

a cura di

Franca Maino · Valentina Battiloro

William Revello · Davide Azzolini

Investire nel futuro: *asset building* e disuguaglianze educative

Pratiche, evidenze e prospettive



Fondazione
Ufficio Pio



Egea

s&r

a cura di

Franca Maino · Valentina Battiloro

William Revello · Davide Azzolini

Investire nel futuro: ***asset building*** **e disuguaglianze educative**

Pratiche, evidenze e prospettive



Fondazione
Ufficio Pio

La Fondazione Ufficio Pio Ente Filantropico (www.ufficiopio.it) è l'ente strumentale della Fondazione Compagnia di San Paolo che opera per la prevenzione e il contrasto delle disuguaglianze economiche e sociali e per la riduzione delle povertà.

Fondata il 14 maggio 1595 a Torino, è una delle realtà filantropiche più antiche in Italia, e la sua azione si sviluppa attraverso interventi che mirano non solo a fornire un aiuto concreto a persone che si trovano in una situazione di svantaggio o difficoltà, ma anche a produrre un cambiamento duraturo nelle loro vite, facilitando un processo di empowerment. La Fondazione considera la valutazione, la ricerca e la disseminazione leve strategiche per promuovere apprendimenti, rafforzare l'efficacia degli interventi e contribuire al dibattito pubblico sulle politiche di contrasto alle disuguaglianze.

Copertina: Cristina Bernasconi, Milano

Impaginazione: Valentina Apolloni, Bresso (MI)

Copyright © 2026 EGEA S.p.A.

Via Salasco, 5 – 20136 Milano

Tel. 02/5836.5751 – Fax 02/5836.5753

egea.edizioni@unibocconi.it – www.egeaeditore.it

Prima edizione: marzo 2026

ISBN (volume) 978-88-238-4829-0

ISBN (ebook) 979-12-229-8014-0



Quest'opera, e ogni sua parte, è protetta dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in questa versione digitale sotto la licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0).

Scaricando quest'opera, l'Utente accetta tutte le condizioni dell'accordo di licenza per l'opera come indicato e riportato sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

INDICE

Presentazione della collana	1
Acronimi	5

INTRODUZIONE

di Franca Maino, Valentina Battiloro, William Revello e Davide Azzolini

PRIMA PARTE.

RADICI E VISIONE DELL'ASSET BUILDING

1. <i>Asset building</i> inclusivo e permanente: la nascita dell'idea, gli sviluppi più recenti e il potenziale per il futuro, di Michael Sherraden	17
1.1 L'origine dell'idea	17
1.2 Contesto e motivazione dell'idea di policy	18
1.3 <i>L'asset building</i> come politica innovativa	21
1.4 Lezioni apprese dalle sperimentazioni di <i>asset building</i>	23
1.5 Gettare le basi di una nuova politica pubblica	24
1.6 Esempi internazionali	26
1.7 Uno sviluppo recente dei CDA negli Stati Uniti	29
1.8 Punti chiave	29
1.9 Guardando al futuro	30
Selezione di riferimenti bibliografici	31

SECONDA PARTE.

DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE E POSSIBILI RISPOSTE: L'ASSET BUILDING TRA TEORIA E PRATICA

2. Scelte scolastiche e disuguaglianze in ambito educativo in Italia e all'estero, di Alice Bertoletti e Daniele Checchi	35
2.1 Il modello teorico dell'investimento in capitale umano	35

2.2	Dalla teoria ai dati	38
2.3	Nodi problematici nel caso italiano	41
2.3.1	Frequenza di nido e scuola dell'infanzia ed esiti scolastici successivi	41
2.3.2	Qualità delle scuole e scelta tra scuola pubblica e scuola paritaria	42
2.3.3	La presenza di differenziazione tra indirizzi scolastici a livello secondario	43
2.3.4	Il ruolo delle competenze cognitive	44
2.3.5	Il ruolo delle competenze non cognitive e dei tratti caratteriali	46
2.3.6	Il passaggio dall'istruzione secondaria all'università	48
2.3.7	Orientamenti disciplinari: percorsi STEM e non-STEM	50
2.4	Conclusioni	51
3.	Le politiche di sostegno allo studio: evidenze ed esperienze, di <i>Gianluca Argentin, Ivan Blancato</i> ed <i>Elisa Manzella</i>	53
3.1	Introduzione	53
3.2	Politiche strutturali di riforma e di investimento	56
3.2.1	Logiche di azione	56
3.2.2	Cosa dice l'evidenza	56
3.2.3	Alcune esperienze in Italia	58
3.3	Politiche di orientamento e supporto alla scelta	58
3.3.1	Logiche di azione	58
3.3.2	Cosa dice l'evidenza	60
3.3.3	Alcune esperienze in Italia	61
3.4	Politiche di sostegno economico (<i>asset building</i> e supporto diretto)	62
3.4.1	Logiche di azione	62
3.4.2	Cosa dice l'evidenza	63
3.5	Politiche di supporto a gruppi a rischio dispersione	65
3.5.1	Logiche di azione	65
3.5.2	Cosa dice l'evidenza	65
3.5.3	Alcune esperienze in Italia	66
3.6	Politiche di contrasto degli svantaggi micro-locali	67
3.6.1	Logiche di azione	67
3.6.2	Cosa dice l'evidenza	69

3.6.3	Alcune esperienze in Italia	70
3.7	Conclusioni	70
4.	Il concetto di <i>asset building</i>: definizione e applicazione nel campo dell'istruzione , di <i>Giovanni Vezzoli</i>	73
4.1	Introduzione	73
4.2	Ripensare le disuguaglianze educative: oltre il reddito, verso le risorse attivabili	74
4.3	Dal reddito agli <i>asset</i> : le basi teoriche dell' <i>asset building</i>	77
4.4	Che cosa sono gli <i>asset</i> e perché contano nei percorsi di vita	81
4.5	Perché applicare l' <i>asset building</i> all'istruzione	85
4.6	Come funziona l' <i>asset building</i> : principi e meccanismi operativi	89
4.7	Sfide e prospettive per l' <i>asset building</i> in ambito educativo: le politiche educative	92
5.	I programmi di <i>asset building</i> realizzati in Italia: esperienze, modelli e possibile transizione verso una politica strutturale , di <i>William Revello</i>	95
5.1	Gli esordi in Italia: il programma <i>Fragili Orizzonti</i>	96
5.2	Il programma <i>Percorsi</i>	97
5.2.1	L'avvio del programma	97
5.2.2	L'evoluzione del programma	98
5.3	Il programma <i>Will – Educare al futuro</i>	104
5.4	Il programma <i>Will Torino</i>	107
5.5	Il progetto <i>PUOI – Percorsi, Opportunità, Istruzione</i>	110
5.6	Contributo per il sostegno agli studi post diploma della Provincia Autonoma di Trento	112
5.7	Verso una politica strutturale di <i>asset building</i> in Italia	114

TERZA PARTE.

VALUTAZIONE DEI PROGRAMMI DI *ASSET BUILDING* IN ITALIA

6.	Gli effetti a livello di scuola secondaria: i risultati di <i>Will – Educare al futuro</i> , di <i>Davide Azzolini, Antonina Mazara e Loris Vergolini</i>	119
6.1	Introduzione	119

6.2	Teoria e modello logico	120
6.3	Disegno della valutazione	123
6.3.1	Integrità del disegno sperimentale e procedure di stima	124
6.4	Risultati	126
6.4.1	Risparmi	126
6.4.2	Spese educative	128
6.4.3	Dotazione informatica durante il Covid e attività extrascolastiche	129
6.4.4	Aspirazioni e aspettative	130
6.4.5	Performance e risultati scolastici	130
6.5	Conclusioni	133
7.	Gli effetti sulle carriere post scuola secondaria: i risultati di <i>Percorsi</i>, di Luca Mo Costabella, Davide Azzolini, Sonia Marzadro e Loris Vergolini	137
7.1	Introduzione	137
7.2	Il disegno di valutazione	139
7.2.1	Il reclutamento e la costruzione dei due gruppi per la valutazione	139
7.2.2	I dati utilizzati per la valutazione	142
7.3	I risultati sugli esiti universitari	143
7.3.1	I risultati per sottogruppi di partecipanti	145
7.4	Il lavoro durante gli studi	148
7.5	Conclusioni	152
8.	Gli effetti sui comportamenti di risparmio e sull'orientamento al futuro di famiglie e giovani: evidenze dai programmi <i>Will</i> e <i>Percorsi</i>, di Davide Azzolini, Martina Bazzoli, Sergiu C. Burlacu, Olga Gorodetskaya e Luigina J. Montano	155
8.1	Introduzione	155
8.2	Dati e metodi	157
8.3	Il nesso tra condizioni familiari e investimenti nei figli in Italia	159
8.4	Gli effetti di <i>Will</i> e di <i>Percorsi</i> sull'orientamento al futuro	162
8.4.1	Effetti sui comportamenti finanziari attuali e intenzioni future	163
8.4.2	Effetti sulla prospettiva temporale delle decisioni economiche	169

8.4.3	Effetti sulle conoscenze finanziarie	173
8.5	Conclusioni	175
Conclusioni. <i>Asset building</i> per l'istruzione: quale contributo alle politiche pubbliche in Italia?, di Chiara Goretti		177
Bibliografia		183
Le Autrici e gli Autori		205

PRESENTAZIONE DELLA COLLANA

Il 19 ottobre 2012, a Torino, si tenne il convegno *Ripensare aiuti e sussidi in contesti urbani*, organizzato dalla Fondazione Ufficio Pio insieme alla Turin School of Local Regulation, un incontro per esaminare nuove modalità di intervento sociale, compreso il Programma di *asset building* denominato *Percorsi*.

A metà sala, durante il dibattito, un signore di mezza età alzò la mano e pose una domanda con tono deciso, quasi provocatorio, tanto da creare un certo imbarazzo tra i relatori. Quel signore era il professor Alberto Martini¹, fondatore del primo centro di ricerca dedicato alla valutazione controfattuale (ASVAPP) e considerato uno dei padri della valutazione delle politiche pubbliche in Italia. La sua domanda andava dritta al punto: «Come pensate di valutare in modo rigoroso ciò che state proponendo?».

Quella mano alzata non rappresentò solo una richiesta puntuale a cui dare risposta, ma lo stimolo per avviare un profondo cambiamento culturale per la Fondazione Ufficio Pio. Un itinerario complesso che ha condotto, passo dopo passo, fino alla pubblicazione di questo volume.

¹ Alberto Martini (1956) ha conseguito il Ph.D. in Economics alla University of Wisconsin-Madison e ha lavorato in centri di ricerca internazionali come Mathematica Policy Research e Urban Institute. Esperto di valutazione delle politiche pubbliche, ha collaborato con la Banca Mondiale, la Commissione europea e l'INVALSI. Nel 1997, a Torino, ha fondato l'ASVAPP (Associazione per lo Sviluppo della Valutazione e l'Analisi delle Politiche Pubbliche). È stato Presidente dell'Associazione Italiana di Valutazione e professore associato di Statistica economica presso l'Università del Piemonte Orientale. Nel 2017, è stato il primo italiano a ricevere il Peter H. Rossi Award dall'Università del Maryland per i contributi alla teoria e pratica della valutazione delle politiche pubbliche.

Il primo esito concreto di quella sollecitazione arrivò meno di due anni dopo, quando la Fondazione decise di adottare per la prima volta la valutazione controfattuale, per di più di tipo sperimentale, proprio all'interno del Programma Percorsi. Non fu una scelta neutrale: implementare uno *Studio Randomizzato Controllato* (RCT – *Randomized Controlled Trial*), lo standard di riferimento internazionale per misurare gli effetti causali delle politiche pubbliche, significava superare le resistenze culturali e i dilemmi etici spesso associati all'uso della randomizzazione nelle politiche di welfare, per abbracciare un approccio pienamente *evidence-based*. Grazie a un finanziamento iniziale dell'Unione Europea, la valutazione controfattuale di *Percorsi* prese avvio nel 2014 per concludersi nel 2025. Undici anni di lavoro durante i quali la Fondazione ha interiorizzato la valutazione non come mero adempimento burocratico ma come *driver* strategico: uno strumento indispensabile per apprendere sui modelli di implementazione, sull'efficacia degli interventi e ricalibrare i propri programmi o interventi sulla base dell'evidenza.

Negli anni, questo approccio si è esteso ad altri programmi istituzionali, quali AOS (oggi *Traguardi*), *DigitAll*, *Will – Educare al futuro*, *Will Torino* e *In pari*. Con l'adozione del programma pluriennale 2024-2026, la valutazione è diventata un pilastro strategico della Fondazione, e una delle tre linee operative di lavoro. Per dare maggiore forza a questa visione, nel 2024 la Fondazione ha istituito l'Unità Dati e Disseminazione dedicata alla raccolta sistematica di dati e alla loro analisi, con il duplice obiettivo di approfondire i fenomeni affrontati, le soluzioni adottate e di restituire alla collettività – in un'ottica di piena *accountability* – le lezioni apprese. Tale impegno è stato ulteriormente rafforzato nel 2025 con la modifica dello Statuto, che ha inserito all'articolo 3 l'impegno a porre «attenzione alla valutazione *ex post* dell'impatto», al fine di verificare la capacità degli interventi di generare il cambiamento sociale atteso.

Al culmine di questo percorso, e in occasione delle celebrazioni per i 430 anni dall'istituzione della Fondazione Ufficio Pio, nasce questa collana editoriale realizzata in partnership con la Casa editrice Egea. La collana, che prevede la pubblicazione di un volume all'anno, intende esplorare i temi sociali cardine della Fondazione, con il supporto di accademici, ricercatori ed esperti. L'obiettivo è ambizioso: superare la dicotomia tra teoria e prassi, raccogliendo la voce autorevole della ricerca per offrire riflessioni di alto profilo e, accanto a essa, raccontare esperienze concrete, successi validati o anche errori, considerati fonte preziosa di apprendimento e base per miglioramenti continui. Nella consapevolezza che ogni scelta importante deve essere accompagnata da conoscenza, i volumi consentiranno di approfondire caratteristiche e dimensioni dei fenomeni affrontati, condividendo l'evidenza disponibile sui modelli e sull'efficacia delle soluzioni adottate.

Un tratto qualificante della collana è la sua accessibilità, grazie alla pubblicazione in formato digitale ad accesso aperto (open access), a garanzia della massima divulgazione del sapere come bene comune.

Il primo volume, in uscita all'inizio del 2026, non poteva che essere dedicato all'*asset building*, tema su cui la Fondazione Ufficio Pio è stata pioniera in Italia e che rappresenta il punto di partenza per questo percorso progressivo di investimento in tema di conoscenza.

ACRONIMI

ACHAB – Affording College with the Help of Asset Building
ADD – American Dream Demonstration
ASVAPP – Associazione per lo Sviluppo della Valutazione e l'Analisi
delle Politiche Pubbliche
BES – Bisogni Educativi Speciali
BS – Baseline Survey
CAWI – Computer-Assisted Web Interviewing
CATI – Computer-Assisted Telephone Interviewing
CDA – Child Development Accounts
CFED – Corporation for Enterprise Development
CPF – Central Provident Fund (Singapore)
CSD – Center for Social Development (Washington University)
D.M. – Decreto Ministeriale
EASI / PROGRESS – Programme for Employment and Social Innovation
(programma europeo)
ESCS – Economic, Social and Cultural Status
EU-SILC – European Union Statistics on Income and Living Conditions
FBK-IRVAPP – Fondazione Bruno Kessler – Istituto per la Ricerca Valutativa
sulle Politiche Pubbliche
FUS – Follow-Up Survey
ICCS – International Civic and Citizenship Education Study
IDA – Individual Development Accounts
INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione
IRES – Istituto di Ricerche Economico Sociali del Piemonte
ISEE – Indicatore della Situazione Economica Equivalente
ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica
ITS / ITS Academy – Istituti Tecnici Superiori
MUR-FRES – Ministero dell'Università e Ricerca, Fondo per la Ricerca
in campo Economico e Sociale
NCDS – National Child Development Study (UK)

NUS – National University of Singapore

OCSE / OECD – Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo
Economico/Organisation for Economic Co-operation
and Development

PCTO – Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento

PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

PNRR – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

RIESCO – Resilienza e risparmi per la scuola nel post-Covid

SEED – Saving for Education, Entrepreneurship, and Downpayment

SEED OK – Saving for Education, Entrepreneurship, and Downpayment
for Oklahoma Kids

SHIW – Survey on Household Income and Wealth (Banca d'Italia)

STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

INTRODUZIONE

di Franca Maino, Valentina Battiloro, William Revello e Davide Azzolini

Le disuguaglianze educative rappresentano una delle principali sfide per le politiche pubbliche, in Italia come in molti altri contesti internazionali. Se da un lato l'istruzione è riconosciuta come leva fondamentale per la mobilità sociale, dall'altro continua a essere fortemente condizionata da fattori socioeconomici, territoriali e culturali. In Italia, in particolare, il sistema educativo riflette e riproduce divari significativi nei livelli di accesso, di partecipazione e di successo formativo, con conseguenze rilevanti sul piano delle opportunità individuali e della coesione sociale.

In questo quadro, negli ultimi anni, il dibattito internazionale ha messo in evidenza come le disuguaglianze educative non siano più riconducibili soltanto alla disponibilità di risorse economiche, ma derivino dall'interazione complessa tra condizioni materiali, competenze familiari, aspettative, opportunità territoriali, capitale informativo e qualità dell'offerta educativa.

Pochi dati bastano a inquadrare la situazione italiana. Sul fronte della dispersione scolastica esplicita – giovani che abbandonano la scuola secondaria di secondo grado senza completarla – sono stati compiuti significativi passi avanti negli ultimi anni: dal quasi 25 per cento nel 2002 si è scesi al 9,8 per cento nel 2024. Questi dati complessivi, tuttavia, nascondono forti disparità sociali. Secondo l'Istat (2025), nel 2024 il tasso di mancato ottenimento di un diploma di scuola superiore tra i figli di genitori con bassa istruzione è quasi venti volte superiore rispetto ai figli di laureati (22,8 per cento contro 1,2 per cento). Inoltre, va considerata anche la dispersione «implicita», definita dal mancato raggiungimento di livelli di competenza di base. I dati INVALSI (2025) stimano che al termine del secondo ciclo di istruzione ricada in questa categoria l'8,7 per cento di studenti e studentesse. Anche qui si rilevano forti differenze legate al contesto socioeconomico e culturale (ESCS): la dispersione implicita riguarda il 9,8 per cento degli studenti con ESCS sotto la media, rispetto a solo il 5,3 per cento di quelli con ESCS sopra la media.

Divari educativi che si manifestano già nei percorsi scolastici precedenti al diploma, ma si amplificano ulteriormente nella fase dell'istruzione terziaria. I giovani con almeno un genitore laureato hanno una probabilità di conseguire il titolo cinque volte superiore rispetto ai coetanei provenienti da famiglie meno istruite: 66,6% contro 12,9% (Istat, 2025). Questi divari contribuiscono a rendere l'Italia il penultimo paese europeo per percentuale di laureati e sono il risultato di due fenomeni congiunti: le maggiori difficoltà nella transizione dalla scuola all'università e i più elevati rischi di abbandono universitario cui vanno incontro gli studenti provenienti da contesti socioeconomici più svantaggiati.

Questi dati confermano quanto il retroterra familiare incida in modo rilevante sul successo formativo e sulle opportunità educative dei giovani. E mostrano come le disuguaglianze non solo persistano, ma si rafforzino nel tempo: le disparità che emergono nei primi cicli scolastici tendono infatti ad accumularsi lungo tutto l'arco della vita educativa, generando effetti cumulativi difficili da correggere nelle fasi successive.

In questo contesto si è, così, consolidata una crescente consapevolezza dell'insufficienza delle tradizionali politiche redistributive, incentrate su trasferimenti monetari, per affrontare in modo strutturale e duraturo tali disuguaglianze. E trova anche spazio l'interesse verso approcci alternativi o complementari, capaci di incidere sulle condizioni di partenza e di rafforzare la capacità delle persone di costruire progetti di vita autonomi. Tra questi, l'*asset building* rappresenta una prospettiva innovativa e promettente.

Elaborato a partire dagli anni Novanta da Michael Sherraden, il paradigma dell'*asset building* si fonda sull'idea che il benessere individuale e collettivo dipenda non solo dal reddito disponibile nel breve periodo, ma anche dalla possibilità di accumulare risorse – materiali e immateriali – nel tempo. Il concetto di *asset* si riferisce infatti a risorse che possono essere attivate, valorizzate e trasmesse, rafforzando la capacità di scelta, l'orientamento al futuro e la resilienza di individui e famiglie. Nel campo dell'istruzione, l'*asset building* si traduce in politiche e programmi volti a sostenere, sin dall'infanzia, l'investimento nei percorsi educativi attraverso strumenti finanziari, incentivi al risparmio, educazione economica, servizi di accompagnamento e orientamento. Questi interventi mirano non solo a ridurre le barriere economiche all'accesso scolastico e universitario, ma anche a rafforzare le aspettative, la progettualità e la fiducia delle famiglie, in particolare di quelle in condizioni di vulnerabilità.

Le esperienze internazionali, a partire dai *Child Development Accounts* negli Stati Uniti, hanno mostrato risultati promettenti in termini di aumento della propensione al risparmio, miglioramento degli esiti scolastici, potenziamento dell'identità educativa, riduzione della dispersione e rafforzamento delle aspi-

razioni. Le evidenze internazionali – richiamate nei capitoli della prima parte del volume – mostrano che i programmi di *asset building* risultano più efficaci quando combinano incentivi economici, accompagnamento educativo e stabilità istituzionale.

Anche in Italia, seppure in modo ancora limitato e prevalentemente grazie all'iniziativa di fondazioni (tra cui proprio la Fondazione Ufficio Pio) ed enti del terzo settore, si sono sviluppati programmi di *asset building* in ambito educativo che meritano oggi una riflessione sistematica. In questa prospettiva, l'*asset building* supera la logica compensativa a breve termine, tipica delle politiche focalizzate esclusivamente sul sostegno al reddito, e propone invece un approccio orientato allo sviluppo di capacità, progettualità e opportunità nel lungo periodo, mirando a «costruire fiducia» in particolare nelle famiglie in condizioni di vulnerabilità. È proprio questa dimensione trasformativa – più strutturale che contingente – a rendere l'*asset building* particolarmente rilevante nel dibattito sulle politiche educative.

Alla luce di queste considerazioni, il volume intende offrire una prima ricognizione approfondita dell'approccio dell'*asset building* nel contesto italiano, analizzandone le radici teoriche, le implicazioni di policy e le evidenze emerse da alcune delle principali sperimentazioni condotte negli ultimi anni. L'obiettivo è comprenderne le potenzialità in termini di equità, mobilità sociale e rafforzamento delle opportunità per bambini, giovani e famiglie. Il libro si rivolge sia a un pubblico accademico, interessato ai temi delle disuguaglianze e dell'innovazione sociale, sia ai decisori pubblici, agli operatori e agli stakeholder del mondo dell'educazione e della filantropia istituzionale.

Il volume è articolato in tre parti. La prima ospita il contributo dell'ideatore degli interventi di *asset building*, Michael Sherraden, che ne ripercorre, con taglio autobiografico e narrativo, la genesi a partire dalle prime intuizioni maturate negli anni Ottanta. Sherraden ricostruisce dall'interno il passaggio dall'idea agli strumenti di policy, *Individual Development Accounts* e *Child Development Accounts*, evidenziando il ruolo decisivo del disegno istituzionale e dell'implementazione per rendere l'innovazione scalabile e sostenibile. Il capitolo sintetizza le principali evidenze sperimentali sugli effetti finanziari e sociali dei programmi di *asset building*, con particolare attenzione alla riduzione delle disuguaglianze e alle aspettative educative familiari. Colloca, inoltre, l'*asset building* in una prospettiva comparata, richiamando casi internazionali e traiettorie di diffusione delle politiche, fino agli sviluppi più recenti nel dibattito statunitense. Il valore aggiunto del contributo risiede nella voce dell'autore che ha «fondato» il campo: una riflessione di prima mano che combina memoria, lezione di policy e agenda futura.

La seconda parte del volume si compone di quattro capitoli che affrontano il problema delle disuguaglianze in ambito educativo approfondendone le dimensioni, le cause e le possibili strategie di risposta.

Il capitolo a cura di Alice Bertoletti e Daniele Checchi (Capitolo 2) offre una panoramica delle disuguaglianze educative in Italia e in altri paesi, evidenziando il ruolo dei fattori familiari, economici e contestuali. Inquadrando le scelte scolastiche come investimento in capitale umano, il capitolo mostra come preferenze individuali, risorse culturali e patrimoniali della famiglia e condizioni del mercato del lavoro concorrano a produrre traiettorie differenziate. Discute inoltre i principali limiti e potenzialità delle fonti disponibili (indagini internazionali e nazionali, dati retrospettivi e amministrativi) e mette a fuoco alcuni nodi tipici del caso italiano, tra cui la differenziazione degli indirizzi nella secondaria, il peso dell'orientamento e l'interazione tra competenze cognitive e non cognitive nelle transizioni verso l'università.

Il capitolo a cura di Gianluca Argentin, Ivan Blancato ed Elisa Manzella (Capitolo 3) propone una rassegna delle politiche di supporto allo studio per ridurre le disuguaglianze educative in Italia. L'analisi, fondata su evidenze e casi italiani, sottolinea l'efficacia degli approcci integrati e l'importanza di sperimentazioni valutabili per la definizione di politiche scalabili. Il capitolo organizza inoltre il «menu» degli interventi lungo alcune principali famiglie di leve (dalle riforme e dagli investimenti strutturali, alle politiche di orientamento, ai sostegni economici, fino agli interventi contro la dispersione e alle azioni su contesti micro-locali), chiarendo su quali meccanismi agiscono e con quali aspettative di impatto. In questa prospettiva, si valorizza un'ottica *evidence-informed*: non solo cosa si fa, ma anche come lo si implementa, con attenzione a costi/benefici, destinatari e condizioni di efficacia. Ne deriva un'indicazione di metodo: procedere con *pilot*, valutazione (anche di processo) e successivo *scaling-up*, evitando trasferimenti meccanici di soluzioni e rafforzando la capacità di apprendere dalle sperimentazioni.

Il capitolo di Giovanni Vezzoli (Capitolo 4) esplora in modo sistematico il concetto di *asset building*, con un focus sull'ambito dell'istruzione. Attingendo alla letteratura internazionale, vengono approfonditi gli effetti economici, psicologici e sociali del patrimonio e le condizioni istituzionali che ne rendono possibile l'accumulazione, in particolare per le famiglie in condizione di svantaggio. L'analisi illustra come gli *asset* – economici, educativi, relazionali e simbolici – rafforzino la capacità di scelta, l'orientamento al futuro e la stabilità dei percorsi formativi. Applicato all'istruzione, l'*asset building* emerge come un'infrastruttura preventiva e abilitante, capace di sostenere accesso, permanenza e riuscita scolastica, soprattutto attraverso conti dedicati, incentivi progressivi e meccanismi istituzionali di facilitazione.

A seguire, William Revello (Capitolo 5) propone una mappatura dei programmi di *asset building* realizzati in Italia negli ultimi due decenni, mettendo in luce le traiettorie evolutive, le innovazioni e le sfide ancora aperte. A partire da *Fragili Orizzonti*, prima iniziativa pubblica a introdurre logiche di risparmio incentivato e corresponsabilità, l'analisi ripercorre l'esperienza di *Percorsi*, che ha consolidato un approccio innovativo per favorire l'accesso all'istruzione terziaria, e dei progetti *Will*, *Will Torino* e *PUOI*, rivolti a studenti più giovani e caratterizzati da una forte integrazione tra sostegno economico, educazione finanziaria e orientamento. Il capitolo esamina, inoltre, il contributo post-diploma della Provincia Autonoma di Trento, unico esempio di *asset building* nel campo dell'istruzione gestito direttamente da un ente pubblico. Nel complesso, emerge un insieme di esperienze capaci di promuovere equità educativa e capitale progettuale ma ancora contraddistinte da una dimensione territoriale e da sfide di scalabilità.

La terza parte del volume è dedicata all'analisi degli effetti di due programmi italiani di risparmio incentivato promossi dalla Fondazione Ufficio Pio: *Will – Educare al futuro* e *Percorsi*. Il capitolo curato da Davide Azzolini, Antonina Mazara e Loris Vergolini (Capitolo 6) presenta la valutazione sperimentale del programma *Will – Educare al futuro*, una delle prime iniziative italiane di *asset building* volte al contrasto della dispersione scolastica. Attraverso un disegno randomizzato controllato, lo studio analizza l'efficacia del risparmio incentivato, combinato con educazione finanziaria, accompagnamento educativo e orientamento scolastico, su un campione di famiglie a basso reddito con figli all'inizio del percorso secondario. I risultati mostrano che il programma aumenta significativamente il risparmio familiare, senza generare effetti negativi sulla deprivazione materiale. Emergono inoltre effetti positivi sulle aspirazioni e sulle aspettative educative delle famiglie con ISEE più basso, nonché sulle performance scolastiche: maggiori probabilità di conseguire voti elevati all'Esame di Stato del primo ciclo e di mantenere una carriera scolastica regolare fino al terzo anno della scuola secondaria superiore. Nel complesso, i risultati suggeriscono che programmi di risparmio incentivato come *Will* possono contribuire a ridurre le disuguaglianze educative e rappresentano un'opzione promettente per le politiche di diritto allo studio in Italia.

Nel capitolo a cura di Luca Mo Costabella, Davide Azzolini, Sonia Marzadro e Loris Vergolini (Capitolo 7) si illustrano gli effetti di *Percorsi*, il primo programma italiano di risparmio incentivato finalizzato a sostenere l'accesso e la riuscita nell'istruzione terziaria. Attraverso un disegno sperimentale di ampia scala, che integra dati amministrativi sui percorsi universitari e relativi al mercato del lavoro, si analizzano gli effetti del programma su un campione di 1.451 studenti provenienti da famiglie a basso reddito. *Percorsi* aumenta in modo signi-

ficativo la probabilità di immatricolazione (+10 punti percentuali) e, in misura più contenuta, la probabilità complessiva di conseguire una laurea. Gli effetti sono particolarmente marcati per gli studenti degli istituti professionali, per i quali iscrizione e laurea quasi raddoppiano, mentre sono più contenuti per i liceali. Il programma incide anche sui tempi e sulle modalità di ingresso nel mercato del lavoro, favorendo una maggiore dedizione allo studio nei primi anni post-diploma. Anche nel caso del programma *Percorsi* i risultati della valutazione evidenziano come il risparmio incentivato possa rappresentare un efficace strumento di politica educativa, soprattutto per i gruppi con minori opportunità di proseguire gli studi.

Il capitolo curato da Davide Azzolini, Martina Bazzoli, Sergiu C. Burlacu, Olga Gorodetskaya e Luigina J. Montano (Capitolo 8) analizza la relazione tra programmi di risparmio incentivato per l'istruzione (*Will* e *Percorsi*) e orientamento al futuro, comportamenti finanziari e preferenze di famiglie e giovani partecipanti. I risultati mostrano che la partecipazione ai programmi aumenta la probabilità di risparmiare e di utilizzare strumenti finanziari, con effetti particolarmente rilevanti per nuclei più vulnerabili. Emergono anche segnali di rafforzamento sull'orientamento al futuro: nel gruppo dei partecipanti aumenta la disponibilità a rinunciare a benefici immediati e migliorano le competenze finanziarie di base. Nel complesso, i programmi di *asset building* appaiono non solo strumenti di supporto per il diritto allo studio, ma anche interventi capaci di rafforzare l'inclusione finanziaria delle famiglie appartenenti a contesti socioeconomici vulnerabili.

Il volume si chiude con un contributo di Chiara Goretti, che riflette sul potenziale dell'*asset building* in chiave di policy, interrogandosi su come integrare tale approccio nelle politiche educative e, più in generale, nel sistema italiano di welfare. Le conclusioni offrono spunti utili per un'agenda di ricerca e per il rafforzamento di politiche pubbliche orientate all'equità, alla progettualità e alla coesione sociale.

Obiettivo dei curatori di questo volume è quello di proporre l'*asset building* come strategia di policy articolata. Questa strategia richiede investimenti a lungo termine, un forte coordinamento interistituzionale e una collaborazione stabile tra settore pubblico, scuole, famiglie e attori sociali. Sebbene non offra soluzioni immediate o a basso costo, tale approccio può contribuire a ridurre disuguaglianze strutturali, promuovere la mobilità sociale e consolidare la coesione comunitaria.

In continuità con questa impostazione, un esempio di potenziale sviluppo dell'*asset building* (al momento della scrittura del capitolo, dicembre 2025) è la progettualità la cui fattibilità Fondazione Compagnia di San Paolo, Fondazione Ufficio Pio e Intesa Sanpaolo stanno valutando in tre regioni del Nord Ovest

(Piemonte, Valle d'Aosta e Liguria), con un intervento a partire dalla prima infanzia (0-6 anni) per contrastare la povertà educativa minorile e favorire la partecipazione all'istruzione e formazione terziaria di una quota ampia di popolazione, ispirandosi a una logica di universalismo progressivo.

Proprio iniziative di questo tipo aiutano a chiarire perché, in un paese come l'Italia, afflitto da fragilità educative e demografiche, il risparmio incentivato e assistito rappresenti una prospettiva promettente per rinnovare le politiche educative e di welfare. Nel lungo periodo, l'*asset building* potrebbe diventare uno degli elementi strutturali di un welfare orientato allo sviluppo delle capacità, in grado di sostenere le persone nelle diverse fasi della vita. La finalità ultima non è solo rispondere a bisogni contingenti, ma ampliare le possibilità di scelta di cittadini e cittadine: si tratta di costruire condizioni stabili che garantiscano autonomia, mobilità sociale e partecipazione attiva, andando oltre la semplice ottica redistributiva.

Ringraziamenti

Questo volume nasce dall'incontro tra ricerca, sperimentazione e impegno istituzionale. Desideriamo anzitutto ringraziare i componenti del Consiglio di Amministrazione della Fondazione Ufficio Pio per aver creduto nel progetto.

Un ringraziamento sentito va a Irene Rubino, Responsabile Dati e Disseminazione della Fondazione, per il supporto costante, la cura organizzativa e la revisione puntuale dei capitoli, che hanno contribuito in modo determinante alla qualità complessiva del lavoro. Ringraziamo inoltre lo staff della Fondazione per l'impegno quotidiano nella gestione dei programmi e per la collaborazione nelle diverse fasi di raccolta, trattamento e restituzione delle informazioni. Un ringraziamento anche a Silvia Cordero e Nanni Tosco, rispettivamente Direttrice e Presidente della Fondazione negli anni di avvio della ricerca sperimentale e di consolidamento dei programmi, e a Marco Sisti, Presidente della Fondazione dal 2020 al 2023, per il contributo dato alla crescita e al rafforzamento di *Will Torino e Percorsi*.

Un ringraziamento va poi ai Centri di ricerca e valutazione ASVAPP e FBK IRVAPP, il cui contributo scientifico e metodologico ha reso possibili le attività di valutazione e ne ha rafforzato solidità e qualità.

Un grazie speciale va inoltre a tutti i partner, collaboratori e finanziatori che negli anni hanno contribuito alla realizzazione dei programmi di *asset building* della Fondazione, consentendo di accompagnare ragazze e ragazzi nella costruzione del loro futuro di studi, a Torino e sugli altri territori nazionali.

Un ringraziamento particolare alla Fondazione Compagnia di San Paolo che, oltre a sostenere economicamente i programmi e a credere nell'operato della Fondazione Ufficio Pio, ci incoraggia a innovare ancora e ad ampliare il raggio d'azione sul fronte dell'*asset building*.

Ringraziamo tutte le autrici e gli autori che hanno contribuito al volume, per la disponibilità al confronto e per il rigore nell'elaborazione dei testi; un riconoscimento particolare va a Michael Sherraden, per aver generosamente condiviso un contributo che arricchisce il libro e ne rafforza la prospettiva internazionale.

Un pensiero speciale va alle partecipanti e ai partecipanti ai programmi *Will*, *Will Torino* e *Percorsi* e alle loro famiglie: senza la loro adesione e il loro coinvolgimento, anche nelle attività necessarie alla valutazione, questo lavoro non sarebbe stato possibile.

Infine, ringraziamo la Casa editrice Egea.

PRIMA PARTE
RADICI E VISIONE
DELL'*ASSET BUILDING*

1.

***ASSET BUILDING* INCLUSIVO E PERMANENTE: LA NASCITA DELL'IDEA, GLI SVILUPPI PIÙ RECENTI E IL POTENZIALE PER IL FUTURO**

di *Michael Sherraden*

1.1 L'origine dell'idea

All'inizio degli anni Ottanta, quando ero un giovane ricercatore nel campo delle politiche sociali, parlavo con un gruppo di madri di St. Louis, beneficiarie di sussidi condizionati al reddito. Discutevamo della loro situazione e del perché fosse così difficile introdurre miglioramenti significativi nelle loro condizioni di vita. Una delle cose che dissero fu che non riuscivano ad accumulare neppure una piccola somma di denaro che potesse cambiare davvero la loro vita – per trasferirsi in un quartiere migliore o per pagarsi corsi di formazione o di istruzione. Uno dei motivi era l'esistenza di limiti patrimoniali che non potevano essere superati per restare ammissibili ai sussidi. In altre parole, se avessero messo da parte più di una cifra minima, avrebbero rischiato di perdere il sostegno al reddito. Nello stesso periodo, mia moglie Margaret e io avevamo appena formato una famiglia. Le nostre vite erano molto *middle class*, lontane dalla precarietà. Ma con lo stipendio di ricercatore universitario, due bambini piccoli e il debito universitario da rimborsare, non avevamo accumulato risparmi.

Poi accadde qualcosa di trasformativo. Notai un annuncio: ci sarebbe stata una riunione del corpo docente per discutere dei piani di accumulo previdenziali. Avevo un piano pensionistico perché, quando avevo accettato il posto alla Washington University in St. Louis, avevo firmato un modulo che lo avviava automaticamente, con contributo del datore di lavoro e differimento fiscale fino alla pensione. Non ci avevo pensato molto: la pensione era così lontana. Ma iniziarono ad arrivare per posta estratti conto trimestrali e notai che si erano accumulate parecchie migliaia di dollari. Non avevamo mai avuto simili risparmi fino ad allora. Decisi, quindi, di andare alla riunione per capirne di più.

Quando entrai, l'aula magna era gremita di professori. Di solito non partecipano alle riunioni, ma quella volta erano tutti lì. Perché? Perché qualcuno aveva predisposto per noi un sistema di accumulo e noi ritenevamo che valesse la pena prestarvi attenzione. Notate che questo non era coerente con la teoria economica *mainstream* secondo cui le persone adeguatamente informate adottano comportamenti economici più prudenti e accumulano patrimonio: in quella sala c'erano centinaia di persone altamente istruite, e quindi informate, ma quasi nessuno aveva pensato seriamente alla propria situazione finanziaria (i docenti universitari sono spesso persi nei loro pensieri su altro – magari rocce marziane o poesia medievale). Eppure, eravamo tutti lì, desiderosi di saperne di più sui nostri fondi pensionistici. È importante notare che, per tutti i professori in sala, il patrimonio pensionistico si cumulava automaticamente; non c'era alcun comportamento attivo di risparmio. *Solo quando i risparmi iniziarono ad accumularsi, cominciammo a interessarci e a pianificare il nostro futuro pensionistico.* Questo aneddoto suggerisce che esiste un altro modo di concepire l'accumulo patrimoniale e i suoi effetti.

Inoltre, non c'era alcun limite massimo – e certamente nessuna penalità – alla quantità di denaro che noi professori potevamo accumulare nel piano pensionistico nel corso degli anni. Anzi, mentre scrivo queste righe a distanza di molti anni, il mio fondo pensionistico continua a crescere. Ora confrontate la mia esperienza con quella delle madri beneficiarie di prestazioni di welfare. Nulla di simile accadeva per loro. Nessuno le aiutava a creare un patrimonio. E se, con grandi sacrifici, ci fossero riuscite, avrebbero rischiato di perdere i sussidi.

Alla riunione successiva con quelle madri, chiesi: «Se qualcuno vi proponesse un moltiplicatore per i vostri risparmi e questi risparmi non riducessero i vostri sussidi, pensate che riuscireste ad accumulare del denaro?». Risposero subito di sì. Probabilmente ce l'avrebbero fatta, ma nessuno lo avrebbe mai proposto. Avevano ragione, e questa risposta mi colpì: perché mai nessuno avrebbe dovuto aiutarle ad accumulare patrimonio?

Ci pensai per un paio d'anni e, durante il mio primo sabbatico nel 1988-1989, come *visiting professor* alla National Autonomous University di Città del Messico, cominciai a scriverne.

1.2 Contesto e motivazione dell'idea di policy

Proposi per la prima volta l'idea di un sistema di accumulo patrimoniale permanente, attivato alla nascita e destinato a tutta la popolazione, in alcuni articoli accademici a partire dal 1988 e, in modo più organico, nel libro *Assets and the Poor* nel 1991. Prima di queste pubblicazioni, non esisteva alcuna politica né

alcun dibattito, in nessuna parte del mondo, sul tema dell'*asset building* inclusivo per persone a basso reddito o emarginate. La costruzione di patrimonio per chi vive in condizione di povertà non era quasi mai oggetto di studio. Persino l'espressione *asset-based policy* non esisteva. Tra gli studiosi di welfare prevaleva l'idea che il reddito (come *proxy* del consumo) fosse sinonimo di «benessere»: se mancava, la soluzione sarebbe stata fornirne di più. Questo è l'approccio fondativo dello «stato sociale» e resta tuttora dominante. Ma con *Assets and the Poor* sostenevo che i poveri, proprio come i non poveri, necessitano sia di reddito sufficiente per il consumo sia di *asset* per la stabilità e gli investimenti di lungo periodo, così da crescere economicamente e socialmente nel tempo.

In altre parole, chiunque lavori o studi in ambito economico o finanziario sa che la realtà finanziaria di ogni entità – persone, famiglie, imprese, organizzazioni e perfino stati – si fonda su due dimensioni, distinte ma interrelate: il flusso di redditi e spese (conto economico) e il patrimonio con le passività (stato patrimoniale). Eppure, nelle politiche sociali per i poveri, lo stato patrimoniale era completamente ignorato. *Cosa ci si poteva aspettare come risultato?*

La motivazione di una politica di *asset building* per i poveri è duplice. La prima ragione riguarda lo sviluppo personale. Tutti devono accumulare risorse patrimoniali per affrontare eventi imprevisti (un infortunio, la perdita del lavoro ecc.) e per realizzare «investimenti», come trasferirsi in un quartiere con scuole migliori o iscriversi a percorsi di istruzione superiore e formazione professionale. La logica dell'*asset building* va oltre l'economia. *Assets and the Poor* avanzò le prime ipotesi sugli esiti non finanziari dell'accumulazione patrimoniale: maggiore stabilità familiare, orientamento al futuro, opportunità di vita migliori nel lungo periodo e, in ultima analisi, un miglior benessere per i figli. Oggi, un *corpus* crescente di evidenze empiriche conferma molte ipotesi correlate.

Detto in altri termini, le politiche di *asset building* non aiutano le persone solo a sopravvivere. Semplificando, il welfare sociale tradizionale garantisce condizioni di base, soprattutto tramite trasferimenti di reddito a favore di chi non ne ha abbastanza dal lavoro. L'*asset building*, invece, punta a rafforzare le capacità, a migliorare la vita delle persone e a generare contributi per la società: è questa l'idea di sviluppo sociale. L'idea di welfare tradizionale è che, quando un'economia è sufficientemente produttiva, il reddito possa essere tassato per finanziare forme di sostegno sociale. Al contrario, l'idea di sviluppo sociale è che, quando si investe nello sviluppo delle persone, l'economia possa diventare più forte e crescere. Entrambe queste affermazioni restano valide e possono coesistere senza attriti, pur con accenti diversi nei vari paesi.

