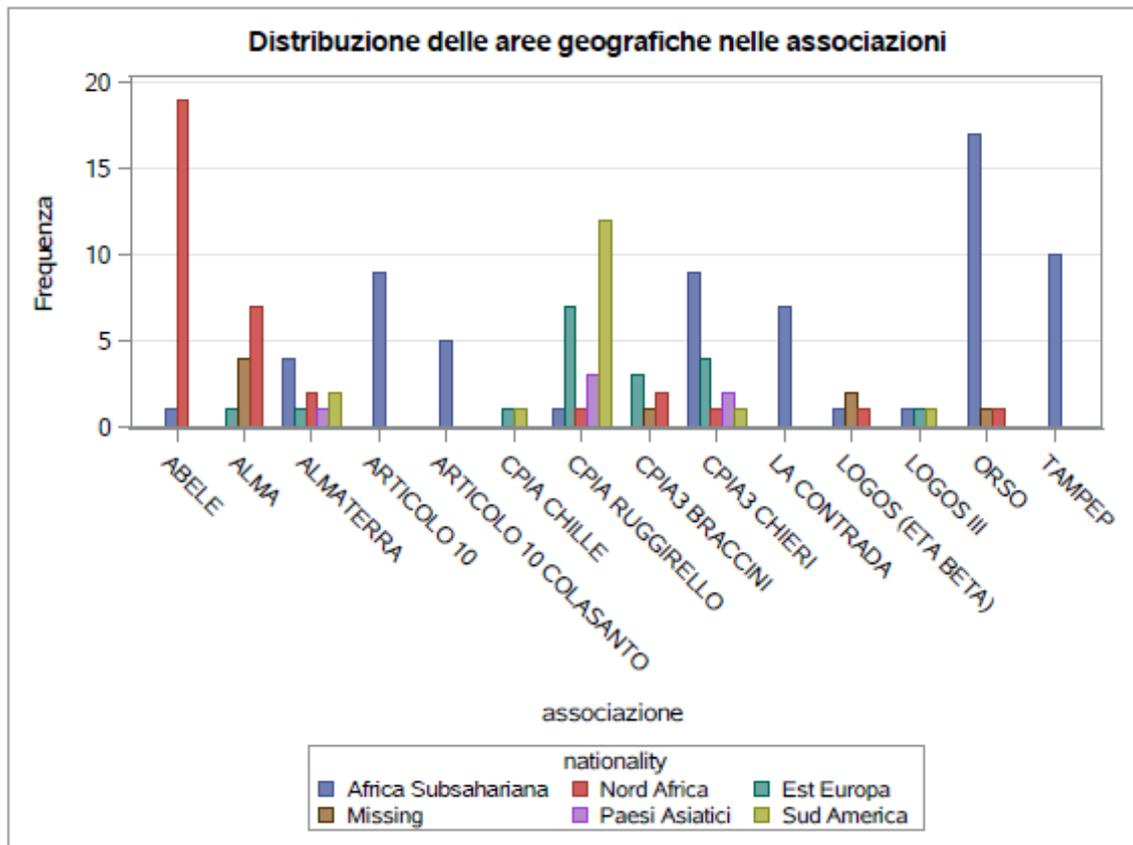


Figura 3.3 Frequenza delle macro-aree di provenienza per associazione

Con ulteriori analisi si può anche notare che migranti provenienti dalla stessa macro-area geografica non tendano a indirizzarsi verso un'associazione specifica, ma si distribuiscano su più associazioni. È possibile, quindi, che la scelta non dipenda solamente dalla propria origine, ma anche da altre caratteristiche dell'individuo o dell'associazione stessa, come il luogo in cui questa ha la sede, i servizi che offre o gli orari in cui è aperta.

Si può anche analizzare il tempo passato dalla migrazione, importante variabile di integrazione nella comunità e nelle regole economico-finanziarie italiane, e individuare, in questo modo, eventuali associazioni caratterizzate da gruppi storicamente radicati in Italia oppure da gruppi appena arrivati.

Il tema risulta più chiaro se osservato a partire dalla due nuove variabili che dividono gli intervistati fra chi si trova in Italia da meno di 2 anni o più, oppure da meno di 5 anni o più.

Il tempo dalla migrazione nelle associazioni							
	Meno di 1 anno	Tra 1 e 2 anni	Tra 2 e 5 anni	Tra 5 e 10 anni	Più di 10 anni	Meno di 2 anni	Meno di 5 anni
<i>Abele</i>	2	5	5	5	3	7	12
<i>Alma</i>	1	2	1	5	3	3	4
<i>Almaterra</i>	0	0	2	3	5	0	2
<i>Articolo 10</i>	0	0	1	5	3	0	1
<i>Articolo 10 Colasanto</i>	0	0	3	1	1	0	3
<i>CPIA Chile</i>	0	0	0	2	0	0	0
<i>CPIA Ruggirello</i>	8	4	3	4	5	12	15
<i>CPIA3 Braccini</i>	0	0	1	2	3	0	1
<i>CPIA3 Chieri</i>	1	9	4	1	2	10	14
<i>La Contrada</i>	3	1	3	0	0	4	7
<i>Logos Eta Beta</i>	0	0	1	2	1	0	1
<i>Logos III</i>	0	0	0	0	3	0	0
<i>Orso</i>	0	4	12	1	2	4	16
<i>Tampep</i>	4	4	2	0	0	8	10

Tabella 3.8 Distribuzione del tempo dalla migrazione nelle associazioni

Si vede, in questo modo, nella tabella 3.8 che molte associazioni sono composte unicamente da persone in Italia da più di 2 anni, a volte anche da più di 5, come nel caso del CPIA Chile e di Logos III. L'associazione Tampep è caratterizzata, invece, da un gruppo di nuovi migranti, arrivati in Italia da meno di 2 anni; questo potrebbe incidere su altre caratteristiche che riflettono il grado di integrazione nel nuovo paese di residenza, come l'utilizzo di istituti bancari, o indicare una maggiore difficoltà linguistica che potrebbe influire sulla comprensione dei temi trattati e delle domande stesse.

3.3 Le risposte al modulo finanziario

Il modulo finanziario prima e dopo il corso

Per verificare se esiste una differenza nella performance, indicata dal numero di risposte giuste date alle domande del modulo finanziario, tra prima e dopo la somministrazione del corso, si inizia con l'analizzare la frequenza di risposte corrette per ognuna delle domande (tabella 3.9).

Per ognuno dei temi, si può osservare un apparente miglioramento delle performance al test dopo aver ricevuto la formazione finanziaria. L'aumento maggiore si osserva per la domanda numero 3, con un miglioramento del 32.1%.

Risposte corrette alla domanda 1		
	PRIMA del corso	DOPO il corso
.	53	27
Corretta	67	96
Sbagliata	28	25
Risposte corrette alla domanda 2		
	PRIMA del corso	DOPO il corso
.	82	26
Corretta	49	76
Sbagliata	17	46
Risposte corrette alla domanda 3		
	PRIMA del corso	DOPO il corso
.	75	23
Corretta	57	104
Sbagliata	16	21
Risposte corrette alla domanda 4		
	PRIMA del corso	DOPO il corso
.	50	16
Corretta	61	94
Sbagliata	37	38

Tabella 3.9 Frequenza delle risposte giuste al modulo finanziario

La media delle risposte giuste sulle 4 domande prima del corso è di 1.8. Solo l'8.1% degli intervistati ha risposto correttamente a tutte e quattro le domande prima di aver ricevuto la formazione, il 16.2% ha dato quattro risposte "non lo so" e il 12.1%, pur rispondendo, ha sbagliato tutte le risposte (tab. 3.10).

È interessante osservare come anche nel campione, relativamente piccolo, dello studio si possano ritrovare alcune caratteristiche indicate dalla letteratura. Emerge infatti che le donne sono i due terzi di chi risponde “non lo so” e il 77.7% di chi dà quattro risposte errate alle domande del modulo 1 prima del corso.

Risposte corrette al modulo finanziario PRE			
Per genere			
	Totale	Donne	Uomini
.	24	16	8
0	18	14	4
1	31	25	6
2	34	27	7
3	29	17	12
4	12	9	3

Tabella 3.10 Distribuzione delle risposte corrette al modulo finanziario prima del corso, anche per genere

Le risposte complessive dopo il corso mostrano invece che la media di risposte corrette è salita a 2.6. Il numero di persone che ha risposto correttamente a tutto il test è salito al 29% e le percentuali di chi non ha saputo rispondere o ha sbagliato tutte le risposte sono scese al 4% (rispettivamente, un quarto e un terzo dei valori pre-corso) (tab. 3.11).

Le risposte per genere mostrano che, pur nella riduzione dei numeri assoluti, permane la prevalenza di donne tra chi non sa rispondere (83.3%).

Risposte corrette al modulo finanziario POST			
Per genere			
	Totale	Donne	Uomini
.	6	5	1
0	6	3	3
1	19	13	6
2	43	30	13
3	31	23	8
4	43	34	9

Tabella 3.11 Distribuzione delle risposte corrette al modulo finanziario dopo il corso, anche per genere

La differenza e il miglioramento

Ci si domanda ora se queste differenze tra i risultati prima e dopo il corso di formazione siano statisticamente diverse dallo zero, ossia se ci siano i presupposti per indicare un effetto reale del corso sulle conoscenze in materia finanziaria.

Per analizzare questo problema, si crea una variabile specifica che modella la differenza nel punteggio. Essa prende valori da -3 a 4, mostrando che ci sono anche casi di peggioramento nel numero di risposte corrette dopo la somministrazione del corso.

Le statistiche della variabile differenza illustrano che la discrepanza tra il punteggio prima e dopo il corso è in media di 1 punto in più. La media del sottocampione femminile è maggiore di quella maschile, facendo pensare che le donne possano essere maggiormente sensibili a un possibile effetto del trattamento, qualora dimostrato.

Rimane da verificare in modo rigoroso se la differenza osservata sia statisticamente diversa da zero. Per fare ciò, si utilizza un *ttest* sulla differenza di medie di dati accoppiati per valutare se la media di risposte corrette prima del corso e quella dopo il corso siano uguali. Dal test si evince che la differenza tra le medie è statisticamente diversa da zero e positiva, il che permette quindi di indicare l'esistenza di un reale miglioramento nella performance tra prima e dopo la somministrazione del corso.

Raggruppando le classi della variabile di differenza nel punteggio, è possibile costruire una variabile che modelli questo miglioramento. Si osserva in questo modo che quasi un terzo dei rispondenti migliora di almeno un punto il numero di risposte corrette al modulo 1 dopo aver seguito il corso.

In conclusione, si osserva che esiste una differenza statisticamente diversa da zero nella performance prima e dopo il corso di formazione, condizione necessaria per poter studiare l'esistenza di un effetto del trattamento sul campione di migranti.

Capitolo 4. La valutazione di impatto del corso di formazione

4.1 I modelli di analisi multivariata

I modelli sul punteggio al modulo finanziario prima del corso

Si cerca ora di specificare le principali determinanti del grado di alfabetizzazione finanziaria iniziale dei partecipanti al progetto. Per fare ciò, si utilizza una serie di modelli di regressione lineare stimati con metodo OLS aventi come variabile dipendente il punteggio totale (da 0 a 4 punti) ottenuto rispondendo alle domande del modulo finanziario prima della somministrazione del corso.

Si può quindi proporre una sintesi riepilogativa di confronto.

Regressione sul punteggio al modulo finanziario

La tabella 4.1 mostra sei diverse specificazioni del modello di regressione avente come variabile dipendente il punteggio ottenuto alle domande del modulo finanziario prima del corso.

La prima colonna riporta un modello minimo in cui le possibili determinanti sono il genere, l'età e il paese di provenienza del rispondente. Aggiungendo man mano controlli al modello, si arriva alla colonna 6 in cui il modello più completo riporta anche le dummy relative alle associazioni di appartenenza.

Si osserva come alcune determinanti appaiano sempre statisticamente significative, mentre altre lo siano solo in alcune specificazioni del modello. Si tiene anche conto di alcuni coefficienti "debolmente significativi", con p-value inferiore a 0.15, per trarre il massimo delle informazioni possibili dal campione relativamente ristretto con cui si lavora.

La variabile genere mostra come essere donna, rispetto ad essere uomo, sia un fattore negativo nel grado di alfabetizzazione finanziaria iniziale. Questo appare in linea con le considerazioni presenti in letteratura, che mostrano, in generale, minore conoscenza sui temi finanziari da parte delle donne.

La fascia di età del migrante risulta importante nella performance al test; in particolare, nel modello M6 si riscontra un effetto positivo sia per la classe di età 18 – 35 sia per quella oltre i 50 anni, rispetto alla categoria di riferimento (età tra i 36 e i 50 anni). Il coefficiente della variabile over 50 è significativo anche in alcuni modelli precedenti. Individuare una spiegazione per questo effetto non è immediato; è possibile che l'età sia legata ad altri fattori (di comportamento o di attitudine), ma servirebbero maggiori informazioni per poter investigare in questo senso.

Il tempo dalla migrazione appare come una delle determinanti più rilevanti; si nota come sia sempre significativo e positivo l'effetto di essere in Italia da più di 10 anni rispetto ad esserlo da un tempo compreso tra 1 e 2 anni e come siano spesso significativi (e sempre positivi) i coefficienti stimati delle variabili che indicano un tempo di permanenza superiore alla variabile di confronto.

L'area geografica di origine appare spesso significativa; nello specifico, appare positivo l'essere provenienti dall'Est Europa rispetto al Nord Africa, mostrando probabilmente un fattore di vicinanza linguistica e di maggiore integrazione della specifica comunità (si ricorda che il gruppo di europei risultava avere un'alta percentuale di migranti in Italia da più di 5 anni). Un effetto positivo è presente solo nel modello M1 e debolmente in M4 per la variabile Sud America e solo nel modello M4 per i Paesi Asiatici.

Queste considerazioni portano ad ipotizzare che una delle barriere principali per la performance al test e in generale per la conoscenza finanziaria sia quella linguistica; le difficoltà a comprendere un questionario presentato in italiano aumentano per migranti arrivati da poco nel paese e provenienti da parti del mondo in cui si parlano abitualmente lingue con caratteristiche grammaticali e strutturali anche molto differenti.

L'istruzione risulta rilevante nella variabile laurea, sempre statisticamente significativa e con coefficiente stimato positivo; avere un livello di istruzione di tipo universitario ha quindi un prevedibile impatto positivo sulla performance rispetto a possedere la licenza media, effetto che compare solo una volta anche per chi dichiara un livello post-laurea (questo effetto minimo è probabilmente dovuto alla scarsa numerosità degli appartenenti al gruppo).

La specificazione dello stato civile mostra come essere sposati sia un fattore positivo per le conoscenze finanziarie rispetto ad essere vedovo, variabile che ha un coefficiente negativo e sempre significativo. Nel modello M6 si osserva anche un effetto positivo dell'essere separato, rispetto a sposato; è possibile che ciò incida sulla conoscenza finanziaria a causa della necessità di occuparsi in prima persona degli aspetti economici familiari.

Le abitudini finanziarie mostrano che chi ha già seguito altri corsi legati al tema ha più probabilità di ottenere un punteggio migliore al test e, nel modello M5, si può osservare anche un effetto positivo dell'aver richiesto un mutuo sulla casa negli ultimi 12 mesi. Le variabili che si riferiscono al mandare abitualmente rimesse nel paese d'origine e risparmiare sono debolmente significative e cessano di esserlo inserendo le associazioni.

È interessante, infine, l'analisi del modello M6, nel quale vengono inserite le variabili indicanti l'associazione di appartenenza. In confronto con la variabile di riferimento (fare parte dell'associazione Abele), risultano significative (a volte debolmente) e tutte con coefficiente

positivo le variabili Alma, Almaterra, Articolo 10 Colasanto, CPIA Chille, CPIA Ruggirello e Orso. È possibile interpretare ciò come una indicazione di un effetto di gruppo nella condivisione delle conoscenze iniziali e nello svolgimento del primo questionario, che si ricorda essere stato somministrato all'interno delle associazioni stesse.

Infine si osserva che il modello M6 utilizza 97 osservazioni e ha un coefficiente R^2 – corretto pari a 0,43.

La tabella 4.2 riporta altri modelli per la performance al modulo finanziario con alcune variazioni nei controlli; in particolare, si sostituiscono le variabili indicanti gli anni in Italia con due indicatori di sintesi che distinguono fra una permanenza inferiore o superiore a 2 o 5 anni e le informazioni sullo stato civile con una variabile dummy che riporta se il migrante è single oppure ha un partner. Da queste differenti specificazioni emerge più chiaramente che l'area geografica del rispondente ha un effetto sulla performance iniziale che permane anche dopo aver controllato per le associazioni di appartenenza.