Il welfare sociale è nato nell'era industriale per integrare il reddito da lavoro. Il concetto di sviluppo sociale (o investimento sociale) si sta diffondendo nell'era

dell'informazione per aumentare stabilità e sviluppo di individui e famiglie. Questa tendenza probabilmente continuerà, forse accelerando, nell'era dell'intelligenza artificiale in cui potremmo essere già entrati.

La seconda ragione è la riduzione delle disuguaglianze. Le politiche sociali e sanitarie – che rappresentano oltre la metà del bilancio federale negli Stati Uniti e una quota ancora maggiore nella maggior parte dei paesi europei – hanno previsto alcune politiche di *asset building*, in gran parte tramite agevolazioni fiscali. Negli Stati Uniti, esempi rilevanti sono la deduzione degli interessi sul mutuo per la casa e il differimento fiscale sui risparmi previdenziali (come nel mio conto pensionistico sopra richiamato). Ma solo pochi americani a basso reddito beneficiano di queste politiche. Anzi, i poveri possono incorrere in penalizzazioni se accumulano *asset*. In questo modo si è sviluppata una politica «duale»: il possesso di *asset* è incentivato per i non poveri e penalizzato per i poveri.

Questa politica è ingiusta e poco lungimirante. L'ingiustizia mina la coesione sociale e indebolisce anche la democrazia. Il mondo sta attraversando un periodo preoccupante, caratterizzato da disuguaglianze crescenti e derive autoritarie (forse, scrivendo dagli Stati Uniti, la mia prospettiva è in parte distorta su questo punto). E, a prescindere dalle implicazioni politiche, i paesi dovrebbero investire nell'accumulo patrimoniale per tutti, per sviluppare maggiori capacità. Con il calo globale dei tassi di natalità, l'investimento sociale diventa ancora più cruciale: dobbiamo permettere a ogni bambino di sviluppare il proprio potenziale, così da contribuire allo sviluppo economico e alla società.

Assets and the Poor riconosceva anche che agli antenati della maggior parte degli afroamericani fu impedito di possedere proprietà e che molti furono essi stessi proprietà (di schiavisti). Questa dimensione della storia e della sociologia statunitense è stata ripresa in modo più approfondito in un importante libro del 1995, *Black Wealth/White Wealth* dei sociologi Melvin Oliver e Tom Shapiro, che introdusse il tema dei divari di ricchezza tra gruppi bianchi e afroamericani. Insieme, questi due libri – *Assets and the Poor* e *Black Wealth/White Wealth* – hanno aperto negli Stati Uniti il dibattito sulle politiche per il supporto all'accumulo di ricchezza per tutti (note come *inclusive wealth-building policies*).

La domanda di fondo è: perché non promuovere l'*asset building* per tutti? Oggi, come sintetizzato di seguito, questa idea si è affermata e un corpo crescente di evidenze mostra che una politica universale di *asset building* è positiva per famiglie, comunità e paesi.

1.3 *L'asset building* come politica innovativa

Il concetto di *asset building*, inteso come politica universale che accompagna l'individuo per tutto l'arco della vita, fu introdotto nel 1991 con la proposta degli *Individual Development Accounts* (IDA). Questa proposta accese un nuovo dibattito e un impegno politico inedito. L'idea suscitò immediatamente interesse. Ray Boshara, membro dello staff della *House Select Committee on Hunger*, contribuì a portare il concetto al Congresso, aprendo la strada all'*Assets for Independence Act* del 1998, il primo finanziamento federale. Jack Litzenberg della Charles Stewart Mott Foundation fu il primo finanziatore del *Center for Social Development* (CSD) alla Washington University di St. Louis, che fondai nel 1994, per rispondere al crescente interesse verso l'*asset building*. Più tardi, Melvin Oliver divenne Vicepresidente della Ford Foundation (reclutato dalla Presidente Susan Berresford) e guidò una nuova divisione dedicata all'*asset building* inclusivo: la prima iniziativa filantropica con questo obiettivo. In questo ruolo, Oliver fu la forza trainante nel finanziare sperimentazioni e ricerche che contribuirono a costruire il «campo» di policy e di pratica dell'*asset building*.

Gli IDA furono sperimentati negli anni Novanta e Duemila, in particolare attraverso lo studio *American Dream Demonstration* (ADD), guidato dal CSD. A questo progetto parteciparono partner di primo piano, tra cui la *Corporation for Enterprise Development* (CFED, oggi *Prosperity Now*), diretta da Bob Friedman. Nell'ambito di questa sperimentazione, riscontrammo esiti positivi per i partecipanti, soprattutto in ambito educativo e formativo. In quegli anni si ampliò anche il dibattito di policy sull'*asset building*. In sintesi, l'idea cominciò a tradursi in realtà. Questa «messa in atto» non va sottovalutata, perché i decisori pubblici, sia a livello statale sia a Washington D.C., iniziarono a mostrare maggiore interesse. Per esempio, Jack Kemp, Segretario del *Department of Housing and Urban Development* nell'amministrazione di George H.W. Bush (repubblicano), citava *Assets and the Poor* nei suoi discorsi e organizzò diverse *empowerment breakfasts* alla Casa Bianca per discuterne con altri membri del governo. Nella successiva amministrazione di Bill Clinton (democratico), il Presidente fece riferimento agli IDA e all'*asset building* in due discorsi sullo Stato dell'Unione (*State of the Union Address*¹). È importante notare che i termini *asset building* e *asset-based policy* divennero via via più comuni.

Nel 2000, il CSD organizzò una conferenza a St. Louis, aperta da un video del Presidente Clinton dalla Casa Bianca. Come nota a margine, a quella conferenza

¹ La *State of the Union Address* è una relazione tenuta annualmente dal Presidente degli Stati Uniti d'America di fronte al Congresso.

partecipò Darrick Hamilton, che dieci anni dopo avrebbe elaborato la proposta per la costruzione precoce di ricchezza (*early wealth building*) nota come *Baby Bonds*, con l'obiettivo di ridurre i divari razziali nella ricchezza. All'epoca Hamilton era un dottorando e, come accadde per molti altri studenti, in seguito scrisse lettere di referenza per la sua carriera. Lo feci volentieri, perché promuovere un nuovo dibattito accademico richiede anche la formazione di futuri studiosi, non solo la pubblicazione di articoli.

Il dott. Sandy Darity, che aveva contribuito all'articolo del 2010 sui *Baby Bonds*, ha proseguito con un lavoro accademico originale e importante sul tema delle riparazioni per gli afroamericani, in collaborazione con la coautrice dott.ssa Kirsten Mullen. Darity è oggi il principale studioso statunitense delle cosiddette «riparazioni razziali»², un ambito che presenta rilevanti sovrapposizioni con l'*asset building*. Nel tempo, sono stati costruiti ponti tra questi dibattiti di policy. Per esempio, un *paper* curato dal CSD nel 2023 propone un modello di policy per l'erogazione delle riparazioni, basata sulle lezioni tratte dalla ricerca su SEED OK, *Saving for Education, Entrepreneurship, and Downpayment for Oklahoma Kids* (di cui parlerò più avanti).

Come prevedibile, l'affermazione dell'idea di *asset building* non è stata un processo lineare. Le reazioni iniziali furono talvolta nettamente negative. I conservatori non volevano dare soldi a persone povere o svantaggiate (sostenendo che questo le avrebbe rese pigre) mentre i progressisti ritenevano che l'*asset building* – cioè l'accumulo di capitale – non fosse ciò di cui i poveri avessero bisogno. Per loro, l'unica leva davvero importante era il supporto al reddito. Gradualmente, le posizioni più rigide su entrambi i fronti si sono attenuate. Oggi l'*asset building* è visto come un concetto positivo da una parte molto più ampia della popolazione, da molti studiosi e trasversalmente allo spettro politico.

Raccogliere consenso attorno a un nuovo concetto di policy non è mai semplice. Nella pratica, gli IDA non seguirono la proposta originaria: invece di essere universali, furono inizialmente destinati solo ai poveri; invece di partire alla nascita, si concentrarono sugli adulti a basso reddito; invece di essere introdotti come politica su larga scala, vennero sperimentati attraverso progetti locali. Sebbene i risultati individuali fossero in gran parte positivi, l'implementazione si rivelò complessa e difficile da scalare. I progetti IDA furono gestiti da organizzazioni locali, con banche o cooperative di credito come fornitori finanziari.

² Per riparazioni razziali, negli Stati Uniti, si intende un insieme di misure, risarcimenti economici, restituzioni o azioni simboliche volte a riconoscere e rimediare alle ingiustizie storiche subite dalla popolazione afro-americana a causa della schiavitù e del razzismo sistemico.

Tutti agivano con le migliori intenzioni ma il processo richiedeva moltissime ore di lavoro e competenze finanziarie che non sempre erano disponibili nei servizi sociali. Nel complesso, queste iniziative non riuscirono a «fare sistema» e quindi a gettare le basi per una politica nazionale.

In sintesi, gli IDA così realizzati furono un buon punto di partenza, ma non coincisero con la proposta iniziale: era ciò che, in quel momento, si poteva fare. Tuttavia, quel periodo di sperimentazioni e ricerca portò i concetti di *asset building* e *asset-based policy* al centro dell'agenda di policy, producendo evidenze di esiti positivi. Questo diede solidità all'idea, ma la progettazione di una politica pubblica sostenibile non era ancora stata raggiunta.

1.4 Lezioni apprese dalle sperimentazioni di *asset building*

Il *policy making* è spesso un percorso lungo e complesso, in cui l'apprendimento è parte integrante del processo. Al CSD cominciammo a pensare seriamente a una policy nazionale che fosse inclusiva, a partire dalla nascita e sostenibile nel tempo. Da questa riflessione è nata la sperimentazione dei *Child Development Accounts* (CDA). L'esperienza degli IDA ci aveva insegnato che, per una policy universale e sostenibile, serve un sistema centralizzato di gestione dei piani di risparmio. L'idea è che tutti i conti aperti tramite questa policy siano gestiti sulla stessa piattaforma finanziaria e amministrati da gestori selezionati con cura. Negli Stati Uniti esistono modelli simili: i Piani aziendali 401(k), il *Federal Thrift Savings Plan* e i Piani 529 di risparmio per il college³. Un conto per ogni bambino alla nascita è il punto di partenza fondamentale: così, anno dopo anno, coorte dopo coorte, si può costruire una politica universale e permanente lungo tutto l'arco della vita.

In realtà, questa intuizione l'avevamo già maturata: avevo osservato da vicino il modello di *asset building* a Singapore (vedi sotto), mentre Margaret Clancy, al CSD, aveva esperienza diretta nell'amministrazione dei piani 401(k). Per questo abbiamo esplorato l'idea di adattare il *Federal Thrift Savings Plan* o i Piani 529 per offrire conti universali alla nascita. Tuttavia, per entrare nel dibattito di policy, dovevamo prima dimostrare due cose: che i poveri riescono ad accumulare patrimonio quando le condizioni istituzionali lo favoriscono e che i risultati sono positivi. Il periodo iniziale con gli IDA ci ha permesso di farlo.

³ Il 401(k) è un piano pensionistico aziendale per lavoratori; il *Federal Thrift Savings Plan* è un piano pensionistico per dipendenti federali e militari, i 529 plans sono piani di accumulo per l'istruzione terziaria fiscalmente agevolati e sostenuti dagli stati federali.

In sintesi, nei primi anni Duemila è diventato chiaro che i progetti locali – per quanto numerosi – non potevano costituire una politica universale e permanente lungo tutto il ciclo di vita. Serviva un modello di policy capace di raggiungere tutti i bambini, con un sostegno aggiuntivo per i più svantaggiati, e un disegno efficiente e sostenibile.

Più in generale, gli aspetti di implementazione delle politiche pubbliche sono troppo spesso sottovalutati. Ho sempre detto ai miei dottorandi che le buone idee non mancano: la parte più difficile è portarle nel mondo, renderle efficaci e sostenibili. Questa è la semplice saggezza del pragmatismo americano: la verità non nasce dalla filosofia, dalle buone intenzioni o dalla retorica; la verità è ciò che si riesce a realizzare.

1.5 Gettare le basi di una nuova politica pubblica

Il passo successivo iniziò nel 2000 con la pianificazione del progetto SEED – ancora una volta guidato da CFED e CSD – che riportò l'attenzione sui bambini. Il CSD insistette su un test rigoroso, sperimentale, di un modello di policy universale. Ma un esperimento su larga scala era costoso e i finanziatori inizialmente esitavano. Il CSD fu tenace: la Ford Foundation e la Charles Stewart Mott Foundation sostennero il progetto e furono i principali finanziatori di ciò che poi è diventato SEED OK (Oklahoma). Lisa Mensah (Ford) e Benita Melton (Mott) furono *Program Officer* eccezionali: finanziarono iniziative che costruivano sistematicamente esperienza, conoscenza e un campo di pratica. Al CSD, siamo ancora molto grati per questi investimenti filantropici. A nostro avviso, il progetto SEED – soprattutto SEED OK – è un gioiello della filantropia americana, con impatti che continuano a crescere anche dopo anni.

Come progettare e implementare un esperimento su un'intera popolazione? Prima occorre avviare un processo di selezione/costruzione di una piattaforma di base per la policy. Scegliemmo di adattare un *College Savings Plan 529*, già esistente in quasi tutti gli stati USA (tranne il Wyoming), con infrastruttura e gestori già operativi. Spesso, nelle politiche sociali, è più semplice adattare una politica esistente che crearne una da zero.

La sfida successiva fu scegliere lo stato. Il CSD pubblicò una *Request for Proposals* che definiva obiettivi e requisiti. Ricevemmo oltre venti proposte e selezionammo l'Oklahoma per due motivi: la disponibilità di un Piano 529 efficiente e a basso costo e la presenza di ampie comunità afroamericane, ispaniche e native americane, gruppi spesso caratterizzati da bassi livelli di ricchezza. Volevamo campioni sufficienti per analizzare i loro esiti. Il CSD, insieme a RTI Interna-

tional, pianificò e implementò l'esperimento a livello statale. L'integrazione nella policy statale 529 garantiva erogazione efficace, sostenibilità e possibilità di «scalare» rapidamente su altri piani statali analoghi, in caso di risultati positivi. Un approccio molto diverso rispetto a una sperimentazione non integrata in una piattaforma di base già esistente.

Tuttavia, testare una politica su una piattaforma sostenibile significa creare e implementare sia la nuova politica sia la ricerca che l'accompagna. Dopo anni di progettazione accurata, pre-test e allestimento della struttura, SEED OK arruolò la prima coorte di nati in Oklahoma nel 2007, utilizzando un Piano 529 modificato. «Modificato» perché SEED OK copre il 100 per cento dei nati, mentre la policy standard ne copre circa il 6 per cento. In altre parole, SEED OK ha testato un concetto radicalmente diverso: ha generato dati sperimentali rigorosi che documentano molteplici esiti positivi – finanziari, sociali e comportamentali – per i partecipanti e le famiglie.

I risultati includono: maggior accumulo patrimoniale, pratiche genitoriali migliori, minori sintomi depressivi tra le madri, migliore sviluppo socio-emotivo dei bambini e aspettative educative più alte da parte dei genitori. È importante notare che il semplice possesso di *asset* genera questi effetti, ancor prima che il denaro venga speso. Gli effetti non sono enormi, ma sono paragonabili a programmi per la prima infanzia come *Head Start*, che richiedono molto più personale e risorse.

Ora abbiamo evidenze da SEED OK che dimostrano che una politica universale di *asset building* riduce le disuguaglianze educative e patrimoniali. Si tratta di evidenze sperimentali, quindi causali: non sono ipotesi, né simulazioni basate su assunzioni, né studi su campioni selezionati o privi di controfattuale. In SEED OK possiamo affermare con sicurezza che i bambini del gruppo di trattamento, indipendentemente da reddito, appartenenza etnica o altre caratteristiche, accumulano più patrimonio e hanno migliori esiti sociali e scolastici rispetto al gruppo di controllo, mentre i genitori esprimono aspettative educative più elevate e una visione più positiva del futuro.

Questi risultati hanno influenzato direttamente le politiche CDA in altri stati (oggi tutti i neonati in Maine, Pennsylvania e California ricevono un conto alla nascita) e in diversi altri paesi. Oggi, oltre otto milioni di bambini e bambine partecipano a politiche USA di *early child wealth building* (inclusi *Baby Bonds* e varianti), e oltre il 95 per cento segue il modello SEED OK. In breve, la ricerca SEED OK ha avuto un impatto enorme e ha contribuito a introdurre conti universali per bambini anche in altri paesi (menzionati brevemente di seguito).

Tutto questo non è accaduto «per caso». Impatti così significativi sono stati possibili perché abbiamo riflettuto a fondo sul disegno della policy. L'esperi-

mento non testava solo gli esiti individuali, ma anche l'efficacia del modello. A nostro avviso, questo approccio dovrebbe avere un ruolo più forte nella ricerca sociale applicata (che tende a concentrarsi di più sugli esiti individuali). In termini pragmatici, la domanda chiave è: se gli esiti individuali sono positivi, la policy può essere scalata e sostenuta?

1.6 Esempi internazionali

Singapore. Subito dopo aver scritto *Assets and the Poor* contattai Singapore per studiarne le politiche sociali, che sapevo basate sull'*asset building*. All'epoca si trovava relativamente poco sulla politica sociale di Singapore (Singapore non rilascia facilmente dati sociali – ma questa è un'altra storia). Organizzai un nuovo anno sabbatico e, questa volta, disponevo di una Fulbright Fellowship e del supporto della Rockefeller Foundation. La National University of Singapore (NUS) mi offrì una *visiting professorship* e, in seguito, ho tenuto il discorso inaugurale per la cattedra S.R. Nathan Professor alla NUS, intitolata al Presidente più longevo di Singapore, che da giovane era stato assistente sociale. Durante il sabbatico del 1992-1993 ho approfondito la conoscenza di questa città-stato, dove oltre il 90 per cento della popolazione possiede la casa (prevalentemente in condomini o grattacieli di edilizia pubblica, per lo più di proprietà e non in affitto). Non c'è spazio qui per entrare nei dettagli, ma una breve storia può aiutare a chiarire il punto centrale.

Singapore divenne una nazione indipendente nel 1965: piccola, estremamente povera e vulnerabile, con una popolazione per lo più cinese circondata da malesi e indonesiani musulmani, in un contesto di tensioni razziali e religiose. Non era affatto certo che Singapore sarebbe sopravvissuta come nazione. Che fare? Il governo dichiarò subito di essere una nazione multiculturale con quattro lingue ufficiali e, poco dopo, avviò la trasformazione del *Central Provident Fund* (CPF), una politica coloniale britannica concepita per evitare impegni finanziari di lungo periodo nelle colonie. Il CPF passò da risparmi modesti ad accumulazioni più consistenti: il nuovo schema prevedeva il versamento del 20 per cento del reddito da lavoro, cui si aggiungeva un ulteriore 20 per cento a carico dei datori di lavoro. Nel 1968 il governo ampliò le finalità del CPF, includendo la possibilità di finanziare l'acquisto di abitazioni, contribuendo così all'elevato tasso di proprietà immobiliare che caratterizza Singapore ancora oggi.

Ebbi la fortuna di intervistare molti ex leader politici, tra cui Lee Kuan Yew, primo e storico Primo Ministro di Singapore a lungo in carica, e il suo vice, l'economista Goh Keng Swee. Furono loro a gettare le basi per lo straordina-

rio sviluppo economico del paese (oggi Singapore vanta un reddito pro-capite superiore a quello degli Stati Uniti). Nel 1993, parlando con Lee, allora *Senior Minister*, gli chiesi perché lui e il Dott. Goh avessero modificato il CPF per consentire un accumulo patrimoniale molto maggiore e per estenderne gli utilizzi all'abitazione (e, in seguito, a molte altre finalità sociali). Lee rispose immediatamente che se la popolazione di Singapore – prevalentemente migrante, per lo più proveniente dalla Cina meridionale – avesse posseduto le proprie case, allora sarebbe rimasta e, se necessario, avrebbe combattuto per difendere il paese. Notate: posi una domanda di welfare sociale e ricevetti una risposta macro-sociale e geopolitica. Questo episodio evidenzia il potenziale impatto delle politiche di *asset building* non solo sulle famiglie, ma anche sull'intera società. Per molti aspetti, questa vicenda richiama la visione di Thomas Jefferson alle origini degli Stati Uniti: la piccola proprietà come fondamento della democrazia, perché persone con un «interesse in gioco» nel sistema avrebbero lavorato per sostenerlo.

Poco dopo la conclusione del mio anno sabbatico di studio alla NUS, l'allora Primo Ministro Goh Chok Tong istituì *Edusave*, la prima politica al mondo di accumulazione patrimoniale rivolta a tutti i giovani in età scolare. Seguendo la tradizione di Singapore, l'iniziativa fu sostenuta da un fondo di dotazione. Da allora Singapore ha introdotto ulteriori strategie per la costruzione precoce della ricchezza, tra cui i CDA per tutti i bambini sin dalla nascita.

Regno Unito. La prima policy universale di CDA avviata dalla nascita è stata nel Regno Unito. Il Primo Ministro Tony Blair e i suoi consulenti dell'*Institute for Public Policy Research* si interessarono all'*asset building*. Dopo vari incontri a Downing Street e una cena nel 2005 con Gordon Brown, allora Cancelliere dello Scacchiere (e poi Primo Ministro), fu avviato il *Child Trust Fund* (per le coorti di nascita dal 2002). Era la prima implementazione al mondo di un CDA universale, progressivo e automatico dalla nascita con versamenti aggiuntivi nel tempo. Tuttavia, un cambio di governo nel 2010 decretò la sospensione del *Child Trust Fund* e da allora non sono state aggiunte ulteriori coorti.

Israele. Un'altra tappa significativa per i CDA si è verificata in Israele nel 2015, quando tutti i cittadini sotto i diciotto anni sono stati inclusi in una nuova politica di CDA, indipendentemente da religione o appartenenza etnica. Il CSD ha avuto un ruolo centrale nell'iniziativa e nella progettazione della policy, collaborando con Isaac Herzog, allora Ministro del Welfare e oggi Presidente di Israele. Questa politica è rilevante anche perché prevede l'inclusione di tutti i nuovi neonati e depositi mensili regolari da parte del governo. Sono lieto di poter dire che alcuni bambini palestinesi apolidi di Gerusalemme Est sono stati inclusi in questa politica di CDA (nel 2016 ho ricevuto un dottorato *honoris causa* dalla

Hebrew University di Gerusalemme come riconoscimento per questo lavoro). Il nostro obiettivo, molto ambizioso, al CSD è estendere le CDA in tutto il Medio Oriente, includendo tutti i bambini e le bambine palestinesi apolidi. Con l'attuale distruzione catastrofica e le incursioni territoriali a Gaza e in Cisgiordania, si tratta di un obiettivo complesso e di lungo periodo, ma stiamo cercando di compiere passi in questa direzione. È molto probabile che politiche sociali efficaci nella regione richiedano interventi internazionali da parte delle Nazioni Unite, della Banca Mondiale e di altre istituzioni globali.

Kazakistan. Un traguardo più recente nelle politiche di CDA è stato raggiunto in Kazakistan nel 2024, dove una ricerca del CSD (una tesi di dottorato di Aytakin Huseynli) ha avviato un dibattito politico che ha portato all'introduzione di CDA universali, aperti automaticamente per tutti i minori di diciotto anni. Il Kazakistan ha istituito depositi governativi annuali attingendo ai proventi di petrolio e gas, destinando ogni anno il 50 per cento dei rendimenti del fondo sovrano al finanziamento dei CDA. Il governo ha effettuato i versamenti nel 2024 e nel 2025. Grazie a questa innovazione, il CSD è stato invitato a presentare un *paper* alla COP29 di Baku, in Azerbaijan, nel 2024. Più di ottanta paesi a basso e medio reddito nel mondo dipendono in larga misura dalla rendita delle risorse naturali, per lo più combustibili fossili, e il nostro contributo è stato l'unico a porre la domanda cruciale: cosa accadrà quando i combustibili fossili perderanno completamente valore? L'adozione di una politica di CDA da parte del Kazakistan è avvenuta perché il governo ha riconosciuto che, in futuro, le entrate da combustibili fossili tenderanno a zero. Il governo ha deciso di utilizzare questa ricchezza finché è disponibile per sviluppare e garantire un'educazione a tutti i bambini, così da poter costruire un'economia diversa nel medio-lungo periodo.

Le politiche possono diffondersi oltre i confini nazionali. Per esempio, il CSD ha co-organizzato una conferenza sui CDA in Kazakistan a ottobre 2025. All'incontro hanno partecipato anche funzionari cinesi che stanno valutando il potenziale dei CDA. La Cina, con un tasso di natalità in rapido calo, è pienamente consapevole dell'urgenza di sostenere lo sviluppo educativo di tutti i suoi bambini. Un cambiamento di policy a livello nazionale in Cina – con 300 milioni di bambini – è una sfida enorme. Tuttavia, come detto, il cambiamento politico è sempre un progetto di lungo periodo: proprio per questo potrebbe avviarsi un confronto produttivo. Inoltre, in molti altri paesi esistono politiche di *asset building* meno strutturate. Alcune sono circoscritte a livello urbano (per esempio, le politiche cittadine a Taiwan e negli USA oppure progetti locali in villaggi dell'Uganda), altre sono rivolte a popolazioni specifiche (come i bambini economicamente svantaggiati in Corea del Sud o i minori con disabilità in Cina).

Vi sono anche studi empirici che stanno sperimentando innovazioni nel campo dell'*asset building* (tra cui i curatori di questo volume). L'interesse e la ricerca su questa politica sono presenti in numerosi altri contesti nazionali.

1.7 Uno sviluppo recente dei CDA negli Stati Uniti

Nel 2025, il Presidente Donald Trump ha annunciato la proposta di un CDA universale denominato *Trump Accounts*. Il CSD era già a conoscenza di un *policy paper* bipartisan che aveva preparato il terreno per questo annuncio e aveva interagito con i suoi autori. Il disegno della policy non è ancora definito con chiarezza nella legislazione federale: il compito di precisarlo è stato affidato al Dipartimento del Tesoro. La normativa presenta criticità e rischi. Sebbene il testo legislativo possa essere interpretato in senso inclusivo, la visione dell'amministrazione non è particolarmente universalistica. Al momento in cui scrivo, all'interno del Dipartimento del Tesoro vi è solo una comprensione parziale di quali sono le concrete opzioni per garantire una piena inclusione mediante una struttura di gestione patrimoniale efficace. In questa direzione, il CSD e altri partner hanno contribuito con *policy brief* basati sulle evidenze di SEED OK e su altri risultati di ricerca. Le discussioni sono costruttive; avremo tempo fino a luglio 2026 per contribuire a chiarire e definire questi aspetti. Il Presidente Trump, più concentrato sulla comunicazione che sui dettagli tecnici, punta a un lancio della misura in occasione del 250° anniversario della fondazione della nazione.

Pur non essendo partiti in modo perfetto, i *Trump Accounts* potrebbero rappresentare un primo passo verso un CDA universale negli Stati Uniti. Il lato positivo è che il Congresso ha approvato 17 miliardi di dollari di finanziamento iniziale e che questa idea di policy è ora fortemente bipartisan. Costruire nuove politiche pubbliche non è mai facile e le opportunità spesso si presentano in modo imprevedibile: questa potrebbe diventare una base di partenza praticabile. I collaboratori della Finance Committee del Senato, di entrambi i partiti, ne intravedono il potenziale di lungo periodo per poter definire gradualmente una politica pienamente inclusiva e distribuita lungo l'intero ciclo di vita delle persone.

1.8 Punti chiave

Un rapido riepilogo può aiutare. Sulla base dell'evidenza sperimentale, possiamo affermare che:

- l'*asset building* nella forma dei CDA dimostra di avere impatti finanziari positivi: favorisce l'accumulo di patrimonio e riduce le disuguaglianze di ricchezza;
- i CDA hanno impatti sociali e di sviluppo positivi: bambini e famiglie dimostrano aspettative più elevate e relazioni più solide.

Sulla base di questi esiti, possiamo suggerire (perché lo vediamo accadere) che l'*asset building* universale:

- favorisce lo sviluppo sociale ed economico delle famiglie, con esiti migliori sia in campo educativo sia in ambito economico-finanziario, scelte più lungimiranti e, in ultima istanza, esiti economici e finanziari migliori;
- può contribuire, seppure in misura limitata, a tessere la coesione sociale: tutti partecipano. I donatori dei CDA possono aiutare a rendere una società e un'economia più forti.

1.9 Guardando al futuro

Il CSD ha fatto ricorso a evidenze empiriche per orientare le politiche di *asset building* qui descritte, concentrandosi sul disegno istituzionale come leva di cambiamento strutturale. L'assunto di fondo è semplice: sfide strutturali complesse richiedono soluzioni altrettanto strutturali. Pur riconoscendo il contributo dell'economia comportamentale, sono le politiche istituzionalizzate a produrre gli effetti più significativi; basti pensare, per esempio, alla differenza, in termini di adesione, tra un'iscrizione automatica (*opt-out*) e una volontaria (*opt-in*).

Questo insieme di ricerche e scelte di policy sull'*asset building* potrebbe diventare un tassello fondamentale per affrontare le trasformazioni dell'era dell'informazione e, oggi, dell'intelligenza artificiale. Potrebbero essere necessarie politiche sociali radicalmente diverse se milioni di posti di lavoro scomparissero a causa dell'intelligenza artificiale, o se il reddito da lavoro non fosse sufficiente a sostenere famiglie e bambini. In questo contesto in rapido cambiamento, è chiaro che in ogni nazione tutti i bambini dovrebbero diventare il più possibile istruiti e produttivi. Non si tratta solo di welfare, ma di sviluppo sociale ed economico. La domanda cruciale è: come consentire alle persone non solo di sopravvivere, ma di vivere vite più piene e partecipare alla costruzione di una società e un'economia più solide? Questa è, in sostanza, un'agenda di politica sociale.

Per quanto riguarda lo sviluppo sociale, la mia conclusione è che dobbiamo puntare a testare soluzioni istituzionali (non solo comportamenti individuali) e

poi usare queste conoscenze per generare un cambiamento positivo. Purtroppo, gran parte della ricerca sociale si concentra sulla descrizione dei problemi – disuguaglianze, ingiustizie, difficoltà – piuttosto che sulla sperimentazione di soluzioni. Studiare problemi è più facile e i giornalisti amano scriverne. Al contrario, progettare, implementare e testare soluzioni richiede sforzi sistematici per molti anni, basati su esperimenti rigorosi, ma anche su ricerche storiche e comparative. Occorre formare nuove generazioni di studiosi. Come scienziati sociali orientati alle soluzioni, possiamo fare di più per comunicare questa sfida e generare ricerca innovativa.

In questa prospettiva, l'*asset building* come direzione di policy è forse solo agli inizi. Entro la fine del secolo, potrebbe diventare normale che ogni persona disponga di un conto di accumulo patrimoniale dalla nascita, affiancato – non sostituito – alle politiche basate sul reddito. Questi due strumenti di politica sociale «finanziaria» sono complementari (così come, in contabilità, lo sono il conto economico e lo stato patrimoniale). Entrambi saranno sempre necessari.

Pensando su scala globale, al CSD immaginiamo la possibilità di aprire un CDA per ogni neonato del pianeta. Può sembrare un'idea ambiziosa, persino utopica, ma le tecnologie dell'informazione la rendono oggi possibile. Se si intraprendessero passi in questa direzione, la politica sociale potrebbe, in piccolo, contribuire a intessere cooperazione geopolitica: i paesi avranno divergenze, ma potrebbero convergere su una strategia comune per sostenere lo sviluppo dei bambini e delle bambine attraverso i CDA. Con il drastico calo delle nascite in questo secolo, sarà essenziale che ogni bambino nel mondo diventi il più istruito, capace e produttivo possibile.

Selezione di riferimenti bibliografici

- Beverly, S. e Sherraden, M. (1999), «Institutional determinants of saving: Implications for low-income households and public policy», *Journal of Socio-Economics*, 28(4), pp. 457-473.
- Cramer, R. e Shanks, T. R. (a cura di) (2014), *The assets perspective: The rise of asset building and its impact on social policy*, Londra, Palgrave MacMillan, pp. 263-284.
- Elliott, W. e Sherraden, M. (a cura di) (2013), «Assets and educational attainment: Theory and evidence», numero speciale di *Economics of Education Review*, 33.
- Huang, J., Zou, L. e Sherraden, M. (a cura di) (2020), *Inclusive child development accounts: Toward universality and progressivity*, Oxford, UK, Routledge (una versione precedente di questo libro è stata pubblicata come numero speciale dell'*Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 29(1), 2019).

- Loke, V. e Sherraden, M. (2009), «Building assets from birth: A global comparison of Child Development Account policies», *International Journal of Social Welfare*, 18(2), pp. 119-129.
- McKernan, S.M. e Sherraden, M. (a cura di) (2008), *Asset building and low-income families*, Washington, DC, Urban Institute Press.
- Sherraden, M. (1988), «Rethinking social welfare: Toward assets», *Social Policy*, 18(3), pp. 37-43.
- Sherraden, M. (1991), *Assets and the poor: A new American welfare policy*, Armonk, NY, M.E. Sharpe (trad. cin. 2005, Pechino, Commercial Press; trad. ind. 2006, Giacarta, Rajawali Press).
- Sherraden, M. (2002), «From social welfare state to social investment state», in Kober, C. e Paxton, W. (a cura di), *Asset-based welfare and policy*, Londra, Institute for Public Policy Research.
- Sherraden, M. (a cura di) (2005), *Inclusion in the American Dream: Assets, poverty, and public policy*, New York, NY, Oxford University Press.
- Sherraden, M. (2009), «Individual Development Accounts and Asset Building Policy: Lessons and directions», in Blank, R. M. e Barr, M. S. (a cura di), *Insufficient funds: Savings, assets, credit, and banking among low-income households*, New York, NY, Russell Sage Foundation, pp. 191-217.
- Sherraden, M., Zou, L., Deng, S., Ku, H. B. e Wang, S. (a cura di) (2014), *Asset-building policies and innovations in Asia*, Londra, Routledge (trad. cin., Pechino, Peking University Press).

SECONDA PARTE

**DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE
E POSSIBILI RISPOSTE: *L'ASSET*
BUILDING TRA TEORIA E PRATICA**

2. SCELTE SCOLASTICHE E DISUGUAGLIANZE IN AMBITO EDUCATIVO IN ITALIA E ALL'ESTERO

di Alice Bertoletti e Daniele Checchi

2.1 Il modello teorico dell'investimento in capitale umano

La teoria economica, a partire già da Adam Smith e proseguendo attraverso i lavori di Gary Becker e Jacob Mincer, legge la scelta della scolarizzazione come un potenziamento della produttività individuale che, una volta impiegata nel mercato del lavoro, comporta un miglioramento dei redditi che ne conseguono. Contributi successivi hanno messo in luce come l'istruzione non consenta soltanto di sviluppare competenze professionali e di incrementare il reddito, ma aiuti anche a rafforzare le libertà individuali e a far crescere capacità personali come il pensiero critico e la creatività, contribuendo al miglioramento di esiti nell'ambito della salute, dei consumi culturali, della partecipazione civica, contribuendo quindi al benessere sociale collettivo¹. In linea di principio, ciascun individuo ha quindi davanti a sé l'opportunità di migliorare il proprio reddito futuro attraverso una maggior scolarizzazione. Tuttavia, è sotto gli occhi di tutti che questa opportunità di guadagno futuro non viene utilizzata in modo uniforme dalle giovani generazioni, e questo ci induce a interrogarci sulle cause di questa eterogeneità di comportamento. Possiamo individuare tre tipologie di spiegazioni che possono contribuire a comprendere perché alcuni/e giovani interrompano gli studi, talvolta anche prima del termine dell'obbligo legislativo, e non proseguano fino al livello terziario.

¹ Un'esposizione della teoria del capitale umano si trova, per esempio, nel *Manuale di economia del lavoro* a cura di Pepi De Caleo e Brucchi, 2015, cap. 6. Sugli approcci basati sul *capability approach* si vedano Sen (2014) e Nussbaum (2011).

Il primo gruppo di fattori ha a che fare con le preferenze individuali dei soggetti in questione². È evidente che la scelta di conseguire un titolo di studio richieda lungimiranza da parte di chi la compie, dal momento che si scontrano costi e sacrifici attuali con benefici e redditi futuri. Nel momento in cui un individuo sia molto o troppo focalizzato sul presente³ tenderà a sottovalutare i benefici futuri, che diventano quindi insufficienti a motivare le scelte correnti. Una seconda caratteristica individuale è la disponibilità ad affrontare i rischi dal momento che nessuno è in grado di assicurare il successo scolastico né tantomeno quello lavorativo. Persone poco disposte a rischiare adotteranno un atteggiamento rinunciatario rispetto alla scuola, scegliendo percorsi più semplici ed evitando quelli più impegnativi, per la paura del fallimento⁴. Ovviamente questi aspetti caratteriali si mescolano con tratti psicologici quali la sicurezza di sé (*self-confidence*), l'intraprendenza (*entrepreneurship*), l'apertura al nuovo/diverso (*openness*, uno dei tratti caratteriali noti come *Big Five*⁵), tratti che possono essere influenzati attraverso le aspirazioni che vengono indotte nei ragazzi dalle aspettative di genitori e insegnanti oltre che dall'esempio di compagni e amici. Da ultimo non dobbiamo trascurare anche i modelli di ruolo rappresentati dagli adulti, primi tra tutti i genitori.

Il secondo gruppo ha a che fare con le risorse disponibili a livello familiare e ambientale. Sono innumerevoli le analisi che mostrano come i risultati scolastici, sia in termini di competenze acquisite sia in termini di massimo titolo di studio conseguito, siano correlati alla condizione socioeconomica della famiglia di provenienza⁶. Tuttavia, non è immediatamente evidente attraverso quali canali le

² Il tema del come si formino le preferenze è spesso trascurato dagli economisti, anche perché riconoscere l'endogeneità delle stesse indebolisce la coerenza interna del modello basato sulla scelta razionale.

³ È ciò che la teoria economica esprime attraverso il concetto di tasso di sconto intertemporale (soggettivo) molto alto.

⁴ Se si immagina il successo lavorativo come l'esito di due lotterie successive (fallire/riuscire nel percorso scolastico + ottenere/non ottenere un lavoro coerente con il titolo di studio posseduto), ci sarà sempre un individuo caratterizzato da un grado di avversione al rischio così elevato da indurre alla rinuncia della scelta scolastica. In Checchi *et al.* (2014) si mostra come l'avversione al rischio possa riguardare anche i genitori: figli di genitori più avversi al rischio intraprendono scelte scolastiche meno rischiose, e per questo di durata inferiore.

⁵ I *Big Five* sono costrutti teorici intesi a descrivere tratti caratteriali e sono misurati attraverso aggregazione di risposte a quesiti sugli atteggiamenti.

⁶ A questo scopo OECD introdusse con la prima indagine PISA nel 2000 l'indicatore ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) che combinava tre informazioni, in mi-

risorse esercitino il loro influsso. Genitori più istruiti rappresentano sicuramente un modello di ruolo per i propri figli, possono sostenerli nell'attività extrascolastica (per esempio, aiutandoli nei compiti a casa) e possono consigliarli con competenza nelle scelte del tipo di scuola e dell'indirizzo. Genitori più istruiti, inoltre, adottano stili di vita potenzialmente diversi, che possono avere ricadute sulla formazione dei propri figli: trascorrono più tempo leggendo storie ai figli quando sono piccoli; sono occupati con maggior probabilità, e quindi utilizzano in modo maggiore i servizi prescolastici (asili nido e scuola dell'infanzia); partecipano più frequentemente a eventi culturali (viaggi, mostre, concerti). Inoltre, genitori più istruiti normalmente posseggono più libri, posseggono uno o più computer connessi a internet, leggono i giornali con più frequenza e intavolano più frequentemente discussioni coi propri figli su temi di attualità. Infine, genitori più istruiti in genere ottengono posti di lavoro migliori perché sono più qualificati, esercitando più autonomia e ottenendo retribuzioni più elevate. Oltre all'effetto di istruzione dei genitori e reddito familiare, la letteratura ha messo in evidenza anche l'effetto delle risorse patrimoniali familiari sugli esiti di istruzione dei figli (Pfeffer, 2008; Pietrolucci *et al.*, 2025)⁷.

Un terzo gruppo di fattori che influenzano le scelte scolastiche riguarda il contesto lavorativo in cui dovranno collocarsi i futuri diplomati o laureati. Anche se tutti gli studi sono concordi nel confermare la correlazione positiva tra

sura equiproportionale: il titolo di studio più elevato nella coppia dei genitori, il prestigio occupazionale più elevato tra le occupazioni dei genitori e un indice composito del possesso di risorse culturali a livello familiare, espresso attraverso il numero dei libri (approssimato dai ripiani di libreria) dal numero di enciclopedie, dalla presenza di un computer a una stanza dove poter studiare in tranquillità (Avvisati e Wuyts, 2024). Successivamente anche INVALSI, l'agenzia italiana per la valutazione delle competenze degli studenti, ha seguito lo stesso approccio nell'analisi del contesto socioeconomico in cui sono collocati gli stessi, e il Ministero dell'Istruzione lo ha fatto proprio come misura di contesto delle scuole (si veda l'indicatore di status socio-economico-culturale utilizzato dal Sistema Nazionale di Valutazione: www.istruzione.it). Montanaro e Sestito (2014) hanno mostrato come le correlazioni tra indicatori ESCS e risultati scolastici siano molto simili nelle due indagini riferite alle stesse scuole nello stesso anno di rilevazione.

⁷ Se si volesse misurare l'effetto esercitato da ciascuno di questi possibili canali di sostegno alle scelte scolastiche, bisognerebbe poter soddisfare due condizioni: a) a parità di altre caratteristiche individuali e di contesto; b) modificando il «trattamento» in modo casuale e indipendente dalle caratteristiche del soggetto. La prima condizione può essere potenzialmente soddisfatta qualora si possedga una popolazione sufficientemente numerosa, così da poter trovare un numero adeguato di soggetti comparabili per ciascun individuo. La seconda condizione è invece raramente soddisfatta.

scolarità e reddito lavorativo (Hanushek *et al.*, 2015), vi è variabilità territoriale e temporale nei rendimenti ottenuti, che può indurre gli individui ad accelerare o a ritardare ulteriori investimenti in istruzione⁸.

Due casi possono esemplificare questi effetti. Quando incominciarono a essere introdotti i computer nella produzione, la domanda di personale qualificato aumentò significativamente, innanzitutto nel mercato del lavoro statunitense (fenomeno indicato in letteratura come *skill biased technological change*; si veda Katz e Murphy, 1992; Card e Di Nardo, 2002). L'aumento del rendimento dell'istruzione terziaria ha prodotto contemporaneamente due effetti non indipendenti: un incremento delle iscrizioni al college e un aumento del costo delle rette di iscrizione (Jones e Yang, 2016; Haas e Hadjar, 2020). La contemporanea crescita di benefici e costi e i suoi riflessi positivi sulle iscrizioni confermano come la domanda di scolarità risponda agli incentivi (netti) del mercato del lavoro.

Il secondo esempio riguarda il fenomeno del *mismatch* nella scelta dei campi di specializzazione. Il *mismatch* è definibile come disallineamento tra le competenze possedute e le mansioni lavorative svolte, producendosi situazioni di eccesso o carenza di qualificazione rispetto al lavoro ottenuto. In generale è stato mostrato che situazioni di *mismatch* comportino penalizzazioni salariali rispetto a situazioni di corretto allineamento delle competenze alle mansioni svolte (Di Pietro e Urwin, 2006), che possono protrarsi per l'intera carriera lavorativa degli individui (Meroni e Vera-Toscano, 2017). Tuttavia, gli individui reagiscono a questo disallineamento, e quando non individuano occasioni lavorative adeguate al loro livello di qualificazione scelgono la mobilità geografica (Aronica *et al.*, 2023).