Tab. 4.1 Confronto modelli di regressione per il punteggio al modulo finanziario PRIMA del corso											
	M1		M2		M3		M4		M5		M6
<i>Intercetta</i>	2,531	***	1,174	***	1,490	***	1,453	**	1,421	**	0,718
<i>Donna</i>	-	**	-	**	-	***	-	***	-	***	- **
Età											
<i>18-35</i>	-		-		0,059		0,419		0,304		1,008 **
<i>Over 50</i>	1,100		1,230		1,526	*	1,735	*	1,370		2,477 *
Origine											
<i>Est Europa</i>	0,713	*	0,708	*	0,802	**	1,013	**	1,165	***	0,443
<i>Paesi Asiatici</i>	0,339		0,423		0,609		1,250	*	1,103		0,296
<i>Sud America</i>	0,644	*	0,498		0,487		0,419		0,663	~	-
<i>Africa</i>	-		-		-		-		0,026		-
In Italia da											
<i>Meno di 1 anni</i>			0,695	*	0,549		0,587	~	0,492		0,321
<i>Tra 2 e 5 anni</i>			0,715	**	0,775	**	0,820	**	0,660	*	0,050
<i>Tra 5 e 10 anni</i>			0,671	*	0,770	**	0,850	**	0,616	~	0,318
<i>Più di 10 anni</i>			0,923	**	0,974	**	1,184	**	1,286	**	1,540 **
Istruzione											
<i>Nessun titolo</i>					-		-		-		-
<i>Licenza</i>					0,266		0,166		0,292		0,134
<i>Diploma</i>					0,023		-		0,052		-
<i>Laurea</i>					1,051	***	1,594	***	1,897	***	1,034 *
<i>Post-laurea</i>					0,427		0,172		1,935	*	1,397
Stato civile											
<i>Cellibe/Nubile</i>							-		0,050		-
<i>Convivente</i>							-		-		-
<i>Separato</i>							-		0,928		1,799 *
<i>Divorziato</i>							0,053		0,187		0,000
<i>Vedovo</i>							-	**	-	*	- *
Figli											
<i>Nessuno</i>							-		-		-
<i>2</i>							0,320		0,060		-
<i>3 o più</i>							0,099		0,041		-
<i>Lavora</i>									-		0,008
Abitudini											
<i>Altri corsi</i>									0,400		0,731 *
<i>Manda rimesse</i>									0,447	~	0,309
<i>Risparmia</i>									-	~	-
<i>Mutuo in 12 mesi</i>									1,195	*	0,860
<i>Prestito in 12 mesi</i>									0,355		0,181
Associazioni											
<i>Alma</i>											1,223 ~
<i>Almaterra</i>											1,465 *
<i>Articolo 10</i>											0,721
<i>Articolo 10</i>											2,526 **
<i>CPIA Chille</i>											3,010 **
<i>CPIA Ruggirello</i>											1,236 ~
<i>CPIA3 Braccini</i>											1,654
<i>CPIA3 Chieri</i>											0,240
<i>La contrada</i>											1,145
<i>Logos - Eta Beta</i>											-
<i>Logos III</i>											0,099
<i>Orso</i>											1,697 **
<i>Tampep</i>											0,764
Osservazioni usate		117		117		117		110		97	97
R²		0,197		0,249		0,303		0,401		0,538	0,685
R² corretto		0,146		0,170		0,192		0,232		0,328	0,430

Nota: i simboli ~, *, **, *** indicano rispettivamente una significatività statistica del 15%, 10%, 5% e 1%.

Tabella 4.1 Modelli di regressione per il punteggio al modulo finanziario prima del corso

Tab. 4.2	Variazioni su modelli di regressione per il punteggio al modulo finanziario PRIMA del corso								
	M7a		M7b		M8a		M8b		
<i>Intercetta</i>	2,369	***	1,850	***	<i>Intercetta</i>	2,452	***	2,122	***
<i>Donna</i>	-1,127	***	-0,831	**	<i>Donna</i>	-1,178	***	-0,805	**
Età					Età				
<i>18-35</i>	-0,013		0,115		<i>18-35</i>	-0,016		0,352	
<i>Over 50</i>	0,793		1,031		<i>Over 50</i>	0,662		0,914	
Origine					Origine				
<i>Est Europa</i>	1,226	***	1,038	*	<i>Est Europa</i>	1,184	***	1,054	*
<i>Paesi Asiatici</i>	1,274	*	1,057		<i>Paesi Asiatici</i>	1,225	*	1,101	
<i>Sud America</i>	0,812	**	0,480		<i>Sud America</i>	0,808	**	0,411	
<i>Africa Subsahariana</i>	0,112		-0,398		<i>Africa Subsahariana</i>	0,158		-0,336	
In Italia da					In Italia da				
<i>Da meno di 2 anni</i>	-0,362		-0,225		<i>Da meno di 5 anni</i>	-0,332		-0,641	*
Stato civile					Stato civile				
<i>Solo</i>	0,110		0,005		<i>Solo</i>	0,113		-0,027	
Figli					Figli				
<i>Nessuno</i>	-0,417		-0,374		<i>Nessuno</i>	-0,442		-0,421	
<i>2</i>	0,195		0,239		<i>2</i>	0,180		0,095	
<i>3 o più</i>	0,268		0,320		<i>3 o più</i>	0,230		0,156	
Istruzione					Istruzione				
<i>Nessun titolo</i>	-0,304		-0,371		<i>Nessun titolo</i>	-0,166		-0,387	
<i>Licenza elementare</i>	0,215		0,254		<i>Licenza elementare</i>	0,204		0,196	
<i>Diploma</i>	0,083		-0,125		<i>Diploma</i>	0,079		-0,351	
<i>Laurea</i>	2,032	***	1,725	***	<i>Laurea</i>	2,032	***	1,581	***
<i>Post-laurea</i>	1,943	*	1,900		<i>Post-laurea</i>	2,251	**	2,482	*
<i>Lavora</i>	-0,160		-0,064		<i>Lavora</i>	-0,122		-0,040	
Abitudini finanziarie					Abitudini finanziarie				
<i>Altri corsi</i>	0,365		0,646	~	<i>Altri corsi</i>	0,346		0,740	*
<i>Manda rimesse</i>	0,209		-0,089		<i>Manda rimesse</i>	0,184		-0,102	
<i>Risparmia</i>	-0,590	**	-0,569	*	<i>Risparmia</i>	-0,557	**	-0,498	*
<i>Mutuo in 12 mesi</i>	1,078	*	1,288	*	<i>Mutuo in 12 mesi</i>	1,064	*	1,168	*
<i>Prestito in 12 mesi</i>	0,476		0,546		<i>Prestito in 12 mesi</i>	0,493		0,439	
Associazioni					Associazioni				
<i>Alma</i>			0,519		<i>Alma</i>			0,502	
<i>Almaterra</i>			0,915		<i>Almaterra</i>			0,877	
<i>Articolo 10</i>			0,312		<i>Articolo 10</i>			0,021	
<i>Articolo 10 Colasanto</i>			0,904		<i>Articolo 10 Colasanto</i>			1,029	
<i>CPIA Chille</i>			2,082	*	<i>CPIA Chille</i>			1,887	*
<i>CPIA Ruggirello</i>			0,470		<i>CPIA Ruggirello</i>			0,461	
<i>CPIA3 Braccini</i>			0,500		<i>CPIA3 Braccini</i>			0,347	
<i>CPIA3 Chieri</i>			-0,034		<i>CPIA3 Chieri</i>			-0,208	
<i>La contrada</i>			1,464	*	<i>La contrada</i>			1,338	*
<i>Logos - Eta Beta</i>			-1,125		<i>Logos - Eta Beta</i>			-1,658	
<i>Logos III</i>			0,203		<i>Logos III</i>			-0,091	
<i>Orso</i>			1,238		<i>Orso</i>			1,320	*
<i>Tampep</i>			0,573		<i>Tampep</i>			0,532	
Osservazioni usate		97		97	Osservazioni usate		97		97
R²		0,470		0,596	R²		0,468		0,619
R² corretto		0,308		0,354	R² corretto		0,300		0,391

Nota: i simboli ~, *, **, *** indicano rispettivamente una significatività statistica del 15%, 10%, 5% e 1%.

Tabella 4.2 Variazioni su modelli di regressione per il punteggio del modulo finanziario prima del corso

I modelli sul punteggio al modulo finanziario dopo il corso

Vengono ora proposti i risultati di regressioni svolte sulla performance raggiunta nel modulo finanziario, dopo aver seguito il corso di alfabetizzazione finanziaria; inoltre, vengono confrontati questi risultati con le conclusioni sul punteggio al modulo finanziario prima del corso.

Regressione sul punteggio al modulo finanziario

Nella tabella 4.3 è possibile osservare sei diverse specificazioni, con numero di variabili di controllo crescenti. In modo analogo allo studio delle risposte al modulo finanziario prima del corso, il modello più completo, M6, comprende anche le dummy di appartenenza alle associazioni.

Si osserva, in primo luogo, come il genere cessi di essere significativo dopo il modello M1. Questo sembra mostrare che, dopo una formazione uguale per tutti, non ci siano più sostanziali differenze tra uomini e donne nelle performance in *financial literacy*. Anche la classe di età non è più rilevante.

L'area geografica di provenienza mostra un effetto positivo, che scompare nei modelli più completi, dei coefficienti delle variabili Sud America ed Africa Subsahariana. Nel modello M6 si può vedere invece un effetto debolmente significativo della variabile Paesi Asiatici.

Il tempo passato dalla migrazione risulta significativo quasi sempre, fino al modello M6. In tutti i casi, i coefficienti sono positivi, indicando maggiore probabilità di alti livelli di punteggio per chi non si trova in Italia da un periodo compreso tra 1 e 2 anni.

Avere una laurea ha un effetto positivo sulla performance a domande di *financial literacy* (effetto non significativo in M6), mentre si osserva un effetto del non avere figli o dell'averne due rispetto ad uno solo, positivo e debolmente significativo, nel modello completo.

Le abitudini finanziarie, in questo caso, mostrano risultati particolari: aver richiesto un mutuo negli ultimi 12 mesi sembra avere un effetto negativo, mentre aver richiesto un prestito un effetto positivo sui punteggi. L'effetto debole del risparmiare scompare nel modello completo.

Tab. 4.3	Confronto modelli di regressione per il punteggio al modulo finanziario DOPO il corso											
	M1		M2		M3		M4		M5		M6	
<i>Intercetta</i>	2,101	***	1,692	***	1,540	***	1,049	*	1,453	**	2,033	***
<i>Donna</i>	0,430	*	0,318		0,264		0,239		0,082		-	
Età												
<i>18-35</i>	-		-		-		-		0,147		0,328	
<i>Over 50</i>	-		-		-		-		-		0,199	
Origine												
<i>Est Europa</i>	0,431		0,371		0,399		0,369		0,306		0,785	
<i>Paesi Asiatici</i>	0,293		0,241		0,358		0,483		1,005		1,459	~
<i>Sud America</i>	0,799	**	0,567	~	0,552	~	0,483		0,342		0,732	
<i>Africa Subsahariana</i>	0,466	*	0,487	*	0,617	**	0,524	~	0,289		-	
In Italia da												
<i>Meno di 1 anni</i>			1,009	***	0,905	**	1,027	**	0,886	**	0,606	
<i>Tra 2 e 5 anni</i>			0,316		0,340		0,672	*	0,543		0,010	
<i>Tra 5 e 10 anni</i>			0,580	*	0,635	*	0,875	**	0,595		-	
<i>Più di 10 anni</i>			0,583	~	0,547		0,961	**	0,846	~	0,258	
Istruzione												
<i>Nessun titolo</i>					-		-		-		-	
<i>Licenza elementare</i>					-		-		-		-	
<i>Diploma</i>					0,147		0,089		-		-	
<i>Laurea</i>					0,951	**	1,090	**	1,079	*	0,595	
<i>Post-laurea</i>					0,993		0,987		0,769		-	
Stato civile												
<i>Celibe/Nubile</i>							0,061		-		-	
<i>Convivente</i>							-		-		0,482	
<i>Separato</i>							-		-		-	
<i>Divorziato</i>							0,298		0,306		-	
<i>Vedovo</i>							-		0,741		0,006	
Figli												
<i>Nessuno</i>							0,334		0,356		0,706	~
<i>2</i>							0,284		0,443		0,611	~
<i>3 o più</i>							0,523		0,607		0,387	
<i>Lavora</i>									0,155		0,115	
Abitudini finanziarie												
<i>Altri corsi</i>									-		-	
<i>Manda rimesse</i>									0,183		0,000	
<i>Risparmia</i>									-	~	-	
<i>Mutuo in 12 mesi</i>									-	*	-	***
<i>Prestito in 12 mesi</i>									0,982	*	1,175	**
Associazioni												
<i>Alma</i>											0,763	
<i>Almaterra</i>											0,593	
<i>Articolo 10</i>											0,479	
<i>Articolo 10 Colasanto</i>											1,402	
<i>CPIA Chille</i>											1,547	
<i>CPIA Ruggirello</i>											-	
<i>CPIA3 Braccini</i>											1,021	
<i>CPIA3 Chieri</i>											-	*
<i>La contrada</i>											-	
<i>Logos - Eta Beta</i>											1,725	
<i>Logos III</i>											1,044	
<i>Orso</i>											-	
<i>Tampep</i>											0,689	
Osservazioni usate			134		134		134		125		106	
R²			0,078		0,132		0,185		0,273		0,367	
R² corretto			0,026		0,054		0,073		0,099		0,115	

Nota: i simboli ~, *, **, *** indicano rispettivamente una significatività statistica del 15%, 10%, 5% e 1%.

Tabella 4.3 Modelli di regressione per il punteggio al modulo finanziario dopo il corso

I coefficienti legati alle associazioni non sono più significativi, a parte per il caso negativo del CPIA3 Chieri, mostrando come una formazione svolta fuori dalle associazioni abbia un effetto uniformante.

È interessante osservare infine che tutti i modelli mostrano R^2 – corretto piuttosto basso, indicando una bontà limitata.

Confronto dei risultati al modulo finanziario prima e dopo il corso

La tabella 4.4 mostra la comparazione di modelli di regressione sul punteggio al modulo finanziario sia prima che dopo la somministrazione del corso, attraverso il confronto dei due modelli M6.

Si può affermare che ci sia una chiara differenza nelle determinanti della performance in *financial literacy*, all'interno del campione esaminato, tra prima e dopo la formazione. È interessante osservare, infatti, il cambio di segno dei coefficienti stimati di molte variabili tra i due modelli. Si nota, ad esempio, che cambiano di segno quasi tutti gli effetti (non sempre significativi) relativi allo stato civile e alla composizione della famiglia dei rispondenti e molti delle variabili delle associazioni. È prevedibile e spiegabile la variazione di segno per l'effetto dell'aver già svolto un corso prima di quello in esame, che cessa di avere significatività e mostra coefficiente stimato negativo nel secondo modello, dopo che è stata somministrata una formazione specifica a tutto il campione. Si sottolinea, infine, la totale differenza nei coefficienti significativi tra i due modelli.

Sembra quindi che le caratteristiche personali che influenzavano la capacità di rispondere alle domande del modulo finanziario all'inizio dello studio non siano più rilevanti allo svolgimento del secondo test; è possibile che ciò sia segno di un effetto della stessa somministrazione del corso.

Tab. 4.4	Confronto tra modelli PRIMA e DOPO il corso		
	M6 prima		M6 dopo
<i>Intercetta</i>	0,718		2,033 ***
<i>Donna</i>	-0,715	**	-0,218
Età			
<i>18-35</i>	1,008	**	0,328
<i>Over 50</i>	2,477	*	0,199
Origine			
<i>Est Europa</i>	0,443		0,785
<i>Paesi Asiatici</i>	0,296		1,459 ~
<i>Sud America</i>	-0,165		0,732
<i>Africa Subsahariana</i>	-0,710		-0,040
In Italia da			
<i>Meno di 1 anni</i>	0,321		0,606
<i>Tra 2 e 5 anni</i>	0,050		0,010
<i>Tra 5 e 10 anni</i>	0,318		-0,168
<i>Più di 10 anni</i>	1,540	**	0,258
Istruzione			
<i>Nessun titolo</i>	-0,411		-0,232
<i>Licenza elementare</i>	0,134		-0,388
<i>Diploma</i>	-0,469		-0,331
<i>Laurea</i>	1,034	*	0,595
<i>Post-laurea</i>	1,397		-0,312
Stato civile			
<i>Celibe/Nubile</i>	-0,189		-0,284
<i>Convivente</i>	-0,437		0,482
<i>Separato</i>	1,799	*	-0,225
<i>Divorziato</i>	0,000		-0,308
<i>Vedovo</i>	-1,910	*	0,006
Figli			
<i>Nessuno</i>	-0,376		0,706 ~
<i>2</i>	-0,159		0,611 ~
<i>3 o più</i>	-0,386		0,387
<i>Lavora</i>	0,008		0,115
Abitudini finanziarie			
<i>Altri corsi</i>	0,731	*	-0,277
<i>Manda rimesse</i>	0,309		0,000
<i>Risparmia</i>	-0,255		-0,146
<i>Mutuo in 12 mesi</i>	0,860		-2,465 ***
<i>Prestito in 12 mesi</i>	0,181		1,175 **
Associazioni			
<i>Alma</i>	1,223	~	0,763
<i>Almaterra</i>	1,465	*	0,593
<i>Articolo 10</i>	0,721		0,479
<i>Articolo 10 Colasanto</i>	2,526	**	1,402
<i>CPIA Chille</i>	3,010	**	1,547
<i>CPIA Ruggirello</i>	1,236	~	-0,866
<i>CPIA3 Braccini</i>	1,654		1,021
<i>CPIA3 Chieri</i>	0,240		-1,460 *
<i>La contrada</i>	1,145		-0,600
<i>Logos - Eta Beta</i>	-0,852		1,725
<i>Logos III</i>	0,099		1,044
<i>Orso</i>	1,697	**	-0,021
<i>Tampep</i>	0,764		0,689
Osservazioni usate		97	106
R²		0,685	0,576
R² corretto		0,430	0,282

Nota: i simboli ~, *, **, *** indicano rispettivamente una significatività statistica del 15%, 10%, 5% e 1%.

Tabella 4.4 Confronto tra modelli per il punteggio al modulo finanziario prima e dopo il corso

Analisi dell'effetto del corso e dei miglioramenti

L'obiettivo è ora determinare se la differenza statisticamente significativa nei punteggi al modulo finanziario prima e dopo il corso permanga anche dopo aver controllato per tutte le determinanti della performance.

Si propone quindi un'analisi dei punteggi di *financial literacy* non più separata tra i due eventi di indagine, ma svolta con una regressione unica avente come y una nuova variabile indicante il punteggio personale ottenuto rispondendo alle domande del modulo finanziario e, tra i controlli, una variabile dummy che indica se questo punteggio si riferisca al questionario svolto prima o dopo il corso. Come altre variabili indipendenti, si inseriscono tutte quelle che erano significative nel modello M6 prima o dopo il corso.

Come mostrato nella tabella 4.5, la variabile dicotomica, denominata *trattamento*, risulta statisticamente significativa e con coefficiente stimato positivo. Appare quindi possibile dichiarare che aver seguito il corso di formazione sul tema della *financial literacy* aumenta le conoscenze finanziarie dei migranti, poiché le differenze, indicanti un aumento del punteggio medio, rimangono statisticamente significative anche dopo il controllo di tutte le caratteristiche che hanno precedentemente mostrato un effetto sui risultati.