In entrambi gli esempi appare evidente come le scelte scolastiche rispondano anche alle condizioni esterne relative ai mercati del lavoro locali. Gli stessi tassi di abbandono scolastico risultano risentire delle condizioni del mercato del lavoro giovanile (Di Pietro, 2006).

2.2 Dalla teoria ai dati

Nonostante sarebbe altamente desiderabile poter osservare l'influenza dei fattori precedentemente citati lungo l'intera carriera scolastica di un campione di

⁸ Agarwal *et al.* (2021) mostrano per esempio che i rendimenti di una laurea variano a seconda del tipo di scuola secondaria frequentata, riducendosi nel passaggio dai licei agli istituti professionali. Dal momento che la scelta della scuola secondaria risulta fortemente correlata con le origini familiari, ecco che investimenti di impegno, tempo, risorse equivalenti generano risultati significativamente diversi.

studenti che sia rappresentativo dell'intera popolazione studentesca italiana, non disponiamo in Italia di un'indagine longitudinale equivalente a quelle disponibili in altri paesi⁹. Siamo quindi costretti ad avvalerci di analisi cross-sezionali (cioè rilevazioni campionarie *una tantum*, che forniscono un'istantanea della popolazione considerata attraverso un campione casuale della stessa: per loro stessa natura, tali analisi non permettono di rilevare gli effetti di variazioni dei fattori precedentemente indicati). Esistono indagini sulle competenze degli studenti, rilevate sia da organismi internazionali sia da agenzie nazionali¹⁰, che presentano il limite di fotografare la popolazione studentesca in una data classe e in un dato anno, rendendo problematica un'indagine diacronica, che tenga anche conto di ingressi e uscite nella popolazione di riferimento. Queste indagini sono normalmente ricche di informazioni sull'ambiente familiare di provenienza, contengono in molti casi anche informazioni sulle attitudini degli studenti in riferimento alle aree di competenza rilevate e sono normalmente prive di indicazioni precise in riferimento all'ambiente in cui sono collocate le scuole. Esse permettono quindi di studiare adeguatamente le interazioni sociali in ambito scolastico, mentre sono meno utili per analizzare i percorsi di scolarità individuali.

Per queste ragioni chi intenda analizzare i percorsi scolastici della popolazione nel suo complesso, spesso in prospettiva diacronica al fine di indagare gli effetti delle riforme scolastiche, preferisce utilizzare indagini retrospettive. In questo caso si analizza la distribuzione della popolazione adulta per massimo titolo di studio conseguito, a cui vengono correlate informazioni fornite dagli intervistati sulle caratteristiche dell'ambiente familiare di provenienza (spesso riferite convenzionalmente all'età di quattordici anni). Il database più accessibile (e per questo più utilizzato) è quello dell'Indagine sui Bilanci delle Famiglie Italiane, condotta biennialmente dalla Banca d'Italia¹¹. Queste informazioni permettono di analizzare lo svantaggio relativo al conseguimento di titoli di studio

⁹ Si pensi alla 1958 NCDS (*National Child Development Survey*, www.cls.ucl.ac.uk) o al British 1970 Cohort Study (www.cls.ucl.ac.uk).

¹⁰ Ci riferiamo alle indagini internazionali PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) e La grafia corretta dovrebbe essere ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) promosse da IEA (www.iea.nl), alle indagini PISA (*Programme for International Student Assessment*) promosse da OECD (www.oecd.org) e a quelle promosse nazionalmente da INVALSI (www.invalsi-areaprove.cineca.it).

¹¹ Nell'ultima rilevazione riferita al 2022 si trovano informazioni su titolo di studio e cittadinanza dei genitori, ma in precedenza (fino al 2012) venivano richieste informazioni su anno di nascita e occupazione dei genitori (www.bancaditalia.it).

a partire dalle origini familiari e possono essere interpretate sia come misure indirette della mobilità sociale¹² sia come misure della disuguaglianza delle opportunità (Bussolo *et al.*, 2023).

Altra fonte di informazioni retrospettive è l'Indagine EU-SILC (*European Union Statistics on Income and Living Conditions*) condotta annualmente da Istat per conto di Eurostat¹³. Ogni quattro edizioni viene inserito un modulo *ad hoc* che descrive le condizioni socioeconomiche in cui è cresciuto l'intervistato. In questo caso, in aggiunta a titolo di studio e occupazione dei genitori, si rileva la presenza/assenza dei genitori all'età di quattordici anni, il loro luogo di nascita e cittadinanza, la condizione finanziaria (misurata dalla capacità di far fronte a spese quali acquisto di libri, cibo o vacanze oltre che dall'eventuale proprietà dell'abitazione di residenza). Sono infine state condotte rilevazioni *ad hoc*, di cui la più nota è ILFI (Indagine Longitudinale sulle Famiglie Italiane: si vedano i contributi pubblicati in Schizzerotto, 2002).

Le indagini Istat sulla transizione lavorativa di diplomati, laureati e dottori di ricerca hanno permesso di ricostruire problematiche specifiche alle diverse fasi della carriera scolastica delle generazioni recenti in Italia¹⁴. Tuttavia, il passaggio graduale all'uso di dati amministrativi che incrociano informazioni relative ai percorsi universitari con le attivazioni dei contratti di lavoro ha reso sempre meno necessario il ricorso a indagini *ad hoc*¹⁵. Rilevazioni sugli sbocchi lavorativi dei laureati sono attualmente condotte su un sottoinsieme di università dal Consorzio AlmaLaurea su base annuale¹⁶.

¹² Un articolo recente che utilizza questa strategia è di Di Gioacchino *et al.* (2025), che contiene una rassegna dei contributi in questa prospettiva.

¹³ Informazioni relative all'indagine si trovano in www.istat.it.

¹⁴ Ci riferiamo rispettivamente alle indagini *Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati* (ultima rilevazione condotta nel 2015 su diplomati 2011, www.istat.it), *Inserimento professionale dei laureati* (ultima rilevazione condotta nel 2015 su laureati 2011, www.istat.it) e *Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca* (ultima rilevazione condotta nel 2025 su studenti addottorati nel 2019 e 2021, www.istat.it). Tra i contributi più recenti che hanno fatto uso dei dati di queste indagini si veda Ciani e Mariani (2014), Impicciatore e Panichella (2022), Tocchioni e Petrucci (2021).

¹⁵ Ultimo esempio in ordine temporale è Mezzanzanica e Salini (2025) relativo ai laureati degli atenei lombardi.

¹⁶ Si veda www.almalaurea.it. Tra le pubblicazioni recenti che fanno uso di questi dati si veda Romanò *et al.* (2022).

2.3 Nodi problematici nel caso italiano

In quanto precede abbiamo proposto uno schema interpretativo generale delle scelte scolastiche e abbiamo indicato le fonti statistiche disponibili per l'analisi del caso italiano. In quanto segue ci soffermeremo su alcuni aspetti che a nostro parere caratterizzano il caso italiano.

2.3.1 *Frequenza di nido e scuola dell'infanzia ed esiti scolastici successivi*

Pur essendo l'Italia un paese con una bassa dotazione di servizi per l'infanzia (Istat, 2024a), la frequenza di asilo nido e scuola dell'infanzia – in quanto servizi a domanda individuale – è stata studiata soprattutto per i suoi effetti esercitabili sull'offerta di lavoro femminile delle madri, piuttosto che per il precoce potenziamento delle capacità prescolari dei bambini.

Tuttavia, alcuni contributi in letteratura hanno analizzato anche quest'ultimo aspetto. I risultati sembrano contrastanti. Campodifiori *et al.* (2016) mostrano come l'aver frequentato la scuola dell'infanzia abbia un effetto positivo sugli apprendimenti, anche tenendo conto del background socio-economico-culturale degli studenti, molto più in italiano che in matematica. Ma gli effetti non sembrano limitarsi ai risultati scolastici. Biroli *et al.* (2018) mostrano che l'esposizione all'asilo nido o alla scuola materna ha effetti positivi sul completamento della scuola secondaria, sull'occupabilità, sulla partecipazione politica e sulle competenze non-cognitive (*socio-emotional skills*). Sulla base dei risultati della stessa indagine, Del Boca *et al.* (2022) sostengono che gli effetti principali si riscontrano durante la scuola primaria (e in particolare per gli alunni provenienti da ambienti familiari culturalmente poveri) ma si diluiscono gradatamente negli ordini di scuola successivi. Risultati inattesi sono invece riportati da Fort *et al.* (2020), che sostengono come i figli delle famiglie più agiate subiscano un danno nella formazione delle loro capacità dalla frequenza di strutture per l'infanzia. Tuttavia, uno dei limiti principali di queste analisi è la non casualità della frequenza: chi si avvale maggiormente dei servizi per l'infanzia sono le famiglie del ceto medio, dove entrambi i genitori lavorano e sperimentano prospettive di carriera. Il riscontrare una correlazione positiva tra frequenza del nido o della scuola dell'infanzia ed esiti scolastici successivi potrebbe quindi semplicemente riflettere una correlazione tra caratteristiche dei genitori ed esiti scolastici, indipendentemente dalla frequenza stessa (correlazione spuria). Solo risolvendo il problema della potenziale endogeneità (per esempio considerando una variazione inattesa dei posti disponibili, come accade con il finanziamento straordinario del PNRR) si potrà sostenere l'esistenza di un effetto causale po-

sitivo di questi servizi sui destini futuri dei bambini. Considerazioni del tutto analoghe possono essere proposte in riferimento alla presenza/assenza nella frequenza di questi servizi.

2.3.2 *Qualità delle scuole e scelta tra scuola pubblica e scuola paritaria*

Nonostante vi sia ampia letteratura estera sugli effetti della qualità della scuola frequentata (e in particolare della qualificazione e motivazione degli insegnanti)¹⁷, la carenza di informazioni sulle scuole e sul corpo docente locale impedisce un approfondimento e una ripetizione di questi studi anche nel contesto italiano.

Brunello e Checchi (2005) utilizzarono la dimensione media delle classi a livello provinciale per dimostrare la correlazione negativa con la scolarità acquisita e la parziale sostituibilità con l'istruzione dei genitori. Ma l'associazione di un individuo nato in una provincia alla dimensione media delle classi registrata durante gli anni di frequenza potenziale rende abbastanza indiretto il legame tra qualità e risultati.

Confronti più diretti possono essere effettuati utilizzando campioni cross-sezionali dove sia possibile riscontrare varietà differenti di scuole frequentate. Questo può essere fatto, per esempio, confrontando i risultati in termini di competenze tra chi frequenta una scuola statale oppure una scuola non statale¹⁸. Tuttavia, la sfida metodologica è come isolare l'effetto del trattamento (frequentare una scuola privata invece di una scuola pubblica) dalla selezione nel trattamento. Usando i dati dell'indagine PISA, Bertola e Checchi (2013) hanno mostrato come genitori più istruiti e/o più ricchi scelgono di mandare i propri figli presso istituzioni scolastiche private, ritenendo che forniscano un'istruzione di qualità migliore (oltre che un ambiente scolastico meno problematico).

Se, invece, vogliamo sapere se la frequenza di una scuola privata contribuisca a rafforzare il percorso scolastico di un ragazzo dobbiamo confrontare due gruppi di studenti, con le stesse potenzialità all'ingresso a scuola (meglio ancora se rilevate prima dell'inizio della carriera scolastica), e che abbiano genitori con

¹⁷ Dopo il famoso *Rapporto Coleman* del 1966 si sono susseguite ricerche centrate sul tema della *school quality*. Betts (1995) è un contributo molto citato al riguardo, specialmente per la metodologia utilizzata.

¹⁸ Si veda per esempio Shakeel e Dills (2023) o Gruijters *et al.* (2021). In Italia le scuole non statali si distinguono tra scuole paritarie (che non limitano l'accesso e si attengono alle linee di indirizzo ministeriali per definire i contenuti scolastici) e scuole non paritarie (la cui frequenza costituisce assolvimento dell'obbligo scolastico, ma non rilasciano titoli di studio con valore legale).

analoghe condizioni socioeconomiche (stessa istruzione, stesso reddito, stesse risorse culturali). Le eventuali differenze di rendimento scolastico (misurate attraverso test) potrebbero essere ricondotte alla tipologia di scuola frequentata se e solo la scelta fosse indipendente dalla loro volontà (per esempio per distanza geografica o per cambiamento legislativo); alternativamente rimane il sospetto che alcune caratteristiche non osservabili possano aver guidato la scelta e quindi influenzato il risultato¹⁹. In alternativa occorre modellare il processo di autoselezione nelle diverse tipologie di scuola basandosi su misure indirette della potenzialità individuale degli studenti. Condizionatamente a questo modello, Bertola e Checchi (2013) dimostrano che tra i quindicenni la frequenza di una scuola privata in Italia è correlata negativamente con i risultati scolastici, e interpretano questo risultato come l'esito della stratificazione della scuola secondaria pubblica, dove gli studenti più brillanti si orientano alla frequenza dei licei. Viceversa, in riferimento alla scuola primaria lombarda, Agasisti *et al.* (2016) trovano che non esista differenza statisticamente significativa negli apprendimenti degli studenti frequentanti scuole pubbliche o private.

2.3.3 *La presenza di differenziazione tra indirizzi scolastici a livello secondario*

Benadusi e Giancola (2014) riassumono molto chiaramente i diversi assetti che caratterizzano i sistemi di scuola secondaria tra i paesi europei, e mettono in luce come il caso italiano sia caratterizzato da bassa efficacia (in termini di conseguimento dei titoli di studio finali) e bassa equità (in termini di disparità nelle opportunità di accesso). In questa prospettiva, gli studenti provenienti da ambienti sociali svantaggiati finirebbero segregati negli indirizzi professionali, senza che questo offra loro un'alternativa migliore almeno dal punto di vista lavorativo. L'autoselezione degli studenti sulla base delle origini sociali trova un suo equivalente nell'autoselezione degli insegnanti sulla base della loro esperienza e qualificazione all'ingresso: come dimostrano Argentin *et al.* (2018), la segregazione di studenti sulla base del censo e di insegnanti sulla base della qualificazione procede in parallelo e si accentua al crescere dell'ordine scolastico.

¹⁹ Un tipico caso sono le scuole gestite da ordini religiosi, che attraggono normalmente studenti di analogo orientamento confessionale. Se la fede religiosa fosse correlata positivamente al rendimento scolastico (per ragioni di disciplina o motivazionali), ci si troverebbe in presenza di un caso classico di correlazione spuria: gli studenti delle scuole confessionali private registrerebbero un rendimento scolastico migliore, non imputabile alla forma organizzativa privata, ma all'orientamento religioso degli studenti e/o delle loro famiglie di provenienza. Si veda Di Pietro e Cutillo (2006).

Utilizzando la componente longitudinale dei dati INVALSI (che prescinde da fenomeni migratori e/o da ritardi imputabili a bocciature), Checchi e Frattini (2023) hanno mostrato come la differenziazione per indirizzi a parità di potenziale d'ingresso (misurata dai risultati ai test in terza media) produca effetti diversificati a seconda degli indirizzi: la progressione nei contenuti avviene negli indirizzi liceali, mentre un arretramento relativo si riscontra negli indirizzi professionali.

2.3.4 *Il ruolo delle competenze cognitive*

Le competenze cognitive rappresentano un elemento centrale nel determinare le scelte educative e le traiettorie di apprendimento degli studenti. In letteratura, sono spesso definite come l'insieme delle abilità intellettive necessarie per acquisire, elaborare e applicare conoscenze, misurabili attraverso strumenti oggettivi e comparabili tra individui (Hanushek e Woessmann, 2008).

Le competenze cognitive degli studenti vengono comunemente misurate attraverso test standardizzati. In Italia, oltre ai dati forniti da indagini internazionali come PISA o TIMSS, assumono un ruolo centrale le rilevazioni nazionali condotte da INVALSI. Queste offrono una misura standardizzata delle competenze in italiano, matematica e inglese in diversi gradi scolastici (classi 2 e 5 della scuola primaria, 3 della scuola secondaria di primo grado, 2 e 5 della scuola secondaria di secondo grado).

L'effetto delle competenze cognitive viene spesso usato in letteratura per comprendere il meccanismo attraverso cui alcune determinanti strutturali, tra cui l'origine sociale e lo status socioeconomico, influenzino le carriere educative degli studenti.

Per esempio, Riss e Azzolini (2014) esaminano la transizione degli studenti con background sociali differenti dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado nella provincia di Trento. Gli autori dimostrano che l'effetto delle performance scolastiche è relativamente debole rispetto ad altri contesti europei (Jackson e Jonsson, 2013). In particolare, nella transizione verso le scuole superiori, le decisioni scolastiche non direttamente riconducibili al rendimento spiegano tra il 60 per cento e il 90 per cento delle differenze di background sociale tra i ragazzi, e tra il 40 per cento e il 60 per cento tra le ragazze. L'effetto diretto delle performance sulla transizione verso i percorsi professionali è ancora più contenuto. Infatti, anche tra gli studenti con risultati scolastici elevati, quelli provenienti da contesti svantaggiati tendono a iscriversi meno frequentemente ai licei rispetto ai coetanei più avvantaggiati, preferendo percorsi di istruzione e formazione professionale. Infatti, Giustinelli (2016) evidenzia come la scelta dei

percorsi educativi in Italia sia fortemente influenzata dall'interazione tra figli e genitori e dai modelli decisionali familiari. Il background economico e migratorio della famiglia, a sua volta, incide su tali processi, condizionando le opportunità educative effettivamente perseguite (Giustinelli, 2016).

Contini e Scagni (2011), utilizzando i dati PISA 2003 e confrontando Italia, Germania e Paesi Bassi, rilevano che il background familiare risulta meno influente nella scelta dell'indirizzo della scuola secondaria nei paesi in cui l'accesso è regolato da valutazioni delle competenze. In linea con questi risultati, Checchi e Flabbi (2007), comparando Italia e Germania, sottolineano che in Germania l'orientamento degli studenti verso i diversi indirizzi è maggiormente legato alle abilità individuali che all'origine sociale. Essi attribuiscono questa differenza al fatto che alcuni Länder tedeschi adottano criteri più stringenti e meritocratici per il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria. Al contrario in Italia prevale un principio di libertà di scelta che porta a una divisione tra indirizzi di scuola secondaria più determinata dal background familiare.

L'interazione tra competenze degli studenti e risorse economiche familiari appare tuttavia più rilevante nella transizione dalla scuola secondaria di secondo grado all'università. Checchi (2000) mostra che, in Italia, le famiglie tendono a investire maggiormente nell'istruzione dei figli quanto più elevato è il reddito, a condizione che i figli manifestino un livello sufficiente di abilità. Tali abilità incidono positivamente sia sulla probabilità di completare l'istruzione terziaria, sia sul rendimento accademico universitario.

Inoltre, il sistema di tracking nella scuola secondaria di secondo grado contribuisce ad ampliare progressivamente il divario di performance tra studenti con diversi contesti familiari. Triventi *et al.* (2021), utilizzando dati relativi ai test INVALSI al grado 5, 8 e 10, stimano l'effetto della tipologia di scuola sui risultati in italiano e matematica. I loro risultati indicano che, anche controllando per le caratteristiche di selezione sociale, gli studenti che frequentano i licei ottengono punteggi significativamente superiori nei test standardizzati rispetto a quelli degli istituti professionali.

Seppur i test standardizzati siano tra le misure più oggettive per valutare le competenze degli studenti, spesso queste sono poco visibili agli studenti e alle loro famiglie. I voti scolastici continuano a essere largamente impiegati come indicatori dell'abilità accademica e, in molti casi, costituiscono la base per le decisioni familiari relative al futuro scolastico dei figli (Gambetta, 2019).

È però importante considerare il potenziale divario tra voti e competenze effettive. Triventi (2019) mostra che gli insegnanti italiani tendono ad assegnare voti meno generosi agli studenti con background migratorio rispetto ai coetanei nativi, anche a parità di competenze. In modo simile, Aktaş *et al.* (2022)

analizzano i dati INVALSI di 50.000 studenti in Italia, dal grado 5 al grado 9, e rilevano che, a parità di performance, gli studenti con background migratorio tendono a scegliere meno frequentemente i licei rispetto ai coetanei italiani. Uno dei meccanismi più rilevanti alla base di questo fenomeno è il fatto che, pur a parità di risultati nei test standardizzati, gli studenti immigrati sono sistematicamente più soggetti a ricevere dai docenti indicazioni orientative verso percorsi tecnici o professionali piuttosto che verso quelli liceali. Tali indicazioni, sebbene non vincolanti, giocano un ruolo chiave nel determinare le scelte scolastiche effettive.

2.3.5 *Il ruolo delle competenze non cognitive e dei tratti caratteriali*

Anche le competenze non cognitive, come la motivazione, la gestione del tempo, i tratti caratteriali e le abilità sociali rivestono un ruolo cruciale nella definizione del percorso educativo e della carriera scolastica degli studenti (Heckman *et al.*, 2006).

Nel contesto italiano, Filippin e Paccagnella (2012), integrando i dati PISA con un'indagine rivolta agli studenti dell'Università Bocconi di Milano, esaminano il ruolo della fiducia in sé stessi, intesa come percezione delle proprie capacità, nelle scelte educative. I loro risultati mostrano che anche minime differenze iniziali nella fiducia personale possono condurre a percorsi significativamente divergenti nell'accumulazione di capitale umano tra individui altrimenti simili per caratteristiche cognitive.

Esposito e Scicchitano (2022) analizzano l'impatto dei cinque principali tratti della personalità (*Big Five*) sulle scelte educative degli studenti universitari italiani. I risultati evidenziano un effetto positivo del tratto della coscienziosità, in particolare nella riduzione del rischio di svolgere un lavoro caratterizzato da un disallineamento tra le competenze richieste e quelle acquisite nel percorso di studi.

Diversamente, concentrandosi su un'altra competenza non cognitiva, ovvero la propensione al rischio, Belzil e Leonardi (2007) mostrano che le differenze negli atteggiamenti verso il rischio non rappresentano un determinante centrale nelle decisioni scolastiche, esercitando un effetto significativo, seppur contenuto, solo sulla scelta di proseguire con gli studi universitari. Sempre usando dati dell'Indagine SHIW²⁰ di Banca d'Italia, Checchi *et al.* (2007) riportano come il grado di avversione al rischio diminuisca al crescere del titolo di studio dei ge-

²⁰ L'Indagine SHIW (*Survey on Household Income and Wealth*) è un'indagine condotta dalla Banca d'Italia fin dal 1962, che fornisce informazioni sul reddito, la ricchezza e l'indebitamento delle famiglie italiane.

nitori, suggerendo che questo sia un ulteriore canale di ostacolo per coloro che provengano da ambienti svantaggiati e debbano decidere se proseguire a livello universitario, ben consci del rischio di abbandono.

Un elemento di crescente interesse nella letteratura riguarda l'interazione tra competenze cognitive e non cognitive. De Paola e Skatova (2024), analizzando i dati INVALSI relativi agli studenti del grado 8 e 10, mostrano come un elevato livello di motivazione accademica e una migliore predisposizione alla gestione del tempo siano associati positivamente alle performance in matematica e lettura. Al contrario, l'isolamento sociale risulta correlato a risultati scolastici peggiori.

Analizzando il caso di una grande università del Nord Italia, Floris *et al.* (2023) indagano la relazione tra competenze non cognitive e rendimento accademico degli studenti universitari. I risultati mostrano che la motivazione è positivamente associata sia alla media dei voti sia al numero di esami superati, soprattutto quando è accompagnata da un'elevata fiducia nella pianificazione della carriera e nella capacità di gestire l'impegno nello studio.

Corazzini *et al.* (2021) rilevano che anche livelli più elevati di coscienziosità e apertura all'esperienza influenzano positivamente i risultati accademici degli studenti universitari italiani nel primo anno di studi. Inoltre, Bussu *et al.* (2023), analizzando le scelte scolastiche degli studenti sardi, mostrano come le competenze non cognitive – in particolare le emozioni e il capitale sociale – influenzino positivamente le competenze cognitive, potenziando la capacità degli studenti di trasformare gli input scolastici in migliori risultati accademici.

Infine, Vittadini *et al.* (2022), in uno studio condotto nella provincia di Trento, trovando una relazione significativa tra competenze cognitive e non cognitive, evidenziano come alcune competenze non cognitive possano essere sviluppate attraverso programmi educativi scolastici.

Tali evidenze risultano particolarmente rilevanti se si considera che molte dimensioni non cognitive sono influenzate dal contesto familiare e socioeconomico, configurando così un potenziale canale di trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze educative. Chowdry *et al.* (2011) rilevano, infatti, che i giovani provenienti da famiglie meno abbienti mostrano livelli inferiori di fiducia nelle proprie capacità e aspettative educative più basse.

Secondo Filippin e Paccagnella (2012), un possibile meccanismo esplicativo risiede nel ruolo dei genitori come modelli di riferimento. I genitori tendono a trasmettere ai figli le proprie convinzioni riguardo alle loro abilità, convinzioni che risultano spesso distorte dalla percezione soggettiva e da fattori contestuali. Questo processo incide sulle scelte educative dei giovani, contribuendo così ad amplificare le disuguaglianze nell'accumulazione di capitale umano.

2.3.6 *Il passaggio dall'istruzione secondaria all'università*

Il passaggio dall'istruzione secondaria a quella terziaria può essere influenzato da diversi fattori, tra cui la condizione socioeconomica della famiglia, la tipologia di scuola superiore frequentata, la motivazione individuale e le condizioni del mercato del lavoro locale.

La letteratura ha ampiamente documentato come i giovani provenienti da contesti svantaggiati abbiano una probabilità significativamente inferiore di conseguire un titolo universitario, spesso a causa di vincoli economici e di aspettative educative più basse da parte dei genitori (Goldrick-Rab *et al.*, 2016). Al contrario, le famiglie più agiate dispongono di maggiori risorse informative e finanziarie, che permettono loro di individuare percorsi scolastici più vantaggiosi e di sostenere attivamente i figli nel completamento degli studi (Bernardi, 2014; Vergolini e Vlach, 2017).

La partecipazione all'università comporta, infatti, sia costi diretti (quali tasse universitarie, materiali didattici, spese di alloggio) sia costi opportunitari, ovvero il mancato reddito derivante dall'ingresso immediato nel mondo del lavoro al termine della scuola secondaria. Le famiglie con un background economico più fragile corrono rischi maggiori nell'assumersi questi costi, sia in termini finanziari sia di incertezza rispetto al ritorno dell'investimento formativo (Triventi, 2014).

In tale contesto si inserisce lo studio di Martini *et al.* (2021), che analizza l'impatto dei vincoli economici nella transizione all'università per studenti italiani con background socioeconomico svantaggiato, valutando l'efficacia del programma *Percorsi* della Fondazione Ufficio Pio, un'iniziativa di risparmio incentivato e di educazione finanziaria rivolta a studenti delle scuole superiori a basso reddito. I risultati indicano un incremento di circa nove punti percentuali nei tassi di iscrizione e di permanenza all'università, con effetti particolarmente positivi per gli studenti provenienti dagli istituti professionali, per i quali l'incremento raggiunge quasi 21 punti percentuali. Pur essendo rilevanti, le barriere economiche non rappresentano l'unico ostacolo alla prosecuzione degli studi e altri fattori concorrono a determinare le disuguaglianze educative.

Diversi studi, infatti, mostrano una forte relazione tra la tipologia di scuola secondaria frequentata e la probabilità di accesso e successo nel percorso universitario. Bonizzoni *et al.* (2016), analizzando i dati dell'anno scolastico 2012/2013, rilevano che il 75 per cento dei diplomati dei licei si iscrive all'università, contro il 24,1 per cento di coloro provenienti dagli istituti tecnici e l'11,5 per cento da quelli professionali. Inoltre, frequentare un liceo aumenta del 50 per cento la probabilità di completare un corso universitario rispetto agli studenti diplo-

mati in un istituto professionale. Risultati analoghi emergono anche da Pisati (2002) e da Ballarino e Checchi (2006), i quali sottolineano che i percorsi liceali garantiscono non solo un più agevole accesso all'università, ma anche migliori prospettive occupazionali.

In questo contesto, le pratiche orientative messe in atto dagli insegnanti al termine delle scuole secondarie di primo grado, in interazione con le dinamiche familiari, giocano un ruolo determinante nella scelta del percorso scolastico secondario e, di conseguenza, sull'accesso all'istruzione terziaria. Questo meccanismo appare particolarmente critico per gli studenti di origine straniera, i quali risultano esposti a un rischio maggiore di segregazione nei percorsi scolastici meno prestigiosi (Bonizzoni *et al.*, 2016; Aktaş *et al.*, 2022).

Sebbene il ruolo dell'indirizzo scolastico resti centrale, alcune evidenze suggeriscono un suo progressivo ridimensionamento nel tempo. Ballarino e Panichella (2016) mostrano come, tra il 1997 e il 2005, sebbene l'influenza della classe sociale sull'iscrizione universitaria sia aumentata, l'effetto mediatore del tipo di scuola frequentata si sia invece ridotto. Tale dinamica potrebbe essere riconducibile all'aumento della propensione, tra i diplomati degli istituti tecnici e professionali, a proseguire gli studi universitari.

Altri studi longitudinali relativi al contesto italiano evidenziano una riduzione delle disuguaglianze sociali nella transizione all'università dopo l'introduzione della riforma di Bologna. A partire dall'anno accademico 2000/2001, la durata minima dei corsi di laurea è stata ridotta da quattro a tre anni, facilitando l'accesso all'università da parte degli studenti provenienti da classi sociali meno abbienti (Cappellari e Lucifora, 2009; Ballarino e Panichella, 2014). L'effetto positivo è stato particolarmente marcato tra gli studenti con buone capacità scolastiche ma con risorse familiari limitate, in quanto la riduzione della durata del percorso ha comportato anche una diminuzione dei costi complessivi.

È tuttavia importante osservare che la riforma di Bologna, se da un lato ha ampliato l'accesso all'istruzione terziaria, dall'altro potrebbe aver contribuito ad accentuare le disuguaglianze orizzontali tra i diversi campi di studio. L'espansione dell'offerta formativa sembra aver favorito le classi sociali più elevate, le quali sono maggiormente in grado di orientarsi verso corsi universitari associati a migliori prospettive occupazionali e retributive (Triventi *et al.*, 2017; si veda anche la sezione successiva).

Infine, Leoni (2022) sottolinea come la propensione all'iscrizione universitaria sia influenzata anche da fattori soggettivi e relazionali, come le aspettative di reddito futuro, l'influenza dei pari, la percezione dello sforzo richiesto per conseguire il titolo, nonché la percezione del divario salariale tra lavoratori qualificati e non qualificati.

2.3.7 *Orientamenti disciplinari: percorsi STEM e non-STEM*

I divari nella scelta dei percorsi educativi tra diverse discipline, in particolare tra ambiti STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) e non-STEM, rappresentano un tema centrale nella letteratura sulle scelte educative. La distribuzione diseguale degli studenti tra questi ambiti disciplinari assume una rilevanza cruciale poiché può tradursi in disuguaglianze socioeconomiche nel medio e lungo periodo. Le scelte formative, soprattutto a livello universitario, influenzano infatti in modo significativo le opportunità occupazionali future, con le lauree in discipline STEM frequentemente associate a salari più elevati, maggiore stabilità lavorativa e migliori condizioni contrattuali rispetto ad altri percorsi.

Vergolini e Vlach (2017) indagano come il background familiare influenzi la scelta dei percorsi universitari in Italia, con particolare attenzione alla distinzione tra corsi ad alta redditività (come quelli STEM) e corsi meno remunerativi. I risultati mostrano che gli studenti con genitori altamente istruiti hanno maggiori probabilità di completare i percorsi accademici associati a più alti ritorni economici. Tuttavia, anche tra gli studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, coloro che ottengono buoni risultati scolastici tendono a orientarsi verso corsi universitari che portano a lavori più remunerativi.

Risultati analoghi sono stati ottenuti da Triventi *et al.* (2017), che analizzano i dati dell'Indagine sull'Occupazione dei Laureati Italiani (1998-2011). Gli autori evidenziano un aumento della correlazione tra origine sociale e scelta di corsi di laurea più vantaggiosi. È interessante notare che tali differenze non sembrano essere spiegate dal percorso scolastico precedente o dal rendimento scolastico alla fine delle scuole superiori. Questa debole associazione tra scelta della disciplina universitaria e risultati scolastici potrebbe essere accentuata dal fatto che solo pochi corsi triennali richiedono il superamento di un test d'ingresso selettivo per potervi accedere.

Allegrini *et al.* (2014), utilizzando i dati di un ampio sondaggio condotto tra studenti italiani, confermano l'influenza del background familiare nelle scelte di orientamento verso gli studi scientifici. In particolare, il livello di istruzione dei genitori sembra esercitare un'influenza maggiore sulle studentesse rispetto ai colleghi maschi. L'indagine evidenzia come le facoltà di Ingegneria e Informatica siano prevalentemente frequentate da studenti di sesso maschile, spesso provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione terziaria e da percorsi scolastici tecnici. Al contrario, i corsi di Biologia registrano una significativa presenza femminile, frequentemente associata a famiglie con un elevato «capitale scientifico». Questo divario potrebbe essere spiegato da una diversa attribuzione

di valore strumentale (*utility value*) tra studenti e studentesse, con i primi più inclini a privilegiare aspetti legati al successo professionale e al reddito.

Il genere costituisce una variabile fondamentale per comprendere le scelte educative degli studenti, in particolare nella distinzione tra discipline STEM e non-STEM. In Italia, la partecipazione femminile ai corsi universitari nelle discipline STEM risulta ancora significativamente inferiore rispetto a quella maschile. Secondo il rapporto del 2023 sul benessere equo e sostenibile (Istat, 2024b), solo l'1,4 per cento delle donne tra i 20 e i 29 anni possiede una laurea in ambito STEM, a fronte del 2,1 per cento dei coetanei uomini.

Questa differenza può essere in parte spiegata dal divario nelle competenze matematiche e dalle scelte scolastiche che emergono già nel corso dell'istruzione secondaria. Secondo Granato (2023), circa la metà della disparità di genere nei tassi di laurea nelle discipline STEM in Italia è riconducibile alle differenze di genere nei risultati di matematica e scienze presenti nei curricula delle scuole superiori. Inoltre, le ragazze tendono a orientarsi verso percorsi universitari coerenti con i risultati scolastici ottenuti in precedenza, evitando settori percepiti come più rischiosi (Triventi, 2014).

Oltre ai fattori relativi al genere, al background familiare e alla carriera pregressa dello studente, anche la prossimità geografica può giocare un ruolo nella decisione di intraprendere un percorso universitario STEM. Braccioli *et al.* (2023) dimostrano che circa il 2,4 per cento degli studenti italiani sceglierebbe un corso universitario STEM se questo fosse presente nella propria provincia di residenza. Una migliore distribuzione geografica dell'offerta formativa potrebbe quindi avere un impatto significativo sugli esiti occupazionali.

2.4 Conclusioni

L'analisi presentata in questo capitolo ha messo in evidenza come le scelte educative degli studenti siano il risultato di un complesso intreccio tra caratteristiche individuali, risorse familiari e condizioni del contesto scolastico e lavorativo. Le evidenze raccolte mostrano con chiarezza che, sebbene la teoria dell'investimento in capitale umano presupponga una sostanziale libertà di scelta fondata sulla valutazione dei costi e dei benefici, in realtà la scelta educativa risulta fortemente condizionata da vincoli di natura socio-economica.

Tra i principali fattori discriminanti si collocano le risorse culturali della famiglia, che influiscono non solo sulla disponibilità di strumenti materiali (come libri, tecnologie e tempo dedicato all'educazione), ma anche sulla costruzione di aspettative, motivazioni e competenze non cognitive. In parallelo, elementi quali

il tipo di scuola frequentata, la qualità dell'offerta educativa e i meccanismi di selezione e orientamento contribuiscono a rafforzare o a limitare i meccanismi di origine familiare.

Il quadro che emerge per il caso italiano evidenzia come l'origine familiare continui a esercitare un'influenza determinante sulle traiettorie scolastiche e professionali, incidendo sulle probabilità di accesso all'università, sulla scelta dei percorsi disciplinari e, in prospettiva, sugli esiti occupazionali. Al contempo, l'istruzione non si esaurisce nella dimensione economico-professionale, ma concorre a rafforzare capacità personali e sociali più ampie, il cui sviluppo rappresenta un presupposto essenziale per la crescita del benessere collettivo.

Queste dinamiche risultano ancor più rilevanti se considerate alla luce di ulteriori dimensioni di disuguaglianza, quali il background migratorio, il genere e la distribuzione territoriale dei servizi e delle opportunità formative. Insieme, questi fattori interagiscono con le differenze socio-economiche di origine, amplificando i processi di segmentazione e la persistenza delle disuguaglianze educative.

Alla luce di tali considerazioni, emerge con chiarezza la necessità di interventi mirati per ridurre le disuguaglianze nell'accesso, nella permanenza e nel successo formativo. Come sarà approfondito nei capitoli successivi, per esempio, politiche di sostegno allo studio (Cap. 3) e strategie di *asset building* rivolte a famiglie e studenti (Cap. 4) costituiscono leve cruciali per interrompere i meccanismi di trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze e promuovere maggiore equità.

Più in generale, le evidenze discusse in questo capitolo invitano a interpretare le scelte educative non soltanto come espressione di decisioni individuali, ma anche come il risultato di vincoli e opportunità strutturali che richiedono risposte di natura collettiva e istituzionale. In tale prospettiva, lo sviluppo di approcci integrati e di politiche innovative rappresenta un passaggio imprescindibile per garantire pari opportunità e valorizzare appieno il potenziale di ciascun studente.

3.

LE POLITICHE DI SOSTEGNO ALLO STUDIO: EVIDENZE ED ESPERIENZE

di *Gianluca Argentin, Ivan Blancato ed Elisa Manzella*¹

3.1 Introduzione

Supportare lo studio è importante per molteplici ragioni. In primo luogo, nella cosiddetta «società della conoscenza», disporre di elevati livelli di capitale umano è cruciale per lo sviluppo economico, ma anche per la preservazione e il funzionamento dei regimi democratici: le persone con maggiore istruzione, infatti, non solo contribuiscono alla crescita della produttività di un paese, ma hanno anche più frequentemente comportamenti civici e prosociali. Accanto a questi benefici collettivi, l'istruzione porta molteplici vantaggi individuali, non solo nel mercato del lavoro, ma anche nelle prospettive di salute, nelle aspettative di vita ecc. Non meno importante, investire in supporto all'istruzione è anche un modo efficace per contrastare disuguaglianze, tanto più quanto maggiore sarà la focalizzazione dell'investimento su gruppi socialmente svantaggiati, quindi, quelli che meno degli altri partecipano al sistema di istruzione, godendo in misura minore anche dei conseguenti benefici (si veda il Capitolo 2 di questo volume).

Queste considerazioni paiono ancora più cogenti guardando al caso italiano che, in chiave comparata, si caratterizza per un più basso investimento pubblico e privato in istruzione (soprattutto al crescere del grado scolastico, OECD, 2025), con la conseguenza di risultare più povero di capitale umano per i propri cittadini, sia quando si guarda alle loro competenze (OECD, 2024) sia quando si guarda alla distribuzione dei titoli di studio (OECD, 2025). Il nostro paese si caratterizza anche, al contempo, per un quadro demografico avverso, in cui le nuove generazioni sono numericamente sempre più piccole, e per elevati tassi di dispersione scolastica (OECD, 2025). Non solo, quindi, paghiamo un prezzo dovuto al ritardo nello

¹ La scrittura dei paragrafi 1, 6 e 7 è di Gianluca Argentin; Ivan Blancato ha scritto i paragrafi 2 e 4; Elisa Manzella è autrice dei paragrafi 3 e 5.

sviluppo di istruzione per le generazioni passate, ma anche rispetto alle giovani generazioni attuali ci caratterizziamo per un preoccupante mix di scarsità di individui su cui investire e per un maggior spreco di questo (già ridotto) potenziale. Come già accennato, investire in istruzione significa anche lavorare a contrasto delle disuguaglianze, che pur se andate riducendosi nel tempo, restano ancora oggi estremamente intense quando si guarda all'associazione tra istruzione della famiglia di origine e titolo di studio conseguito dai figli (Argentin, 2025).

Supportare quindi maggiormente l'istruzione dei giovani è importante, certamente investendo in questa direzione più risorse, ma – questione più sfidante – facendolo in modo tale da massimizzare l'efficacia di quanto viene speso. Peraltro, investire risorse in modo più efficace è una forma di supporto allo studio dei giovani particolarmente desiderabile perché consente, anche in momenti congiunturali di contrazione della spesa, di migliorare comunque lo *status quo*. Il grosso problema è che non è facile capire come agire per supportare efficacemente lo sviluppo dell'istruzione. Non è che manchino opzioni di intervento; al contrario, ce ne sono moltissime che agiscono su leve diverse. Spesso, quello che non abbiamo è la contezza di quanto un'opzione di azione sia davvero efficace e, quindi, in che misura sia preferibile ad altre, sia in termini di costi/benefici (quindi lungo la dimensione dell'efficienza) sia pensando ai destinatari di quei benefici e quindi alla conseguente redistribuzione dei vantaggi sociali (quindi rispetto alla dimensione dell'equità).

Questo capitolo prova a sviluppare alcune considerazioni sulle leve che è preferibile muovere per supportare lo studio, partendo da alcune scelte di campo e di metodo. Rispetto alle scelte di campo, abbiamo deciso di privilegiare un quadro interpretativo che affonda le sue radici nel lavoro di Boudon (1974), approfondito e riconcettualizzato successivamente (Breen e Goldthorpe, 1997), centrato sulle scelte di investimento in campo educativo da parte delle famiglie. La concettualizzazione chiave da cui muoviamo è quella per cui la scelta di investire in istruzione è fatta di due componenti: (i) il diretto supporto ai risultati scolastici dei propri figli in quanto studenti, con la messa a disposizione di tutte le risorse che possono migliorare la loro performance scolastica («effetti primari»); (ii) la decisione, nei momenti chiave in cui si è chiamati a scegliere circa durata e contenuti dei percorsi futuri di istruzione, di investire in misura maggiore o minore, anche alla luce di quanto si pensa di avere da guadagnare o da perdere in termini di posizionamento sociale. Queste decisioni sono connotate da razionalità limitata, soprattutto per chi è in condizione di svantaggio sociale e che si trova quindi a pagare, accanto a costi relativi più alti dell'investimento in istruzione, anche altre penalizzazioni, come per esempio il prezzo di svantaggi informativi. A questa concettualizzazione

si sono aggiunte in tempi recenti considerazioni sul fatto che le decisioni delle famiglie avvengono entro contesti scolastici e sociali che interagiscono con gli effetti primari e secondari, amplificandoli o riducendoli, quindi accrescendo o riducendo le disuguaglianze sociali. Si è quindi parlato di «effetti terziari», in prima battuta relativamente ai segnali scolastici distorti che possono giungere alle famiglie nel momento in cui voti e consigli orientativi degli insegnanti sono distorti in base a caratteristiche ascritte agli studenti (Esser, 2016). Più recentemente si è provato ad ampliare questa concettualizzazione mostrando come siano anche molti altri i meccanismi di funzionamento del sistema di istruzione che incidono appunto su effetti primari e secondari, potenziandoli o meno (Argentin e Pavolini, 2020).

Nella nostra analisi delle politiche e degli interventi che possono essere impiegati come strumenti di supporto allo studio, si è fatto riferimento a questo quadro teorico, finendo per identificare così cinque famiglie di leve di policy²: quelle strutturali che attengono all'investimento macro in istruzione e alla forma che si decide di dare al sistema educativo (par. 3.2); entro questo, le politiche direttamente mirate a supportare e orientare le scelte (par. 3.3) e a sostenerle su un piano di fattibilità economica a fronte degli ostacoli all'investimento monetario (par. 3.4); quindi gli interventi di contrasto della dispersione (par. 3.5), che fanno in modo che i soggetti, in particolare quelli provenienti da gruppi sociali svantaggiati, possano portare a compimento con successo le decisioni di istruzione prese. Si è infine deciso di porre attenzione anche a politiche che operano a livello micro-locale, contrastando la cumulazione in specifici territori o istituti scolastici di elementi sfavorevoli all'investimento in istruzione (par. 3.6), spesso aggiungendo, a quelle già indicate in precedenza, azioni collettive e contestuali mirate.

Rispetto alle scelte di metodo, si è pensato a questo capitolo come a un tentativo di promozione di un'ottica *evidence informed* al disegno delle future politiche di supporto allo studio. In ogni paragrafo si cerca cioè di mettere in luce che, per ciascuna famiglia di interventi a supporto dello studio esistono tre elementi su cui riflettere: gli obiettivi e le logiche di azione sottostanti, l'efficacia che possiamo ragionevolmente attenderci sulla scorta delle valutazioni pregresse e, infine, la presenza di casi già «sperimentati»³ in Italia, che – seppure qui ripor-

² Nel seguito del testo, si usano indistintamente i termini «politica», «intervento» o «azione», nella convinzione che, spesso, a distinguere gli uni dagli altri sia per lo più la scala di implementazione dell'attività in questione.

³ Il termine «sperimentati» è virgolettato poiché non si è trattato, in molti casi, di interventi valutati sperimentalmente mediante *Randomized Controlled Trial*, ma di tentativi di intervento senza una rigorosa valutazione di impatto.

tati in modo estemporaneo – possono essere punti di partenza esperienziali per il disegno di futuri interventi di supporto allo studio.

3.2 Politiche strutturali di riforma e di investimento

3.2.1 Logiche di azione

Le politiche di tipo strutturale rappresentano il livello più profondo e duraturo dell'intervento pubblico in ambito educativo. In questo caso, l'obiettivo non è agire su singoli segmenti del sistema, ma ridisegnarne le condizioni di funzionamento complessive, intervenendo su regole, risorse e assetti organizzativi che determinano la qualità e l'equità dell'istruzione. In tal modo, le politiche strutturali non si limitano a correggere disuguaglianze esistenti, ma puntano a prevenirne la riproduzione, agendo sulle cause che le possono generare.

L'approccio su cui sono basate le politiche strutturali si colloca su un piano diverso rispetto agli interventi locali o di contesto. Infatti, ragionare in una prospettiva sistemica consente sia di superare alcuni limiti tipici degli interventi mirati – come la difficoltà di replicare interventi effettuati in contesti specifici – sia di rendere l'azione pubblica più stabile nel tempo (Harris, 2010; Barrenechea *et al.*, 2023).

Per certi versi, questa prospettiva si basa sul paradigma del *social investment* (Esping-Andersen, 2002; Morel *et al.*, 2012; Hemerijck, 2018), che propone di superare la visione delle politiche sociali come strumenti di redistribuzione, per concepirle invece come investimenti verso la costruzione di infrastrutture sociali. In quest'ottica, le politiche di supporto allo studio diventano una leva strategica per la crescita collettiva: oltre a garantire la possibilità di accesso al sistema di istruzione, contribuiscono a creare le condizioni perché ciascuno possa sviluppare e valorizzare il proprio capitale umano.

3.2.2 Cosa dice l'evidenza

Come accennato, le politiche strutturali di riforma e di investimento possono assumere forme diverse e riguardare più livelli, dalla prima infanzia fino all'università. In quanto segue ci concentreremo in particolare sulla scuola dell'obbligo. Una delle dimensioni più indagate riguarda l'estensione del tempo-scuola, intesa nella sua duplice realizzazione: tanto l'aumento della durata giornaliera o settimanale, quanto l'ampliamento del numero complessivo di anni di istruzione obbligatoria. Sul primo aspetto, la ricerca mostra che gli effetti dell'estensione dell'orario scolastico sull'apprendimento variano significativamente in funzione

delle modalità di utilizzo del tempo aggiuntivo (Patall *et al.*, 2010; Wallace Foundation, 2023). Quando le ore extra sono impiegate in attività mirate – tutoring, laboratori, recupero o approfondimento curricolare – si osservano miglioramenti significativi, soprattutto per studenti provenienti da contesti svantaggiati. Al contrario, il semplice prolungamento delle ore senza interventi didattici specifici produce risultati limitati e può addirittura ridurre la motivazione degli studenti e finire per esacerbare effetti secondari negativi.

Dall'altro lato, le riforme che innalzano la soglia minima di scolarità mostrano che l'aumento della scolarità obbligatoria (annullando lo spazio di azione degli effetti secondari) influisce positivamente su occupabilità, reddito e salute di chi fa parte del sistema scolastico, e contribuisce così anche a ridurre le disuguaglianze intergenerazionali (Brunello *et al.*, 2009; Oreopoulos e Salvanes, 2011; OECD, 2022). Tali benefici risultano più consistenti quando l'espansione è accompagnata da investimenti in qualità dell'offerta formativa e sostegno agli studenti più fragili, aspetti sui quali si tornerà in seguito.

Una seconda dimensione di intervento riguarda la qualità delle infrastrutture scolastiche, che incide in modo significativo sui risultati educativi (Earthman, 2004; Barrett *et al.*, 2019). Miglioramenti in sicurezza e praticabilità dei luoghi scolastici, così come la disponibilità di spazi per l'apprendimento attivo, si associano a progressi misurabili, in particolare nelle scuole inizialmente più depriate. Inoltre, l'impatto risulta maggiore quando gli investimenti infrastrutturali sono accompagnati da formazione dei docenti e innovazione didattica (Vienet e Pont, 2017; Sawamoto e Marshall, 2020). Allo stesso modo, le politiche di digitalizzazione dell'ambiente scolastico producono effetti rilevanti sull'equità educativa solo se integrate da azioni di sviluppo di competenze digitali per docenti e studenti (Bishop, 2022).

Su un piano diverso, si trovano le riforme curriculari, le quali ridefiniscono obiettivi, contenuti e modalità di valutazione, per orientare l'insegnamento verso competenze trasversali e forme di apprendimento attivo. La letteratura comparata (Gouëdard *et al.*, 2020) indica che, per questo tipo di politiche strutturali, i risultati positivi emergono soprattutto se accompagnati da sostegno all'implementazione, quindi, in termini concreti, da: formazione in servizio, potenziamento della leadership scolastica e costruzione di reti professionali (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Didion *et al.*, 2019).

Infine, le ricerche in merito a riforme di governance e decentramento decisionale mostrano che autonomia e gestione locale possono migliorare efficienza e adattamento ai bisogni del territorio, ma, per funzionare, necessitano di essere integrate con sistemi di *accountability* e meccanismi redistributivi (Barrera-Osoorio *et al.*, 2009; Woessmann, 2016). In sintesi, quindi, esiste un'ampia gamma di

politiche strutturali che possono essere messe in campo, ma è utile notare che non esiste il *silver bullet* del supporto allo studio: è piuttosto la combinazione di interventi su più piani a generare effetti positivi.

3.2.3 *Alcune esperienze in Italia*

In Italia, nel corso degli anni, si sono succedute diverse politiche strutturali, aventi l'obiettivo comune di ridurre le disuguaglianze educative. Per esempio, l'estensione del tempo pieno nella scuola primaria, introdotta dagli anni Settanta e successivamente ampliata, pare aver mostrato effetti positivi sui livelli di apprendimento e sulla riduzione dei divari socioeconomici, seppur con differenze territoriali (Bovini *et al.*, 2023; Ferrero, 2023). Altri interventi di ampliamento del tempo scuola si sono verificati nella secondaria di primo grado, con progetti sperimentali di tempo prolungato e attività extracurricolari integrate nel *curriculum*, ma senza valutazioni dei loro effetti.

Alcuni provvedimenti legislativi, come la Legge 107/2015 (la cosiddetta «Buona Scuola»), hanno cercato di creare connessioni tra le riforme organizzative e i percorsi di formazione dei docenti, introducendo inoltre incentivi per il potenziamento delle competenze digitali e la diffusione di metodologie didattiche innovative nelle scuole del paese. Si tratta quindi di un composito insieme di azioni, delle quali nuovamente l'effetto non è stato stimato nel suo complesso (anche perché difficile da valutare).

Infine, più recentemente, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ha introdotto una serie di investimenti su infrastrutture, digitalizzazione e innovazione didattica – Scuola 4.0 – rappresentando il tentativo più sistematico di combinare riforme e investimenti, con l'avvio di sperimentazioni per la creazione di ambienti di apprendimento flessibili. È presto per trarre un bilancio sull'efficacia di questo tipo di azioni di supporto allo studio, che dovrebbe tradursi però prevalentemente in migliori apprendimenti da parte degli studenti.

3.3 Politiche di orientamento e supporto alla scelta

3.3.1 *Logiche di azione*

Le politiche sull'orientamento e sul supporto alle scelte educative mirano esplicitamente a ridurre l'influenza di barriere strutturali, asimmetrie informative e distorsioni decisionali che generano o riproducono le disuguaglianze lungo le traiettorie educative nei momenti di scelta previsti dal sistema scolastico. Si

supporta quindi lo studio, in questi casi, attraverso il contrasto degli effetti secondari e terziari.

Va premesso che la struttura dei sistemi di istruzione, come il loro grado di stratificazione e l'inizio della differenziazione dei percorsi, agisce di per sé come primo macro-effetto terziario sugli esiti degli studenti, alimentando le disuguaglianze educative. Una volta incanalati, gli studenti affrontano infatti il problema della bassa reversibilità dei percorsi nel sistema scolastico: i riorientamenti sono possibili ma effettivamente rari, soprattutto dai percorsi tecnici e professionali verso quelli liceali. Ne deriva una concatenazione di vincoli in un quadro dove le politiche di orientamento alla scelta assumono un ruolo cruciale, soprattutto nell'impossibilità di agire con politiche di riforma strutturale come quelle descritte nel paragrafo precedente.

Le leve principali su cui si concentra l'azione politica sono tre, ovvero interventi informativi mirati, incontri con figure di riferimento e azioni di accompagnamento. La teoria del cambiamento su cui si fondano consiste nel fornire informazioni personalizzate e tempestive, esporre a figure di riferimento credibili che possano fungere da *role model* e garantire accompagnamento continuativo al fine di favorire scelte più informate e coerenti con interessi, competenze e opportunità. Si dovrebbero ridurre in tal modo i disallineamenti formativi generati dagli effetti secondari e dovrebbe aumentare per tutti gli studenti la probabilità di prosecuzione e persistenza nei percorsi di istruzione e formazione.

In particolare, gli interventi informativi mirati si focalizzano sul fornire informazioni dettagliate, per esempio circa costi e benefici dei percorsi di studi, requisiti di ammissione, tipologia di percorsi e procedure di ammissione, borse di studio o esenzioni dalle tasse ecc. Si utilizzano promemoria e consigli, spesso su supporti digitali (*nudges*), oppure si semplificano procedure, al fine di rendere maggiormente accessibili informazioni cruciali, così da rendere le scelte meno influenzate da asimmetrie informative o stereotipi conoscitivi.

Gli incontri con figure di riferimento (*role models*) mirano invece ad agire su un altro aspetto degli effetti secondari, lavorando sulle aspirazioni degli studenti, sulla loro percezione di auto-efficacia e mettendo in discussione alcune rappresentazioni stereotipiche (per esempio, in area genere e STEM).

Infine, i programmi di accompagnamento tramite tutoraggio, mentoring e coaching mirano ad agevolare la transizione nelle fasi critiche (passaggi di ciclo, immatricolazione, primo anno), con presa in carico degli studenti più a rischio e *follow-up* con supporto continuativo.

3.3.2 Cosa dice l'evidenza

Le evidenze mostrano che interventi a basso costo, centrati su informazioni personalizzate (costi/benefici, qualità dell'offerta formativa, requisiti e procedure), uniti a semplificazioni amministrative (esenzioni da tasse, guide «passo-passo») e a promemoria digitali mirati, paiono orientare gli studenti verso percorsi più adeguati e ridimensionare il disallineamento formativo, supportando così i soggetti più deboli. Gli effetti sono in genere modesti ma significativi – si tratta, tipicamente, di alcuni punti percentuali – e risultano più marcati tra studenti con rendimento elevato provenienti da famiglie a basso reddito (Hoxby e Avery, 2013; Hoxby e Turner, 2013, 2015), quindi quelli per cui è più facile contrastare gli effetti secondari. Per esempio, personalizzazione dei messaggi (spesso in forma di brevi SMS), *timing* ancorato alle scadenze effettive e collegamento a canali di aiuto rappresentano condizioni decisive per produrre effetti degni di nota (Castleman e Page, 2014, 2015; J-PAL, 2018, 2023).

Il secondo filone di interventi, basato sull'esposizione a figure di riferimento credibili (e prossime per caratteristiche degli studenti target), porta a miglioramenti nelle aspirazioni, nella percezione di auto-efficacia e nelle scelte effettive, in particolare per le studentesse e per le prime generazioni che si orientano verso percorsi STEM o selettivi (González-Pérez *et al.*, 2020; Breda *et al.*, 2023; J-PAL, 2023). Tali effetti di supporto allo studio sono tanto più positivi quanto più le studentesse e gli studenti incontrano modelli biograficamente vicini, coinvolti in attività interattive (laboratori, sessioni di Q&A) e quanto più queste proposte di incontro sono realizzate con continuità. Al contrario, testimonianze episodiche o «eccezionali» mostrano minore trasferibilità del modello proposto agli studenti e quindi anche minor efficacia (Breda *et al.*, 2023).

Il terzo insieme di interventi, come si diceva, si focalizza sull'accompagnamento continuativo: programmi di coaching o mentoring individuale, anche telefonico o digitale, aiutano a tradurre l'informazione in piani d'azione (scadenze, iscrizioni, *problem solving*), migliorano ritenzione, crediti conseguiti e, in alcuni contesti, finanche il completamento degli studi. Il caso dello studio randomizzato *InsideTrack* è esemplare in tal senso: un anno di coaching personalizzato rivolto a studenti universitari ha prodotto un incremento di circa 4 punti percentuali nel tasso di laurea nel medio periodo, con effetti che persistono oltre la conclusione del programma (Bettinger e Baker, 2014). Infine, le rassegne sulla *career education* in ambito scolastico segnalano esiti positivi sulle conoscenze di carriera e sulle abilità decisionali, mentre gli effetti sugli esiti accademici di breve periodo sono più eterogenei. L'impatto cresce quando le attività sono integrate nel *curriculum* e collegate a esperienze con il mondo del lavoro (Hughes

et al., 2016). Un quadro coerente emerge anche per gli interventi a distanza o ibridi: risultano efficaci su adattabilità di carriera, auto-efficacia e intenzioni di proseguire quando includono feedback personalizzati, componenti sincrone e presa in carico; i moduli puramente asincroni tendono invece a produrre impatti più contenuti (Sampaio *et al.*, 2024). Nel complesso, le rassegne più recenti sulla scuola secondaria confermano che politiche multi-componente – che combinano informazione, riflessione guidata e figure di riferimento o mentoring – e un timing precoce rispetto ai nodi decisionali si associano a risultati migliori (Soares *et al.*, 2022; Wang *et al.*, 2024).

Si osservi poi che, come i genitori, anche i docenti possono essere attori cruciali che influenzano direttamente le scelte educative esercitando effetti terziari che rinforzano quelli secondari (oltre a quelli primari): infatti, i docenti tendono a essere maggiormente distorti nei feedback sulla scelta scolastica verso gli studenti di estrazione sociale più svantaggiata (Esser, 2016; Batruch *et al.*, 2023; Geven, 2024). Al contempo, i docenti della secondaria coinvolti nell'orientamento mostrano atteggiamenti favorevoli ma lacune nelle competenze (uso di informazioni sul mercato del lavoro, strumenti di *career education*, *counseling* di base), suggerendo che la formazione professionale specifica per gli insegnanti chiamati a orientare è una condizione abilitante, ma gli studi sperimentali di efficacia restano pochi (Joho *et al.*, 2024).

3.3.3 Alcune esperienze in Italia

In Italia, l'orientamento è stato riorganizzato lungo un asse nazionale che combina cornice curricolare, figure dedicate e strumenti digitali. Sono stati istituiti i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), regolati dalle Linee guida del D.M. 774/2019, che inquadrano il rapporto scuola-lavoro/istruzione terziaria come leva di orientamento curricolare e di raccordo con le transizioni post diploma. Con le Linee guida per l'orientamento (D.M. 328/2022), adottate nell'ambito della Riforma 1.4 del PNRR, sono stati introdotti moduli di orientamento in tutti gli indirizzi della secondaria e un *e-portfolio* che accompagna lo studente; nella secondaria di II grado le attività prevedono carichi minimi espliciti (almeno trenta ore nel IV e V anno) e il raccordo con una piattaforma nazionale per esplorare l'offerta terziaria (università e ITS Academy). Dal 2023 sono introdotte le figure del docente tutor e del docente orientatore (D.M. 63/2023) a sostegno delle scelte e della personalizzazione dei percorsi. L'introduzione della piattaforma ministeriale UNICA – arricchita man mano con l'*e-portfolio* e funzioni di autovalutazione e riflessione guidata – ha poi reso disponibili servizi d'orientamento per studenti e famiglie per collegare

informazioni, tempi decisionali e supporti scolastici. Gli effetti di questo ampio insieme di interventi sono ignoti, dal momento che non sono stati disegnati in forma pilota con l'intento di valutarli, ma sulla scorta di presunzione di efficacia che ha limitato la possibilità di apprendere da quanto fatto.

Migliore è il quadro relativo alle lezioni apprese nell'ambito degli interventi informativi: una recente rassegna di esperimenti randomizzati controllati ha censito in Italia sette interventi di informazione e orientamento rivolti a studenti e famiglie, con prevalenza nella scuola secondaria (Abbiati *et al.*, 2022). I progetti esaminati includono: (i) strumenti informativi mirati per la scelta dell'indirizzo al termine del primo ciclo; (ii) pacchetti di informazione personalizzata destinati a studenti ad alto rendimento di origine immigrata, pensati per contrastare il sotto posizionamento; (iii) promemoria e comunicazioni operative indirizzate alle famiglie – talora specificamente alle madri degli studenti di terza media – per sostenere decisioni tempestive e consapevoli. Nel complesso, si tratta per lo più di sperimentazioni promosse a livello locale, con un ruolo significativo di enti territoriali e fondazioni, e solo raramente di scala nazionale. Questi disegni hanno tendenzialmente prodotto la riduzione degli effetti secondari e quindi sembrano rappresentare un supporto efficace allo studio.

Infine, anche nel nostro paese si sono realizzati e valutati interventi di formazione dei docenti per ridurre i potenziali effetti terziari derivanti da loro *bias* nelle azioni di orientamento, come accade, per esempio, nel progetto Orientare alla Scelta, che ha anche riscontrato effetti benefici in tal senso (Manzella e Argentin, 2024).

3.4 Politiche di sostegno economico (*asset building* e supporto diretto)

3.4.1 *Logiche di azione*

Le politiche di sostegno economico hanno l'obiettivo di rimuovere le barriere economiche che ostacolano l'accesso, la partecipazione e la prosecuzione nei percorsi formativi. In sostanza, provano a ridurre i costi diretti e indiretti della partecipazione al sistema scolastico e, più in generale, a compensare le disuguaglianze di partenza che incidono sulla partecipazione ai diversi gradi di istruzione. Nello specifico, tali politiche operano contemporaneamente secondo una prospettiva redistributiva, in quanto mirano ad attenuare il vincolo economico sulle famiglie, e abilitante, poiché intendono rafforzare la capacità degli individui di investire nel proprio – o altrui, nel caso delle famiglie – capitale umano.

In termini di logica d'azione, all'interno di questa tipologia di politiche si possono individuare due strumenti distinti ma complementari: le misure di sostegno economico diretto e gli strumenti di *asset building* (che verranno illustrati nel dettaglio nel Capitolo 4). Le prime sono strategie a supporto effettivo e diretto della domanda di istruzione e, quindi, degli studenti; ne sono un esempio le borse di studio, i voucher e le esenzioni, i servizi legati al diritto allo studio (Dynarski e Scott-Clayton, 2013), che agiscono direttamente al fine di ridurre gli effetti secondari che si generano al momento della scelta di investimento in istruzione. Dall'altro, gli strumenti di *asset building* – conti di risparmio dedicati, contributi iniziali, incentivi al risparmio – mirano a costruire nel medio-lungo periodo risorse e aspettative che facilitino investimenti familiari in istruzione, agendo su una più graduale riduzione degli effetti secondari, basata non solo sulla riduzione dei costi diretti di investimento in istruzione, ma anche sulla progressiva costruzione di aspirazioni a rinforzo delle scelte educative degli studenti svantaggiati (Sherraden, 1991; Elliott e Beverly, 2011a; Loke e Sherraden, 2021; Birkenmaier, Huang e Sherraden, 2022).

3.4.2 Cosa dice l'evidenza

In primo luogo, la letteratura internazionale mette in luce come l'efficacia delle politiche di sostegno economico dipende in larga misura dal contesto di attuazione e dal determinato disegno dello strumento implementato. Nello specifico, gli studi che valutano strumenti quali borse di studio e aiuti economici diretti mostrano effetti positivi sulle probabilità di iscrizione e di permanenza nel sistema educativo, soprattutto per studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati e nei casi in cui l'aiuto viene erogato in modo tempestivo e con procedure semplici (Dynarski e Scott-Clayton, 2013). In particolare, le borse di studio elargite di fronte al bisogno economico risultano più efficaci nel ridurre le disuguaglianze rispetto a quelle meritorie, che spesso finiscono per favorire studenti già favoriti (Herbaut e Geven, 2020). Inoltre, l'impatto risulta maggiore quando gli aiuti sono integrati con misure di orientamento o tutoraggio, che sostengono la motivazione e la capacità di utilizzo efficace delle risorse. Un ulteriore gruppo di interventi riguarda i sussidi in beni e servizi – come mensa, trasporto, libri di testo o alloggi – che incidono sui costi indiretti della partecipazione scolastica. Questi programmi, diffusi in molti paesi ad alto e medio reddito, producono effetti positivi sulla frequenza e sulla continuità scolastica, soprattutto quando la povertà materiale rappresenta la principale barriera all'istruzione (Gong e Leung, 2020; Haug *et al.*, 2021; Meuer *et al.*, 2024).

Le revisioni sistematiche di politiche di sostegno economico (Baird *et al.*, 2013; Dynarski e Scott-Clayton, 2013) convergono su alcuni elementi comuni: gli interventi più efficaci sono quelli amministrativamente più semplici, con criteri chiari e accesso automatico o semplificato, così come quelli che combinano incentivi economici con servizi di accompagnamento – orientamento, informazione – e quelli che si inseriscono in contesti dotati di un’offerta scolastica capace di assorbire l’aumento della domanda. Al contrario, i programmi frammentati, troppo selettivi o scarsamente coordinati con l’offerta di servizi tendono a produrre effetti limitati o temporanei, a dire che agiscono solo incidentalmente e in modo circoscritto sulla riduzione degli effetti terziari.

In Italia, le politiche di sostegno economico si sono sviluppate in forme diverse a seconda del livello di istruzione e della competenza territoriale, oltre che della tipologia di beneficiari. Le borse di studio e i contributi per il diritto allo studio, introdotti a partire dagli anni Settanta, rappresentano la forma più consolidata di sostegno: tali misure sono orientate a favorire la frequenza scolastica e universitaria di studenti provenienti da famiglie a basso reddito. Negli ultimi anni, abbiamo assistito a diversi tentativi di superamento dell’approccio puramente assistenziale, attraverso la sperimentazione di modelli che integrano il sostegno economico con interventi educativi e di comunità. In questa direzione si collocano per esempio iniziative come la «Carta dello studente» e i progetti del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, che combinano trasferimenti monetari per servizi educativi con attività di accompagnamento rivolte alle famiglie più vulnerabili.

Contemporaneamente, negli ultimi anni si è affermato un interesse crescente per strumenti di *asset building*: politiche che incentivano il risparmio vincolato per l’istruzione attraverso conti individuali o programmi di abbinamento di risparmio (Elliott e Beverly, 2011a; Loke e Sherraden, 2021). La logica di questi interventi, teorizzata da Sherraden (1991), si basa sull’idea che disporre di un risparmio dedicato all’istruzione possa aumentare le aspettative delle famiglie, motivarle a investire nell’istruzione dei figli e influenzarne quindi positivamente atteggiamenti e conseguenti comportamenti, non solo sulla scorta del supporto economico. Le evidenze più recenti confermano che tali programmi aumentano la propensione al risparmio e la fiducia dei genitori nelle capacità educative dei figli, anche se i loro effetti sui risultati scolastici rimangono ancora poco consolidati e dipendono dal livello di contributo e dalla durata del programma (Birkenmaier *et al.*, 2016; Loke e Sherraden, 2021). Tra le sperimentazioni più recenti in tema di *asset building*, i programmi *Percorsi* e *Will – Educare al futuro*, rivolti rispettivamente al sostegno degli studi universitari e al completamento della scuola secondaria di secondo grado, hanno mostrato, sulla base di studi

valutativi sperimentali, effetti positivi su diversi *outcome* educativi e finanziari (per una lettura approfondita si rimanda ai Capitoli 6, 7 e 8).

Nel complesso, dunque, il quadro nazionale mostra un'evoluzione verso un modello di sostegno integrato, che combina aiuti finanziari, interventi di formazione e accompagnamento ai percorsi educativi.

3.5 Politiche di supporto a gruppi a rischio dispersione

3.5.1 *Logiche di azione*

Le politiche rivolte a studenti a rischio di abbandono – per fragilità scolastiche persistenti, svantaggio socioeconomico, *background* migratorio, bisogni educativi speciali o combinazioni di fattori – realizzate attraverso le scuole mirano a prevenire l'uscita precoce dai percorsi educativi e a promuovere la permanenza e progressione fino al conseguimento del titolo di studio. Le logiche di azione si muovono su tre assi d'intervento: (i) la prevenzione e l'identificazione precoce degli studenti a rischio, migliorando per tutti le condizioni di apprendimento; (ii) l'intervento mirato, da attivare su studenti identificati come a rischio; (iii) gli interventi sistemici «di contesto» a livello di scuola per un rinforzo in situazioni di rischio diffuso (tema per il quale si rimanda al prossimo paragrafo). Tutti questi interventi si basano sull'idea di supportare lo studio accrescendo performance e permanenza a scuola di studenti a rischio, quindi agendo su effetti primari e secondari, così da ridurre la portata negativa.

3.5.2 *Cosa dice l'evidenza*

L'evidenza pregressa è più solida su politiche di prevenzione, per esempio i *sistemi di allerta precoce o di monitoraggio delle presenze*, e su interventi mirati attivati per gli studenti a rischio. La letteratura concorda nel ritenere la prevenzione il primo snodo operativo: l'uso di sistemi di allerta precoce che combinano pochi indicatori ad alta predittività – assenze, andamento dei voti, condotta – consente di individuare rapidamente gli studenti a maggior rischio, per attivare risposte precoci (Rumberger *et al.*, 2017). Le analisi preventive degli indicatori di rischio sono efficaci quando non si esauriscono nella segnalazione, ma si traducono in contatti tempestivi scuola-famiglia e in opportunità di supporto accessibili e facilmente attivabili, come brevi cicli di studio assistito o recupero mirato. Si osservano riduzioni dell'assenteismo e del rischio di dispersione, con effetti in media medio-piccoli (Tanner-Smith e Wilson, 2013; Rumberger *et al.*, 2017).

Tra le azioni anti-dispersione si mostrano efficaci: i programmi di mentoring e counseling focalizzati sulla relazione educativa e sulla motivazione scolastica (Lehr *et al.*, 2003; Freeman e Simonsen, 2015), gli interventi per la frequenza e la riduzione delle assenze non giustificate in collaborazione con le famiglie e i servizi (Tanner-Smith e Wilson, 2013), i supporti allo studio (Freeman e Simonsen, 2015; Wilson *et al.*, 2011), i programmi sulle competenze socio-emotive (Lehr *et al.*, 2003). In media, queste azioni mostrano effetti tipicamente piccoli ma significativi su frequenza, motivazione allo studio e continuità nel percorso scolastico, con risultati migliori quando sono parte di pacchetti integrati di più azioni (Lehr *et al.*, 2003; Tanner-Smith e Wilson, 2013). Per i casi a rischio elevato, si aggiungono interventi più intensivi, come la presa in carico da parte di servizi e la predisposizione di piani individualizzati, dove spesso si arriva ad attivare un coordinamento interprofessionale (Rumberger *et al.*, 2017). Si sottolinea, in generale, che gli interventi di puro recupero accademico tendono a mostrare efficacia variabile e non sufficiente, soprattutto se isolati e non inseriti in un disegno integrato di azioni (Wilson *et al.*, 2011).

Nel complesso, le evidenze convergono su un messaggio operativo semplice: risultano più efficaci le politiche e i programmi multi-componente che, anziché agire su un'unica leva, integrano in modo coordinato azioni didattiche (tutoring focalizzato, supporti per lo studio, connessioni scuola-lavoro), psico-educative (mentoring, competenze socio-emotive, *counseling*, coinvolgimento dei genitori) e organizzative (indicatori per l'identificazione precoce, protocolli di *follow up*, disciplina inclusiva, flessibilità di orari e percorsi) (Wilson *et al.*, 2011; Tanner-Smith e Wilson, 2013; Chappell *et al.*, 2015; Rumberger *et al.*, 2017; Valdebenito *et al.*, 2018). Inoltre, l'integrazione tra scuola, famiglie e servizi territoriali e la qualità dell'implementazione di questi interventi (formazione, supervisione, monitoraggio) risultano centrali per l'efficacia della riduzione della dispersione scolastica e della progressione negli studi (Wilson *et al.*, 2011). Conta poi molto come gli interventi vengono messi in pratica: trasformare il modello in routine comprensibili, con responsabilità definite, personale formato e supervisionato, strumenti semplici da usare e momenti pianificati di revisione delle prassi messe in atto.

3.5.3 Alcune esperienze in Italia

In Italia, il più consistente tra i recenti assi di policy è l'Investimento 1.4 del PNRR (D.M. 170/2022) con cui sono stati ripartiti alle scuole secondarie (12-18 anni) 500 milioni di euro per azioni di prevenzione e contrasto della dispersione che combinano tutoraggio, consulenza, orientamento attivo e potenziamento delle competenze di base, con priorità agli istituti nei contesti più

fragili. Nel 2023 è stata avviata l'Agenda Sud (D.M. 176/2023), che concentra risorse nel Mezzogiorno e promuove interventi integrati dalla primaria alla secondaria (reti di scuole, rafforzamento degli apprendimenti, continuità dei percorsi) per ridurre dispersione e divari territoriali. Queste misure si innestano sulla programmazione europea: il PON «Per la Scuola» 2014-2020 ha dedicato un obiettivo specifico alla riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione, finanziando attività extracurricolari, inclusione e successo formativo. La nuova programmazione 2021-2027 con il Programma Nazionale «Scuola e Competenze» prosegue il contrasto alla dispersione, orientando gli interventi soprattutto verso la primaria e i territori più deboli, in complementarità con il PNRR più mirato sulla secondaria. Inoltre, le scuole polo per l'inclusione (D.lgs. 66/2017) operano come nodi territoriali per formazione del personale e supporto alle scuole su inclusione e prevenzione della dispersione, utili a diffondere pratiche di didattica adattiva e presa in carico, rafforzando la capacità di intercettare precocemente i segnali di rischio negli studenti, così da prevenirne la dispersione.

3.6 Politiche di contrasto degli svantaggi micro-locali

3.6.1 *Logiche di azione*

In tempi recenti, il tema della segregazione scolastica ha assunto maggiore rilievo agli occhi del decisore pubblico intenzionato a supportare i percorsi educativi degli studenti. La segregazione scolastica si configura come una concentrazione, in alcuni istituti scolastici (o in alcune classi), di studenti che presentano particolari condizioni di svantaggio (o anche di vantaggio, aspetto rilevante per la riproduzione delle disuguaglianze, ma meno importante per il *focus* di questo capitolo) (Bonal e Bellei, 2018). Si tratta di un tema emerso anche in Italia in anni recenti, grazie anche a nuovi dati sul fenomeno (Cordini *et al.*, 2019). Questa concettualizzazione si è intrecciata, nel nostro paese, con quella (più indefinita) di «povertà educativa», intesa come concentrazione contestuale di svantaggi che si riverberano sui processi educativi dei giovani (Giancola e Salmieri, 2023).

La segregazione scolastica è spesso l'esito di molti fattori che interagiscono tra loro (segregazione residenziale, infrastrutture di mobilità, regole di iscrizione nelle scuole ecc.) e comporta il concentrarsi, nel quotidiano scolastico delle classi, di svantaggi molteplici, di cui gli studenti stessi sono portatori. Per esempio, finiamo per trovare negli stessi ambienti scolastici, studenti che hanno minori ri-

sorse economiche e culturali nella famiglia di origine e che, spesso ma non sempre in seguito a migrazione, presentano anche maggiori barriere linguistiche. Si tenga conto che la segregazione può essere guidata sia da scelte di mobilità tra scuole delle famiglie, come per esempio avviene nelle grandi metropoli (Cordini *et al.*, 2019), sia dalle caratteristiche istituzionali di offerta e reclutamento degli studenti da parte delle scuole; altre volte la segregazione è invece, molto semplicemente, il riflesso di istituti collocati in contesti periferici deprivati e difficili, la cui utenza rispecchia il mondo sociale ivi residente.

Le politiche di sostegno allo studio, mosse dalla diversa distribuzione spaziale e scolastica dello svantaggio, seguono tipicamente due logiche: da un lato, assecondando una logica compensativa, si concentrano risorse addizionali da destinare proprio alle scuole (o alle classi) dove le risorse extra-scolastiche degli studenti sono minori; dall'altro, invece, si cerca di affrontare alla radice il problema della segregazione cercando di rimescolare proprio la distribuzione degli studenti tra scuole e classi. Gli interventi che concentrano risorse aggiuntive sulle scuole segregate, solitamente consistono in personale addizionale (per esempio, educatori su progetti, ore doposcuola ecc.) oltre ad attività che combinano didattica e stimoli aggiuntivi agli studenti nell'extra-scuola, in spazi dedicati nel territorio circostante la scuola oppure nei periodi in cui le scuole sono chiuse (per esempio, i cosiddetti «campi estivi»). Negli interventi che mirano a de-segregare scuole e classi, invece, si prova a sminuire in vari modi i processi istituzionali segreganti, limitando così quelli che in introduzione abbiamo definito come «effetti terziari» dovuti al funzionamento del sistema scolastico. Per esempio, sul piano macro-normativo, si evita che l'iscrizione a un istituto possa avvenire in seguito a test, oppure si proibisce che la distribuzione degli studenti tra classi abbia luogo in base al livello di abilità o alle risorse familiari degli stessi. Al contrario, anche se non ci pare frequente nel caso italiano, si agisce a volte con discriminazione positiva, per esempio con quote garantite per studenti di minoranze, oppure premiando caratteristiche legate a svantaggi nell'ammissione. Si noti però che, spesso, anche modeste modifiche al margine dei *curricula* scolastici (come l'insegnamento di una lingua straniera ostica oppure di uno strumento musicale) possono tornare a sortire importanti effetti segregativi. Un'altra forma di azione de-segregante, di natura più meso, consiste nel creare reti di scuole che operino congiuntamente a diverse attività educative e di orientamento, volte a riorientare gli studenti tra istituti in ottica redistributiva (non ci pare che esistano in Italia rilevanti politiche per il trasporto rivolte agli studenti, per accrescerne la mobilità territoriale in ottica desegregante). Infine, a livello micro, si cerca di agire attraverso campagne informative rivolte alle famiglie, per promuovere

elementi di valorizzazione di istituti che, differentemente, potrebbero essere percepiti come scuole «ghetto».

3.6.2 Cosa dice l'evidenza

La compagine di interventi a contrasto degli svantaggi locali e della segregazione si caratterizza per un'elevata eterogeneità e complessità, stante anche il frequente combinarsi di più azioni nello stesso intervento. Non stupisce, quindi, che sia difficile trovare una rassegna di valutazioni di impatto di azioni tra loro così eterogenee. Ciò nonostante, esiste evidenza sull'importanza della de-segregazione, soprattutto quella razziale negli USA, che mostra i benefici derivanti dal rimescolare studenti (Wortman e Bryant, 1985). Anche esercizi statistici in chiave comparata, pur non riportando la valutazione di precisi interventi, supportano l'idea che ridurre i fenomeni di segregazione scolastica sarebbe un utile per il contrasto delle disuguaglianze e per l'efficacia complessiva dei sistemi di istruzione (Benito *et al.*, 2014). Questi benefici si sommerebbero poi a quelli che si generano in termini di tolleranza e integrazione grazie al confronto quotidiano con l'altro nelle classi, in chiave etnica, razziale o socioeconomica.

Evidenze emergenti da valutazioni rigorose di impatto, raccolte e sistematizzate propriamente, sono disponibili per alcune delle componenti chiave degli interventi di supporto allo studio presentati in precedenza. Per esempio, esiste evidenza a sostegno delle azioni di supporto extra-scolastico agli studenti (Zief *et al.*, 2006). Anche sulla valutazione di questi interventi, molto più valutabili controfattualmente, pesa però l'eterogeneità delle azioni messe in campo da ciascun dopo-scuola, spesso in modo anche poco codificato; inoltre, anche dove un modello di intervento è presente, questo spesso è implementato dagli operatori con basso grado di fedeltà e con conseguenti deviazioni che possono minarne o meno l'efficacia, ma che sicuramente sminuiscono il potenziale informativo prodotto dalla valutazione di impatto (Maynard *et al.*, 2013; Lester *et al.*, 2020).

Coerentemente con questa eterogeneità intrinseca dei programmi in azione, non stupisce l'inconcludenza dell'evidenza disponibile sugli impatti dei campi estivi sull'apprendimento, che varia molto in base all'*outcome* considerato (Muir *et al.*, 2024). In tal senso, anche casi italiani di valutazione di impatto di programmi estivi di supporto agli apprendimenti in contesti svantaggiati hanno fornito risultati contraddittori (Argentin *et al.*, 2025; Azzolini *et al.*, 2025).

Complessivamente, quindi, una sintesi dell'evidenza è resa difficile dal combinarsi di molti ed eterogenei interventi, calati in tanti microcontesti locali.

3.6.3 *Alcune esperienze in Italia*

Come anticipato, molte delle esperienze italiane sono focalizzate sul contrasto della cosiddetta «povertà educativa», più che sul contrasto della segregazione. Per tornare alla distinzione precedentemente introdotta, si trovano quindi in Italia perlopiù interventi compensativi. Noti in tal senso sono i «Punti Luce» di Save the Children, che consistono in centri educativi presenti in contesti svantaggiati, che prendono in carico minori a rischio di dispersione scolastica, con supporto pomeridiano e con raccordo forte con la scuola e la famiglia. Un'altra via, seguita in alcune città, è quella dei Patti Educativi di Comunità, strumenti che mirano a rafforzare i legami tra la scuola e le comunità educanti territoriali, mediante la sottoscrizione di specifici accordi volti a promuovere progetti didattici locali. Un altro esempio che pare degno di nota per la concentrazione (anche fisica) in un solo spazio rigenerato di molte azioni di supporto allo studio è FOQUS. Questa fondazione integra attività scolastiche e di promozione sociale, per contrastare l'emarginazione socioeconomica in un contesto deprivato come quello dei Quartieri Spagnoli di Napoli. Infine, pare utile menzionare il progetto APPEAL, finanziato dalla Fondazione Con i Bambini, che agisce tra Nord Milano e Brianza e che, a differenza degli altri interventi sin qui citati, mira esplicitamente a contrastare la segregazione scolastica, quindi non solo in forma di risorse addizionali compensative alle scuole partecipanti, ma anche di diffusione di consapevolezza sul fenomeno e di superamento di pregiudizi e stereotipi verso alcuni istituti scolastici, chiamati a mettersi in rete scambiando pratiche e a valorizzare la comunicazione della propria offerta formativa, anche in raccordo con le istituzioni locali.

3.7 Conclusioni

Come si è messo in luce nelle pagine precedenti, esiste una gamma estremamente ampia di politiche che possono essere implementate a supporto dello studio, realizzabili da attori che operano a livelli differenti (macro, meso e micro). Queste politiche variano anche in base alla loro focalizzazione su effetti primari, secondari o terziari. Tutte sono però accomunate dal fatto che, in misura maggiore o minore, agiscono non solo sull'efficacia del sistema di istruzione, ma anche sulla sua equità, essendo strutturate in modo tale da favorire, più o meno esplicitamente e volontariamente, gli studenti con minori risorse e più basse performance.

Tendenzialmente, abbiamo osservato che è difficile trarre lezioni chiare dall'evidenza disponibile, per diverse ragioni, tra le quali ha un peso il fatto che

quella disponibile è prevalentemente generata in contesti anglosassoni, lontani sul piano istituzionale e culturale da quello italiano. Sembra però difficile apprendere chiare lezioni anche per il fatto che, qualunque sia stata la leva di policy considerata, si è incontrata in letteratura la raccomandazione di combinarla con altre leve contestuali. Del resto, supportare lo studio è un obiettivo complesso, che comporta una sapiente combinazione di più elementi a supporto dei discenti in difficoltà. Ciò è evidentemente comprensibile su un piano di logica di potenziamento degli interventi, ma altrettanto evidentemente confligge con le modalità di generazione di evidenza robusta proveniente dalla valutazione di impatto. Quest'ultima, infatti, in presenza di interventi complessi, multiattore e multileva, finisce per essere scarsamente applicabile nei suoi metodi. Aggrava questo quadro il fatto che, spesso, gli interventi di supporto allo studio risentono anche della necessità di mettere in campo forti elementi di personalizzazione quasi di caso in caso, e che la loro efficacia viene così a dipendere non solo dalla fedeltà di implementazione, ma anche dalla qualità professionale degli attori che li realizzano.

Gli elementi di complessità qui citati, uniti al fatto che il fabbisogno di supporto allo studio nel contesto italiano presenta specificità marcate (si pensi, per esempio, ai profondi divari territoriali sul piano socioeconomico), comportano lo sforzo di essere molto accorti nell'importare soluzioni adottate altrove. Pare di poter raccomandare, al contrario, l'adozione di logiche caute improntate a processi *bottom up*: il primo passo per importare possibili interventi di supporto allo studio dovrebbe essere sempre un *feasibility study* su piccola scala, seguito da un'implementazione – ancora su piccola scala – valutata sia rispetto agli effetti prodotti sia ai processi implementati. Solo a questo punto, l'intervento pilota realizzato dovrebbe essere considerato pronto per essere messo realmente alla prova su media scala, ma comunque ancora con una valutazione di impatto preliminare rispetto alla successiva adozione su grandi numeri di studenti. Lo *scaling up*, infatti, sembra faccenda assai sfidante per progetti di supporto allo studio, la cui efficacia risente di fedeltà di implementazione e preparazione degli attori chiamati a implementarli.

Non va comunque scordato un dato politico che emerge da questo lavoro di rassegna della letteratura: gli spazi di azione per supportare lo studio esistono e assumono forme estremamente variabili, quindi potenzialmente rispondenti a diverse visioni valoriali e politiche. A maggior ragione, dunque, pare possibile trovare soluzioni implementative che rispondano alle preferenze dei *policy maker* di turno. Va poi osservato che quasi tutte le leve citate, quando erano presenti valutazioni di impatto, hanno mostrato efficacia (spesso piccola ma comunque significativa) e che la raccomandazione ricorrente è stata proprio quella

di combinare interventi e logiche di azione diverse, con ragionevoli aspettative di effetti moltiplicativi dell'efficacia.