Osservando la tabella 4.5, è possibile anche identificare le variabili che influiscono in modo significativo sul punteggio al modulo finanziario, indipendentemente dal momento di somministrazione del questionario. Si vede che, in linea con le analisi precedenti, essere donna ha un effetto negativo, avere tra i 18 e i 35 anni un effetto positivo, così come provenire dall'Est Europa e dei Paesi Asiatici. Indicazioni coerenti si osservano anche dall'effetto positivo di essere in Italia da meno di 1 anno (debolmente significativo) e da più di 10, dall'effetto positivo di avere una laurea e debolmente negativo di possedere un diploma e da quello negativo di essere vedovi. Le indicazioni sulle richieste di mutui e prestiti negli ultimi 12 mesi sono in linea con quanto osservato nelle regressioni sul punteggio post corso (rispettivamente, con un effetto negativo ed uno positivo).

È importante sottolineare il diffuso effetto significativo delle associazioni; rispetto alla variabile di confronto, Abele, mostra un effetto positivo il fare parte di Almaterra, Articolo 10 Colasanto, CPIA Chille e CPIA3 Braccini ed un effetto negativo essere in CPIA Chieri. Ci sono, anche in questo caso, notevoli analogie con le analisi precedenti svolte separatamente sui due questionari.

Tab. 4.5		
Regressione sul punteggio al modulo finanziario		
<i>Intercetta</i>	1,153	**
<i>Donna</i>	-0,394	*
Età		
18-35	0,470	*
Over 50	0,739	
Origine		
<i>Est Europa</i>	0,744	*
<i>Paesi Asiatici</i>	1,134	*
<i>Sud America</i>	0,384	
<i>Africa Subsahariana</i>	-0,268	
In Italia da		
<i>Meno di 1 anno</i>	0,444	~
<i>Tra 2 e 5 anni</i>	0,000	
<i>Tra 5 e 10 anni</i>	0,106	
<i>Più di 10 anni</i>	0,618	*
Istruzione		
<i>Nessun titolo</i>	-0,176	
<i>Licenza elementare</i>	-0,017	
<i>Diploma</i>	-0,399	*
<i>Laurea</i>	0,840	**
<i>Post-laurea</i>	-0,320	
Stato civile		
<i>Celibe/Nubile</i>	-0,157	
<i>Convivente</i>	0,135	
<i>Separato</i>	0,226	
<i>Divorziato</i>	-0,129	
<i>Vedovo</i>	-1,245	*
Figli		
<i>Nessuno</i>	0,189	
2	0,292	
3 o più	0,182	
Abitudini finanziarie		
<i>Altri corsi</i>	0,155	
<i>Mutuo in 12 mesi</i>	-0,801	~
<i>Prestito in 12 mesi</i>	0,695	**
Associazioni		
<i>Alma</i>	0,582	
<i>Almaterra</i>	0,838	*
<i>Articolo 10</i>	0,400	
<i>Articolo 10 Colasanto</i>	1,870	**
<i>CPIA Chile</i>	2,000	**
<i>CPIA Ruggirello</i>	-0,037	
<i>CPIA3 Braccini</i>	1,635	***
<i>CPIA3 Chieri</i>	-0,904	*
<i>La contrada</i>	0,166	
<i>Logos - Eta Beta</i>	0,301	
<i>Logos III</i>	0,554	
<i>Orso</i>	0,635	
<i>Tampep</i>	0,734	
<i>Trattamento</i>	0,779	***
Osservazioni totali		296
Osservazioni usate		216
R²		0,469
R² corretto		0,344

Note: le 148 osservazioni del dataset sono state duplicate per tenere conto della variabile dummy *trattamento*; i simboli ~, *, **, *** indicano rispettivamente una significatività statistica del 15%, 10%, 5% e 1%.

Tabella 4.5 Regressione sul punteggio raggiunto al modulo finanziario, con dummy trattamento

Regressione sulla differenza di punteggio al modulo finanziario

Una volta stabilito l'effetto positivo del corso di formazione sulla performance in *financial literacy* dei migranti, si analizza la regressione avente come variabile dipendente la differenza di punteggio ottenuta rispondendo alle domande del modulo finanziario prima e dopo il corso. Questa variabile assume valori compresi nell'intervallo (-3, 4), indicando la possibilità di peggiorare la propria performance nel tempo. Si possono considerare questi risultati come indicazione di quali siano le caratteristiche degli individui che reagiscono, in modo positivo o negativo, alla somministrazione del corso di alfabetizzazione finanziaria.

La tabella 4.6 riporta la sintesi di differenti modelli, con numero crescente di variabili di controllo. Gli ultimi due contengono le dummy di appartenenza alle associazioni e il più completo presenta anche una variabile dicotomica indicante l'aver risposto correttamente a tutte le domande del modulo finanziario prima del corso.

I modelli M1 – M6 mostrano che essere donna ha un effetto statisticamente significativo nell'ottenere valori più alti nella variabile differenza, rispetto all'essere uomo. Sembra quindi che le donne siano maggiormente in grado di migliorare la propria performance nel tempo e siano più ricettive alla formazione ricevuta sulla *financial literacy*, indicazione in linea con numerose scoperte presenti nella letteratura.

Essere di età superiore ai 50 anni sembra avere un effetto negativo sul miglioramento di punteggio, così come provenire dall'Est Europa, anche se i coefficienti non appaiono sempre significativi. Queste indicazioni, insieme al coefficiente stimato negativo della variabile laurea, seguono logicamente dalla considerazione che, come visto in precedenza, individui aventi queste caratteristiche sembrano maggiormente alfabetizzati già prima di seguire il corso, cosa che comporta la difficoltà a migliorare in modo considerevole un punteggio già alto. Lo stesso ragionamento è applicabile in relazione ai coefficienti negativi dell'aver seguito altri corsi ed aver ottenuto un mutuo nell'ultimo anno.

Occasionalmente, provenire dall'Africa Subsahariana mostra un debole effetto positivo sul miglioramento e essere originario dal Sud America un effetto negativo.

Alcune caratteristiche legate alla famiglia, come l'essere vedovo e non avere figli, influiscono positivamente sulla differenza di performance e, in ultimo, appare anche debolmente significativo e positivo l'effetto di appartenere all'associazione Logos – Eta Beta.

Una riflessione a parte merita la colonna del modello M7; come prevedibile, l'aver risposto correttamente a tutte le domande già prima del corso riduce di molto la possibilità di ottenere valori più alti della variabile differenza, poiché risulta impossibile una performance migliore dopo la formazione. Molte delle variabili prima significative perdono di importanza, tranne l'aver ottenuto un mutuo, mentre si osserva un nuovo effetto positivo del provenire da un paese asiatico ed un effetto negativo dell'essere in Italia da più di 10 anni.

Per quanto riguarda, infine, le indicazioni di bontà generale, si vede che anche i modelli più completi, M6 e M7, mostrano valori di R^2 – corretto piuttosto bassi.

In generale, si osserva quindi che, confrontando questi risultati con quelli ottenuti dall'analisi dei punteggi al modulo finanziario prima del corso, gli effetti positivi sulla differenza di performance si ritrovano in corrispondenza delle caratteristiche che sembravano indicare un grado iniziale di *financial literacy* più basso. Questa indicazione va a supporto della validità della formazione e dell'effettiva efficacia del corso nel migliorare l'alfabetizzazione finanziaria personale, in contrasto alla possibilità di un solo effetto di ripetizione del questionario.

Tab. 4.6	Confronto modelli di regressione per la DIFFERENZA di punteggio al modulo finanziario												
	M1		M2		M3		M4		M5		M6	M7	
<i>Intercetta</i>	0,363		0,871	~	0,879		0,442		0,555		1,467	~	1,183
<i>Donna</i>	0,819	***	0,786	**	0,799	**	0,979	***	1,212	***	0,609		0,534
Età													
<i>18-35</i>	0,098		-		-		-		0,092		-		0,004
<i>Over 50</i>	-	**	-	**	-	**	-	**	-		-		-
Origine													
<i>Est Europa</i>	-	**	-	**	-	**	-	**	-	**	-		0,806
<i>Paesi Asiatici</i>	0,321		0,190		0,063		-		0,113		1,257		3,391
<i>Sud America</i>	-		-		-		-		*		0,159		0,882
<i>Africa</i>	0,538	~	0,479		0,423		0,375		-		0,291		1,102
In Italia da													
<i>Meno di 1 anno</i>			0,247		0,340		0,420		0,363		0,367		0,347
<i>Tra 2 e 5 anni</i>			-		-		-		-		-		-
<i>Tra 5 e 10 anni</i>			-		-		-		-		-		-
<i>Più di 10 anni</i>			-		-		-		0,011		-		-
Istruzione													
<i>Nessun titolo</i>					-		0,120		-		0,058		-
<i>Licenza elementare</i>					0,462		0,392		0,233		0,492		-
<i>Diploma</i>					0,009		0,053		-		-		-
<i>Laurea</i>					-		-		-	~	-		0,141
<i>Post-laurea</i>					0,133		0,251		-		-		-
Stato civile													
<i>Celibe/Nubile</i>							0,014		-		-		-
<i>Convivente</i>							-		0,108		0,294		0,351
<i>Separato</i>							-		-		-	~	-
<i>Divorziato</i>							-		-		-		0,217
<i>Vedovo</i>							0,912		1,744	~	1,706		0,257
Figli													
<i>Nessuno</i>							0,434		0,654		0,975	*	0,292
<i>2</i>							-		-		0,227		0,071
<i>3 o più</i>							0,364		0,372		0,493		-
<i>Lavora</i>									0,128		0,021		-
Abitudini													
<i>Altri corsi</i>							-		~		-	**	-
<i>Manda rimesse</i>									0,055		0,046		-
<i>Risparmia</i>									-		0,099		0,133
<i>Mutuo in 12 mesi</i>									-	***	-	***	-
<i>Prestito in 12 mesi</i>									0,309		0,583		0,780
Associazioni													
<i>Alma</i>											-		0,355
<i>Almaterra</i>											-		-
<i>Articolo 10</i>											0,315		-
<i>Articolo 10</i>											-		1,651
<i>CPIA Chille</i>											-		1,208
<i>CPIA Ruggirello</i>											-		-
<i>CPIA3 Braccini</i>											-		-
<i>CPIA3 Chieri</i>											-		-
<i>La contrada</i>											-		-
<i>Logos - Eta Beta</i>											3,219	~	1,379
<i>Logos III</i>											1,043		1,229
<i>Orso</i>											-		-
<i>Tampep</i>											0,334		0,228
<i>Risposte tutte</i>											-		**
Osservazioni usate													
<i>R²</i>			134		134		125		106		106		91
<i>R² corretto</i>			0,17		0,20		0,21		0,26		0,42		0,59
			0,13		0,13		0,10		0,08		0,19		0,21