In sintesi, pare di poter dire che, nel variegato menu di azioni efficaci che si possono realizzare per supportare lo studio, ci sia spazio di intervento a partire da visioni alternative di come dovrebbe funzionare il mondo scolastico. Ciò che non può mancare è la volontà di contrastare i molti effetti che incidono negativamente sui percorsi scolastici degli studenti, soprattutto quelli che in partenza dispongono di minori risorse, e che sono anche i primi beneficiari di gran parte delle azioni illustrate nelle pagine precedenti. Il fatto di aver trovato molte esperienze italiane facilmente ascrivibili a ciascuna logica di intervento, pur in un quadro di scarsità di valutazioni di impatto rigorose, lascia ben sperare in un futuro con passi avanti verso la modellizzazione, l'analisi di implementazione e la rigorosa valutazione delle molte azioni già oggi messe in campo in modo esplorativo.

4.

IL CONCETTO DI *ASSET BUILDING*: DEFINIZIONE E APPLICAZIONE NEL CAMPO DELL'ISTRUZIONE

di Giovanni Vezzoli

4.1 Introduzione

Negli ultimi decenni le disuguaglianze educative si sono fatte più complesse, intrecciando dimensioni economiche, sociali, culturali e simboliche e mettendo in discussione l'efficacia delle risposte tradizionali fondate sulla redistribuzione del reddito. In questo scenario si è affermato un approccio alternativo e complementare, noto come *asset building*, che – secondo Michael Sherraden – consiste in politiche e interventi finalizzati a favorire, attraverso opportunità e incentivi, l'accumulazione di risorse materiali e immateriali da parte di individui e famiglie, con l'obiettivo di generare benessere e opportunità di lungo periodo.

Elaborato nei primi anni Novanta, con la pubblicazione del volume *Assets and the Poor: A New American Welfare Policy* (1991), il concetto si fonda sulla distinzione tra misure di sostegno al consumo, pensate per rispondere a bisogni immediati, e politiche orientate alla costruzione nel tempo di un patrimonio personale o familiare, non necessariamente di tipo monetario. Da questa intuizione è derivato un paradigma innovativo nel campo del welfare, applicato in ambiti diversi – dalla casa alla salute, dall'imprenditoria al risparmio previdenziale – e progressivamente consolidatosi anche nell'ambito dell'istruzione (Cramer e Shanks, 2014).

L'analisi che segue si concentra su quest'ultimo ambito, esaminando le implicazioni teoriche dell'*asset building* e le sue connessioni con le politiche di contrasto alle disuguaglianze educative. L'assunto di partenza è che, per contrastare in modo efficace le disuguaglianze educative, occorra spostare l'attenzione dal solo reddito alla disponibilità e accessibilità di asset – risorse economiche, educative, relazionali e simboliche – che possano essere accumulate, attivate e trasmesse nel tempo. In questo quadro, il reddito può essere considerato un flusso, mentre

gli asset costituiscono uno stock: un insieme di risorse in grado di rafforzare la capacità di scelta, sostenere l'orientamento al futuro e favorire la partecipazione sociale (Sherraden, 1991; Pfeffer e Waitkus, 2021).

Applicato all'istruzione, l'*asset building* suggerisce di intervenire in chiave preventiva, creando fin dall'infanzia condizioni stabili che consentano a bambine e bambini, ragazze e ragazzi di intraprendere e portare a termine il proprio percorso formativo con continuità e fiducia. In questa prospettiva, l'educazione è intesa come un investimento di lungo periodo, e l'*asset building* come un'infrastruttura capace di sostenerlo in modo equo ed efficace, soprattutto per chi proviene da contesti svantaggiati.

Consapevolmente, in questa sezione si riprendono e si ampliano alcuni concetti già introdotti da Michael Sherraden nel Capitolo 1 di questo volume, così da metterne a fuoco gli snodi teorici più rilevanti per il tema qui trattato.

4.2 Ripensare le disuguaglianze educative: oltre il reddito, verso le risorse attivabili

Le disuguaglianze educative, come discusso nel Capitolo 2, sono un fenomeno complesso radicato in fattori economici, sociali, culturali e simbolici. Questi elementi influenzano non solo l'accesso ai percorsi educativi, ma anche la permanenza e il conseguimento di traguardi coerenti con le proprie aspirazioni.

Nel contesto italiano, le politiche educative e sociali hanno affrontato il problema privilegiando interventi redistributivi limitati nel tempo, centrati sul miglioramento delle disponibilità economiche delle famiglie più che su misure strutturali. Come osservano Ciarini e Giancola (2016), il tema del contrasto alle disuguaglianze educative è rimasto perlopiù ai margini dell'agenda di policy, mentre hanno prevalso altre priorità e «retoriche del cambiamento» – decentramento, autonomia, differenziazione territoriale – senza produrre effetti rilevanti sulle cause profonde delle disparità di opportunità. Di conseguenza, gli strumenti adottati hanno agito soprattutto sul breve periodo.

Questa impostazione si è tradotta in larga misura nella compensazione dei bisogni immediati tramite trasferimenti monetari o sussidi al consumo. Pur alleviando forme di deprivazione materiale, tali misure mostrano limiti nel modificare processi di lungo corso: le disuguaglianze educative tendono infatti a radicarsi e a trasmettersi tra generazioni, alimentando cicli di svantaggio (Pfeffer, 2008). Inoltre, Pfeffer e Waitkus (2021) distinguono il reddito, inteso come flusso che copre esigenze correnti, dal patrimonio, inteso come stock che abilita stabilità e pianificazione di investimenti di lungo periodo, come quelli di fatto

necessari per sostenere un intero percorso scolastico o universitario. Per affrontare il problema in modo strutturale, occorre spostare l'attenzione dagli aiuti al consumo agli *asset*, ossia risorse accumulate attivabili nel tempo.

Gli *asset* comprendono non solo risorse materiali e finanziarie – risparmi, proprietà, investimenti – ma anche risorse educative, relazionali e simboliche, che rafforzano la capacità di scelta, l'orientamento al futuro e la possibilità di cogliere opportunità formative. *Asset building* (costruzione intenzionale di stock patrimoniali), concettualizzato da Sherraden (1991), si pone in complementarità rispetto alle politiche di sostegno al consumo: non le sostituisce, ma le integra con misure orientate all'accumulo intenzionale di risorse, accessibili fin dall'infanzia e pensate per sostenere progetti di vita di lungo periodo, compresi quelli educativi.

Questa lettura si rafforza con l'approccio delle capacità (*capability approach*) di Amartya Sen (2014) e Martha Nussbaum (2011), che amplia il concetto di risorsa includendo la possibilità effettiva di convertirla in opportunità reali e significative. Le *capabilities* sono le libertà sostanziali di cui le persone dispongono per vivere la vita che scelgono: possedere *asset* non implica automaticamente poterli tradurre in scelte di valore se mancano i fattori di conversione – per esempio, competenze adeguate, reti di sostegno o un contesto sociale favorevole. In ambito educativo, ciò significa che non basta fornire strumenti o risorse; occorre creare condizioni che consentano di utilizzarli pienamente per raggiungere obiettivi formativi e di crescita personale.

Coerentemente con questa prospettiva, la letteratura mostra diverse modalità con cui gli *asset* incidono sui percorsi educativi. Beverly (2013) documenta che la loro distribuzione è fortemente diseguale, con esiti di vantaggio cumulativo per chi ne dispone e di svantaggio persistente per chi ne è privo. Questa dinamica richiama il cosiddetto «effetto San Matteo», cioè l'accumulazione dei vantaggi nel tempo e, parallelamente, la logica dello svantaggio cumulativo. Nelle sue analisi Beverly (2013) mette in luce il ruolo degli *asset* educativi – conoscenza del funzionamento del sistema scolastico, accesso a informazioni rilevanti, competenze di orientamento – e degli *asset* sociali – reti familiari e comunitarie che offrono sostegno, modelli di riferimento e connessioni utili – come fattori che accrescono le probabilità di successo scolastico.

Accanto alle dimensioni materiali e sociali, altri studi sottolineano la rilevanza di fattori simbolici e motivazionali. Elliott, Chowa e Loke (2011) introducono l'idea di identità orientata all'università (*college-bound identity*), intesa come insieme di credenze, aspettative e motivazioni che portano lo studente a percepire la prosecuzione degli studi come parte integrante del proprio futuro. La disponibilità di *asset* finanziari dedicati all'istruzione, soprattutto se colle-

gati direttamente allo studente, non è soltanto una risorsa economica: funge da segnale concreto che rafforza tale identità, orienta le aspirazioni e sostiene la perseveranza lungo i percorsi educativi.

Questi contributi convergono nel mostrare che le disuguaglianze educative non si spiegano unicamente con la scarsità di reddito, ma riflettono una distribuzione diseguale di risorse materiali e immateriali e della capacità di attivarle nel tempo.

Lo spostamento di prospettiva introdotto dall'*asset building* consente una lettura più dinamica e strutturale, attenta non solo ai risultati scolastici, ma anche alle condizioni di partenza e ai fattori che rendono possibile intraprendere e completare un percorso coerente con le proprie aspirazioni.

In questo quadro, diventa centrale riflettere su come le politiche pubbliche possano combinare universalismo e selettività. Per universalismo si intende la garanzia, per tutte e tutti, di un insieme di diritti e opportunità di base – per esempio, il diritto all'istruzione – indipendentemente dalla condizione economica o sociale. La selettività implica che l'intensità del sostegno sia modulata in base ai bisogni specifici delle persone o dei gruppi sociali. Come sottolineano Titmuss (1958) e, successivamente, Kangas e Palme (2005), universalismo non significa offrire lo stesso servizio a chiunque, ma assicurare una base comune di diritti accompagnata da un grado di intervento proporzionato al bisogno.

L'*asset building* si inserisce in questa logica adottando una forma di universalismo progressivo, come delineato dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Cornell, 2003): strumenti pensati per l'intera popolazione, con sostegno più marcato per chi si trova in maggiore vulnerabilità. In concreto, ciò può tradursi in conti di risparmio dedicati, incentivi finanziari o programmi educativi aperti a tutte e a tutti, integrati con cofinanziamenti proporzionali ai versamenti (*matching funds*) più generosi e con percorsi di accompagnamento personalizzati per i soggetti svantaggiati. In questo modo si supera la contrapposizione tra interventi «per tutti» e interventi «per pochi», garantendo un accesso ampio capace di compensare le disuguaglianze di partenza.

In conclusione, osservare le disuguaglianze educative attraverso la lente dell'*asset building* significa spostare l'attenzione dal solo sostegno al consumo alla costruzione intenzionale di stock, materiali e immateriali, attivabili nel tempo fin dall'infanzia. Nella sua impostazione, questo approccio si prefigge di integrare strumenti finanziari, opportunità educative e reti di sostegno al fine di contribuire a stabilizzare le transizioni scolastiche, ad ampliare il ventaglio delle scelte e a rafforzare la pianificazione individuale, riducendo la vulnerabilità a ostacoli imprevisti, in coerenza con l'approccio delle capacità. A livello di disegno, schemi universali ma progressivi mirano ad attenuare le disuguaglianze di

partenza senza sacrificare l'inclusività, mobilitando gli asset come leva di autonomia e come strategia di coesione sociale. Assumere questa prospettiva nelle politiche significa orientarsi da un modello reattivo, che interviene a posteriori, a un modello proattivo e preventivo, volto a creare condizioni favorevoli al successo educativo fin dall'inizio del percorso di vita.

4.3 Dal reddito agli *asset*: le basi teoriche dell'*asset building*

Per gran parte del XX secolo, il benessere economico è stato valutato prevalentemente attraverso il reddito, assunto come indicatore privilegiato della stabilità familiare e come principale leva di intervento delle politiche del *welfare state*. In un contesto di mercati del lavoro industriali stabili e regolati, si riteneva che i salari percepiti potessero garantire il sostentamento della maggioranza delle famiglie. In questo quadro, i trasferimenti monetari pubblici compensavano le perdite di reddito dovute a eventi come la vecchiaia, la disabilità o la scomparsa di un percettore di salario. Questa strategia, pur assicurando un flusso costante di risorse per i consumi, non garantiva però la costruzione di basi patrimoniali solide, capaci di offrire sicurezza economica e opportunità di sviluppo nel lungo periodo (Sherraden, 1991).

Su questo sfondo, tale impostazione si è rivelata progressivamente inadeguata, sia a causa dei mutamenti economici e sociali delle ultime decadi – deindustrializzazione, diffusione di forme di lavoro precarie e accentuarsi delle disuguaglianze patrimoniali – sia per la sua natura riduttiva, centrata quasi esclusivamente sul reddito e sulla produzione. A livello internazionale, questa visione è stata messa in discussione da organismi come l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), che hanno ribadito la necessità di superare indicatori puramente economici, valorizzando dimensioni quali istruzione, salute e partecipazione sociale nella definizione e misurazione del benessere (Jansen *et al.*, 2024).

In questa stessa prospettiva, Michael Sherraden (1991) evidenzia che politiche mirate solo a risorse immediate per il consumo rischiano di non creare le condizioni per affrontare sfide future, né di sostenere processi di scelta, pianificazione e investimento in grado di produrre effetti duraturi su salute, istruzione, relazioni sociali e sicurezza economica.

Il riconoscimento di tali limiti ha favorito l'emergere di approcci innovativi: uno di questi è proprio l'*asset building*, che interpreta il welfare in una prospettiva strutturale, spostando l'attenzione dalle sole misure orientate al consumo verso politiche capaci di attivare e accumulare risorse durevoli. In questo qua-

dro, a partire dagli anni Novanta, con *Assets and the Poor: A New American Welfare Policy* (1991), Michael Sherraden offre un quadro concettuale originale, sostenendo che il reddito, pur necessario, è insufficiente per ridurre stabilmente la povertà e ampliare le opportunità. La riflessione si è quindi arricchita con la nozione di povertà patrimoniale (*asset poverty*), che designa la condizione di chi non possiede un livello minimo di patrimonio sufficiente a garantire la sicurezza economica di base e la capacità di investimento nel futuro – tipicamente, la possibilità di mantenersi sopra la soglia di povertà per circa tre mesi in assenza di reddito (Caner e Wolff, 2004; Haveman e Wolff, 2004). Tale elaborazione si collega alla distinzione proposta da Sherraden tra flussi – che sostengono il presente – e stock patrimoniali – che offrono sicurezza, possibilità di scelta e capacità di investimento futuro (Sherraden, 1991). Questa distinzione non intende sostituire la protezione reddituale, ma integrarla con una strategia di accumulo graduale, intenzionale e orientata allo sviluppo di capacità individuali e collettive. Sherraden fonda questa impostazione su due osservazioni centrali: da un lato, le politiche di incentivo al patrimonio già presenti nei paesi sviluppati – come sgravi fiscali, fondi pensione o programmi per l’abitazione – raramente raggiungono le persone in condizione di povertà e in alcuni casi le scoraggiano dall’accumulare risorse; dall’altro, le persone a basso reddito, contrariamente a quanto spesso si presume, desiderano risparmiare e vi riescono, con sacrifici proporzionalmente maggiori rispetto ai gruppi più abbienti.

L’impostazione proposta da Sherraden, insieme alle riflessioni sviluppate attorno a questo quadro teorico, ha ispirato numerosi programmi e sperimentazioni di politiche patrimoniali, avviati in diversi paesi e con modalità differenti. Tra questi si possono ricordare gli *Individual Development Accounts* (IDA), promossi negli Stati Uniti a partire dagli anni Novanta; i *Child Development Accounts* (CDA) – conti attivati fin dalla nascita o dall’infanzia con *matching* e vincoli per spese educative – avviati in diversi contesti internazionali, tra cui Corea del Sud, Uganda e Singapore; e iniziative pilota come *Saving for Education, Entrepreneurship, and Downpayment* (SEED), sperimentato negli Stati Uniti. Pur variando per impostazione e obiettivi specifici, tali interventi condividono l’intento di favorire l’accumulazione di *asset* tra le famiglie a basso reddito e di verificarne gli effetti su atteggiamenti, comportamenti e opportunità.

A partire dagli anni Duemila, per chiarire le condizioni di efficacia di tali strumenti, Sherraden e i suoi collaboratori hanno elaborato una declinazione specifica della teoria istituzionale del risparmio (*institutional theory of saving*) applicata al risparmio e all’accumulo patrimoniale (Sherraden *et al.*, 2005). Nelle scienze sociali, la teoria istituzionale studia come le istituzioni – intese come insieme di regole, norme, procedure e incentivi formali e informali – influenzino

i comportamenti individuali e collettivi. Sherraden colloca questa impostazione nella tradizione delle *middle-range theories* (Merton, 1957), ossia teorie che non mirano a spiegare in modo astratto e universale l'intera realtà sociale, ma costruiscono modelli concettuali per interpretare fenomeni specifici e ricorrenti. Nel caso dell'*asset building*, l'obiettivo è analizzare il rapporto tra individui e sistemi istituzionali, al fine di identificare gli elementi strutturali che rendono il risparmio non soltanto possibile, ma anche probabile, persino tra le fasce di popolazione a basso reddito; in tal modo, l'attenzione non si concentra esclusivamente sulle motivazioni personali, né si limita a richiamare fattori macro-strutturali, ma si orienta a comprendere come l'ambiente, i meccanismi e le opportunità concrete condizionino le scelte di risparmio.

L'elaborazione della teoria istituzionale del risparmio si inserisce in un quadro più ampio che ha cercato di spiegare le determinanti del risparmio e dell'accumulazione patrimoniale. L'approccio economico neoclassico considera gli individui come attori razionali, capaci di rispondere in modo prevedibile agli incentivi, operando con conoscenza perfetta e in mercati perfetti; i primi modelli hanno messo l'accento su reddito ed età (o fasi del ciclo di vita), quindi hanno incluso la volontà di lasciare un'eredità, il risparmio precauzionale e, più di recente, l'impatto delle politiche pubbliche. Le teorie psicologiche e sociologiche includono tra le determinanti del risparmio caratteristiche personali, aspirazioni, aspettative e influenze di pari e familiari. L'economia comportamentale, pur affondando le radici nella teoria economica neoclassica, ne rifiuta l'assunto di razionalità e onniscienza, sottolineandone i limiti cognitivi, la mancanza di autocontrollo, l'inerzia, il ruolo di opzioni predefinite (*default*) e automatismi, e il ricorso a tecniche di contabilità mentale (Beverly e Sherraden, 1999; Cramer e Williams Shanks, 2014; Friedline, 2014). Da questa sintesi, la prospettiva istituzionale proposta da Sherraden e colleghi integra tali contributi e orienta la progettazione di politiche e programmi di *asset building* (Beverly e Sherraden, 1999; Cramer e Williams Shanks, 2014). Sul piano operativo, secondo Sherraden e colleghi (Beverly *et al.*, 2008), l'analisi istituzionale si traduce in un approccio che guarda al modo in cui le persone risparmiano e investono nel tempo. Le pratiche di accumulo patrimoniale possono essere osservate attraverso la frequenza e l'importo dei versamenti o dei prelievi, nonché la distribuzione delle risorse tra diverse forme di patrimonio, come liquidità immediatamente disponibile, risparmio previdenziale o patrimonio netto complessivo. Tali pratiche sono influenzate da due insiemi di fattori: da un lato i costrutti individuali, che comprendono risorse e bisogni economici, supporto sociale informale, conoscenze e competenze finanziarie, oltre a variabili psicologiche quali l'autoefficacia o l'orientamento al futuro; dall'altro i costrutti istituzionali, ossia le caratteristiche strutturali dei programmi, delle politiche e

degli strumenti che condizionano le opportunità e le modalità di accumulo. È l'interazione tra questi due insiemi di fattori a determinare la probabilità che un individuo possa e voglia risparmiare nel medio-lungo periodo. All'interno di questo impianto, i costrutti istituzionali si articolano in sette dimensioni fondamentali: accesso (idoneità e possibilità concreta di utilizzo), informazione (competenze finanziarie generali e conoscenze specifiche sui prodotti), incentivi (sussidi, contributi integrativi o rendimenti vantaggiosi), facilitazione (meccanismi che semplificano o automatizzano il risparmio), aspettative (messaggi espliciti o impliciti che orientano i comportamenti), restrizioni (vincoli di destinazione delle somme accumulate) e sicurezza (protezione da rischi eccessivi). Questi elementi, spesso combinati in «pacchetti» (*bundles*), definiscono l'efficacia di una politica di *asset building*: più risultano integrati e coerenti, più riescono a rimuovere barriere e incentivare la partecipazione anche tra chi dispone di risorse limitate (Beverly *et al.*, 2008). Accanto a tali meccanismi istituzionali, la letteratura sottolinea anche il ruolo cruciale dei trasferimenti intergenerazionali e interdomestici – sotto forma di donazioni in vita o di eredità – che rappresentano un importante canale di accumulazione patrimoniale. L'accesso a queste risorse risulta tuttavia fortemente diseguale tra gruppi sociali e, nel contesto statunitense, mostra divari marcati anche per razza/etnia, con un vantaggio medio per le famiglie bianche, oltre che per reddito (Gale e Scholz, 1994; Wilhelm, 2001; Gittleman e Wolff, 2004). In questa prospettiva, i sette costrutti individuati non solo rimuovono ostacoli e facilitano la partecipazione, ma configurano anche le condizioni strutturali necessarie affinché gli effetti degli *asset* (*asset effects*) possano emergere e consolidarsi nel tempo.

L'importanza di questa impostazione sta nel superare la visione dell'*asset building* come responsabilità esclusiva dell'individuo: la mancanza di *asset* non è infatti soltanto il frutto di scelte personali, ma spesso l'esito di sistemi che non garantiscono un accesso equo a strumenti e opportunità di accumulo. In questa prospettiva, l'*asset building* si configura anche come risposta ai limiti dei mercati e delle istituzioni, che di frequente non riescono ad assicurare ai gruppi svantaggiati un accesso effettivo ed efficace alle opportunità di accumulazione patrimoniale. La teoria istituzionale del risparmio, in questa declinazione, diventa così una guida per progettare politiche pubbliche intenzionali, capaci di rendere strutturalmente più probabile il risparmio, con effetti positivi sia sul benessere individuale sia sulla coesione sociale.

I benefici derivanti dagli *asset*, infatti, non si limitano alla dimensione materiale, ma generano una serie di esternalità positive – i cosiddetti *asset effects* – che incidono su atteggiamenti, motivazioni e comportamenti, rafforzando l'orientamento al futuro e la capacità progettuale. Quando le persone dispongono di opportunità concrete e stabili per accumulare patrimonio, gli *asset*, anche modesti,

possono produrre benefici che eccedono il loro valore economico, incidendo su atteggiamenti, comportamenti e prospettive di vita (Beverly e Sherraden, 1999; Yadama e Sherraden, 1996). Perché tali effetti si traducano in pratiche concrete, è decisivo il modo in cui il risparmio è strutturato e indirizzato. Un aspetto centrale dell'*asset building* – approfondito più avanti – consiste nel vincolare il risparmio a finalità specifiche: tale meccanismo consente di trasformare il possesso di risorse in progettualità concreta, rafforzando l'orientamento al futuro e la capacità di investimento delle famiglie. Da qui la proposta di Sherraden di intendere l'*asset building* come strategia di politica sociale che si concentra non solo sul reddito e sul consumo, ma anche sull'accumulazione di risorse capaci di produrre benefici durevoli. La proprietà di *asset* – come risparmi, casa, istruzione o competenze – non solo migliora la sicurezza economica, ma influisce anche su atteggiamenti, comportamenti e opportunità. In esito a questo percorso, la prospettiva amplia il *focus* tradizionale delle politiche sociali, storicamente concentrate sul sostegno al reddito per soddisfare bisogni immediati: gli *asset* forniscono una base da cui pianificare, investire e migliorare le condizioni future, rafforzando tanto l'autonomia individuale quanto il benessere collettivo (Sherraden, 2018).

4.4 Che cosa sono gli *asset* e perché contano nei percorsi di vita

Nel dibattito sull'*asset building*, il termine *asset* designa risorse accumulate che assumono la forma di stock, in contrapposizione ai flussi di reddito destinati prevalentemente al consumo immediato. In questa prospettiva, come già richiamato nel paragrafo precedente, Sherraden (1991) distingue tra reddito e patrimonio: il primo sostiene il benessere nel breve periodo, il secondo fornisce sicurezza, stabilità e opportunità di sviluppo nel lungo termine (si veda anche Yadama e Sherraden, 1996). A tale lettura si affianca l'impostazione giuridico-istituzionale proposta da Nam, Huang e Sherraden (2008), secondo cui gli *asset* sono diritti o rivendicazioni su proprietà tangibili o intangibili, riconosciuti e tutelati da norme, consuetudini e istituzioni. Non si tratta quindi soltanto di «cose» o somme di denaro, ma di posizioni giuridico-sociali che rendono legittimo e possibile l'uso, l'investimento e l'attivazione di quelle risorse nel tempo. Rientrano dunque tra gli *asset* tanto i beni materiali (per esempio, un'abitazione o un conto dedicato) quanto risorse immateriali (per esempio, un brevetto o un titolo di studio).

Gli *asset*, inoltre, non si riducono a semplici disponibilità economiche: sono scorte strategiche con cui fronteggiare spese irregolari e crisi, sostenere acquisti durevoli e, soprattutto, abilitare investimenti di lungo periodo in istruzione,

competenze e qualifiche, casa, impresa e strumenti finanziari (Sherraden, 1991; 2014). In questa logica, lo sviluppo delle famiglie nel tempo richiede forme di accumulazione graduale e intenzionale in più domini; si tratta di una condizione che riguarda, con intensità differenti, tutte le famiglie, non solo quelle a basso reddito (Sherraden, 1991; Bynner e Paxton, 2001).

Alla luce di tali premesse, è utile distinguere sul piano analitico alcune tipologie tra loro complementari. Gli *asset* economici (risparmi, patrimonio abitativo, strumenti finanziari) sostengono la capacità di far fronte agli shock e di cogliere opportunità; gli *asset* educativi o umani (titoli, competenze e qualifiche) accrescono la produttività e l'orizzonte di scelte future; gli *asset* relazionali (reti, legami di sostegno, appartenenze) ampliano l'accesso a informazioni, aiuto e cooperazione (Nam, Huang e Sherraden, 2008). Una quarta famiglia, spesso trascurata, riguarda gli *asset* simbolici: *status*, riconoscimento e segnali pubblici legati alla titolarità di un *asset* (per esempio, l'intestazione nominale di un conto o la cornice istituzionale che ne sancisce la validità), che contribuiscono a definire identità, aspettative e traiettorie considerate socialmente legittime (Elliott, 2013; Elliott e Beverly, 2011).

Oltre al valore materiale, il possesso di patrimonio produce effetti disposizionali e comportamentali distinti da quelli del reddito, i cosiddetti *asset effects*. In termini teorici, tali effetti si manifestano lungo più canali. Sul piano economico gli *asset* fungono da riserva contro i rischi, riducono la vulnerabilità agli shock e rendono fattibile la pianificazione di investimenti, per esempio educativi o professionali. Sul piano psicologico il detentore di *asset* tende a sviluppare fiducia nel futuro, autoefficacia e orizzonti temporali più lunghi, con maggiore propensione alla pianificazione e all'impegno verso obiettivi di lungo periodo (Bynner e Paxton, 2001; Shobe e Page-Adams, 2001). Sul piano sociale e istituzionale gli *asset* accrescono *status*, riconoscimento e partecipazione, incidendo sulla qualità e sull'intensità dei legami e sul radicamento civico (Scanlon e Page-Adams, 2001; Nam, Huang e Sherraden, 2008). Da qui deriva una serie di proposizioni ormai classiche: gli *asset* sono associati a maggiore stabilità familiare e a una più marcata pianificazione di lungo periodo; stimolano sviluppo di capitale umano; incoraggiano un'assunzione di rischio selettiva e calcolata; aumentano autoefficacia e autostima; rafforzano *status*, coinvolgimento comunitario e partecipazione politica (Yadama e Sherraden, 1996; Scanlon e Page-Adams, 2001; Shobe e Page-Adams, 2001).

Questi effetti non restano sul piano teorico. La letteratura li osserva in relazione a concrete architetture di *asset building* che rendono esplicita e orientata la titolarità patrimoniale. I programmi di conti di risparmio finalizzato per adulti, gli *Individual Development Accounts* (IDA), nati per sostenere acquisti come la

prima casa, l'avvio d'impresa o l'istruzione terziaria, mostrano non solo accumulo finanziario ma anche cambiamenti nella gestione del denaro, nella pianificazione e nelle aspettative verso il futuro, coerenti con gli effetti psicologici e comportamentali descritti (Schreiner e Sherraden, 2007; Mills *et al.*, 2008). Una seconda linea riguarda i *Child Development Accounts* (CDA) per minori, spesso con dotazione iniziale alla nascita e, in diversi contesti, con iscrizione automatica: in questo caso la titolarità del conto opera anche come segnale simbolico e come dispositivo di pianificazione nel lungo periodo, con effetti sulle aspettative educative dei genitori, sul benessere psicosociale e sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini (Huang *et al.*, 2014; Kim *et al.*, 2015; Clancy *et al.*, 2016). In questa stessa direzione si colloca l'esperienza di Singapore, dove una politica integrata accompagna la crescita con conti dedicati alla prima infanzia, all'istruzione obbligatoria e alla fase terziaria, prevedendo la continuità dei saldi lungo il ciclo di vita: una soluzione che illustra come disegni coerenti possano rendere tracciabile, riconosciuta e cumulativa la titolarità patrimoniale fin dall'infanzia (Loke e Sherraden, 2009).

Parallelamente, studi osservazionali documentano associazioni positive tra *asset* finanziari e patrimonio abitativo da un lato, e risultati educativi e di benessere dei figli dall'altro, spesso mediate da aspettative e orizzonti orientati al futuro (Elliott e Beverly, 2011; Shanks *et al.*, 2010; Nam *et al.*, 2013; Sherraden *et al.*, 2015). La letteratura sottolinea inoltre che anche *asset* di piccola entità possono incidere sulla capacità di pianificare, fronteggiare shock e investire in opportunità formative e professionali (McKernan e Sherraden, 2008; Curley, Ssewamala e Han, 2010). Queste evidenze risultano particolarmente persuasive quando l'architettura introduce dotazioni iniziali e meccanismi di *default*: in tali casi gli effetti non dipendono esclusivamente dal risparmio attivo, ma anche dalla visibilità pubblica e dalla legittimazione della titolarità patrimoniale (Clancy *et al.*, 2016).

Tutto ciò si comprende meglio se si riconosce che gli *asset* sono incastonati in architetture istituzionali – regole, incentivi, automatismi, aspettative, tutele – che ne condizionano l'accessibilità e ne modulano la capacità abilitante (Sherraden, Scanlon *et al.*, 2005; Beverly *et al.*, 2008). In assenza di tali condizioni, gli *asset* possono rimanere sottoutilizzati o non formarsi; quando invece le istituzioni attribuiscono titolarità certa, rendono prevedibili le regole del gioco e comunicano finalità e aspettative, diventano più probabili le traiettorie nelle quali gli *asset effects* si innescano e si consolidano nel tempo.

Nel campo dell'istruzione, tale quadro assume un rilievo particolare. Gli *asset* economici e umani sostengono i costi e i tempi lunghi della formazione; gli *asset* relazionali ampliano opportunità, informazioni e sostegni; gli *asset* simbolici rafforzano l'identità orientata agli studi, legittimano pubblicamente la scelta formativa e stabilizzano aspettative e impegni nel tempo (Elliott e Beverly, 2011;

Shanks *et al.*, 2010; Nam *et al.*, 2013). Gli *asset*, inoltre, non operano in isolamento: la presenza in una dimensione può potenziare l'accumulazione e l'efficacia delle altre, mentre la fragilità in un'area può compromettere l'intero ecosistema di risorse, con effetti particolarmente rilevanti nei percorsi scolastici e nelle transizioni all'età adulta. La disponibilità e l'accumulo di *asset* rafforzano la capacità di azione (*agency*), ossia l'attitudine a orientare le proprie scelte nel tempo; la loro assenza, al contrario, erode l'autodeterminazione, riducendo la possibilità di intraprendere e completare itinerari formativi in grado di generare nuove opportunità (Bynner e Paxton, 2001; Shobe e Page-Adams, 2001).

Alla luce di tutto ciò, sebbene la costruzione di *asset* sia importante in ogni fase della vita, concentrare l'attenzione sull'infanzia e sulla gioventù appare particolarmente strategico. Gli *asset* introdotti presto hanno maggiore probabilità di accumularsi e di moltiplicare i loro effetti – economici, psicologici e sociali – lungo il ciclo di vita, rafforzando resilienza, capitale umano e aspettative di lungo periodo (Elliott, 2009; Williams Shanks, 2007; Sherraden *et al.*, 2015). I programmi di *Child Development Accounts* (CDA) e sperimentazioni come *Saving for Education, Entrepreneurship, and Downpayment – Oklahoma* (SEED OK) mostrano in modo concreto che l'istituzionalizzazione precoce del risparmio e della titolarità patrimoniale può incidere sulla mobilità sociale e sulla riduzione delle disuguaglianze intergenerazionali; coerentemente, l'economia dell'infanzia documenta elevati ritorni sociali degli investimenti nei primi anni di vita (Heckman e Masterov, 2007).

In conclusione, per *asset* non si intende soltanto un bene o una somma di denaro, ma un diritto su una risorsa, riconosciuto e tutelato da regole e istituzioni, che può essere attivato nel tempo per scopi specifici; proprio perché la titolarità è certa e il fine è chiaro, l'*asset* incide su aspettative e decisioni, orientando comportamenti e relazioni. È in virtù di questi *asset effects* – economici, psicologici e sociali – che l'*asset building* si configura come leva strutturale nei percorsi di vita e, in particolare, in quelli educativi, dove l'orizzonte temporale lungo, la stabilità delle aspettative e la legittimazione sociale risultano determinanti per la riuscita (Sherraden, 1991; Yadama e Sherraden, 1996; Nam, Huang e Sherraden, 2008; Sherraden, 2014). In questa chiave, l'istruzione si presenta come il terreno d'elezione per l'*asset building*: un investimento di lungo periodo che richiede stabilità, orizzonti temporali estesi e legittimazione sociale della scelta formativa. La sezione che segue traduce questo impianto nel dominio educativo, mostrando come gli *asset* orientati all'istruzione possano rafforzare accesso, permanenza e successo nei percorsi di studio – soprattutto per chi proviene da contesti svantaggiati – contrastando l'effetto cumulativo delle disuguaglianze e ampliando la capacità di scelta lungo l'intero itinerario formativo.

4.5 Perché applicare l'*asset building* all'istruzione

Per *asset building* applicato all'istruzione si intendono programmi che aiutano famiglie e giovani ad accumulare patrimonio in conti dedicati e vincolati a spese educative (per esempio tasse, materiali, alloggio, trasporti connessi alla frequenza), sostenuti da regole e incentivi pubblici o pubblico-privati. L'elemento definitorio è il vincolo di scopo; l'istruzione è un investimento di lungo periodo che richiede stabilità, pianificazione e fiducia negli esiti futuri. In presenza di disuguaglianze socioeconomiche persistenti – soprattutto nella transizione all'istruzione terziaria – un approccio che combini risorse economiche e orientamento al futuro risulta strategico (Castleman e Meyer, 2019; Triventi, 2013). In questa prospettiva, i programmi possono essere configurati con elementi quali conti nominativi, cofinanziamenti (*matching*), anche progressivi, iscrizione automatica e dotazioni iniziali, opzioni predefinite (*default*), regole di salvaguardia dello stock patrimoniale ed educazione finanziaria, che rappresentano leve strutturali per rafforzare accesso, permanenza e riuscita formativa, in particolare nei contesti svantaggiati (Elliott e Beverly, 2011; Kim e Sherraden, 2011; Kim *et al.*, 2015; Clancy *et al.*, 2016). In questa chiave, le quattro famiglie di *asset* richiamate nel paragrafo 4.4 trovano nell'istruzione una declinazione mirata: gli *asset* economici coprono costi e rischi; gli *asset* educativi o di capitale umano riguardano titoli di studio, competenze e qualifiche in formazione; gli *asset* relazionali attivano reti di sostegno e informazione; gli *asset* simbolici legittimano pubblicamente la traiettoria di studio (Nam, Huang e Sherraden, 2008; Elliott e Beverly, 2011; Elliott, 2013). In breve: si risparmia «per la scuola» in un contenitore protetto e riconosciuto, con regole che aiutano a non deviare quelle risorse dal fine educativo.

Applicati al campo educativo, i meccanismi di disegno richiamati in precedenza – dal vincolo d'uso ai cofinanziamenti progressivi, fino alle opzioni predefinite (*default*), all'iscrizione automatica, alle dotazioni iniziali e all'educazione finanziaria – agiscono lungo tre direttrici. Sul piano economico, gli *asset* attenuano l'incertezza sui costi futuri e rendono pianificabili decisioni pluriennali (tasse, materiali, alloggio). Sul piano psicologico, ancorano aspettative e autoefficacia a un orizzonte temporale coerente con i tempi lunghi della formazione. Sul piano sociale-istituzionale, la titolarità riconosciuta e le regole d'uso rafforzano lo *status* della scelta formativa e ne rendono più stabile la traiettoria (Sherraden, 1991; Yadama e Sherraden, 1996; Seginer, 2009; Elliott, 2013).

A ciò si aggiunge un duplice effetto comportamentale: la contabilità mentale (*mental accounting*), ossia la tendenza a separare e destinare mentalmente somme a usi specifici riducendo la possibilità di impiegarle per altri scopi, legata al conto

dedicato, e la funzione di impegno/vincolo (*commitment device*), cioè un meccanismo che aiuta a mantenere fede all'obiettivo prefissato rendendo più difficile l'utilizzo delle risorse per spese alternative. Entrambi concorrono a proteggere lo stock fino al momento in cui serve per coprire spese di istruzione (Beverly, 2013; Sherraden *et al.*, 2013). In sintesi, gli *asset* non «pagano soltanto i costi»: aumentano le probabilità soggettive di riuscita e organizzano i comportamenti nel tempo, secondo gli *asset effects* discussi nel paragrafo precedente.

Le evidenze empiriche sono coerenti con questo quadro. In chiave valutativa, gli effetti risultano in genere più consistenti su esiti prossimi (frequenza, partecipazione, rendimento, aspettative) e più eterogenei su iscrizione e completamento; è quindi opportuno distinguere l'effetto dell'accesso allo strumento da quello dell'ammontare effettivamente accumulato, nonché tra indicatori di breve, medio e lungo periodo (Mills *et al.*, 2008; Beverly, 2013). La letteratura più recente documenta effetti mediamente positivi degli interventi che combinano sviluppo delle capacità finanziarie e accumulo patrimoniale sul benessere educativo: risultati più netti su frequenza, partecipazione, performance e apprendimenti, e più moderati sull'iscrizione (Ansong *et al.*, 2024). Coerentemente, anche *asset* di piccola entità risultano associati a esiti educativi e di benessere non trascurabili (McKernan, 2008; Curley, Ssewamala e Han, 2010).

Un tassello esplicativo rilevante è l'identità orientata all'università (*college-bound identity*): un costrutto elaborato nella cornice della motivazione basata sull'identità (*Identity-Based Motivation*) che descrive l'autorappresentazione di sé come «futuro studente universitario»; il modo in cui tale identità guida scelte e interpretazioni quotidiane orienta l'impegno scolastico, rafforza la coerenza con i gruppi di appartenenza e permette di interpretare le difficoltà non come ostacoli insormontabili, ma come passaggi normali e affrontabili (Oyserman e Destin, 2010; Oyserman, 2013). In questo quadro teorico, l'identità orienta l'azione se (i) è saliente nell'ambiente in cui si decide, (ii) è congruente con le appartenenze significative (famiglia, pari, comunità) e (iii) gli ostacoli vengono letti come difficoltà normali e superabili, non come segnali di «non appartenenza». Gli studi sull'*asset building* applicato all'istruzione hanno operazionalizzato questa identità e ne hanno osservato variazioni in relazione agli strumenti adottati (Elliott e Beverly, 2011; Elliott, 2013; Huerta *et al.*, 2018). In tale prospettiva, i programmi incidono precisamente su questi tre snodi: la titolarità visibile (un conto a nome del minore o della famiglia) rende l'obiettivo universitario più saliente; la legittimazione pubblica della finalità educativa ne accresce la congruenza sociale; regole chiare, vincoli d'uso e conferimenti programmati trasformano costi e tempi previsti in passaggi attesi e gestibili, rendendo più probabile che l'identità «da futuro universitario» si traduca in comportamenti coerenti lungo il percorso.

In alcuni programmi statunitensi di *Children's Savings Accounts* (CSA) – tra cui i *Child Development Accounts* (CDA) – a questi strumenti si affiancano borse «anticipate» (*early-award scholarships*), vale a dire borse impegnate prima dell'iscrizione e accreditate nel conto vincolato allo studio, per rendere più credibile la prospettiva del college e ridurre l'incertezza finanziaria già nelle fasi di preparazione. Valutazioni che combinano risparmi vincolati e borse anticipate rilevano associazioni positive – seppur contenute – con la *college-bound identity*; al contrario, la percezione che «l'università costi troppo» la indebolisce (Elliott e Beverly, 2011; Elliott, 2013; Huerta *et al.*, 2018). Ciò dialoga con la funzione degli *asset* simbolici tratteggiata nel paragrafo 4.3: la visibilità istituzionale della titolarità e la sua riconoscibilità sociale contribuiscono a rendere credibile e condivisa la traiettoria verso gli studi terziari (Elliott, 2013; Elliott e Beverly, 2011).

Sul versante statunitense, una tradizione consolidata mostra che ricchezza familiare, risparmi e proprietà dell'abitazione si associano, a parità di reddito, a migliori esiti scolastici (Conley, 2001). Passando dagli *asset* «di fatto» agli strumenti dedicati, i *Child Development Accounts* risultano associati ad aspettative più alte, migliori performance e maggiore probabilità di iscrizione all'università (Elliott e Beverly, 2011; Kim e Sherraden, 2011). A livello micro, famiglie con risparmi esplicitamente destinati all'istruzione riportano, per i figli, maggiore aspettativa di frequentare il college e risultati migliori nei test standardizzati (Zhan e Sherraden, 2003). Ulteriori ricerche mostrano che il possesso di *asset* da parte dei bambini – come conti di risparmio – si associa a risultati scolastici migliori, aspettative più elevate e comportamenti più orientati al futuro (Elliott *et al.*, 2011; Friedline *et al.*, 2013).

Le evidenze in contesti non statunitensi confermano la generalizzabilità dei meccanismi quando gli strumenti sono integrati nei contesti istituzionali locali. In Uganda, il progetto SUUBI, che combina conti di risparmio con incentivi e finalità educative per adolescenti vulnerabili, ha prodotto miglioramenti nei punteggi scolastici e nelle aspettative di proseguimento (Ssewamala e Ismayilova, 2009). In Corea del Sud, programmi di conti per i giovani (*Child Development Accounts*) hanno aumentato iscrizione e completamento dell'istruzione terziaria tra studenti a basso reddito (Kim *et al.*, 2012). Come ricordato nel paragrafo 4.4, il caso di Singapore mostra un disegno nazionale con conti dedicati nelle diverse fasi e continuità dei saldi: un riferimento utile per pensare a traiettorie formative sostenute da strumenti coerenti lungo il ciclo di vita (Loke e Sherraden, 2009). Più in generale, un robusto orientamento al futuro si accompagna a migliori esiti socio-emotivi e scolastici (Nurmi, 1991; Kerpelman *et al.*, 2008) e, tra adolescenti svantaggiati, a una riduzione di comportamenti problematici (Wyman *et al.*, 1993).