Nota: i simboli ~, *, **, *** indicano rispettivamente una significatività statistica del 15%, 10%, 5% e 1%.

Tabella 4.6 Confronto di modelli di regressione sulla differenza di punteggio al modulo finanziario

4.2 I modelli *Difference-In-Differences*

Viene illustrato ora un secondo metodo di valutazione d'impatto del corso di formazione sulle conoscenze in *financial literacy* dei migranti oggetto di studio.

Per ovviare alla mancanza di un gruppo di controllo ex-ante, causata dalla decisione di far svolgere il corso di formazione all'intera platea dei migranti contattati, viene proposta la creazione di campioni di controllo ex-post, nei quali si ipotizza la costanza delle conoscenze finanziarie degli individui, prima e dopo la somministrazione del corso (il numero di risposte giuste ai moduli finanziari, prima e dopo il corso, viene imposto uguale). L'ipotesi è resa plausibile dal poco tempo intercorso tra la somministrazione dei due questionari.

I campioni di controllo vengono costruiti assegnando un numero casuale, generato da una distribuzione uniforme, ad ogni individuo del campione complessivo ed estraendo, senza ripetizione, individui da ogni gruppo definito dalle associazioni di provenienza, in numero prefissato, pari alla proporzione stabilita ex-ante tra trattati e controlli.

Utilizzando questi gruppi di controllo, viene quindi costruita un'analisi di impatto attraverso l'utilizzo del metodo *Difference-In-Differences* (DID), con modello di stima di tipo *fixed effects*. In particolare, vengono utilizzate, come variabili dipendenti, il punteggio totale complessivo ottenuto rispondendo ai moduli finanziari o una variabile dicotomica sulla probabilità di successo di ciascuna domanda.

I risultati riportati nella tabella 4.7 (ottenuti con una proporzione tra trattati e controlli del 50% in ogni gruppo definito dalle associazioni) mostrano che il trattamento ha un forte impatto positivo e statisticamente significativo sia sul punteggio complessivo, sia sulla probabilità di risposta giusta alle singole domande.

Si nota che il trattamento ha avuto un effetto positivo sul punteggio complessivo ottenuto dai migranti, con un aumento medio di 1.2 punti sulla media campionaria di 1.58, a seguito della formazione. Inoltre, anche la probabilità di successo su ogni singola domanda aumenta di circa 25 punti percentuali per effetto del trattamento.

Dep. Variable:	Final Score	Q1	Q2	Q3	Q4
Effetto trattamento	1.216*** (0.224)	0.284*** (0.087)	0.257** (0.114)	0.351*** (0.069)	0.324*** (0.105)
Constant	1.581*** (0.056)	0.453*** (0.022)	0.331*** (0.029)	0.385*** (0.017)	0.412*** (0.026)
R ²	0.383	0.170	0.148	0.254	0.205
Observations	296	296	296	296	296
F-stat	29	11	5	26	9

Note: Clustered Standard errors sui gruppi definiti dalle associazioni aderenti all'iniziativa in parentesi. *, **, *** indicano rispettivamente una significatività statistica del 10%, 5% e 1%. La proporzione tra treatment e control è definita al 50 percento all'interno di ogni gruppo definito dalle associazioni.

Tabella 4.7 Risultati del metodo DID fixed effects

Per escludere che i risultati ottenuti siano causati dalla randomizzazione stessa, il processo di estrazione viene svolto più volte, modificando di volta in volta la proporzione scelta. Sono stati definiti i seguenti sampling:

- Sampling #2: proporzione tra trattati e controlli al 50 %, con estrazione diversa rispetto al Sampling #1;
- Sampling #3: proporzione tra trattati e controlli a 35 % - 65 %, con estrazione diversa rispetto al Sampling #1;
- Sampling #4: proporzione tra trattati e controlli a 60 % - 40 %, con estrazione diversa rispetto al Sampling #1.

I risultati¹¹ mostrano la presenza di un lieve effetto di randomizzazione, solo sulla stima dell'effetto sulle singole domande in termini di grandezza del coefficiente stimato. Per quanto riguarda i risultati sul punteggio complessivo, essi non sembrano essere disturbati dal processo di randomizzazione. Queste conclusioni sono particolarmente soddisfacenti se valutate sulla dimensione del campione: essendo la numerosità del campione ridotta, ci si aspetterebbe che una modifica al processo di campionamento comporti una elevata differenza di stima per il coefficiente sull'effetto del trattamento. Invece, i risultati sembrano essere molto robusti al variare della tipologia di randomizzazione.

¹¹ I risultati dettagliati di queste analisi sono disponibili su richiesta agli autori.

Conclusioni

Il lavoro qui esposto ha analizzato i dati raccolti durante lo svolgimento del progetto “Welcom-ED: Le rotte del risparmio”, promosso da Museo del Risparmio di Torino, ed attuato in collaborazione con numerose realtà associative e cooperative che si occupano del sostegno all’integrazione dei migranti nell’area torinese.

L’obiettivo del progetto Welcom-ED era determinare i livelli di *financial literacy* dei migranti ed incrementare, attraverso un corso di formazione, le loro conoscenze finanziarie.

Lo scopo alla base del lavoro di ricerca era individuare quali fossero le caratteristiche dei rispondenti che condizionavano il livello di conoscenze finanziarie iniziali e se il corso somministrato avesse prodotto un reale effetto di miglioramento nella performance.

Attraverso un approccio econometrico tradizionale di analisi multivariata è stato possibile dimostrare che le principali caratteristiche che inducono un maggiore livello iniziale di alfabetizzazione finanziaria nei migranti sono essere maschio, provenire dall’Est Europa, avere un’istruzione universitaria e vivere in Italia da più di 10 anni. Inoltre, spesso gioca un ruolo importante anche l’associazione di cui si fa parte.

L’efficacia del progetto è stata provata in primo luogo dalla rilevazione di un miglioramento nelle medie dei punteggi statisticamente significativo e dalla positività e significatività della variabile dicotomica che indica quando il punteggio è stato ottenuto dopo aver seguito la formazione.

Sembra, inoltre, che le donne siano maggiormente in grado di migliorare la propria performance nel tempo e siano più ricettive alla formazione ricevuta, come evidenziato dall’analisi delle caratteristiche.

Per valutare l’effetto del trattamento, è stata proposta anche un’analisi *Difference-In-Differences* a effetti fissi, che ha previsto la creazione di un gruppo di controllo a posteriori ed ha permesso di osservare un aumento della media del punteggio complessivo e della probabilità di risposta corretta alle singole domande, grazie alla somministrazione del corso.

In linea generale, i risultati sulle analisi di valutazione del corso di formazione suggeriscono un impatto positivo (in termini correlazionali) dell’iniziativa sulle conoscenze iniziali dei migranti e pertanto un’efficace riuscita del progetto pilota. A questo va aggiunto che quasi la totalità dei partecipanti ha espresso un giudizio estremamente positivo sul progetto e sulla sensazione di inclusione e partecipazione sociale che ha percepito. Anche le modalità di insegnamento degli argomenti trattati sono state giudicate in modo molto positivo.

I principali limiti dello studio condotto consistono nell'impossibilità, a causa della mancanza di un vero gruppo di controllo, di escludere l'esistenza di dinamiche spontanee dovute all'effetto del tempo o della ripetizione del questionario.

Inoltre, il mancato svolgimento del corso avanzato non ha permesso di valutare la capacità dei migranti di apprendere concetti finanziari più complessi.

In previsione di ulteriori lavori futuri sul tema della *financial literacy* e dei migranti, si consiglia, quindi, di ideare sin dal principio disegni sperimentali che prevedano la presenza di un gruppo di controllo e di dedicare particolare attenzione alla raccolta delle informazioni, soprattutto a quelle riguardanti temi delicati e sensibili come quelli relativi al lavoro e al reddito. Si invita, inoltre, a considerare gli eventuali problemi di incomprensione dovuti alle differenze linguistiche, prevedendo, quando possibile, questionari in più lingue e corsi che tengano conto del background socio-culturale dei riceventi. Sarebbe anche opportuno prevedere metodi per seguire i migranti successivamente alla formazione, per osservare se l'aumento della loro *financial literacy* si trasformi in cambiamenti nei comportamenti finanziari, in particolare in maggiore propensione a scelte più sagge, e perduri nel tempo.

Appendice – Il questionario codificato

QUESTIONARIO MIGRANTI

S1. Sezione I

Q1. Sei:

1. Uomo
2. Donna

Q2. Quanti anni hai?

1. 18-35 anni
2. 36-50 anni
3. 51 o più

Q3. Qual è il tuo paese di origine?

Q4. Da quanto tempo sei in Italia?

1. Meno di un anno
2. Tra un anno e due anni
3. Tra due e cinque anni
4. Tra cinque e dieci anni
5. Più di dieci anni

Q5. Qual è il tuo stato civile?

1. Celibe/nubile
2. Convivente
3. Sposato
4. Separato
5. Divorziato
6. Vedovo

Q6. Da quanto tempo convivi/sei sposato?

1. Meno di un anno
2. Tra un anno e cinque anni
3. Più di cinque anni

Q7. Qual è il paese di origine del tuo compagno/coniuge?

Q8. Quanti figli hai?

1. Nessuno
2. Uno
3. Due
4. Tre o più

Q9. Tua moglie/tuo marito e i tuoi figli sono venuti in Italia con te o sono rimasti nel tuo Paese d'origine?

1. Italia
2. Paese d'origine

S2. Sezione II

Q1. Qual è il tuo titolo di studio?

1. Nessuno
2. Licenza elementare
3. Licenza media
4. Diploma
5. Laurea
6. Post laurea (abilitazione, dottorato, master)
99. Altro

Q2. Attualmente stai lavorando?

1. Sì
0. No

Q3. Svolgi un lavoro:

1. Autonomo
2. Dipendente
99. Altro

Q4. Lavori con persone arrivate in Italia da altri Paesi?

1. Sì
0. No

Q5. Quante ore a settimana lavori?

1. Fino a 20
2. Tra 20 e 40
3. Più di 40

Q6. Quanto dista da casa tua il luogo di lavoro?

1. Meno di 1 km
 2. Tra 1 e 5 km
 3. Più di 5 km
- Q7. Quanto guadagni al mese?
1. Fino a 500 euro
 2. Tra 500 e 1.000 euro
 3. Più di 1.000 euro

S3. Sezione III

- Q1. Hai mai partecipato a un corso di educazione finanziaria?
1. Sì
 0. No
- Q2. Quanto spedisce al tuo Paese d'origine?
0. Niente
 1. Meno di 100 euro
 2. Più di 100 euro
- Q3. Oltre alla somma che mandi alla tua famiglia, quanto riesci a risparmiare al mese?
0. Niente
 1. Meno di 100 euro
 2. Più di 100 euro
- Q4. Dove tieni i tuoi risparmi?
1. In casa
 2. In posta/in banca
- Q5. Se hai depositato i risparmi in posta o in banca, hai scelto:
1. Solo conto corrente/libretto di risparmio
 2. Anche investimenti (es. obbligazioni, azioni...)
- Q6. Hai chiesto un mutuo per la casa negli ultimi sei mesi?
1. Sì
 0. No
- Q7. Hai chiesto un mutuo per la casa nell'ultimo anno?
1. Sì
 0. No
- Q8. Hai chiesto un prestito di altro tipo negli ultimi sei mesi?
1. Sì
 0. No
- Q9. Hai chiesto un prestito di altro tipo nell'ultimo anno?
1. Sì
 0. No
- Q10. Se hai chiesto un prestito di altro tipo, a chi ti sei rivolto?
1. Parenti/amici/conoscenti
 2. Banca/posta/altro intermediario finanziario

S4. Sezione IV (modulo 1 prima del corso)

- Q1. Che cosa è necessario fare per risparmiare?
1. Avere un conto corrente
 2. Pagare con carte elettroniche e non con i contanti
 3. Spendere meno di quanto si guadagna
 99. Non so
- Q2. Perché è utile fare un piano finanziario?
1. Per capire quali spese posso sostenere
 2. Perché serve da promemoria, per non dimenticarmi nulla
 3. Per fare un confronto tra i prezzi delle cose che compro
 99. Non so
- Q3. Normalmente, l'acquisto di una casa è un obiettivo:
1. Di breve termine
 2. Di medio termine
 3. Di lungo termine
 99. Non so
- Q4. Per comprare un telefono nuovo che costa 150 euro, se guadagno 800 euro al mese, spendo 780 euro al mese e ho già da parte 50 euro, quanto tempo mi serve?
1. 4 mesi
 2. 5 mesi
 3. 6 mesi

99. Non so

S5. Sezione V (modulo 2 prima del corso)

Q1. Che relazione c'è tra rischio e rendimento di un investimento?

1. Nessuna
 2. Se il rischio è basso, allora anche il possibile rendimento è basso
 3. Se il rischio è alto, il rendimento sarà molto alto
99. Non so

Q2. Preferisci investire i tuoi risparmi in azioni quotate in borsa di una sola società, di due società o di diverse società?

1. Una sola
 2. Due
 3. Diverse
99. Non so

Q3. Se la banca ti presta 900 euro e ti chiede di scegliere tra restituirne 1000 o restituirne 900 più il 10%, quale importo ti conviene?

1. 1000
 2. 900 più il 10%
 3. È uguale
99. Non so

Q4. Se lasci in banca 10000 euro per due anni, e alla fine di ogni anno la banca aggiunge ai tuoi soldi il 3%, quanto avrai alla fine del secondo anno?

1. 10300 euro
 2. 10600 euro
 3. 10609 euro
99. Non so

M1. Modulo 1 (dopo il corso)

Q1. A quanto tempo corrisponde un orizzonte temporale di lungo periodo?

99. Non so
1. A meno di un anno
 2. A meno di cinque anni
 3. A più di cinque anni

Q2. Se un telefono costa 300 euro, e io ne guadagno 1000 al mese, ne spendo 950 e ho già risparmiato 100 euro, quanti mesi sono necessari a comprarlo?

99. Non so
1. 4 mesi
 2. 5 mesi
 3. 6 mesi

Q3. Costruire un piano finanziario serve a:

99. Non so
1. Determinare il tempo necessario a raggiungere un obiettivo
 2. Confrontare le entrate e le uscite con quelle dei colleghi
 3. Ricostruire tutte le spese effettuate nel corso del mese

Q4. Risparmiare è possibile se:

99. Non so
1. Si acquista in un negozio di fiducia
 2. Si fanno acquisti senza chiedere prestiti
 3. Si mette via una parte del proprio reddito rinunciando a consumarlo tutto oggi

M2. Modulo 2 (dopo il corso)

Q1. In che cosa devo investire per ridurre il rischio, mantenendo un certo rendimento?

1. Solo azioni
 2. Solo obbligazioni
 3. Una combinazione di azioni e obbligazioni
99. Non so

Q2. Uno strumento finanziario che offre un rendimento elevato:

1. Ha necessariamente un rischio elevato
 2. Può avere un rischio elevato, ma anche un rischio basso
 3. Se ben gestito, ha un rischio basso
99. Non so

Q3. Se ricevi un prestito di 1000 euro da restituire dopo due anni con un tasso di interesse composto annuo del 10%, quale somma dovrai restituire alla scadenza?

1. 1100 euro

- 2. 1200 euro
- 3. 1210 euro
- 99. Non so

Q4. Se per un anno investi in banca una somma di 600 euro con un tasso di interesse del 6%, quanto avrai sul conto corrente alla scadenza?

- 1. 606 euro
- 2. 636 euro
- 3. 660 euro
- 99. Non so

Elenco tabelle e figure

Le tabelle e le figure riportate sono prodotte dagli autori, dove non diversamente indicato.

Cap. 1

Figure

Pag. 18 Figura 1.1 Confronto tra livelli regionali del PIL (sx) e di financial literacy (dx); (fonte: (Stella et al., 2020), pag. 1, 4)

Cap.2

Figure

Pag. 25 Figura 2.1 Le fasi dell'immigrazione (fonte: (Frigeri, 2017), pag. 76)

Pag. 25 Figura 2.2 Indici di bancarizzazione della popolazione immigrata –evoluzione 2010–2016 (fonte: (Frigeri, 2017), pag. 18)

Pag. 26 Figura 2.3 Motivi di non bancarizzazione (fonte (Frigeri, 2017), pag. 95)

Parte 2

Tablelle

Pag. 28 Tabella 1 Temi trattati dalle domande Q1 –Q4 del modulo finanziario

Cap. 3

Figure

Pag. 30 Figura 3.1 Paesi di provenienza dei migranti intervistati

Pag. 37 Figura 3.2 Associazioni partecipanti e distribuzione degli intervistati

Pag. 39 Figura 3.3 Frequenza delle macro-aree di provenienza per associazione

Tablelle

Pag. 29 Tabella 3.1 Distribuzione di età e titolo di studio per genere

Pag. 31 Tabella 3.2 Distribuzione del campione per aree di provenienza, per genere e classi d'età

Pag. 32 Tabella 3.3 Distribuzione del numero di figli per genere ed area di provenienza