Sul piano del disegno degli interventi, ricorrono alcune scelte: iscrizione automatica per ridurre inerzie e oneri informativi; cofinanziamenti proporzionali (*matching*), spesso progressivi, per aumentare il rendimento percepito del risparmio nelle famiglie meno abbienti; vincoli d'uso per proteggere lo stock e allinearne l'impiego a spese educative qualificate; educazione finanziaria intesa come supporto pratico alla pianificazione (budget familiare, confronto tra opzioni di spesa e di finanziamento, tempi di prelievo) per accrescere la probabilità di formare e mantenere lo stock (Birkenmaier *et al.*, 2016). Accorgimenti aggiuntivi – conti vincolati che operano come contabilità mentale (*mental accounting*), pratiche di accantonamento *una tantum* (rimborsi, bonus), opzioni predefinite (*default*) – aiutano a trasformare l'intenzione in patrimonio effettivo; in sede valutativa, è utile distinguere esiti prossimi (frequenza, rendimento), intermedi (aspettative, identità, benessere psicosociale) e distali (iscrizione/completamento), e tra mero accesso allo strumento e ammontare effettivamente accumulato, per evitare sovra o sottostime dell'efficacia (Schreiner e Sherraden, 2007; Mills *et al.*, 2008; Beverly, 2013; Sherraden *et al.*, 2013).

La tempestività dell'accumulazione è cruciale. Impostare la traiettoria nell'infanzia crea abitudini di risparmio e ancoraggi di aspettativa; nell'adolescenza emergono con maggiore chiarezza effetti su partecipazione e rendimento, anche in ragione della crescente capacità di scelta dei giovani (Beverly, 2013; Otto, 2013; Webley e Nyhus, 2013). Sul piano dell'equità, le vie di dotazione sono tre – risparmio dei genitori, risparmio dei giovani, sussidi pubblici – ma, in assenza di trasferimenti mirati, è difficile correggere gli squilibri iniziali; da qui l'opzione per schemi universali con elementi progressivi, capaci di destinare dotazioni maggiori a chi ha meno (Beverly, 2013). In un contesto come quello italiano, segnato da povertà educativa persistente e territorialmente concentrata, strumenti di risparmio con incentivi possono favorire l'iscrizione e la persistenza tra gli studenti provenienti da famiglie a basso reddito (Azzolini *et al.*, 2018). Sullo sfondo, la letteratura economica conferma i ritorni privati e sociali dell'investimento formativo (Psacharopoulos e Patrinos, 2004), mentre i rapporti internazionali richiamano le barriere che ancora ostacolano accesso e completamento nei paesi a reddito più basso (UNESCO, 2015).

In conclusione, applicare l'*asset building* all'istruzione significa operare sul tempo e sulle aspettative: anticipare i costi, stabilizzare gli impegni, legittimare pubblicamente la prosecuzione degli studi. Così inteso, l'*asset building* rafforza accesso, permanenza e riuscita, ampliando – per tutti – la capacità di scelta lungo la traiettoria formativa.

4.6 Come funziona l'*asset building*: principi e meccanismi operativi

Il funzionamento dei programmi di *asset building* può essere ricondotto, in termini generali, a tre componenti essenziali. La prima è l'apertura di conti di risparmio dedicati e vincolati a uno scopo, nei quali i partecipanti sono incoraggiati a effettuare depositi regolari: attraverso il risparmio incrementale e nel rispetto di regole di prelievo che ne limitano l'utilizzo a spese educative qualificate, tali conti consentono di costruire progressivamente un capitale da destinare a finalità specifiche, come il pagamento delle spese universitarie o la formazione professionale (Sherraden, 1991). In secondo luogo, l'incentivo al risparmio si realizza tramite cofinanziamento (*matching*), ovvero un moltiplicatore che incrementa l'importo depositato: a ogni versamento del partecipante si affianca un contributo aggiuntivo erogato da soggetti pubblici, privati o filantropici (per esempio, fondazioni), anche nell'ambito di partenariati pubblico-privati, il quale è spesso disegnato in modo progressivo rispetto alla condizione economica dei partecipanti (Schreiner e Sherraden, 2007; McKernan, 2008). Infine, molti programmi includono una componente di educazione finanziaria, volta a migliorare le competenze dei partecipanti nella gestione del denaro e nella pianificazione economica: la formazione favorisce comportamenti di risparmio sostenibili, accresce la consapevolezza economica e rafforza la resilienza finanziaria delle famiglie, creando le condizioni per un miglioramento durevole delle opportunità di vita (Sherraden, 1991; McKernan, 2008).

Combinando questi tre elementi – conti di risparmio dedicati, incentivi economici e formazione – l'*asset building* si configura come una strategia di politica sociale capace di sostenere non solo l'accumulazione patrimoniale, ma anche il rafforzamento delle capacità individuali e collettive.

Il primo pilastro, su cui ora si concentra l'analisi, è rappresentato dai conti di risparmio dedicati all'istruzione, spesso collegati a un *matching*. Un argomento centrale riguarda se il possesso di un conto specificamente riservato all'istruzione produca benefici aggiuntivi rispetto al semplice possesso di altri tipi di *asset*. Tradizionalmente, la ricerca e la politica hanno posto l'accento su fattori accademici e di abilità – come i voti, i punteggi dei test standardizzati e la preparazione scolastica – per spiegare le differenze nei tassi di completamento universitario (Adelman, 2006). Negli ultimi anni, tuttavia, un crescente corpo di studi ha mostrato che tali variabili non bastano a rendere conto delle disuguaglianze osservate: anche le risorse economiche, e in particolare le attività finanziarie possedute dalle famiglie, incidono in modo rilevante sui risultati educativi (Sherraden, 1991; Elliott, 2013). La letteratura emergente sull'*asset building* documenta infatti come il possesso di attività finanziarie sia associato a una maggiore probabi-

lità di iscrizione al college, a un minor rischio di abbandono e a una più alta probabilità di completamento del titolo (Elliott e Beverly, 2011a; 2011b; Nam e Huang, 2009). All'interno di questo quadro, un conto di risparmio vincolato all'istruzione assume un valore particolare: da un lato fornisce risorse designate per affrontare i costi universitari; dall'altro segnala un impegno mirato da parte dei genitori, rafforza le aspettative educative e consolida norme familiari favorevoli alla prosecuzione degli studi. Ne derivano effetti sia strumentali – legati alla disponibilità concreta di fondi – sia simbolici – connessi al rafforzamento delle aspirazioni e delle credenze familiari riguardo all'istruzione (Elliott e Beverly, 2011a; Friedline, Elliott e Nam, 2013).

Il valore di tali conti si comprende appieno se ricondotto alla funzione dell'istruzione come meccanismo cruciale di successo economico e mobilità sociale: livelli più elevati di istruzione si associano a redditi maggiori, migliori opportunità occupazionali e minori probabilità di cadere in povertà (Becker, 1993; Jacob e Ludwig, 2008). La relazione non è unidirezionale: come sottolineano Nam e Ansong (2015), si configura il «dilemma della gallina e l'uovo» tra risorse economiche e risultati educativi, particolarmente evidente a livello universitario, dove i costi rappresentano una barriera significativa per le famiglie a basso reddito. Numerose ricerche confermano questa interdipendenza, mostrando come le risorse economiche incidano su molteplici esiti educativi: frequenza (Elliott e Beverly, 2011a; Zhan e Sherraden, 2011), risultati nei test standardizzati (Elliott, Kim, Jung e Zhan, 2010), regolarità nella progressione (Elliott e Beverly, 2011b) e aspettative educative condivise da genitori e figli (Ansong, Chowa e Sherraden, 2015). Tali evidenze sono coerenti con gli effetti degli *asset* (*asset effects*), secondo cui il patrimonio incide su aspettative e comportamenti oltre che sui mezzi economici (Sherraden, 1991), e con la *possible selves theory*, che spiega come la percezione di risorse dedicate renda più realistici i «sé futuri» legati allo studio (Markus e Nurius, 1986).

Alla luce di questi principi, e a titolo esemplificativo, si richiamano due famiglie di strumenti, già presentati all'interno del capitolo, che mostrano come la triade venga messa in atto nei programmi (attuazione operativa), senza pretese di esaustività. Introdotti negli Stati Uniti negli anni Novanta e successivamente sperimentati anche in altri contesti, gli *Individual Development Accounts* (IDA) e i *Child Development Accounts* (CDA) illustrano in modo emblematico la logica dell'approccio: sostenere le famiglie a basso reddito nell'abbattimento delle barriere strutturali al risparmio. Gli IDA, conti vincolati aperti a favore degli adulti, abbinano depositi personali e contributi integrativi (*matching funds*) erogati da enti pubblici, privati o filantropici, e sono destinati a spese «strategiche», come l'istruzione dei figli, l'avvio di un'attività o l'acquisto della casa (Schreiner

e Sherraden, 2007). I CDA, aperti alla nascita o in età infantile, sono pensati per accumulare risorse lungo l'intero percorso di crescita, spesso con un deposito iniziale (*seed*) e successivi incentivi, con l'obiettivo di sostenere l'istruzione futura e ridurre le disuguaglianze di partenza (Sherraden, 1991; Grinstein-Weiss *et al.*, 2013).

Quanto al disegno specifico dei CDA, l'apertura è idealmente automatica e universale, così da rimuovere barriere di accesso; i conti sono intestati al minore e gestiti con istituzioni finanziarie per assicurare sicurezza dei depositi e potenziali rendimenti; il finanziamento avviene tramite versamenti volontari delle famiglie, dotazioni iniziali pubbliche (*seed deposits*) dell'ente promotore e cofinanziamenti proporzionali (*matching contributions*) ai risparmi, spesso progressivi per sostenere maggiormente i nuclei a basso reddito; le risorse sono vincolate a spese qualificate, in particolare l'istruzione terziaria.

Le evidenze empiriche sono coerenti con questo quadro. Indipendentemente dal reddito, il possesso di *asset* è positivamente associato ai risultati educativi dei figli (Conley, 2001; Zhan e Sherraden, 2003). In ambito IDA, i genitori che aprono un conto tendono più spesso a pianificare l'istruzione dei figli (McBride, Lombe e Beverly, 2003) e i risparmi accumulati si associano a maggiori iscrizioni e progressione universitaria (Grinstein-Weiss *et al.*, 2013). Uno specifico *focus* rileva effetti più marcati sul completamento della laurea rispetto ai titoli brevi: percorsi più lunghi e costosi beneficiano maggiormente di risorse vincolate e stabili; i figli di genitori con conti dedicati mostrano maggiori probabilità non solo di immatricolarsi, ma anche di completare gli studi (Nam e Ansong, 2015). Questi risultati sono particolarmente rilevanti per le famiglie a basso reddito: a differenza del patrimonio netto complessivo, da ripartire tra bisogni molteplici, un conto vincolato all'istruzione funziona da ammortizzatore mirato rispetto alle spese scolastiche, offrendo una riserva dedicata che garantisce prontezza finanziaria e sostegno finalizzato.

In continuità con la triade iniziale, l'educazione finanziaria non è un semplice complemento, ma una leva che trasforma conoscenze in azioni: la chiave è la percezione di autoefficacia, ossia la convinzione di saper amministrare con successo le proprie finanze, che media il passaggio dai contenuti alla pratica (Birkenmaier *et al.*, 2016; Sherraden, Huang e Ansong, 2017). Il *focus* operativo è su pianificazione dei versamenti, scelta dei tempi di prelievo e protezione dello stock dalle spese correnti, così da collegare stabilmente gli *asset* posseduti alle opportunità educative future (Sherraden, Huang e Ansong, 2017). L'efficacia aumenta quando la formazione è attenta alle differenze culturali – costruita sulle condizioni e sui valori delle famiglie – poiché un approccio standardizzato rischia di trascurare la varietà di lingue, di esperienze con il denaro e di rapporti con le istituzioni

finanziarie (Birkenmaier *et al.*, 2016). In questo senso, l'educazione finanziaria rafforza la capacità delle famiglie di usare efficacemente le risorse accumulate, riduce la vulnerabilità economica e consolida la stabilità finanziaria nel tempo, trasformando il risparmio in un vero investimento nei progetti di vita e di istruzione dei figli (Birkenmaier *et al.*, 2016).

4.7 Sfide e prospettive per l'*asset building* in ambito educativo: le politiche educative

L'*asset building* applicato all'istruzione offre un insieme di strumenti potenzialmente capaci di incidere su accesso, permanenza e successo formativo; al tempo stesso pone questioni di disegno, implementazione e valutazione che richiedono un approccio prudente e contestuale, più orientato all'apprendimento che alla prescrizione. In questa sezione, pertanto, si discutono i principali nodi critici e alcune piste di sviluppo, alla luce della letteratura richiamata nel capitolo.

Un primo profilo riguarda i rischi di regressività. Schemi di cofinanziamento non modulati sul bisogno, o incentivi veicolati prevalentemente tramite leve fiscali, tendono a favorire le famiglie con maggiore capacità di risparmio, con l'effetto di consolidare differenze patrimoniali preesistenti. La soluzione più coerente con gli obiettivi di equità è un disegno «universale ma progressivo», che assicuri titolarità per tutti e intensità di sostegno più elevata per chi dispone di meno, sia nelle dotazioni iniziali sia nei tassi di *matching* (Sherraden, 1991; OECD, 2003; Beverly, 2013).

Anche in presenza di un disegno progressivo, permangono barriere di accesso e di fiducia. Oneri informativi e amministrativi, scarsa trasparenza delle regole e diffidenza verso gli intermediari finanziari possono ridurre l'adesione proprio tra i gruppi più vulnerabili. La letteratura suggerisce di affiancare agli incentivi sia istituti di facilitazione – iscrizione automatica, opzioni predefinite, procedure semplificate – sia percorsi di educazione finanziaria che tengano conto delle differenze culturali, capaci di tradurre conoscenze in pratiche (pianificazione dei versamenti, scelte di prelievo, protezione dello stock). Tali elementi agiscono sui costrutti istituzionali (accesso, informazione, incentivi, facilitazione, aspettative, restrizioni, sicurezza) che rendono il risparmio non solo possibile ma probabile (Beverly *et al.*, 2008; Birkenmaier *et al.*, 2016).

Resta aperta la tensione tra universalismo e selettività. Programmi rivolti esclusivamente a persone in condizione di povertà possono soffrire di stigma e bassa adesione; schemi universali favoriscono legittimazione e copertura, ma richiedono componenti selettive per evitare effetti regressivi. In molti contesti,

la combinazione di una base universale con entità di sostegno differenziate in funzione del bisogno appare una via praticabile, pur lasciando irrisolte scelte normative sulle soglie e sulla misura della progressività (Titmuss, 1958; Kangas e Palme, 2005; Clancy *et al.*, 2016).

Un'ulteriore questione concerne l'equilibrio tra vincoli d'uso, autonomia e rischi di «paternalismo». Il vincolo alla spesa educativa tutela lo stock e funge da dispositivo d'impegno, ma può risultare eccessivamente rigido di fronte a shock familiari o bisogni concorrenti; viceversa, un'eccessiva flessibilità rischia di indebolire l'obiettivo formativo. La calibrazione delle regole – finestre temporali, soglie di salvaguardia, categorie di spesa ammesse – rimane un tema di progettazione sensibile al contesto e alle preferenze sociali sulla destinazione delle risorse pubbliche (Beverly, 2013; Sherraden *et al.*, 2013).

Sul versante della governance, l'*asset building* richiede infrastrutture amministrative solide e cooperazione tra attori pubblici, privati e filantropici. In assenza di standard condivisi e di coordinamento, aumentano i rischi di frammentazione, costi gestionali elevati ed eterogeneità attuativa; la sostenibilità dipende da fonti stabili di finanziamento e da procedure di rendicontazione degli esiti, anche in ottica di costo-efficacia (Schreiner e Sherraden, 2007; Beverly *et al.*, 2008; Loke e Sherraden, 2009).

In prospettiva, l'*asset building* può essere considerato un'infrastruttura abilitante che connette dimensione sociale e dimensione formativa lungo il ciclo di vita. Conti dedicati, incentivi progressivi, automatismi di iscrizione, dotazioni iniziali e regole di salvaguardia interagiscono con i meccanismi psicologici e simbolici descritti nel capitolo – dagli effetti degli *asset* alle dinamiche identitarie legate alla prosecuzione degli studi – rafforzando aspettative e pianificazione soprattutto per chi parte da posizioni svantaggiate. Tali strumenti non sostituiscono borse, politiche sulle tasse o servizi di orientamento, ma possono integrarsi con essi in architetture coerenti e cumulative (Markus e Nurius, 1986; Sherraden, 1991; Elliott e Beverly, 2011; Clancy *et al.*, 2016).

Più che consegnare «ricette», questa lettura suggerisce un'agenda di ricerca e policy fondata su iterazione e apprendimento: affinare la progressività di *matching* e dotazioni; rimuovere barriere di accesso con attenzione alla partecipazione per gruppo sociale; investire in valutazioni indipendenti, cumulative e comparabili. In tale quadro, l'*asset building* va inteso come un dispositivo istituzionale da mettere alla prova e adattare ai contesti, con l'obiettivo di rendere meno aleatorie le traiettorie educative e più solide le basi della cittadinanza formativa, senza perdere di vista i dilemmi distributivi e i *trade-off* amministrativi che ne accompagnano l'implementazione (OECD, 2003; Beverly *et al.*, 2008; Ansong *et al.*, 2024).

5.

I PROGRAMMI DI *ASSET BUILDING* REALIZZATI IN ITALIA: ESPERIENZE, MODELLI E POSSIBILE TRANSIZIONE VERSO UNA POLITICA STRUTTURALE

di William Revello

Negli ultimi vent'anni, l'Italia ha visto emergere una serie di iniziative di *asset building* – meccanismi di risparmio incentivato finalizzati a sostenere percorsi educativi e di inclusione sociale – che, pur nella loro frammentarietà, hanno contribuito a ridefinire il ruolo delle politiche pubbliche e filantropiche nel contrasto alle disuguaglianze e nel sostegno allo studio. Questo capitolo analizza le principali esperienze italiane, evidenziandone le caratteristiche, le innovazioni e il loro sviluppo.

Si parte dal programma *Fragili Orizzonti*, avviato nel 2005 dalla Provincia di Torino, che ha introdotto per la prima volta in Italia il concetto di *asset building* come investimento sociale. Si prosegue con *Percorsi*, promosso dalla Fondazione Ufficio Pio, che ha sperimentato e consolidato un modello di risparmio incentivato per favorire l'accesso all'istruzione terziaria, con una forte componente formativa e valutativa.

Il capitolo presenta poi l'evoluzione del paradigma attraverso il programma *Will – Educare al futuro*, che ha anticipato l'intervento alla scuola secondaria di primo grado, e il successivo *Will Torino*, che ha reso strutturale l'impianto di *Will*. Viene quindi analizzata l'iniziativa PUOI, attiva in provincia di Cuneo, che estende il modello a nuovi territori e target.

Infine, si esamina il Contributo per il sostegno agli studi post diploma della Provincia Autonoma di Trento, unico esempio di *asset building* gestito direttamente da un ente pubblico, rivolto a famiglie escluse dal diritto allo studio ordinario.

Attraverso questi casi, il capitolo mostra come l'*asset building* possa evolvere da sperimentazione locale a infrastruttura sociale, capace di promuovere equità educativa, corresponsabilità e mobilità formativa.

5.1 Gli esordi in Italia: il programma *Fragili Orizzonti*

Nel 2005 la Provincia di Torino avviò il «Programma triennale di politiche pubbliche di contrasto alla vulnerabilità sociale e alla povertà», denominato *Fragili Orizzonti* (Cappelli e Floris, 2008). L'iniziativa, promossa e finanziata dalla Provincia di Torino in collaborazione con Banca Etica, Comuni e Consorzi socioassistenziali, nacque nell'ambito delle attività dell'Osservatorio Provinciale delle Politiche Sociali, con il contributo scientifico dell'Università degli Studi di Torino – Dipartimento di Scienze Sociali, grazie al Prof. Nicola Negri e alle sue ricerche sulla vulnerabilità sociale (2006).

Il programma si articolava su due assi principali:

- sostegno al consumo, attraverso accordi di collaborazione con attori locali (gruppi di acquisto, politiche abitative, iniziative per l'inserimento lavorativo ecc.);
- sostegno al risparmio e al credito, in partenariato con Banca Etica, attraverso le misure del microcredito e dell'*asset building*.

La componente dell'*asset building* si configurava come una proposta innovativa, ancora sconosciuta in Italia: un meccanismo di risparmio incentivato, concepito come investimento sociale da parte delle istituzioni pubbliche. La misura dell'*asset building* era rivolta a tre target:

1. giovani tra i 18 e 21 anni, iscritti all'ultimo anno delle scuole superiori, per favorire la prosecuzione degli studi o l'ingresso nel mondo del lavoro;
2. donne tra i 35 e 50 anni, prive di patente, iscritte alle liste di collocamento del Centro per l'Impiego, per facilitare l'accesso al lavoro in aree con scarsa mobilità pubblica;
3. donne e famiglie beneficiarie dell'assegno di maternità per il primo figlio, con l'obiettivo di migliorare la gestione del bilancio familiare dopo la nascita del figlio.

Circa duecento persone aderirono alla misura di *asset building* che prevedeva un percorso di educazione al risparmio curato da Banca Etica e l'erogazione, da parte della Provincia, di una quota integrativa pari al risparmio accumulato in un anno, fino a un massimo di 1.500 euro. La formazione, curata da Banca Etica, riguardava i temi del bilancio familiare, dei consumi consapevoli, dell'educazione finanziaria di base, della tutela del consumatore e dell'impatto ambientale dei comportamenti individuali. L'obiettivo era duplice: da un lato, fornire strumenti

concreti per una gestione economica più consapevole ed efficace; dall'altro, promuovere una logica progettuale nelle decisioni finanziarie, superando l'approccio reattivo e occasionale.

Il programma di *asset building* di *Fragili Orizzonti*, al di là dei singoli esiti, oggetto della sperimentazione curata da Banca Etica¹, ebbe il merito di introdurre nel dibattito italiano il tema del risparmio incentivato come strumento di *empowerment*. Come evidenziato nella presentazione del programma, l'*asset building* venne individuato come una misura che può aiutare le persone a uscire dalla «trappola» della povertà attraverso:

- l'accesso a informazioni finanziarie di base;
- l'alfabetizzazione sull'uso degli strumenti bancari;
- l'investimento in beni strumentali (formazione, casa, impresa o microimpresa familiare ecc.), anziché in consumi immediati.

In tal senso, l'*asset building* si configurò come un investimento sociale, complementare alle politiche tradizionali di sostegno al reddito, capace di rafforzare le condizioni socioeconomiche dei gruppi più vulnerabili². Come teorizzato da Michael Sherraden (1991; si veda anche il Capitolo 1), l'*asset building* si fonda sull'idea che l'accumulo di risorse – economiche, educative e relazionali – favorisca l'autonomia individuale e la mobilità sociale, superando la logica del mero trasferimento monetario.

5.2 Il programma *Percorsi*

5.2.1 *L'avvio del programma*

Nel 2010 la Fondazione Ufficio Pio avviò a Torino il programma *Percorsi*, su impulso della Fondazione Compagnia di San Paolo che aveva espresso la necessità di promuovere un'iniziativa a sostegno del diritto allo studio universitario dei figli delle famiglie colpite dalla crisi economica del 2008. In luogo di un tradizionale schema di borse di studio, la Fondazione scelse di sperimentare per la prima volta un modello di *asset building*, ispirato alle esperienze internazionali e agli apprendimenti di *Fragili Orizzonti*.

¹ Si veda il Bilancio Sociale 2012 di Banca Etica sezione «Contrasto alla vulnerabilità sociale».

² «*Fragili Orizzonti*, Presentazione del Programma Triennale di Politiche Pubbliche di contrasto alla Vulnerabilità Sociale e alla Povertà», Torino, 17 marzo 2006.

La prima edizione del programma, lanciata nella primavera del 2010, fu rivolta agli studenti italiani e stranieri, residenti a Torino e nei comuni della prima cintura, appartenenti a nuclei familiari in situazione di disagio economico a causa della crisi e/o carenza occupazionale. I destinatari erano:

- studenti degli ultimi tre anni delle scuole secondarie di secondo grado o dei corsi di formazione professionale;
- studenti universitari iscritti a un corso di laurea presso un ateneo italiano.

Il programma finanziava le spese legate alle attività formative e culturali, come l'acquisto di libri, dispositivi digitali, connessione internet, tasse universitarie, affitto e altri costi connessi al percorso scolastico o accademico.

Il meccanismo centrale era quello del risparmio incentivato: le famiglie si impegnavano a versare mensilmente una somma compresa tra 5 e 50 euro per un periodo di cinque anni. Nel momento in cui le famiglie si trovavano a dover sostenere delle spese, la Fondazione Ufficio Pio integrava il risparmio con un contributo moltiplicato:

- x2, per le spese relative alla scuola secondaria o alla formazione professionale;
- x4, per le spese universitarie.

L'integrazione poteva raggiungere un massimo di 7.200 euro, portando il capitale disponibile per lo studio fino a 9.000 euro. Questo modello introdusse una logica di corresponsabilità tra famiglie e istituzioni, in cui il risparmio non è solo un mezzo economico, ma anche un atto educativo e progettuale.

5.2.2 *L'evoluzione del programma*

Nel 2014 il programma *Percorsi* ha subito una revisione significativa, in seguito all'avvio della ricerca sperimentale *ACHAB, Affording College with the Help of Asset Building*, finanziata dall'Unione Europea nell'ambito del programma *PROGRESS-EaSI*. La valutazione, condotta in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte, l'Associazione per lo sviluppo della valutazione e l'analisi delle Politiche Pubbliche di Torino (ASVAPP), la Fondazione Bruno Kessler di Trento (FBK-IRVAPP) e l'Istituto Tecnico Industriale Statale Pininfarina (ITIS Pininfarina) di Moncalieri, ha permesso alla Fondazione Ufficio Pio di affinare l'impianto del programma, che da allora è rimasto sostanzialmente invariato.

Grazie agli apprendimenti maturati con la ricerca e descritti nella terza parte del volume, *Percorsi* ha ridefinito con maggiore precisione le proprie finalità e

modalità di intervento, divenendo un programma finalizzato a favorire l'accesso all'istruzione terziaria per studenti e studentesse che, per ragioni economiche, sociali o culturali non proseguirebbero gli studi dopo la scuola secondaria, indipendentemente dalle loro capacità, talenti o aspirazioni. In questa nuova configurazione, a differenza della prima versione, l'ammissione al programma è limitata esclusivamente a studenti e studentesse che frequentano ancora la scuola secondaria di secondo grado, con l'intento di intervenire prima che venga presa la decisione di non proseguire gli studi. L'obiettivo è duplice: sostenere le scelte formative in una fase ancora aperta, e contribuire, nel medio periodo, a ridurre il divario tra l'Italia e gli altri paesi europei in termini di istruzione terziaria. Ancora oggi, infatti, solo il 30,6 per cento dei giovani italiani tra i 25 e i 34 anni possiede un titolo di studio terziario, a fronte di una media UE27 del 43,1 per cento e di un obiettivo comunitario fissato al 45 per cento (Istat, 2024).

Al fine di accrescere il numero di studenti in possesso di un titolo di studio terziario, *Percorsi* negli anni ha anche affinato i propri criteri di selezione, adottando un approccio controintuitivo ma strategico: non vengono ammessi i candidati «più meritevoli», con i voti più alti, figli di genitori laureati, bensì quelli per cui si prevede un impatto maggiore del programma. In altre parole, *Percorsi* privilegia gli studenti che, senza un sostegno mirato, avrebbero minori probabilità di proseguire gli studi. Come evidenziato dalla valutazione sperimentale (si veda il Capitolo 7), questo impatto risulta particolarmente significativo per chi frequenta gli istituti professionali.

Il cuore operativo del programma *Percorsi* è il meccanismo di risparmio incentivato, che combina responsabilizzazione individuale e sostegno economico. L'attuale versione del programma, che nel tempo ha subito dei cambiamenti maturati progressivamente sulla base degli apprendimenti della ricerca, prevede che gli studenti ammessi si impegnino a versare mensilmente una somma compresa tra 5 e 50 euro, su un conto corrente intestato a loro nome, fino a un massimo di 2.500 euro. La Fondazione Ufficio Pio moltiplica per quattro il risparmio accumulato, offrendo un contributo a fondo perduto che può raggiungere i 10.000 euro.

Il risparmio viene gestito tramite il XME Conto di Intesa Sanpaolo intestato allo studente/studentessa, collegato al servizio digitale XME Salvadanaio, che consente di monitorare l'accumulo e di ricevere le integrazioni³. Mentre il capitale risparmiato rimane vincolato sul salvadanaio per l'intera durata del program-

³ Si tratta del XME Conto o, per i minorenni, del XME Conto UP di Intesa Sanpaolo che, al loro interno, consentono di attivare un salvadanaio virtuale. La Fondazione, mensilmente, ha visibilità esclusivamente sui risparmi e sugli eventuali prelievi effettuati in tale salvadanaio.

ma, rappresentando un piccolo accumulo di ricchezza da utilizzarsi al termine di *Percorsi*, le integrazioni possono essere richieste progressivamente per sostenere le spese legate alla formazione.

Le spese ammissibili includono:

- tasse scolastiche e universitarie;
- iscrizione a master e corsi ITS;
- libri, pc, accessori tecnologici;
- trasporti pubblici e *sharing*;
- affitto per studenti fuori sede, in Italia e all'estero;
- mensa scolastica/universitaria;
- corsi di lingua, informatica, seminari;
- supporto psicologico;
- abbonamenti culturali (per esempio, tessera musei).

La gestione delle integrazioni avviene tramite una *web app* dedicata, che consente di richiedere l'autorizzazione preventiva alla spesa e di caricare i giustificativi fiscali entro due mesi. Non sono ammessi rimborsi retroattivi: ogni spesa deve essere approvata prima dell'acquisto.

Il programma ha una durata complessiva di otto anni⁴ e si rivolge a studenti residenti nella città metropolitana di Torino, iscritti al quarto o quinto anno della scuola secondaria di secondo grado, con un ISEE non superiore a 15.000 euro. Ogni anno vengono ammessi trecento nuovi studenti. La selezione dà priorità alle categorie che, secondo la valutazione, hanno mostrato i migliori esiti nei percorsi formativi successivi.

Oltre al sostegno economico, *Percorsi* prevede un'articolata offerta formativa, considerata parte integrante del modello di *asset building*. I corsi non sono semplici attività accessorie, ma rappresentano pilastri educativi fondamentali per il successo scolastico e l'autonomia dei partecipanti. I corsi di formazione, pertanto, completano il modello di *asset building*, che non si limita al solo meccanismo risparmio/integrazioni ma mira alla costruzione di competenze e capitale umano. Essi preparano studenti e studentesse a utilizzare in modo efficace le risorse economiche accumulate, evitando sprechi e favorendo investimenti educativi sostenibili, rafforzano la permanenza e il successo nel programma, riducendo il rischio di abbandono e migliorando la capacità di pianificazione. Infine, i corsi favoriscono l'inclusione sociale, offrendo strumenti concreti per superare le barriere culturali, linguistiche, economiche e digitali.

⁴ L'estensione del programma da sei a otto anni è avvenuta nel 2024.

I percorsi formativi si articolano in tre ambiti principali:

- educazione finanziaria;
- orientamento scolastico e professionale post-diploma;
- metodo di studio.

L'educazione finanziaria è una componente strutturale e strategica dell'approccio *asset building*. Non si limita a trasmettere nozioni economiche, ma mira a costruire un percorso educativo che consenta agli studenti di acquisire competenze per gestire il proprio futuro in modo consapevole e sostenibile. La formazione viene erogata principalmente nel primo anno del programma, in modo da fornire ai partecipanti gli strumenti necessari per strutturare il proprio piano di risparmio incentivato. L'intento è consentire agli studenti, sin dal momento dell'ingresso in *Percorsi*, di comprendere il valore del risparmio, pianificare le spese e orientarsi verso obiettivi formativi e professionali coerenti con le proprie aspirazioni. L'educazione finanziaria diventa una leva per l'*empowerment* personale, un mezzo per superare le barriere economiche e culturali che spesso ostacolano la prosecuzione degli studi.

La formazione privilegia metodologie attive e partecipative, come laboratori, simulazioni, giochi di ruolo e studi di caso, che permettono di affrontare situazioni reali e di sviluppare competenze immediatamente applicabili nella vita quotidiana. L'obiettivo è creare un rapporto equilibrato con il denaro, prevenire comportamenti impulsivi e favorire una visione di lungo periodo. Il risparmio viene presentato non come rinuncia, ma come investimento per il proprio futuro accademico e professionale. La formazione, inoltre, è pensata per promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione dei beneficiari. Attraverso un coinvolgimento attivo, gli studenti sono stimolati a riflettere sulle proprie scelte, a confrontarsi con i pari e a costruire reti di sostegno informali. Questo approccio inclusivo tiene conto delle specificità culturali, linguistiche ed esperienziali dei partecipanti, valorizzando le loro competenze e potenzialità.

Nel programma *Percorsi*, l'orientamento scolastico e professionale post diploma non è concepito come un semplice servizio informativo, ma come un dispositivo pedagogico centrale. Pensato per accompagnare gli studenti nella transizione verso l'università o altri percorsi terziari, mira a rafforzare le capacità decisionali, soprattutto tra chi proviene da contesti socioeconomici fragili. Attraverso attività laboratoriali, simulazioni e momenti di confronto, gli studenti esplorano le proprie aspirazioni, valutano le opportunità disponibili e costruiscono un progetto coerente con le proprie potenzialità. Il linguaggio è accessibile e vicino all'esperienza concreta, per garantire inclusività. Uno degli aspetti

innovativi è la possibilità di prevedere azioni di riorientamento nel secondo anno del programma, per quegli studenti che, dopo un primo tentativo, necessitano di ridefinire il proprio percorso. Questo approccio flessibile riconosce la complessità delle scelte educative e offre una seconda opportunità per riallineare le decisioni con le capacità e le ambizioni personali.

L'orientamento in *Percorsi* non si limita a fornire informazioni su corsi di laurea o percorsi ITS, ma mira a sviluppare competenze trasversali, come la pianificazione formativa, la capacità di valutare le opzioni disponibili, la gestione delle transizioni scolastiche e la costruzione di obiettivi a breve, medio e lungo termine. Viene, inoltre, promossa la conoscenza delle risorse territoriali (borse di studio, servizi di tutoraggio, strumenti di supporto), per ridurre le barriere all'accesso e favorire una partecipazione equa. In definitiva, l'orientamento scolastico e formativo è una leva di giustizia sociale: accompagna i giovani nella costruzione del proprio futuro, li sostiene nei momenti di incertezza e li incoraggia a credere nelle proprie possibilità. Attraverso l'approccio dell'*asset building*, trasforma il capitale immateriale degli studenti – aspirazioni, motivazioni, competenze – in una risorsa concreta per il cambiamento.

Il terzo pilastro formativo del programma *Percorsi* è il metodo di studio, inteso come investimento strategico sulle capacità degli studenti di affrontare con successo il proprio percorso formativo, in particolare nei momenti di transizione più delicati, come il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università o ad altri percorsi di istruzione terziaria. Per studenti con percorsi scolastici non lineari e una limitata familiarità con tecniche di studio strutturate, questo ambito rappresenta una leva di emancipazione.

La formazione fornisce strumenti per organizzare il tempo, pianificare le attività, affrontare le materie con metodo e sviluppare consapevolezza delle proprie capacità. Il percorso è flessibile e si adatta alle esigenze individuali, con particolare attenzione al primo anno universitario o di ITS, considerati cruciali per la tenuta motivazionale e la gestione dei carichi accademici. Il programma, inoltre, riserva una cura specifica agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), adottando metodologie didattiche personalizzate e, ove necessario, attivando collegamenti con servizi specialistici territoriali, in sinergia con l'équipe della Fondazione Ufficio Pio.

In sintesi, il metodo di studio è un dispositivo pedagogico che promuove autonomia, responsabilità e consapevolezza. È una risposta concreta alle disuguaglianze educative, un ponte verso l'inclusione sociale e un motore di mobilità formativa, capace di rafforzare la fiducia degli studenti nelle proprie capacità e di accompagnarli nella costruzione di un futuro sostenibile.

Il funzionamento del programma *Percorsi* è garantito anche dal lavoro degli operatori della Fondazione Ufficio Pio, che accompagnano gli studenti lungo tutto

il percorso. Offrono ascolto, supporto e, quando necessario, interventi di riorientamento individuale. Il loro presidio costante assicura la tenuta del modello di *asset building*, favorendo scelte consapevoli e riducendo il rischio di abbandono.

Tabella 5.1 Scheda sintetica del programma *Percorsi*

Anni coorti di studenti ammessi	Dal 2010, ancora in corso
Totale studenti ammessi al 31/12/2025	4.004
Ambito geografico	Area Metropolitana di Torino
Requisiti scolastici	Frequenza del 4° o 5° anno della scuola secondaria di II grado
Requisiti economici	ISEE < 15.000 euro
Limite massimo di risparmio	€ 2.500
Moltiplicatore	4:1
Limite massimo delle integrazioni	€ 10.000
Durata progettuale	8 anni
Servizi formativi	Educazione finanziaria, orientamento scolastico, metodo di studio
Sito internet	https://www.ufficiopio.it/programmi/programmi-istituzionali/percorsi/

Fonte: elaborazione dell'autore su dati della Fondazione Ufficio Pio.

Nel corso degli anni, *Percorsi* ha dimostrato – anche grazie agli esiti delle valutazioni sperimentali condotte su diverse coorti di studenti – di avere un impatto significativo sulla transizione verso l'istruzione terziaria e sul conseguimento del titolo di studio. L'analisi, inoltre, ha evidenziato effetti positivi e solo apparentemente scontati, come le altissime percentuali di studenti e studentesse che risparmiano, la regolarità del risparmio e l'uso di tali risorse per gli scopi di istruzione previsti. Sono tre i meccanismi principali cui ricondurre tali effetti:

- riduzione delle barriere economiche: il risparmio incentivato consente di superare ostacoli materiali che spesso impediscono la prosecuzione degli studi, soprattutto per le famiglie con redditi bassi e accesso limitato al credito;
- ampliamento degli orizzonti di scelta: l'accompagnamento formativo e orientativo aiuta gli studenti a considerare percorsi educativi che altrimenti non avrebbero preso in considerazione, rafforzando la progettualità individuale;
- effetto *nudging*: il programma agisce come stimolo positivo, incoraggiando comportamenti virtuosi e decisioni coerenti con obiettivi di lungo periodo.

Accanto a questo, l'analisi ha messo in luce un effetto regressivo dell'intervento. A parità di esito finale (ottenimento del titolo), gli studenti provenienti da contesti socioeconomici più svantaggiati riescono ad accumulare meno risparmi, beneficiando quindi in misura minore delle integrazioni previste dal programma. Inoltre, tendono a utilizzare le integrazioni già durante la scuola secondaria, quando il moltiplicatore inizialmente applicato era – come sopra indicato – inferiore (pari a x2, aspetto che limitava il valore complessivo delle integrazioni impiegabili nel tempo). Questa dinamica, nota anche come «effetto San Matteo», ha portato la Fondazione Ufficio Pio nel 2022 a modificare il sistema di calcolo delle integrazioni: è stato abbandonato il doppio moltiplicatore e introdotto un moltiplicatore unico x4, valido per tutte le spese ammissibili. L'obiettivo è garantire maggiore equità distributiva e contrastare le disuguaglianze di accumulo legate alla condizione socioeconomica.

L'approfondimento delle ricerche sulla disuguaglianza educativa, che evidenziano l'efficacia degli interventi precoci nel contrasto alla povertà educativa, e la riflessione teorica sull'*asset building*, che fin dalle sue origini sottolinea la necessità di agire tempestivamente su aspirazioni e aspettative, hanno orientato la scelta di anticipare l'intervento nel percorso scolastico. Questa impostazione mira a favorire un orientamento più consapevole, meno condizionato da vincoli strutturali e da determinismi sociali, evitando che gli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati o con *background* migratorio si indirizzino verso percorsi formativi meno impegnativi e più orientati a un rapido ingresso nel mercato del lavoro, in assenza di una reale esplorazione delle proprie potenzialità e aspirazioni. Questa dinamica, spesso frutto di aspettative limitate e di pressioni familiari ed economiche, ha motivato la nascita del programma *Will*, che anticipa il processo di *asset building* già nella scuola secondaria di primo grado, con l'obiettivo di ampliare le possibilità di scelta e rafforzare il capitale educativo sin dalle fasi iniziali del percorso scolastico.

5.3 Il programma *Will* – *Educare al futuro*

Il programma *Will* – *Educare al futuro*, avviato nel 2019, ha rappresentato una tappa fondamentale nell'evoluzione delle misure di *asset building* in Italia. Selezionato dall'impresa sociale Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, *Will* è stato cofinanziato da quattro fondazioni di origine bancaria: Fondazione Compagnia di San Paolo, Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze, Fondazione Banco di Sardegna e Fondazione TerCas.

Il programma si è rivolto a 288 famiglie residenti nei territori di Torino, Firenze, Teramo e Sud Sardegna, con figli iscritti alla scuola secondaria di primo grado. L'accesso è stato regolato da soglie ISEE differenziate per territorio, comprese tra 12.000 e 17.500 euro, a seconda del contesto locale. Le famiglie coinvolte hanno partecipato al programma per quattro annualità, fino al 2023.

Al centro dell'intervento vi era il meccanismo di risparmio incentivato, fondato sul principio dell'*asset building*: accumulare risorse economiche e competenze per rafforzare le capacità delle famiglie di investire nel futuro educativo dei figli. Ogni nucleo familiare poteva accantonare fino a 1.000 euro in quattro anni, con versamenti settimanali compresi tra 1 e 6 euro⁵. Quando si presentava una spesa scolastica o extrascolastica (libri, corsi, attività sportive, strumenti digitali), *Will* quadruplicava l'importo risparmiato, moltiplicando l'efficacia dell'investimento familiare. Inoltre, per sostenere le prime spese in fase iniziale, il programma prevedeva un anticipo di 500 euro, da rendicontare successivamente secondo le stesse modalità previste per tutte le altre spese.

Questo modello, come accade anche in *Percorsi*, non si è limitato a fornire un sostegno economico, ma ha promosso una logica di corresponsabilità educativa: le famiglie non sono beneficiarie passive, ma attori attivi di un processo di costruzione del capitale educativo. Il risparmio diventa così un atto pedagogico, un gesto che rafforza la progettualità e la fiducia nel futuro. Parallelamente al risparmio, *Will* ha attivato un percorso formativo e relazionale che ha coinvolto genitori e figli in attività di educazione finanziaria e orientamento scolastico. Gli incontri sono stati progettati per favorire il dialogo intergenerazionale e la partecipazione attiva, con l'obiettivo di rafforzare le competenze genitoriali e promuovere scelte scolastiche consapevoli.

Accanto alla formazione, il programma ha previsto un accompagnamento individuale rivolto alle famiglie, facilitato dalla presenza di educatori dedicati che hanno svolto un ruolo chiave nell'orientamento ai servizi offerti da *Will* e nella gestione di eventuali criticità emerse nel percorso. L'intervento educativo si è radicato nei territori grazie alla collaborazione con enti partner, selezionati per la loro consolidata presenza locale e distribuiti nelle quattro aree di attuazione del programma:

- Torino: Cooperativa Sociale Un Sogno per Tutti (ente capofila nazionale), Fondazione Ufficio Pio, Associazione Vides Main, Associazione Il Nostro Pianeta;
- Firenze: Fondazione Solidarietà Caritas onlus, Diaconia Valdese;

⁵ I risparmi erano effettuati sul *digital wallet* messo a disposizione da Oval Money, un'app di finanza personale chiusa nel 2023.

- Teramo: Consorzio Solidarietà Aprutina, Caritas Teramo Atri;
- Sud della Sardegna: Cooperative Sociali Le Api e Il Mio Mondo.

Questi attori hanno collaborato nella consapevolezza che la scuola è il perno della rete educativa, ma non l'unico soggetto coinvolto. Intorno alla famiglia si è costruita una comunità educante, composta da istituzioni, terzo settore e formatori, che riconosce il nucleo familiare come soggetto attivo e capace di progettare il proprio futuro.

Tabella 5.2 Scheda sintetica del programma *Will – Educare al futuro*

Anni coorti di studenti ammessi	2019. Concluso
Totale studenti ammessi al 31/12/2019	288
Ambito geografico	Torino, Firenze, Teramo, Sud Sardegna
Requisiti scolastici	Frequenza del 1° anno della scuola secondaria di I grado
Requisiti economici	ISEE < 17.500 euro
Limite massimo di risparmio	€ 1.000
Moltiplicatore	4:1 (più anticipo di 500 euro)
Limite massimo delle integrazioni	€ 4.000
Durata progettuale	4 anni
Servizi formativi	Educazione finanziaria, orientamento scolastico
Sito internet	https://percorsiconibambini.it/will/will-educare-al-futuro/

Fonte: elaborazione dell'autore su dati della Fondazione Ufficio Pio.

Will si proponeva di prevenire l'abbandono scolastico, di aumentare le competenze trasversali e di rafforzare la fiducia nel futuro. È stato un laboratorio di politiche sociali che ha messo al centro la famiglia come soggetto capace di costruire capitale educativo, e che ha proposto una visione dell'educazione come bene comune, da coltivare attraverso reti, competenze e fiducia.

Will ha rappresentato un modello di intervento che, per la prima volta in Italia, ha interessato più territori, aggregando intorno al paradigma dell'*asset building* diverse fondazioni di origini bancarie e attori del sociale. Gli esiti della valutazione del programma sono presentati successivamente, nel Capitolo 6. Va tuttavia segnalato che, nonostante l'interesse suscitato, *Will* si è limitato alla sola coorte 2019. Per questa ragione, la Fondazione Ufficio Pio ha deciso nel 2020 di proseguire l'esperienza avviando una progettualità di *asset building* che coinvolgesse minori di età inferiore a quelli coinvolti nel programma *Percorsi*, dando vita al programma *Will Torino*, che raccoglie l'eredità di *Will* e ne amplia la portata.

5.4 Il programma *Will Torino*

Il programma *Will Torino* prende avvio nel 2020 per dare continuità all'esperienza avviata in *Will – Educare al futuro*, superandone i limiti temporali e trasformandolo in un intervento strutturale. Promosso dalla Fondazione Ufficio Pio, *Will Torino* si propone di promuovere l'equità educativa e contrastare la povertà educativa minorile intervenendo in modo sistemico sulle condizioni economiche e culturali che ostacolano l'accesso alle opportunità formative.

Il programma si rivolge a famiglie residenti nel Comune di Torino, con figli iscritti alla classe quinta della scuola primaria e con un ISEE inferiore o uguale a 15.000 euro. La durata è di sei anni, durante i quali le famiglie sono accompagnate a sviluppare un progetto di studio per i propri figli e a sostenerne le spese scolastiche ed extrascolastiche, attraverso un meccanismo di risparmio incentivato. Ogni anno il programma accoglie duecento nuovi studenti o studentesse.

Mensilmente, le famiglie possono accantonare una somma compresa tra 5 e 30 euro⁶, che viene quadruplicata dalla Fondazione per coprire spese educative. Il contributo massimo a fondo perduto può raggiungere i 6.000 euro. Il risparmio viene gestito attraverso un salvadanaio digitale, accessibile via *smartphone*, che consente alle famiglie di monitorare l'accumulo e l'utilizzo delle risorse, utilizzando gli stessi conti di Intesa Sanpaolo impiegati in *Percorsi*. Al termine del programma, il risparmio accumulato resta a disposizione della famiglia. Le integrazioni, invece, possono essere richieste e utilizzate esclusivamente durante il programma per le spese ammissibili, che includono:

- libri scolastici, mensa, gite, ripetizioni;
- attività extrascolastiche come sport, teatro, strumenti musicali;
- strumenti digitali e connessione internet, ove necessari.

Oltre al sostegno economico, *Will Torino* prevede tre percorsi formativi obbligatori per studenti e famiglie, articolati in:

- educazione finanziaria, per promuovere una gestione consapevole del denaro;
- orientamento scolastico, per supportare scelte formative coerenti con le aspirazioni e le capacità degli studenti;

⁶ Risparmio realizzato sul XME Conto UP di Intesa Sanpaolo intestato al ragazzo/a minorenni che, al suo interno, consente di attivare un salvadanaio virtuale. La Fondazione, mensilmente, ha visibilità esclusivamente sui risparmi e sugli eventuali prelievi effettuati in tale salvadanaio.

- metodo di studio, per rafforzare le competenze organizzative e cognitive necessarie al successo scolastico.

Questi interventi non sono semplici attività accessorie, ma costituiscono pilastri strategici di un modello educativo che integra il sostegno economico con l'*empowerment* culturale e relazionale delle famiglie in condizione di vulnerabilità socioeconomica, come anche attuato nel programma *Percorsi*.

Il percorso di educazione finanziaria si fonda sull'approccio dell'*asset building*, che considera il risparmio non solo come strumento economico, ma come leva di trasformazione sociale. In *Will Torino*, i destinatari principali di questa parte di intervento sono i genitori – in particolare le madri – spesso di origine straniera, con carichi di cura elevati e competenze linguistiche e digitali limitate. L'obiettivo è duplice: rafforzare la capacità delle famiglie di gestire consapevolmente le risorse economiche e promuovere una cultura del risparmio che sostenga le scelte educative dei figli. Attraverso simulazioni, studi di caso e attività laboratoriali, le famiglie imparano a definire priorità, programmare spese e valorizzare il contributo economico ricevuto dal programma, che quadruplica il risparmio accantonato.

Il percorso di orientamento scolastico è rivolto sia ai genitori sia agli studenti e si concentra sulla transizione dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado. Questo momento è cruciale per il futuro formativo dei giovani e l'intervento mira a ridurre la dispersione scolastica e a promuovere scelte consapevoli, valorizzando le aspirazioni individuali e le potenzialità degli studenti. Le attività sono progettate per essere inclusive e partecipative: genitori e figli sono coinvolti in attività congiunte che favoriscono il dialogo intergenerazionale e la costruzione condivisa del progetto educativo. Le metodologie adottate includono giochi di ruolo, simulazioni e studi di caso, con l'obiettivo di sviluppare competenze decisionali e di pianificazione formativa. Particolare attenzione è riservata alle famiglie con basso ISEE, scarsa scolarizzazione e limitata conoscenza del sistema educativo, che rappresentano la maggioranza delle persone partecipanti al programma.

Il percorso sul metodo di studio è rivolto direttamente agli studenti. Questo intervento è pensato per accompagnarli nei momenti di transizione tra ordini di scuola, in particolare tra la scuola primaria e la secondaria di primo grado, e tra quest'ultima e la secondaria di secondo grado. L'obiettivo è fornire strumenti pratici per organizzare lo studio, gestire il tempo e affrontare le materie scolastiche con maggiore autonomia e consapevolezza. Il metodo di studio è considerato una forma di capitale immateriale, essenziale per garantire il successo scolastico e ridurre il rischio di abbandono. Le attività formative sono strutturate in

modo flessibile, con modalità in presenza, online o miste, e si svolgono in spazi territoriali accessibili, spesso identificati come luoghi di aggregazione. Vengono privilegiati approcci esperienziali e personalizzati, con attenzione ai Bisogni Educativi Speciali (BES) e alle specificità culturali e linguistiche degli studenti.

Questi tre percorsi formativi, integrati nel programma *Will Torino*, rappresentano un modello di intervento che supera la logica assistenziale e promuove una visione generativa dell'educazione. Attraverso la combinazione di risorse economiche, competenze relazionali e strumenti pedagogici, il programma costruisce una comunità educante capace di sostenere le famiglie nel loro ruolo di protagoniste del cambiamento.

Will Torino si distingue per la sua capacità di integrare dimensione economica e pedagogica, dove il risparmio diventa leva di emancipazione e l'educazione si afferma come diritto da costruire insieme. Il programma, accanto all'erogazione di risorse, costruisce capitale educativo attraverso la corresponsabilità, la partecipazione attiva e la valorizzazione delle competenze genitoriali.

Le famiglie, infine, possono contare sull'accompagnamento di operatori e operatrici della Fondazione per colloqui individuali – in presenza oppure online – e, nel corso della prima annualità, anche di figure professionali di facilitatrici dedicate a favorire una piena comprensione degli strumenti messi a disposizione e a favorire l'integrazione delle famiglie nel programma.

Tabella 5.3 Scheda sintetica del programma *Will Torino*

Anni coorti di studenti ammessi	Dal 2020, ancora in corso (più 2 edizioni pilota nel 2017 e 2018)
Totale studenti ammessi al 31/12/2025	1.097
Ambito geografico	Torino
Requisiti scolastici	Frequenza al 5° anno della scuola primaria
Requisiti economici	ISEE < 15.000 euro
Limite massimo di risparmio	€ 1.500
Moltiplicatore	4:1
Limite massimo delle integrazioni	€ 6.000
Durata progettuale	6 anni
Servizi formativi	Educazione finanziaria, orientamento scolastico, metodo di studio
Sito internet	https://www.ufficiopio.it/programmi/programmi-istituzionali/will-torino/

Fonte: elaborazione dell'autore su dati della Fondazione Ufficio Pio.

5.5 Il progetto PUOI – *Percorsi, Opportunità, Istruzione*

Il progetto PUOI – *Percorsi, Opportunità, Istruzione*, avviato nel 2024, rappresenta una nuova declinazione del modello di *asset building* in Italia, ispirata direttamente alle esperienze di *Will – Educare al futuro* e del programma *Percorsi*. Selezionato dall'impresa sociale Con i Bambini e cofinanziato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, PUOI nasce con l'obiettivo di contrastare le disuguaglianze educative che condizionano le possibilità di istruzione dei ragazzi in base alla condizione economica e sociale delle loro famiglie.

Il progetto viene implementato dalla Cooperativa Sociale Onlus Emmanuele, in partenariato con Caracol Società Cooperativa Sociale a R.L., il Centro Formazione Cebano Monregalese s.c. a r.l., i Comuni di Alba, Bra, Cuneo e Mondovì, la Fondazione Bruno Kessler – IRVAPP, l'Organizzazione Per La Ricreazione Sociale – Società Cooperativa Sociale e la Rete Italiana di Microfinanza e Inclusione Finanziaria (RITMI).

PUOI è attivo nei territori di Cuneo, Alba, Bra e Mondovì, e si rivolge a famiglie a basso reddito con figli iscritti alla scuola secondaria di primo grado. Il meccanismo centrale è quello del risparmio familiare condiviso, basato sul principio dell'*asset building*: le famiglie versano mensilmente una somma compresa tra 10 e 30 euro, intestata al figlio o alla figlia, su un conto corrente dedicato presso Intesa Sanpaolo. Per ogni versamento, il progetto triplica l'importo, generando un patrimonio massimo di 3.780 euro in circa tre anni.

Le integrazioni possono essere utilizzate per sostenere spese scolastiche ed extrascolastiche, tra cui:

- libri, mensa, trasporti;
- corsi, gite, attività sportive;
- strumenti digitali, connessione internet;
- laboratori artistici e culturali.

Come nei programmi precedenti, l'attività di *asset building* è affiancata da un percorso educativo e orientativo che coinvolge attivamente le famiglie. Ogni nucleo ha un tutor di riferimento che accompagna le scelte educative e finanziarie, facilitando l'accesso ai servizi territoriali e promuovendo opportunità di crescita. Sono previsti momenti formativi dedicati all'educazione finanziaria, all'orientamento scolastico e alla genitorialità, con l'obiettivo di rafforzare le competenze decisionali e relazionali dei genitori e di sostenere i figli nella costruzione di un percorso formativo consapevole.

Tabella 5.4 Scheda sintetica del progetto PUOI – Percorsi, Opportunità, Istruzione

Anni coorti di studenti ammessi	2024 e 2025, ancora in corso
Totale studenti ammessi al 31/12/2025	62
Ambito geografico	Cuneo, Alba, Bra e Mondovì
Requisiti scolastici	Frequenza del 2° anno della scuola secondaria di I grado
Requisiti economici	ISEE < 15.000 euro
Limite massimo di risparmio	€ 1.260
Moltiplicatore	3:1
Limite massimo delle integrazioni	€ 3.780
Durata progettuale	3 anni
Servizi formativi	Educazione finanziaria, orientamento scolastico, genitorialità
Sito internet	https://www.emmanuele-onlus.org/puoi/

Fonte: elaborazione dell'autore su dati della Fondazione CRC ed Emmanuele Società Cooperativa Sociale Onlus.

L'intero impianto del progetto è gestito attraverso un'app dedicata, che consente alle famiglie di monitorare il risparmio, richiedere le integrazioni, ricevere bonifici per le spese autorizzate e inviare i giustificativi. Questo sistema digitale semplifica la gestione del programma e favorisce una partecipazione attiva e responsabile.

Dal punto di vista pedagogico, *PUOI* si distingue per la sua capacità di integrare dimensione economica e formativa, promuovendo una logica di corresponsabilità e di *empowerment* familiare. Le famiglie non sono beneficiarie passive, ma protagoniste di un processo di costruzione del capitale educativo, in cui il risparmio diventa un gesto progettuale e la formazione un investimento per il futuro.

In sintesi, *PUOI* rappresenta un modello innovativo di intervento sociale, capace di coniugare equità educativa, inclusione territoriale e sostenibilità economica. È un laboratorio di politiche pubbliche che mette al centro la famiglia come soggetto attivo, valorizzandone le risorse e accompagnandola nella costruzione di un futuro formativo più giusto e accessibile.

5.6 Contributo per il sostegno agli studi post diploma della Provincia Autonoma di Trento

Dal 2017, la Provincia Autonoma di Trento ha attivato un intervento innovativo denominato «Contributo» per il sostegno agli studi post diploma, nato anche grazie alla collaborazione con la Fondazione Bruno Kessler – IRVAPP, già valutatrice del programma *Percorsi*. Si tratta dell'unico esempio in Italia di *asset building* gestito direttamente da un ente pubblico, rivolto non alle fasce più fragili, ma a studenti appartenenti a famiglie con redditi medio-alti, escluse dal diritto allo studio ordinario.

L'obiettivo è sostenere le famiglie nella fase di transizione verso l'istruzione terziaria, promuovendo una logica di corresponsabilità economica e progettuale. Il contributo pubblico non è erogato in modo automatico, ma è subordinato all'attivazione da parte della famiglia di un prodotto finanziario dedicato (libretto di risparmio, conto corrente, piano di accumulo o polizza assicurativa presso un istituto bancario, postale o assicurativo) e al risparmio su questo realizzato, durante la scuola secondaria di secondo grado.

Il periodo di risparmio può variare da tre a cinque anni, a seconda dell'anno di ingresso nel programma, offrendo così un orizzonte temporale ampio per la costruzione del capitale educativo. Al momento dell'iscrizione a un percorso post diploma, il risparmio accumulato viene integrato dalla Provincia con un contributo commisurato alla condizione economica (ISEE e ISPE del nucleo familiare) e alla condizione abitativa (in sede, fuori sede), in tre rate annuali, con un *match* che varia da un minimo di 0,25:1 a un massimo di 0,92:1.

Possono accedere al contributo studenti e studentesse residenti in provincia di Trento da almeno tre anni, che intendano iscriversi a corsi di laurea triennale a ciclo unico o a percorsi di alta formazione professionale, in Italia o all'estero, con:

- ISEE superiore a 26.000 euro e fino a 32.000 euro;
- oppure ISEE pari o inferiore a 26.000 euro ma con ISPE superiore a 52.000 euro.

Il contributo non è cumulabile con borse di studio universitarie erogate da altri enti o atenei, nazionali o esteri. La gestione operativa dell'intervento è affidata all'Opera Universitaria, che pubblica annualmente il bando con le modalità di accesso, i criteri di valutazione e le scadenze.

Questa misura si distingue per la sua capacità di integrare strumenti di risparmio privato con politiche pubbliche di sostegno allo studio, promuovendo

una cultura della pianificazione educativa e della responsabilità condivisa. Il contributo non si limita a compensare un bisogno economico, ma incentiva un comportamento virtuoso e progettuale da parte delle famiglie, rafforzando il legame tra investimento individuale e sostegno pubblico.

Il contributo per il sostegno agli studi post diploma della Provincia Autonoma di Trento rappresenta un esempio concreto di politica educativa orientata all'equità e alla valorizzazione del capitale umano, capace di accompagnare le famiglie in un percorso di crescita e di emancipazione attraverso l'istruzione.

Tabella 5.5 Scheda sintetica del contributo per il sostegno agli studi post diploma, Provincia Autonoma di Trento

Anni coorti di studenti ammessi	Dal 2017, ancora in corso
Totale studenti ammessi al 30/06/2025	782
Ambito geografico	Provincia di Trento
Requisiti scolastici	Frequenza del 1°, 2° o 3° anno della scuola secondaria di II grado
Requisiti economici	ISEE tra 26.000 e 32.000 euro, oppure ISEE inferiore a 26.000 euro con ISPE maggiore di 52.000 euro (studenti non idonei al diritto allo studio ordinario)
Limite massimo di risparmio	€ 6.000
Moltiplicatore	Da 0,25:1 a 0,92:1 (in base a ISEE e condizione abitativa)
Limite massimo delle integrazioni	€ 7.440
Durata progettuale	Da 6 a 8 anni (in base all'anno di ingresso)
Servizi formativi	Nessuno
Sito internet	https://www.provincia.tn.it/Servizi/Contributo-per-il-sostegno-agli-studi-post-diploma

Fonte: elaborazione dell'autore su dati della Provincia Autonoma di Trento.

5.7 Verso una politica strutturale di *asset building* in Italia

L'analisi dei programmi di *asset building* realizzati in Italia negli ultimi vent'anni – da *Fragili Orizzonti* a *Percorsi*, da *Will* a *PUOI*, fino al contributo pubblico della Provincia Autonoma di Trento – suggerisce come questo approccio possa evolvere da sperimentazione locale a modello sistemico di politica educativa e sociale.

Pur nella diversità di target, territori e strumenti, tutti gli interventi condividono una visione comune: il risparmio incentivato non è solo un meccanismo economico, ma costituisce una leva di *empowerment* capace di attivare progettualità, rafforzare competenze e promuovere scelte formative consapevoli. L'*asset building* si configura come una misura generativa, che integra dimensione economica, educativa e relazionale, superando la logica assistenziale e promuovendo corresponsabilità tra istituzioni e famiglie.

Le progettualità descritte evidenziano alcuni elementi trasversali:

- la centralità del risparmio, costante nel tempo, come strumento per costruire un progetto di studio per sé o per i propri figli;
- l'integrazione tra risorse economiche e percorsi formativi, che rafforza il capitale umano e contribuisce a ridurre le disuguaglianze educative;
- la capacità di adattamento a contesti territoriali, target sociali ed esigenze temporali (come durante il periodo del *lockdown* pandemico), dimostrata dalle esperienze di Torino, Cuneo, Firenze, Teramo e Trento (Rettore *et al.*, 2020);
- la possibilità di costruire comunità educanti, in cui scuola, terzo settore, enti locali e famiglie collaborano alla costruzione del futuro formativo dei giovani.

Tuttavia, l'analisi evidenzia anche alcune criticità. I programmi sono spesso molto localizzati e frammentati, con una sola esperienza – *Will* – estesa su più territori nazionali. Le iniziative sostenute dal pubblico sono rare e, a oggi, solo l'esperienza di Trento è ancora attiva, per quanto non ricomprenda le fasce di popolazione più vulnerabili.

Perché l'*asset building* possa diventare una politica strutturale è necessario superare la frammentazione progettuale, agire su territori più vasti – anche per garantire una numerosità statistica per una più significativa valutazione sperimentale – e sviluppare un quadro normativo che ne favorisca la diffusione. In particolare, occorrerebbe prevedere la defiscalizzazione dei rendimenti maturati sui risparmi e l'esclusione delle integrazioni ricevute dai programmi di *asset building* dal calcolo dell'Indicatore della Situazione Economica Equivalente, al fine di non penalizzare i beneficiari nell'accesso ad altre misure di *welfare*.

Per muovere in questa direzione, l'Italia potrebbe trarre ispirazione dai modelli internazionali presentati nei Capitoli 1 e 4, come anche dalle sperimentazioni descritte, che hanno già dimostrato efficacia, equità e sostenibilità.

In prospettiva, l'*asset building* può essere interpretato come un'infrastruttura sociale che amplifica le possibilità concrete⁷ degli individui e delle famiglie di scegliere e perseguire progetti di vita valorizzanti. Non si tratta solo di accumulare risorse, ma di costruire condizioni strutturali favorevoli alla realizzazione di percorsi di studio e di vita, promuovendo autonomia e giustizia sociale.

⁷ Per approfondire, si veda il concetto di *capabilities* in Amartya Sen (2000).

TERZA PARTE

**VALUTAZIONE DEI PROGRAMMI
DI *ASSET BUILDING* IN ITALIA**

6.

GLI EFFETTI A LIVELLO DI SCUOLA SECONDARIA: I RISULTATI DI *WILL* – *EDUCARE AL FUTURO*

di Davide Azzolini, Antonina Mazara e Loris Vergolini

6.1 Introduzione

L'Italia è un paese caratterizzato da forti disuguaglianze sociali in ambito educativo (si veda il Capitolo 2). Una delle dimensioni su cui tali disuguaglianze si manifestano è la dispersione scolastica, sia esplicita – con importanti differenze sul conseguimento di un titolo di studio a livello secondario – sia implicita – misurata nei *gap* di competenze che gli studenti acquisiscono a scuola. Nel corso degli ultimi anni, grazie al lavoro di studiosi come Sherraden (Capitolo 1) e Piketty (2014), la ricerca sulle disuguaglianze si è progressivamente interessata alla ricchezza, piuttosto che solo al reddito, come dimensione centrale per una piena comprensione delle implicazioni delle disuguaglianze economiche e della loro trasmissione intergenerazionale. La ricchezza familiare rappresenta una forma di benessere economico che non coincide pienamente con il reddito: tra i due esiste solo una correlazione parziale, e considerare esclusivamente il reddito rischia di offrire una rappresentazione parziale e distorta delle reali condizioni economiche delle famiglie (Pfeffer e Waitkus, 2021). Di conseguenza, la ricchezza (e in particolare componenti come i risparmi accumulati) assume un ruolo cruciale nel plasmare le disuguaglianze socioeconomiche (Capitolo 2). È in questo contesto che si è esteso l'interesse per strategie di sostegno all'investimento nell'istruzione dei figli basate sulla logica del risparmio incentivato, già sperimentata in altri contesti, ma principalmente negli Stati Uniti (Capitoli 1 e 4).

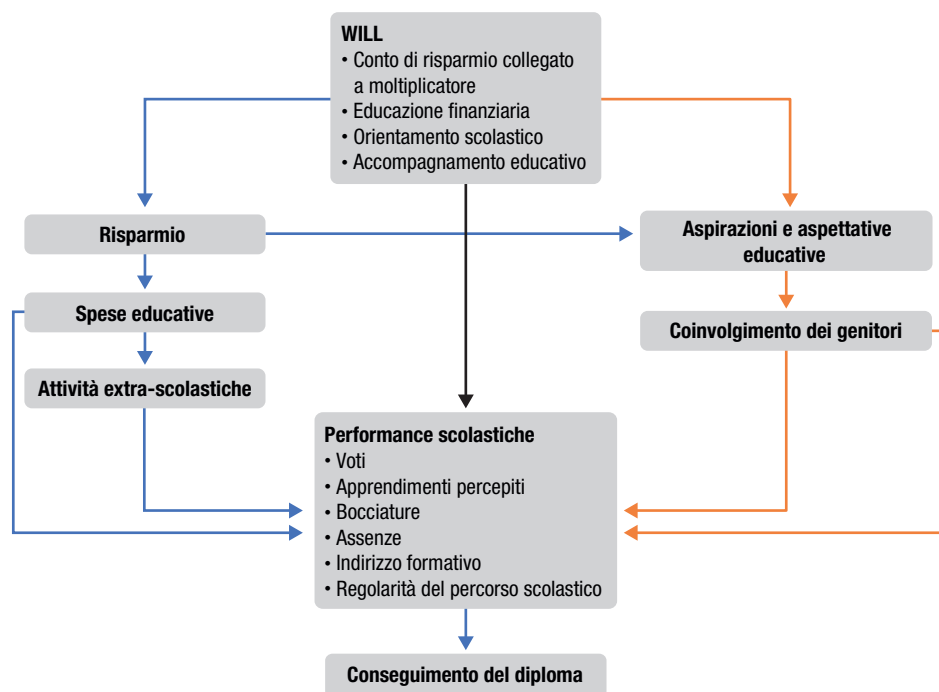
Nel panorama italiano ed europeo, la valutazione del programma *Will – Educare al futuro* si configura come uno studio di caso innovativo, che consente di comprendere se e a quali condizioni lo strumento del risparmio incentivato possa costituire un approccio efficace per contrastare la dispersione scolastica. *Will* (come descritto in dettaglio nel Capitolo 5) è stato implementato tra il 2019 e il

2023¹ ed era destinato a bambini di dieci anni provenienti da famiglie a basso reddito (ISEE inferiore a 17.500 euro). Il programma era composto da quattro componenti: il conto, l'educazione finanziaria, l'accompagnamento educativo e l'orientamento scolastico. Il meccanismo finanziario era volto a incoraggiare le famiglie a depositare settimanalmente importi compresi tra 1 e 6 euro in un conto di risparmio, fino a un massimo di 1.000 euro nell'arco dei quattro anni di durata del programma. Le somme risparmiate venivano poi moltiplicate per quattro, fornendo quindi 4.000 euro aggiuntivi, a condizione che il denaro venisse utilizzato per spese scolastiche ed extrascolastiche comprovate nonché per l'iscrizione ad attività sportive.

6.2 Teoria e modello logico

La letteratura e le evidenze valutative sui programmi di *asset building* (Capitoli 1 e 4) sono utili a definire il quadro logico del programma esaminato e i collegamenti tra lo stesso e gli esiti educativi dei beneficiari (Figura 6.1). Tale quadro logico si basa sull'ipotesi che *Will* non si limiti a fornire un supporto economico, ma contribuisca a migliorare gli esiti scolastici, come i voti e i tassi di completamento, attraverso il coinvolgimento attivo delle famiglie. Infatti, al di là del mero trasferimento monetario – che è tipico anche di strumenti più tradizionali quali le borse di studio e che permette di abbattere i costi associati all'istruzione – i programmi di risparmio, come *Will*, intendono agire sulle aspettative educative familiari. L'idea è che le famiglie, partecipando attivamente alla costruzione di un patrimonio finanziario dedicato, sviluppino la consapevolezza che l'obiettivo di sostenere i percorsi scolastici-formativi di lungo termine dei figli sia un traguardo alla loro portata e quindi mettano in campo azioni conseguenti (Beverly, Elliott e Sherraden, 2013).

¹ *Will – Educare al futuro* è stato un progetto co-finanziato dall'Impresa Sociale Con i Bambini, Fondazione Compagnia di San Paolo (Torino), Fondazione Sardegna, Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze, Fondazione Tercas di Teramo. Al partenariato, coordinato da Un Sogno per Tutti Cooperativa Sociale (Torino), hanno partecipato: Associazione Vides Main onlus; Caritas Teramo Atri; Consorzio solidarietà aprutina società cooperative; Cooperativa Sociale Le Api; Diaconia Valdese; Fondazione Solidarietà Caritas onlus; Il Mio Mondo Società Cooperativa Sociale; Il Nostro Pianeta; Fondazione Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo.

Figura 6.1 Quadro logico di *Will*

Più nello specifico, il quadro logico identifica con precisione gli elementi chiave del programma, ovvero il conto di risparmio, l'educazione finanziaria, l'accompagnamento educativo e l'orientamento scolastico. Tali input sono pensati per concorrere al raggiungimento dell'*outcome* primario, rappresentato dal conseguimento del diploma di scuola secondaria, attraverso due canali (Beverly, Elliott e Sherraden, 2013). Il primo è il canale finanziario, che si concretizza in una riduzione dei costi dell'istruzione grazie alle integrazioni dei risparmi fornite dal programma e in una maggiore preparazione e capacità di pianificazione finanziaria delle famiglie, favorita dall'abitudine al risparmio. Studi precedenti svolti negli Stati Uniti hanno mostrato come i programmi basati sul risparmio incentivato abbiano effettivamente effetti positivi sui risparmi in ambito educativo (Beverly, Clancy e Sherraden, 2016; Elliott, 2024)². La disponibilità di risorse

² Va sottolineato come la maggioranza degli studi relativi agli Stati Uniti citati in questa sezione riportino evidenze empiriche relativamente al programma *Saving for Education, Entrepreneurship, and Downpayment for Oklahoma Kids* (SEED OK).

se dedicate è attesa aumentare l'accesso a beni e servizi strettamente connessi alla scuola, come anche la partecipazione ad attività extrascolastiche e sportive. Queste attività, se condotte in modo regolare e continuativo, risultano essere associate a minori probabilità di abbandono scolastico, soprattutto tra studenti a rischio (Cappelen *et al.*, 2017; Thouin *et al.*, 2022), e pertanto costituiscono un possibile meccanismo alla base degli effetti del programma.

Il secondo canale riguarda, invece, gli atteggiamenti educativi. Più precisamente, si ipotizza che la maggiore certezza sulla reale sostenibilità finanziaria degli investimenti in istruzione aumenti le aspirazioni e le aspettative³ delle famiglie e la loro auto-efficacia circa le possibilità concrete di raggiungere obiettivi educativi a medio/lungo termine. Le aumentate aspettative da parte dei genitori si possono tradurre in comportamenti concretamente osservabili, quali una migliore interazione tra genitori e figli, e un maggior coinvolgimento dei primi nei percorsi scolastici dei secondi. Tali dinamiche favorirebbero risultati educativi positivi, tra cui un miglior rendimento scolastico e una maggiore frequenza alle lezioni (Avvisati *et al.*, 2014). L'evidenza empirica disponibile mostra come questo tipo di programmi possa essere effettivamente in grado di avere un impatto positivo sia sulle aspettative educative dei genitori (Kim *et al.*, 2015) sia sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini (Huang *et al.*, 2014), il quale potrebbe essere favorito da pratiche genitoriali positive (Huang *et al.*, 2019).

Il programma *Will*, attraverso questi due canali, è atteso esercitare effetti sulle performance scolastiche, come i voti, il rischio di bocciatura e la regolarità della frequenza. Questi elementi, a loro volta, dovrebbero favorire il raggiungimento del risultato finale atteso: l'ottenimento del diploma – un esito che, al momento della stesura di questo capitolo, non è ancora osservabile in quanto gli studenti regolari sono iscritti alla classe quarta della scuola secondaria di secondo grado. Studi precedenti su programmi mirati a sostenere l'iscrizione a percorsi post secondari hanno mostrato effetti positivi su alcuni indicatori quali l'iscrizione e la prosecuzione degli studi universitari (Leckie *et al.*, 2010; Grinstein-Weiss *et al.*, 2013; Martini *et al.*, 2021; Elliott, 2024). Se tali risultati positivi siano estendibili anche a un programma rivolto alla scuola secondaria superiore, come è il caso di *Will*, è la questione empirica affrontata in questo capitolo.

³ Le aspirazioni educative tipicamente rappresentano il livello educativo che si vorrebbe idealmente raggiungere, mentre le aspettative riguardano ciò che si crede si possa realisticamente raggiungere tenendo conto delle risorse a disposizione, delle opportunità e dei vincoli percepiti.

6.3 Disegno della valutazione

L'efficacia del programma *Will* è stata valutata mediante un disegno randomizzato controllato. Il primo passaggio della sperimentazione è stato il reclutamento delle famiglie partecipanti. Per partecipare, i responsabili dei minori hanno dovuto compilare moduli di candidatura, raccolti nel corso del 2019, al momento dell'iscrizione al programma, quando i bambini frequentavano la quinta primaria. Le informazioni, fornite da un genitore o tutore, rappresentano la cosiddetta *Baseline Survey* (BS). Tra le informazioni raccolte vi sono la composizione del nucleo familiare, le condizioni economiche e finanziarie, i voti scolastici del minore, il coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche, gli atteggiamenti verso il risparmio per la scuola e le aspirazioni educative dei genitori. Alla fine di tale processo sono state raccolte 669 domande di cui 576 sono risultate valide, in quanto conformi ai requisiti di ammissione. I dati raccolti indicano che i partecipanti provengono da gruppi socioeconomici particolarmente svantaggiati (Tabella 6.1). Si tratta, infatti, di gruppi familiari di grandi dimensioni, composti in media da 4,3 componenti con un ISEE medio pari a 5.787,50 euro. Inoltre, nella metà dei casi il genitore o il tutore di riferimento sono nati all'estero e circa il 44 per cento di loro non ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Tabella 6.1 Caratteristiche del campione

Variabili	Valore medio o percentuale
Femmina	44,8%
Nato all'estero	8,3%
Cittadinanza	32,1%
Numero di persone nel nucleo familiare	4,3
ISEE (€)	5787,5
Un genitore con almeno il diploma	55,9%
Genitore/tutore nato all'estero	49,1%
Genitori aspirano laurea del figlio	83,3%
Genitori si aspettano laurea del figlio	67,7%
Voto medio in italiano	7,9
Voto medio in matematica	7,9
<i>N</i>	576

Questi 576 soggetti sono stati successivamente assegnati in modo casuale, mediante randomizzazione stratificata⁴, al gruppo di trattamento (293) e a un gruppo di controllo (283). Tutti i soggetti sono stati poi intervistati combinando strumenti CAWI (*Computer-Assisted Web Interviewing*) e CATI (*Computer-Assisted Telephone Interviewing*) in tre punti temporali successivi alla randomizzazione. La seconda fonte comprende le rilevazioni condotte successivamente all'avvio del programma (*Follow Up Survey*, FUS), attraverso tre indagini: la prima tra marzo e maggio 2021, la seconda tra ottobre e novembre 2022 e la terza tra ottobre e dicembre 2024, rispettivamente nel primo e nel terzo anno successivo al completamento regolare della scuola secondaria di primo grado. Tali indagini sono state svolte in collaborazione con il laboratorio CATI del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Trento.

La Figura 6.2 riporta nel dettaglio il diagramma di flusso dell'esperimento, mostrando tutti i passaggi che hanno portato dal numero di domande iniziali alle risposte valide ottenute nelle tre FUS.

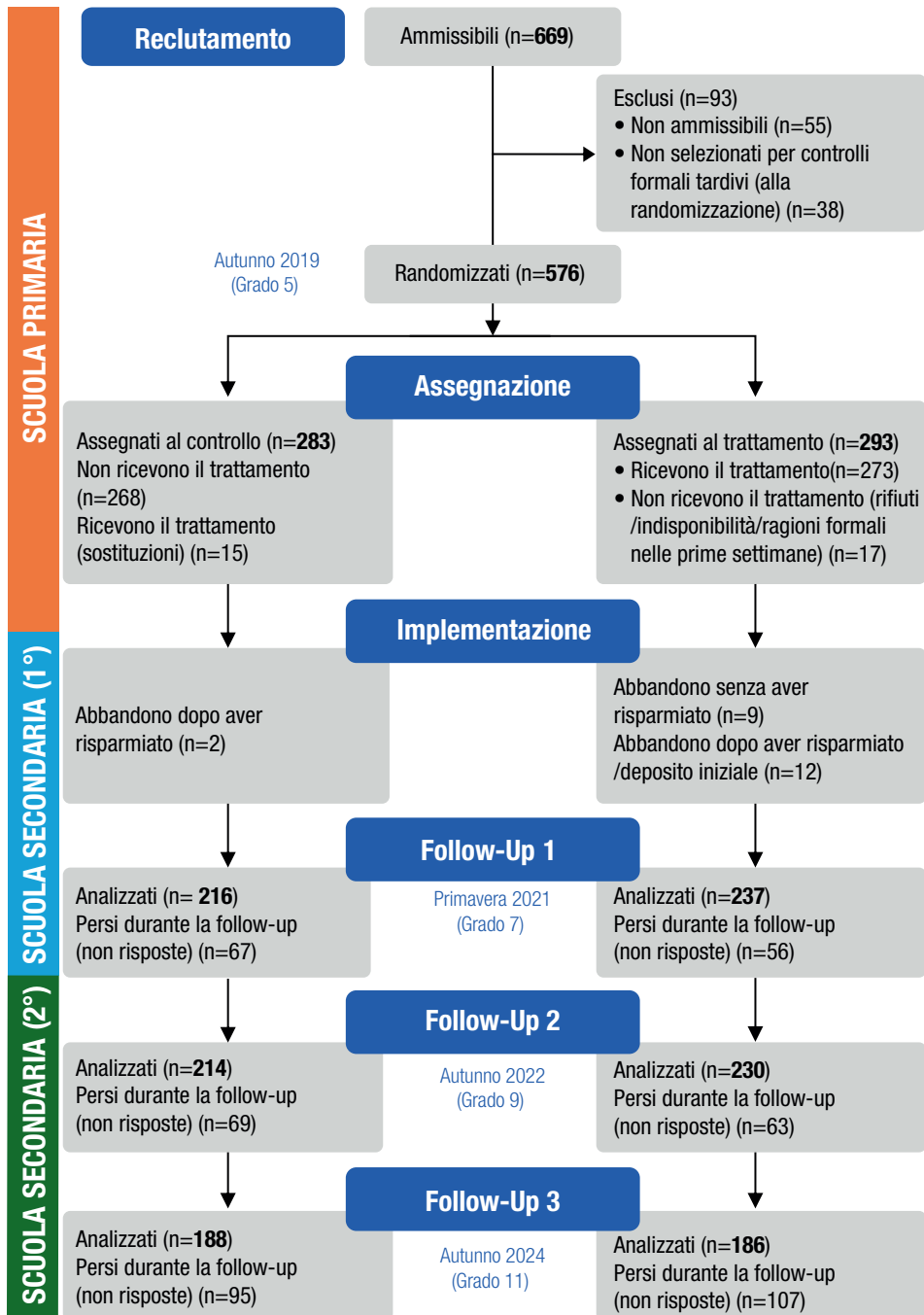
6.3.1 *Integrità del disegno sperimentale e procedure di stima*

Per garantire l'integrità dell'esperimento e, di conseguenza, la validità dei risultati, è necessario verificare almeno tre condizioni. La prima riguarda il bilanciamento tra gruppo di trattamento e gruppo di controllo: la randomizzazione presuppone che i due gruppi siano sostanzialmente equivalenti rispetto a un insieme di caratteristiche rilevanti. Questa ipotesi può essere verificata confrontando le differenze medie tra trattati e controlli su un insieme di covariate rilevanti. Nel caso di *Will* non sono emerse differenze significative relativamente a genere, cittadinanza, *background* migratorio, ISEE, istruzione dei genitori, aspirazioni e aspettative genitoriali, voti in italiano e matematica.

La seconda condizione riguarda il tasso di non risposta o *attrition*. Quest'ultima può essere di due tipi: complessiva e differenziale. La prima riguarda la percentuale totale di non risposte, mentre la seconda guarda alla differenza tra trattati e controlli ed è di fondamentale importanza, in quanto più ampia è questa differenza, tanto più elevato è il rischio che si possano ricreare differenze di

⁴ Gli strati utilizzati sono stati i seguenti: sito sperimentale (Firenze, Sud Sardegna, Teramo, Torino); titolo di studio dei genitori (almeno un genitore diplomato); luogo di nascita del tutor/genitore che ha presentato domanda di partecipazione (nato in Italia *versus* nato all'estero; non considerato nel sito Sud Sardegna a causa della ridotta numerosità del campione). La randomizzazione è stata implementata dai ricercatori di FBK-IRVAPP.

Figura 6.2 Diagramma di flusso dell'esperimento



composizione (o distorsione da selezione) tra i due gruppi formati con la randomizzazione. Fortunatamente, i tassi di risposta che abbiamo ottenuto, derivabili dalla Figura 6.2, sono ampiamente in linea con gli standard richiesti dal *What Works Clearinghouse Procedures and Standards Handbook* (2014).

La terza e ultima condizione da tenere sotto controllo riguarda la cosiddetta *compliance*, cioè il rispetto della regola di assegnazione al gruppo di trattamento e di controllo. Dei 293 soggetti assegnati al gruppo di trattamento, diciassette non hanno effettivamente partecipato all'intervento a causa di irreperibilità o rifiuti (si tratta di casi di *no show*). Al fine di garantire la possibilità di coprire tutti i posti disponibili, quindici famiglie appartenenti al gruppo di controllo sono state estratte a sorte per sostituire tali famiglie *no show*. Poiché la comunicazione dell'inserimento nel programma è avvenuta in tempi diversi, nelle analisi queste ultime vengono definite come casi di *crossover*, cioè come beneficiari che comunque continuano a far parte del gruppo di controllo.

In ragione di questa parziale *compliance*, l'analisi degli effetti fornisce una stima che viene definita *Intent to Treat* (ITT) e viene ottenuta con modelli di regressione lineare che includono come variabili di controllo gli strati di randomizzazione e alcune covariate come ISEE, voti scolastici, genere, anno di nascita e ampiezza familiare. Poiché queste variabili risultano bilanciate tra i gruppi, la loro inclusione non altera le stime, ma ne migliora la precisione.

6.4 Risultati

I risultati presentati in questo paragrafo verranno esposti seguendo la struttura teorica delineata nel modello logico presentato nella Figura 6.1.

6.4.1 Risparmi

Il primo punto da considerare riguarda la capacità o meno di risparmiare delle famiglie che partecipano al programma. Non va, infatti, dimenticato come queste famiglie vivano in condizioni di ristrettezze economiche e anche piccole somme possono rappresentare una sfida in questi contesti. Da questo punto di vista, i dati amministrativi del programma – e quindi dei comportamenti di risparmio e spesa dei beneficiari che riguardano il periodo che va da ottobre del 2019, quando i primi progetti sono stati avviati, a dicembre 2023 – restituiscono una situazione positiva e promettente. Dall'inizio del programma, il 94 per cento delle famiglie ha iniziato ad accantonare risorse, facendo almeno un deposito sul conto dedicato, riuscendo a risparmiare in media 718 euro.

Un elemento da sottolineare è che i dati amministrativi mostrano differenze rilevanti nella capacità di risparmio delle famiglie sulla base del loro ISEE. Infatti, famiglie con ISEE inferiore alla mediana campionaria (equivalente a 5.768,9 euro) mostrano un risparmio complessivo nettamente più basso rispetto alle famiglie con reddito ISEE sopra la mediana (mediamente 600 *vs* 817 euro), che a sua volta, come vedremo, si ripercuote sulla capacità di spesa, evidenziando un rischio di regressività del programma.

I dati appena commentati provengono dai *database* amministrativi del programma e si riferiscono ai soli partecipanti e, di conseguenza, non permettono né di stimare se la partecipazione al programma abbia effettivamente aumentato il risparmio familiare e nemmeno di valutare se l'eventuale incremento del risparmio abbia avuto effetti indesiderati di breve periodo, come difficoltà nel sostenere le spese quotidiane, con conseguente aumento del rischio di deprivazione materiale contingente. Per provare a indagare questi aspetti, sono stati utilizzati i dati della FUS 1 (Tabella 6.2). L'analisi di questi dati indica risultati positivi e rilevanti con un aumento significativo sia in relazione ai risparmi familiari per la scuola (+14,2 pp) sia per quanto riguarda i risparmi in generale (+11,7 pp). Di particolare importanza è quanto emerge in relazione alla deprivazione materiale: il maggiore risparmio indotto dal programma non ha comportato un aumento della deprivazione materiale (misurata con il numero di episodi riportati in cui la famiglia non è riuscita a far fronte a spese quali affitto, bollette, rate ecc.). Questo è un risultato che va sottolineato, in quanto era una delle possibili esternalità negative connesse al programma, ossia che

Tabella 6.2 Effetti del programma sul risparmio familiare e la deprivazione materiale

	(1) Risparmia	(2) Risparmia per scuola	(3) Nr. episodi di deprivazione materiale
Media controlli	45,8%	22,9%	2.122
Effetto stimato	11,7 pp**	14,2 pp***	-1,4 pp
	[0.026,0.209]	[0.056,0.227]	[-0.391,0.362]
<i>N</i>	449	449	448

Nota: l'indice di deprivazione varia da 0 a 9. Stime ottenute con modelli di regressione lineare che includono le variabili di stratificazione usate nella randomizzazione. Intervalli di confidenza del 95 per cento in parentesi. Stime statisticamente significative per: * $\alpha=10\%$, ** $\alpha=5\%$, *** $\alpha=1\%$.