Pag. 34 Tabella 3.4 Invio di rimesse e distribuzione per aree di provenienza

Pag. 35 Tabella 3.5 Risparmio mensile e distribuzione per aree di provenienza

Pag. 35 Tabella 3.6 Confronto delle abitudini su rimesse e risparmio per area di provenienza

Pag. 38 Tabella 3.7 Le associazioni e la distribuzione per genere

Pag. 40 Tabella 3.8 Distribuzione del tempo dalla migrazione nelle associazioni

Pag. 41 Tabella 3.9 Frequenza delle risposte giuste al modulo finanziario

Pag. 42 Tabella 3.10 Distribuzione delle risposte corrette al modulo finanziario prima del corso, anche per genere

Pag. 42 Tabella 3.11 Distribuzione delle risposte corrette al modulo finanziario dopo il corso, anche per genere

Cap. 4

Tablelle

Pag. 47 Tabella 4.1 Modelli di regressione per il punteggio al modulo finanziario prima del corso

Pag. 48 Tabella 4.2 Variazioni su modelli di regressione per il punteggio del modulo finanziario prima del corso

Pag. 50 Tabella 4.3 Modelli di regressione per il punteggio al modulo finanziario dopo il corso

Pag. 52 Tabella 4.4 Confronto tra modelli per il punteggio al modulo finanziario prima e dopo il corso

Pag. 54 Tabella 4.5 Regressione sul punteggio raggiunto al modulo finanziario, con dummy trattamento

Pag. 57 Tabella 4.6 Confronto di modelli di regressione sulla differenza di punteggio al modulo finanziario

Pag. 59 Tabella 4.7 Risultati del metodo DID fixed effects

Bibliografia e sitografia

- Ahunov, M., & Van Hove, L. (2020). National culture and financial literacy: International evidence. *Applied Economics*, 52(21), 2261–2279. <https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1688241>
- Atkinson, A., & Messy, F.-A. (2013). *Promoting Financial Inclusion through Financial Education: OECD/INFE Evidence, Policies and Practice* (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions N. 34; OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, Vol. 34). <https://doi.org/10.1787/5k3xz6m88smp-en>
- Atkinson, A., & Messy, F.-A. (2015). *Financial Education for Migrants and their Families* (OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions N. 38; OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, Vol. 38). <https://doi.org/10.1787/5js4h5rw17vh-en>
- Batsaikhan, U., & Demertzis, M. (2018). *Financial literacy and inclusive growth in the European Union* (N. 8; Bruegel Policy Contribution). Bruegel.
- Brown, R. P. C., Carmignani, F., & Fayad, G. (2013). Migrants' Remittances and Financial Development: Macro- and Micro-Level Evidence of a Perverse Relationship: MIGRANTS' REMITTANCES AND FINANCIAL DEVELOPMENT. *The World Economy*, 36(5), 636–660. <https://doi.org/10.1111/twec.12016>
- Calcagno, R., & Monticone, C. (2015). Financial literacy and the demand for financial advice. *Journal of Banking & Finance*, 50, 363–380. <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2014.03.013>
- Cooray, A. (2012). Migrant remittances, financial sector development and the government ownership of banks: Evidence from a group of non-OECD economies. *Journal of International Financial Markets, Institutions and Money*, 22(4), 936–957. <https://doi.org/10.1016/j.intfin.2012.05.006>
- Cucinelli, D., Trivellato, P., & Zenga, M. (2019). Financial Literacy: The Role of the Local Context. *Journal of Consumer Affairs*, 53(4), 1874–1919. <https://doi.org/10.1111/joca.12270>
- De Matteis, L. (2015). Financial Inclusion: Policies and Instruments for Migrants in Italy. *Savings and Development*, 39–69. JSTOR.
- di Salvatore, A., Franceschi, F., Neri, A., & Zanichelli, F. (2018). *Measuring the financial literacy of the adult population: The experience of Banca d'Italia* (Occasional Papers N. 435; Questioni di Economia e Finanza). Banca d'Italia.
- Doi, Y., McKenzie, D., & Zia, B. (2012). *The impact of financial literacy training for migrants and their families* (N. 19; Finance & PSD Impact). World Bank Group.
- Doi, Y., McKenzie, D., & Zia, B. (2014). Who you train matters: Identifying combined effects of financial education on migrant households. *Journal of Development Economics*, 109, 39–55. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2014.03.009>
- Entorf, H., & Hou, J. (2018). *Financial Education for the Disadvantaged? A Review* (IZA Discussion Papers N. 11515). Institute of Labor Economics (IZA). <http://hdl.handle.net/10419/180533>
- Faulkner, A. E. (2015). A Systematic Review of Financial Literacy as a Termed Concept: More Questions Than Answers. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 20(1–2), 7–26. <https://doi.org/10.1080/08963568.2015.982446>
- Fernandes, D., Lynch, J. G., & Netemeyer, R. G. (2014). Financial Literacy, Financial Education, and Downstream Financial Behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861–1883.
- Fornero, E., & Monticone, C. (2011). Financial literacy and pension plan participation in Italy. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), 547–564. <https://doi.org/10.1017/S1474747211000473>
- Frigeri, D. (2017). *Osservatorio Nazionale sull'Inclusione Finanziaria dei Migranti—VI rapporto*. CeSPI.
- G20 High-Level Principles for Digital Financial Inclusion*. (2016). GFPI.
- Gibson, J., McKenzie, D., & Zia, B. (2014). The Impact of Financial Literacy Training for Migrants. *The World Bank Economic Review*, 28(1), 130–161. <https://doi.org/10.1093/wber/lhs034>
- Grohmann, A., Klühs, T., & Menkhoff, L. (2018). Does financial literacy improve financial inclusion? Cross country evidence. *World Development*, 111, 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.06.020>
- Hastings, J. S., Madrian, B. C., & Skimmyhorn, W. L. (2013). Financial Literacy, Financial Education, and Economic Outcomes. *Annual Review of Economics*, 5, 347–373. JSTOR.
- Huston, S. J. (2010). Measuring Financial Literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296–316. JSTOR.
- Kaiser, T., Lusardi, A., Menkhoff, L., & Urban, C. (2020). *Financial Education Affects Financial Knowledge and Downstream Behaviors* (IZA Discussion Papers N. 13178). Institute of Labor Economics (IZA). <http://hdl.handle.net/10419/216490>
- Kaiser, T., & Menkhoff, L. (2017). *Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior, and If So, When?* (N. 8161; Policy Research Working Paper). The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-8161>
- Karunaratne, W., & Gibson, J. (2014). Financial literacy and remittance behavior of skilled and unskilled immigrant groups in Australia. *Journal of Asian Economics*, 30, 54–62. <https://doi.org/10.1016/j.asieco.2013.12.004>
- La Presenza dei Migranti nelle Città Metropolitana—Sintesi Rapporti*. (2018). Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>

- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2007). Baby Boomer retirement security: The roles of planning, financial literacy, and housing wealth. *Journal of Monetary Economics*, 54(1), 205–224. <https://doi.org/10.1016/j.jmoneco.2006.12.001>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy around the world: An overview. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), 497–508. <https://doi.org/10.1017/S1474747211000448>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014a). *The economic importance of financial literacy: Theory and evidence*. Journal of economic literature.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014b). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial Literacy among the Young. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358–380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>
- Morgan, P. J., Huang, B., & Trinh, L. Q. (2019). *The need to promote digital financial literacy for the digital age* (The Future of Work and Education for the Digital Age). T-20 Japan 2019.
- Muñoz-Murillo, M., Álvarez-Franco, P. B., & Restrepo-Tobón, D. A. (2020). The role of cognitive abilities on financial literacy: New experimental evidence. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 84, 101482. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2019.101482>
- Programma Nazionale per la Cultura, la Formazione e le Competenze Digitali —Linee Guida*. (2014). Agenzia per l'Italia Digitale.
- Remund, D. L. (2010). Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276–295. JSTOR.
- Sabri, M. F., & Aw, E. C.-X. (2019). Financial literacy and related outcomes: The role of financial information sources. *International of Business and Society*, 20(1), 286–298.
- Seshan, G., & Yang, D. (2012). *Transnational household finance: A field experiment on the cross-border impacts of financial education for migrant workers*.
- Seshan, G., & Yang, D. (2014). Motivating migrants: A field experiment on financial decision-making in transnational households. *Journal of Development Economics*, 108, 119–127. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2014.01.005>
- Skagerlund, K., Lind, T., Strömbäck, C., Tinghög, G., & Västfjäll, D. (2018). Financial literacy and the role of numeracy—How individuals' attitude and affinity with numbers influence financial literacy. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 74, 18–25. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2018.03.004>
- Stella, G. P., Filotto, U., & Cervellati, E. M. (2020). Could financial literacy become a key variable to examine social and economic inequalities? A study on Italian regions. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 11(1).
- van Rooij, M. C. J., Lusardi, A., & Alessie, R. J. M. (2011a). Financial literacy and retirement planning in the Netherlands. *Journal of Economic Psychology*, 32(4), 593–608. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.02.004>
- van Rooij, M., Lusardi, A., & Alessie, R. (2011b). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), 449–472. <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2011.03.006>
- Yates, S. R. (2019). From financial education to financial literacy to financial stability: Evidence of national and regional connections. *Journal of Personal Finance*, 18(2).