Fonte: FUS1 (primavera 2021).

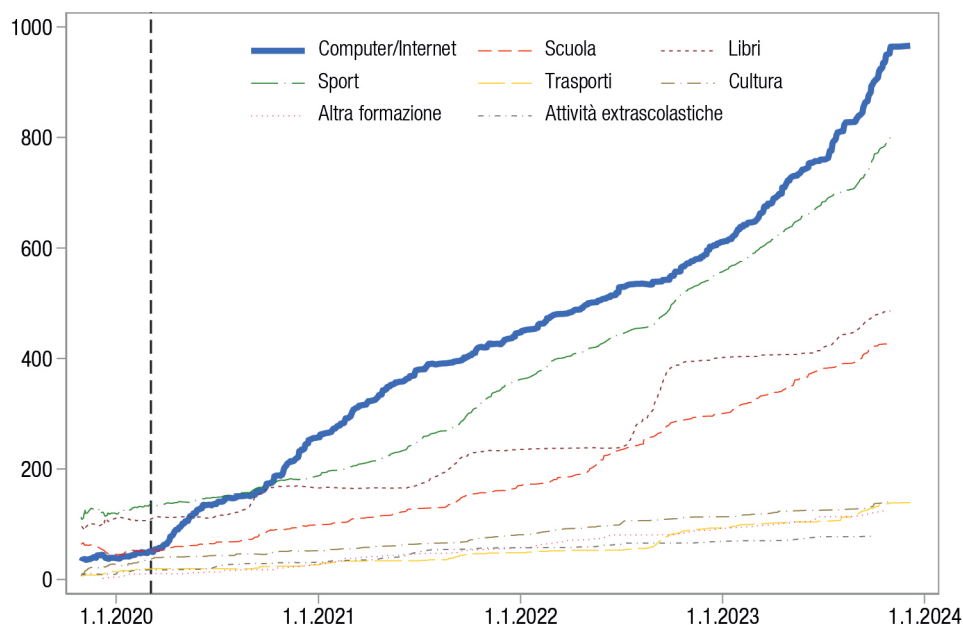
per restare in *Will* le famiglie potessero spostare risorse necessarie per spese primarie verso i risparmi.

Inoltre, è significativo osservare che la partecipazione al programma non ha avuto un impatto negativo sul risparmio generale: ciò avrebbe significato che le famiglie non stessero generando nuovi risparmi, ma semplicemente riallocando quelli esistenti. Al contrario, l'effetto positivo osservato suggerisce che il programma possa aver stimolato un aumento del risparmio anche al di fuori del perimetro di *Will*.

6.4.2 Spese educative

I dati amministrativi consentono di indagare anche i comportamenti di spesa delle famiglie. In prima battuta emerge che il 91 per cento delle famiglie partecipanti ha iniziato a spendere i soldi ottenuti tramite il risparmio e il moltiplicatore per una serie di spese in ambito educativo, spendendo in media 3.083 euro da inizio programma. La Figura 6.3 mostra quali sono stati i modelli di consumo

Figura 6.3 Spese medie cumulate, per voce di spesa



Nota: le curve indicano la spesa media cumulata del complesso di studenti che hanno effettuato almeno una spesa.

adottati da queste famiglie, dove si può bene identificare una discontinuità in prossimità della pandemia. Infatti, nei pochi mesi precedenti la pandemia, le spese erano incentrate sulle attività sportive e sui libri scolastici, mentre il *lock-down* e la conseguente didattica a distanza hanno portato le famiglie a investire maggiormente in computer e connessioni internet al fine di facilitare la partecipazione dei propri figli alle attività scolastiche svolte online. Come evidenziato per i risparmi, le famiglie con ISEE più bassi sostengono una spesa complessiva sensibilmente inferiore rispetto a quelle con ISEE più alti. Nello specifico, la spesa media per le prime è pari a 2.993 euro, contro i 3.762 euro delle seconde.

6.4.3 Dotazione informatica durante il Covid e attività extrascolastiche

Guardando alla FUS 1, i risultati che emergono mostrano un chiaro effetto positivo del programma sia sulla disponibilità di un pc o di un tablet per il figlio beneficiario sia sulla dotazione di una connessione internet veloce (Tabella 6.3). Il programma ha quindi fatto la differenza, almeno sotto il profilo della dotazione informatica, in una fase critica, quale quella della didattica a distanza.

Tabella 6.3 Effetti del programma sulla disponibilità di strumenti ICT durante la didattica a distanza dovuta al Covid-19

	(1) PC o tablet	(2) Connessione internet veloce
Media controlli	43%	31,3%
Effetto stimato	19,2 pp *** [0.101,0.282]	8,9 pp** [0.001,0.176]
<i>N</i>	456	448

Nota: stime ottenute con modelli di regressione lineare che includono le variabili di stratificazione usate nella randomizzazione. Intervalli di confidenza del 95 per cento in parentesi. Stime statisticamente significative per: * $\alpha=10\%$, ** $\alpha=5\%$, *** $\alpha=1\%$.

Fonte: FUS 1 (primavera 2021).

Nel post Covid è stata rilevata la partecipazione a varie attività extrascolastiche, in quanto incentivate esplicitamente da *Will* e potenzialmente collegate non solo al successo scolastico, come precedentemente descritto, ma anche allo sviluppo delle competenze non cognitive, comunemente denominate *soft skills* (Covay e Carbonaro, 2010; OECD, 2015). Più precisamente, vengono considerate at-

tività svolte in diversi ambiti: cultura (corsi di teatro, laboratori, corsi di musica), sport, formazione (come corsi di lingua, informatica o lezioni di recupero), volontariato, orientamento scolastico e gite. Come si può vedere dalla Tabella 6.4, non ci sono effetti particolarmente significativi. Tuttavia, emerge come *Will* abbia avuto un effetto positivo e marginalmente significativo sulla partecipazione alle attività sportive (+7,9 pp), il che suggerisce che il supporto fornito abbia aiutato le famiglie beneficiarie a sostenere le spese di iscrizione collegate alla partecipazione a queste attività.

6.4.4 *Aspirazioni e aspettative*

I risultati relativi alle aspirazioni e alle aspettative, rilevate nella FUS 1, mostrano come non vi siano effetti significativi nel complesso (Tabella 6.5); infatti, le stime, sebbene positive, non sono statisticamente significative. Tuttavia, i risultati cambiano notevolmente se consideriamo la possibile eterogeneità degli effetti relativamente all'ISEE. In questo caso, vi sono effetti notevoli per le famiglie con un ISEE inferiore alla mediana sia sulle aspirazioni (+12,4 pp) sia sulle aspettative (+16,1 pp).

Inoltre, un aspetto collegato alle aspirazioni e alle aspettative scolastiche è il grado di coinvolgimento da parte dei genitori nelle attività scolastiche e il supporto che possono dare ai loro figli. Le analisi svolte non mostrano, però, risultati significativi: partecipare a *Will* non comporta, almeno nel breve periodo, una maggior interazione con la scuola e con i figli in relazione a questioni scolastiche. Inoltre, sulle aspirazioni e sulle aspettative dei figli non si rilevano effetti significativi.

6.4.5 *Performance e risultati scolastici*

In questa sede il *focus* sarà su due risultati (Tabella 6.6): il voto ottenuto all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione e la probabilità di essere regolarmente iscritti nella classe terza della scuola secondaria di secondo grado (grado 11). Il voto all'esame di Stato, rilevato nella FUS 2, mostra una certa sensibilità al trattamento. I risultati ottenuti vanno nella direzione di suggerire un effetto positivo non tanto sulla sua media, quanto sulla probabilità di ottenere punteggi molto elevati (9 e 10). Inoltre, si può notare come tale differenza sia trainata da studenti i cui genitori hanno un ISEE familiare inferiore alla mediana. Più precisamente, l'effetto del programma per questo gruppo è di circa 11 pp, mentre per i soggetti con ISEE superiori, i quali mostrano una propensione «naturale» a ottenere voti più alti, l'effetto è nullo. Non si osservano effetti sulla probabilità di saltare giorni o lezioni, né sulla scelta dell'indirizzo formativo.

Tabella 6.4 Effetti del programma sulla partecipazione ad attività extrascolastiche

	(1) Cultura	(2) Sport	(3) Formazione	(4) Volontariato	(5) Orientamento	(6) Gite
Media controlli	37%	59%	41%	14%	23%	11%
Effetto stimato	-0,3 pp	7,9 pp*	-1pp	-1,4 pp	0,3 pp	1,2 pp
N	444	444	444	444	444	444

Nota: stime ottenute con modelli di regressione lineare che includono le variabili di stratificazione usate nella randomizzazione. Intervalli di confidenza del 95 per cento in parentesi. Stime statisticamente significative per: * $\alpha = 10\%$, ** $\alpha = 5\%$, *** $\alpha = 1\%$.

Fonte: FUS 2 (autunno 2022).

Tabella 6.5 Effetti del programma sulle aspirazioni e aspettative educative dei genitori e sul loro coinvolgimento scolastico

	(1) Aspira a diploma (o più)	(2) Si aspetta diploma (o più)	(3) Aspirazioni (ISEE<mediana)	(4) Aspirazioni (ISEE>mediana)	(5) Aspettative (ISEE<mediana)	(6) Aspettative (ISEE>mediana)
Media controlli	86,4%	79,4%	80,4%	92%	70,6%	87,5%
Effetto stimato	3,9 pp	5,4 pp	12,4 pp***	-4,5 pp	16,1 pp***	-3,7 pp
N	455	449	219	236	214	235

Nota: stime ottenute con modelli di regressione lineare che includono le variabili di stratificazione usate nella randomizzazione, controllando anche per il valore di *baseline* della stessa variabile risultato. Intervalli di confidenza del 95 per cento in parentesi. Stime statisticamente significative per: * $\alpha=10\%$, ** $\alpha=5\%$, *** $\alpha = 1\%$.

Fonte: FUS 1 (primavera 2021).

Tabella 6.6 Effetti del programma sulla probabilità di ottenere un voto pari o superiore a 9 all’esame di Stato sostenuto al termine della scuola secondaria di I grado (grado 8)

	(1) Voto esame di Stato	(2) Voto esame di Stato (ISEE<mediana)	(3) Voto esame di Stato (ISEE>mediana)
Media controlli	18,1%	8,4%	26,9%
Effetto stimato	6,6 pp*	10,9 pp**	0,9%
N	419	195	224

Nota: stime ottenute con modelli di regressione lineare che includono le variabili di stratificazione usate nella randomizzazione. Intervalli di confidenza del 95 per cento tra parentesi. Stime statisticamente significative per: * $\alpha=10\%$, ** $\alpha=5\%$, *** $\alpha=1\%$.

Fonte: FUS 2 (autunno 2022).

Il secondo *outcome* relativo alle performance scolastiche è stato raccolto con la FUS 3 e riguarda la probabilità di essere regolarmente iscritti al grado 11 (terzo anno della scuola secondaria di secondo grado nel corso dell’anno scolastico 2024/2025). Anche in questo caso emergono risultati positivi e sostanzialmente (non solo statisticamente) significativi (Tabella 6.7). Si tratta, infatti, di un

Tabella 6.7 Effetti del programma sulla regolare iscrizione al grado 11 in a.s. 2024/2025

	(1) Iscrizione regolare in grado 11 (a.s. 2024/2025)	(2) Iscrizione regolare in grado 11 (ISEE<mediana)	(3) Iscrizione regolare in grado 11 (ISEE>mediana)
Media controlli	66%	57,9%	74,3%
Effetto stimato	9,7 pp**	10,9 pp	8,3 pp
N	374	169	205

Nota: stime ottenute con modelli di regressione lineare che includono le variabili di stratificazione usate nella randomizzazione. Intervalli di confidenza del 95 per cento tra parentesi. Stime statisticamente significative per: * $\alpha=10\%$, ** $\alpha=5\%$, *** $\alpha=1\%$.

Fonte: FUS 3 (autunno 2024).

effetto di circa 10 punti percentuali che porta a supporre che *Will* potrà verosimilmente avere un effetto anche sull'ottenimento del diploma, visto che gli studenti che hanno ricevuto il trattamento hanno una probabilità decisamente più bassa di quelli appartenenti al gruppo di controllo di aver perso uno o più anni o di aver abbandonato. Se consideriamo la possibile eterogeneità degli effetti relativamente all'ISEE, anche in questo caso possiamo notare come vi siano effetti maggiori, ancorché non in modo statisticamente significativo, per i ragazzi appartenenti a famiglie con un ISEE inferiore alla mediana rispetto a quelli appartenenti a famiglie con un ISEE superiore alla mediana.

6.5 Conclusioni

La valutazione sperimentale di *Will* ha identificato effetti positivi su una serie di indicatori predittivi del completamento della scuola secondaria superiore. In primo luogo, la sperimentazione, confermando le evidenze provenienti dalla valutazione di *Percorsi* (Martini *et al.*, 2021), indica che il meccanismo di incentivazione del risparmio funziona. Con il supporto e gli incentivi forniti, le famiglie risparmiano e riescono a utilizzare le risorse per l'istruzione dei figli, senza che questo comporti, nel breve termine, effetti negativi sulla privazione materiale. Inoltre, grazie alla maggiore capacità di spesa offerta dal meccanismo finanziario del programma, durante i mesi di didattica a distanza dovuta al Covid, gli studenti sono stati meglio equipaggiati con tecnologie educative. Nel periodo post Covid, i beneficiari hanno mostrato una maggiore partecipazione ad attività sportive rispetto agli studenti del gruppo di controllo. Non sono invece emersi effetti significativi su altre attività extrascolastiche, come quelle culturali. Tuttavia, i nuclei con maggiore disponibilità economica tendono a risparmiare di più e quindi a beneficiare maggiormente delle integrazioni fornite dal programma.

In secondo luogo, la valutazione di *Will* presenta, per la prima volta nel contesto italiano, l'effetto di un programma di risparmio sulle aspirazioni e sulle aspettative educative. Nel breve termine, il programma ha innalzato le aspirazioni e le aspettative educative dei genitori appartenenti alle fasce di reddito più basse del campione (famiglie con ISEE inferiore alla mediana). Tuttavia, questo non si è tradotto in un maggiore coinvolgimento dei genitori nei processi scolastici dei figli, inclusa la frequenza delle interazioni con la scuola.

In terzo luogo, la valutazione offre evidenza in supporto di effetti del programma sulle performance scolastiche e sulla regolarità dei percorsi scolastici. Al termine della scuola secondaria di primo grado si registra un effetto positivo

del programma sul voto dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo, principalmente per gli studenti appartenenti alle fasce di reddito più basse. Non si osservano invece effetti sulla regolarità della frequenza scolastica (ossia la propensione a non saltare giorni o lezioni) né sulla scelta dell'indirizzo formativo. Infine, si registra un effetto marcato, pari a circa 10 punti percentuali, sulla probabilità di essere regolarmente iscritti al grado 11 (terza classe della scuola secondaria superiore).

Nel complesso, questi risultati – osservati su indicatori predittivi del completamento della scuola secondaria superiore – e il fatto che i partecipanti mostrino aspettative leggermente più elevate (sebbene non in modo statisticamente significativo) di conseguire il diploma di maturità, suggeriscono che sia verosimile attendersi una persistenza degli effetti positivi anche sul completamento della scuola secondaria superiore.

In Italia si registrano ampi divari sociali nella partecipazione all'istruzione. Le politiche di diritto allo studio attualmente in essere necessitano di un sostanziale miglioramento e rafforzamento. I programmi di risparmio incentivato, come *Will*, mostrano potenzialità promettenti. Unitamente ai risultati di altre esperienze, come *Percorsi* (Martini *et al.*, 2021 e Capitolo 7), ma anche *Will Torino* e *PUOI* (Capitolo 5), essi possono contribuire a costruire una base di evidenze utile alla definizione di programmi di questo tipo su scala più ampia.

Vi sono alcuni temi su cui è particolarmente importante condurre ulteriore ricerca in futuro. Il primo tema è quello della progressività e dell'efficacia rispetto ai costi dell'intervento. I risultati presentati nel capitolo hanno evidenziato come le famiglie beneficiarie con ISEE inferiore alla mediana mostrino minori capacità di risparmio e, quindi, anche di spesa, ma, allo stesso tempo, è proprio per i loro figli che emergono gli effetti più rilevanti del programma. Il risultato evidenzia infatti come *Will* possa essere particolarmente efficace anche per famiglie con minori capacità di risparmio. Questo risultato potrebbe anche essere collegato alla presenza delle altre componenti di *Will*, quali l'accompagnamento educativo, l'educazione finanziaria e le attività di orientamento. Da qui derivano almeno tre possibili implicazioni. La prima riguarda la necessità di rendere il meccanismo finanziario più progressivo, per evitare che favorisca soprattutto le famiglie con maggiori risorse da destinare al risparmio. Questa modifica può essere fatta prevedendo, per esempio, dei moltiplicatori variabili sulla base del reddito, oppure tramite la possibilità di versare una somma all'apertura del conto per le famiglie con i redditi più bassi. Se effettivamente il risparmio incentivato è la componente più rilevante di *Will*, questa modifica, oltre che essere equa, porterebbe a incrementare gli effetti per questa popolazione.

A questa considerazione si collega la seconda implicazione che deriva dalla valutazione e che riguarda la comprensione dei meccanismi alla base degli effetti osservati, che possono essere molteplici, data la complessità del programma e la presenza di strumenti diversi. Future ricerche dovrebbero concentrarsi sul tentativo di identificare gli effetti delle diverse componenti dei programmi di *asset building*. Tale approfondimento ha particolare rilevanza non solo per questioni teoriche relative ai diversi meccanismi all'opera, ma soprattutto per comprendere meglio il potenziale di scalabilità di questi programmi.

La terza implicazione riguarda la necessità di approfondire i possibili effetti duraturi del programma sull'alfabetizzazione finanziaria e sull'orientamento al futuro delle famiglie e dei ragazzi. I benefici derivanti dalla partecipazione al programma potrebbero riguardare, infatti, non solo l'ambito scolastico, ma anche la capacità di famiglie e ragazzi di pianificare risparmi e spese, aumentando così la loro inclusione finanziaria e innescando cambiamenti comportamentali persistenti nel lungo periodo e che vanno oltre la sfera scolastica (su questo si veda il Capitolo 8).

7.

GLI EFFETTI SULLE CARRIERE POST SCUOLA SECONDARIA: I RISULTATI DI *PERCORSI*

di Luca Mo Costabella, Davide Azzolini, Sonia Marzadro e Loris Vergolini

7.1 Introduzione

Nonostante i progressi registrati negli ultimi anni, l'Italia continua a figurare tra gli ultimi paesi europei per quota di laureati. Tale primato negativo è almeno in parte dovuto all'esistenza di forti disuguaglianze sociali nella partecipazione universitaria. Come illustrato nel Capitolo 2, alla base di questi divari vi sono soprattutto fattori economici: famiglie con bassi livelli di istruzione dispongono di minori risorse da dedicare al sostegno dei costi universitari e alle opportunità educative in generale. In Italia, il principale strumento di sostegno è il diritto allo studio, che prevede esonero dalle tasse e borse di studio. Tuttavia, nonostante sia un dato acquisito che le misure di supporto attivate precocemente sono più efficaci (Herbaut e Geven, 2020a), il diritto allo studio viene attivato tardi, solo al momento dell'iscrizione all'università.

I programmi di risparmio incentivato – come i *Child Development Accounts* o *Children's Savings Accounts* – rappresentano un approccio promettente per favorire la partecipazione universitaria degli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati (Elliott e Sherraden, 2013). Questi programmi, come già illustrato nei Capitoli 1 e 4, sono pensati per i minori (dalla nascita fino alla maggiore età) e incentivano il risparmio vincolato all'istruzione post secondaria (Beverly, Elliott e Sherraden, 2013; Elliott e Lewis, 2018). Gli studi valutativi esistenti hanno riscontrato effetti positivi di questi programmi sul risparmio familiare per l'università (Beverly *et al.*, 2016), sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini (Huang *et al.*, 2014) e sulle aspettative educative dei genitori (Kim *et al.*, 2015). Tuttavia, le evidenze sugli effetti di questi programmi sull'accesso e sul conseguimento dell'istruzione universitaria restano limitate. Uno dei motivi principali è il lungo intervallo di tempo che intercorre tra l'avvio del risparmio e la possibilità di misurare gli esiti accademici.

Il presente capitolo analizza gli effetti a lungo termine di *Percorsi*, il primo programma di risparmio per l'istruzione realizzato in Italia. Il programma mira a sostenere la partecipazione all'istruzione terziaria riducendo le barriere economiche e rafforzando le aspettative familiari. Le destinatarie sono le famiglie a basso reddito della città metropolitana di Torino con figli al quarto o quinto anno della scuola secondaria di secondo grado. Ogni mese le famiglie che aderiscono a *Percorsi* depositano una piccola somma su un conto dedicato, che la Fondazione Ufficio Pio quadruplica. Le risorse così accumulate possono essere utilizzate solo per finanziare spese educative; inoltre, le famiglie e i ragazzi partecipanti possono ricevere servizi di orientamento, formazione e consulenza sia sul fronte della gestione finanziaria sia su quello del percorso di studi (si rimanda al Capitolo 5 per una descrizione più approfondita del programma).

La prima valutazione di *Percorsi* ha riguardato le edizioni 2014 e 2015, e si è basata su un disegno sperimentale che ha coinvolto 716 soggetti. La valutazione, disegnata da ASVAPP in collaborazione con FBK-IRVAPP, aveva l'obiettivo di stimare l'effetto del programma sulla scelta di proseguire gli studi dopo il diploma (Martini *et al.*, 2021)¹. Lo studio ha dimostrato che il programma ha aumentato i tassi di iscrizione e di permanenza all'università di circa nove punti percentuali. Gli effetti sono risultati essere più accentuati per gli studenti provenienti dagli istituti professionali, spesso caratterizzati da condizioni economiche più svantaggiate e una preparazione scolastica più limitata.

Successivamente, la valutazione è stata estesa all'edizione 2016, per un totale di 1451 studenti, e ha guardato agli effetti di lungo termine, fino al 2025. Questa seconda valutazione ha riguardato, nello specifico, gli effetti del programma sul conseguimento del titolo di istruzione terziario e sui percorsi lavorativi degli studenti durante i cinque anni successivi al diploma di scuola secondaria superiore.

Nel complesso, la valutazione di *Percorsi* ha diversi punti di forza: non solo il ricorso a un solido disegno di valutazione sperimentale, una notevole estensione temporale, un campione esteso e il ricorso a dati amministrativi universitari e sul mercato del lavoro. Tali caratteristiche, raramente disponibili congiuntamente negli esercizi di valutazione, consentono di stimare in modo robusto gli effetti della partecipazione al programma.

¹ La valutazione degli effetti di *Percorsi* è nata con il progetto ACHAB (*Affording College with the Help of Asset Building*), aggiudicatario di un finanziamento nell'ambito del bando Progress 2013, DG Employment, Social Affairs and Inclusion della Commissione Europea.

7.2 Il disegno di valutazione

In primo luogo, la valutazione degli effetti si concentra sugli esiti direttamente legati all'istruzione: la probabilità di immatricolarsi all'università, di permanere dopo il primo anno e, infine, di ottenere una laurea². La domanda affrontata è quindi la seguente: «la partecipazione a *Percorsi* incide sulla probabilità di iscriversi all'università e di ottenere una laurea?».

Il secondo tipo di analisi realizzato considera il lavoro durante i cinque anni post diploma di scuola secondaria superiore. La domanda valutativa in questo caso mira a comprendere se, e in che misura, la partecipazione al programma di risparmio incentivato abbia permesso ai partecipanti di non lavorare o di posticipare l'avvio di un'attività lavorativa. L'ipotesi è che il contributo finanziario abbia allentato le pressioni finanziarie e presumibilmente diminuito la necessità di lavorare per mantenersi durante gli studi. Ciò potrebbe tradursi in una maggiore facilità di completare con successo e in modo più regolare gli studi (Broton *et al.*, 2016).

7.2.1 Il reclutamento e la costruzione dei due gruppi per la valutazione

La valutazione ha riguardato gli studenti che sono entrati in *Percorsi* negli anni scolastici 2014-15, 2015-16, 2016-17. All'inizio di ogni anno scolastico sono state raccolte le candidature. Potevano candidarsi gli studenti che frequentavano la classe quarta o la classe quinta di un istituto superiore. Tutti i candidati compilavano un questionario fornendo informazioni sul loro percorso scolastico, su alcune caratteristiche familiari e sulle loro prospettive dopo il diploma. Una prima fase di scrematura delle candidature si è basata sulla verifica dei requisiti formali per poter entrare nel programma (per esempio, la condizione economica). Un'ulteriore scrematura preliminare è consistita nell'eliminare a priori coloro che verosimilmente avrebbero optato per una scelta post diploma indipendentemente dalla partecipazione a *Percorsi*. Sono stati esclusi coloro che con altissima probabilità sarebbero comunque andati

² *Percorsi* apre ai partecipanti un ventaglio maggiore di opportunità rispetto a quanto qui sinteticamente descritto: per esempio, ammette la possibilità di sostenere spese per le scuole superiori (con un bonus dimezzato per i soggetti inclusi nella ricerca, oggi portato a x4), così come sostiene percorsi di istruzione post diploma diversi da quelli universitari, come gli ITS o AFAM. Questo studio si focalizza sui percorsi universitari in quanto esito di prioritario interesse e oggetto esclusivo dell'intervento ai tempi dell'arruolamento di studenti e studentesse nella ricerca.

all'università: intuitivamente, uno studente che frequenta il liceo classico, ha terminato le scuole medie col massimo dei voti, non è mai stato rimandato e ha entrambi i genitori laureati andrà all'università con o senza *Percorsi*. Per far ciò si è fatto ricorso a un modello di *profiling*, stimato in precedenza su un campione di altri studenti di cui erano note le caratteristiche iniziali, che ha restituito per ognuno una stima della probabilità di immatricolarsi all'università. Sulla base di questo modello sono stati esclusi anno per anno coloro per i quali la probabilità stimata in base alle caratteristiche iniziali era molto alta (intorno al 90 per cento). Dall'altro lato sono stati esclusi coloro che non mostravano un particolare interesse per l'università, cioè quegli studenti che durante la compilazione del questionario di candidatura avevano dichiarato di non volerci andare o di essere in dubbio perché temevano fosse una perdita di tempo (mentre sono stati mantenuti coloro che mostravano dubbi a causa dei costi da sostenere). La logica della scrematura è stata quella di eliminare a priori coloro per i quali la partecipazione al progetto avrebbe difficilmente avuto un effetto sulle scelte successive, focalizzandosi invece su coloro per i quali la scelta non era scontata e quindi la possibilità di un sostegno economico avrebbe potuto fare la differenza.

Nel complesso, sono state accolte le candidature di 1.451 soggetti, le cui caratteristiche sono descritte nella Tabella 7.1. Il 15 per cento circa dei partecipanti ha almeno un genitore laureato, mentre oltre il 30 per cento ha genitori che hanno raggiunto, al massimo, l'obbligo scolastico. A testimonianza della fragilità economica familiare dei candidati, l'ISEE medio è risultato essere pari a circa 10.000 euro, quindi nettamente inferiore alla soglia massima di ammissione (15.000 euro). In quasi l'80 per cento dei casi entrambi i genitori sono italiani. La distribuzione dei ragazzi per istituto è eterogenea: uno su quattro frequenta un liceo classico o scientifico, più di un terzo frequenta un istituto tecnico, il 15 per cento circa un istituto professionale. Le ragazze rappresentano quasi il 60 per cento del totale, e sono particolarmente numerose in alcune classi: nei licei linguistici e di scienze umane (categoria «Altro liceo» in tabella) e negli istituti professionali, dove vi è un'alta incidenza degli iscritti agli istituti/indirizzi orientati alle professioni nei servizi.

Il fatto che il numero di candidature fosse superiore al numero di coloro che potevano essere effettivamente coinvolti nel progetto ha consentito di effettuare un'assegnazione casuale a un gruppo di partecipanti (gruppo di trattamento) e a un gruppo di esclusi (gruppo di controllo). L'assegnazione casuale è stata realizzata, per ciascuna delle tre edizioni del programma, dopo aver raggruppato i candidati per tipo di istituto e per classe frequentata. I due gruppi, quello di trattamento e di controllo, sono formati, rispettivamente, da 636 e 815 soggetti.

Tabella 7.1 **Caratteristiche del campione**

Femmina	56,3	Istruzione famiglia: laurea	15,5
		Istruzione famiglia: scuole superiori	51,3
Liceo classico/scientifico	27,1	Istruzione famiglia: obbligo	33,2
Altro liceo	20,9		
Istituto tecnico	37,2	Origine genitori: entrambi italiani	77,4
Istituto professionale	14,8	Origine genitori: mista	5,9
		Origine genitori: entrambi stranieri	16,7
Mai respinto	78,2		
Mai rimandato	56,6	Dimensione del nucleo familiare	3,0
Voto scuola sec. di primo grado: ottimo	26,1	ISEE	10378,8
Voto scuola sec. di primo grado: distinto	27,7		
Voto scuola sec. di primo grado: buono	34,5	Classe frequentata a iscrizione: quarta	55,0
Voto scuola sec. di primo grado: sufficiente	11,7	Classe frequentata a iscrizione: quinta	45,0
		Anno di ingresso nel progetto: 2014/2015	34,0
Convinto di iscriversi all'università	48,6	Anno di ingresso nel progetto: 2015/2016	31,3
Dubbioso (per questione economica)	51,4	Anno di ingresso nel progetto: 2016/2017	34,7
<i>N</i>			1.451

Nota: tutti i valori in tabella sono percentuali, tranne l'indicatore ISEE e la dimensione del nucleo familiare (valori medi). Per classificare il livello di istruzione della famiglia si fa riferimento al livello di istruzione massimo tra i due genitori.

L'equivalenza dei due gruppi è stata testata mediante test statistici che hanno confermato che, nel complesso, i due gruppi sono simili, pur restando alcune contenute differenze relative all'origine migratoria dei genitori, al sesso e alla percentuale di studenti respinti negli anni passati. Queste differenze sono state agevolmente controllate in fase di stima degli effetti. Un ulteriore aspetto da prendere in esame è che la comparabilità può essere vanificata dalla «disobbedienza» (*non-compliance*), cioè dal passaggio non casuale di alcune persone da

un gruppo all'altro. In questi casi si rischia spesso di sottostimare gli effetti di un intervento, ed è necessario correggere opportunamente le stime con tecniche *ad hoc*. Nel nostro caso, 19 delle 636 persone assegnate al gruppo di trattamento hanno poi rinunciato a partecipare a *Percorsi*, mentre 30 persone delle 815 assegnate al gruppo di controllo vi hanno partecipato (si sono candidate in quarta superiore e sono state escluse, ma hanno presentato nuovamente domanda l'anno successivo venendo assegnate al gruppo di trattamento). Il grado di «disobbedienza» è minimo, e la sua incidenza sulle stime degli effetti è, quindi, trascurabile.

7.2.2 I dati utilizzati per la valutazione

Le analisi si basano sull'integrazione di cinque fonti di dati. La prima, già usata per la Tabella 7.1, è il questionario compilato dai ragazzi al momento della candidatura al progetto. La seconda fonte di dati è l'archivio gestionale di *Percorsi*, gestito dalla Fondazione Ufficio Pio, che consente di tenere traccia dell'effettiva partecipazione di ogni persona al programma.

La terza fonte è costituita dai dati amministrativi delle università piemontesi (Università degli Studi di Torino, Politecnico di Torino, Università del Piemonte Orientale). Un'informazione importante è che solo una quota minima di studenti ha deciso di iscriversi all'università fuori dal Piemonte. Questo aspetto è rilevante per la robustezza dei risultati successivi, ottenuti analizzando esclusivamente i percorsi negli atenei della regione, poiché il numero limitato di iscritti fuori regione riduce il rischio di distorsioni nei risultati. I dati amministrativi delle università sono messi a disposizione dall'Osservatorio Regionale per l'Università e per il Diritto allo Studio Universitario dell'IRES Piemonte. Ogni anno, a cadenza regolare, l'Osservatorio riceve e organizza i dati dei tre atenei piemontesi relativi sia alle iscrizioni (immatricolazioni, iscrizioni agli anni successivi, eventuali abbandoni o trasferimenti) sia alle lauree. Dal 2019 al 2025 l'Osservatorio ha messo a disposizione i microdati sulle iscrizioni (aggiornati a luglio dell'anno precedente, quindi a tutto l'anno accademico) e sulle lauree (aggiornati a dicembre dell'anno precedente, quindi a tutto l'anno accademico con l'esclusione dell'ultima sessione primaverile), permettendo di tracciare in modo esaustivo i percorsi accademici di tutti i ragazzi dei due gruppi. Con i dati aggiornati all'anno accademico 2023-24 è possibile osservare gli esiti universitari su un orizzonte decisamente ampio: nove anni per la prima coorte, cioè chi nell'anno scolastico 2014-15 frequentava la classe quinta superiore, e quasi sei anni per l'ultima, cioè chi nell'anno scolastico 2016-17 frequentava la classe quarta superiore.

Il *dataset* è stato poi integrato con un quarto archivio di dati, ossia le Comu-

nicazioni Obbligatorie, COB) della Regione Piemonte. Questi dati contengono le informazioni che le imprese devono fornire sui propri dipendenti ai centri per l'impiego. L'archivio raccoglie dettagli su ogni esperienza lavorativa – come durata, tipo di contratto, qualifica e datore di lavoro – permettendo di ricostruire l'intera storia occupazionale dei lavoratori. L'estrazione delle COB e il collegamento con i partecipanti allo studio sono stati effettuati nel dicembre 2022 e replicati nella primavera 2023 e nell'agosto 2025. Questi dati ci consentono di ricostruire l'attività lavorativa dei soggetti durante gli anni universitari. Il periodo considerato è di cinque anni, da giugno a giugno, in modo da coincidere con l'anno accademico. Sebbene i dati amministrativi siano di alta qualità, va rilevato che essi includono soltanto informazioni relative a individui che hanno mantenuto la residenza nella regione in cui è attivo *Percorsi* o che lavorano per un'azienda con sede legale in Piemonte. Gli studenti che hanno trasferito la residenza fuori regione e trovato lavoro altrove non compaiono nei dati. Inoltre, l'archivio delle COB non include il lavoro autonomo, né il lavoro informale contiene informazioni sulle retribuzioni.

L'ultima fonte di dati utilizzata è la *survey*, web e telefonica, realizzata tra ottobre e novembre 2024 nell'ambito del progetto RIESCO – Resilienza e risparmi per la scuola nel post-Covid – finanziato attraverso il programma nazionale MUR-FRES. Il questionario ha permesso di raccogliere informazioni dettagliate sulle scelte educative e il lavoro degli studenti (salari, guadagni, lavori informali e settori occupazionali) a distanza di otto o dieci anni dalla domanda di partecipazione a *Percorsi*. Tuttavia, va constatato che il lungo lasso temporale intercorso tra la domanda e la rilevazione ha inciso negativamente sul tasso di risposta complessivo (42 per cento) e in modo differenziato tra i due gruppi (rispettivamente, 55,5 per cento nel gruppo di trattamento e 31,4 nel gruppo di controllo).

7.3 I risultati sugli esiti universitari

Sulla base dei dati amministrativi universitari, si stima che il 69 per cento degli studenti coinvolti nel progetto si è iscritto all'università (Tabella 7.2). La percentuale di iscritti mostra, negli anni dopo il primo, una fisiologica flessione: al terzo anno gli iscritti sono il 55 per cento. Tra coloro che si sono immatricolati, il 93 per cento si è iscritto a corsi di durata triennale. La possibilità di osservare le storie accademiche per un orizzonte superiore a cinque anni consente di verificare eventuali effetti sulle lauree fino ad almeno due anni dopo il termine legale degli studi. Questo è particolarmente utile perché le percentuali di laureati sono, nei

primi anni, piuttosto basse: solo il 19 per cento si è laureato al terzo anno, il 30 per cento al quarto, il 35 al quinto. Estendendo l'osservazione al massimo, cioè osservando per ogni studente tutta la storia disponibile dalla candidatura a *Percorsi* fino all'anno accademico 2023-24, si calcola una percentuale di laureati del 43 per cento (quasi l'80 per cento di coloro che al terzo anno risultavano ancora iscritti all'università).

Nella Tabella 7.2 sono riportate anche le stime degli effetti: la percentuale di immatricolati, pari al 69 per cento, è aumentata di circa 10 punti grazie a *Percorsi*. Ciò significa che in assenza di *Percorsi* solo il 59 per cento dei ragazzi si sarebbe iscritto all'università (i 10 punti percentuali in più rappresentano un aumento relativo del 17 per cento circa). Dal secondo anno in avanti, la percentuale di iscritti cala, e con essa la stima degli effetti. Al secondo anno l'aumento indotto da *Percorsi* è di 7-8 punti percentuali, al terzo anno è di 4 punti e statisticamente non significativo.

Le stime relative alle lauree entro una certa data dall'immatricolazione sono in generale prossime a zero. Quando si sposta l'attenzione sulla probabilità generale di ottenere una laurea, si stima un effetto positivo di quattro punti percentuali. Complessivamente sembra che la partecipazione al programma incentivi l'iscrizione all'università, ma contemporaneamente vi sia da parte dei partecipanti un maggiore rischio di abbandono, tanto che a qualche anno di distanza i benefici diventano minimi. Ciò nonostante, qualche effetto positivo si nota anche sul conseguimento dei titoli. Questo vale soprattutto quando si circoscrive l'analisi al sottocampione di studenti delle prime coorti, che

Tabella 7.2 Effetti di *Percorsi* sulla probabilità di iscriversi all'università e di laurearsi

	Gruppo di controllo (%)	Effetto stimato		Gruppo di controllo (%)	Effetto stimato	
Iscritti al primo anno	58,8	+10,2	***	Laureati entro 3 anni	17,9	+0,9
Iscritti al secondo anno	52,4	+7,5	***	Laureati entro 4 anni	28,7	+1,3
Iscritti al terzo anno	50,9	+3,8		Laureati entro 5 anni	34,7	+0,8
				Laureati (totale)	39,3	+4,0 *

Nota: stime statisticamente significative per: * $\alpha=10\%$, ** $\alpha=5\%$, *** $\alpha=1\%$.

hanno partecipato alla prima valutazione (ACHAB): su questi si nota che l'effetto sull'ottenimento della laurea (laureati totale) è leggermente superiore a quello riportato in tabella (6,8 punti percentuali). Bisogna inoltre considerare che questi risultati rappresentano stime di effetti medi su tutti i partecipanti, e potrebbero nascondere una certa eterogeneità tra gruppi. Questo aspetto è trattato nel prossimo paragrafo.

L'indagine RIESCO ha permesso di ampliare l'analisi considerando anche altri esiti e scelte educative, quali sede e tipo di corso di laurea e voto di laurea. I risultati non mostrano l'esistenza di differenze sistematiche tra beneficiari e non beneficiari, né sul corso di studi scelto né sulla probabilità di frequentare o aver frequentato l'università al di fuori del Piemonte. Quest'ultimo è un dato interessante dal punto di vista valutativo, nella misura in cui suggerisce che il limite geografico nei dati amministrativi universitari utilizzati non inficia la validità delle stime. Detto in altri termini, le stime degli effetti presentate sopra non sarebbero sotto o sovrastimate a causa di una maggiore o minore incidenza di iscritti fuori sede nel gruppo di trattamento. Infine, dai dati RIESCO non emergono risultati significativi neanche in relazione al voto di laurea o alla votazione media per coloro che risultano ancora iscritti.

7.3.1 *I risultati per sottogruppi di partecipanti*

In questo paragrafo ci soffermiamo sulla potenziale eterogeneità degli effetti di *Percorsi*: ci sono categorie di studenti che beneficiano di più della partecipazione? Ci sono categorie che non ne beneficiano? L'effetto medio sulla popolazione totale può essere indicativo dei risultati generali del programma, ma la conoscenza sugli effetti prodotti per specifici sottogruppi può dare importanti indicazioni in termini di policy, per esempio suggerendo su quali profili di candidati sia più opportuno concentrare un intervento per renderlo più efficace.

Nella Tabella 7.3 si illustrano le stime degli effetti separate per istituto di provenienza degli studenti e per classe frequentata al momento dell'ingresso nel progetto. Le due dimensioni sono rilevanti per differenti motivi e opportunità:

- l'istituto di provenienza da un lato è mediamente rappresentativo delle caratteristiche complessive degli studenti, del loro *background* e delle loro prospettive; dall'altro rappresenta un'agevole dimensione di *targeting*, essendo semplice rendere operativa una procedura di selezione basata sull'istituto piuttosto che su singole caratteristiche individuali;
- entrare nel programma al quarto o al quinto anno delle superiori significa, per le famiglie, disporre di un anno in più o in meno per accumulare i rispar-

mi previsti, e questa possibilità potrebbe incidere positivamente sui percorsi degli studenti. Nel caso in cui ciò facesse realmente differenza si potrebbe immaginare di anticipare l'ingresso delle famiglie.

Nella nostra analisi le scuole secondarie di provenienza degli studenti sono raggruppate in quattro classi, con diverse prospettive e con diversi risultati dalla partecipazione:

Tabella 7.3 Effetti di *Percorsi* sulla probabilità di iscriversi all'università e di laurearsi, per sottogruppi

	Iscritti al primo anno		Iscritti al secondo anno		Iscritti al terzo anno		Laureati (totale)		N
Tutti									1.451
Gruppo di controllo	58,8		52,4		50,9		39,3		
Effetto stimato	10,2	***	7,5	***	3,8		4,0	*	
Istituti professionali									215
Gruppo di controllo	27,7		21,0		20,2		16,8		
Effetto stimato	27,9	***	21,5	***	15,5	***	12,1	**	
Istituti tecnici									539
Gruppo di controllo	53,4		44,3		42,6		30,5		
Effetto stimato	6,9		5,2		-0,4		4,6		
Licei classici/scientifici									393
Gruppo di controllo	82,0		77,6		77,2		59,9		
Effetto stimato	4,7		3,3		1,8		1,5		
Altri licei									304
Gruppo di controllo	58,4		54,2		51,2		42,2		
Effetto stimato	10,4	*	7,6		4,6		-1,7		
Classi quarte									790
Gruppo di controllo	56,4		47,9		47,3		34,0		
Effetto stimato	9,0	***	7,8	**	4,4		5,1		
Classi quinte									661
Gruppo di controllo	61,5		57,6		55,2		45,4		
Effetto stimato	11,6	***	7,0	**	2,7		2,4		

Nota: stime statisticamente significative per: * $\alpha=10\%$, ** $\alpha=5\%$, *** $\alpha=1\%$.

- i licei classici e scientifici identificano, al di là della scrematura iniziale volta a eliminare gli studenti quasi certi di proseguire gli studi, i ragazzi che sono comunque molto propensi a farlo. L'87 per cento dei partecipanti a *Percorsi* si è iscritto all'università, e l'80 per cento è ancora iscritto al terzo anno. Per loro l'effetto stimato di *Percorsi* è contenuto e statisticamente non significativo;
- chi proviene da altri licei (artistici, linguistici, scienze umane) mostra una minore propensione a iscriversi all'università (72 per cento), ma questa è influenzata in modo più evidente da *Percorsi*: l'effetto stimato al primo anno è di 10 punti, in linea con l'effetto medio sul totale degli iscritti, che si riduce progressivamente negli anni successivi;
- gli istituti tecnici sono quelli con composizione potenzialmente più eterogenea e per cui ci si aspetterebbe una maggiore incertezza sulla decisione di proseguire gli studi. Gli studenti di questo gruppo però non paiono influenzati dalla partecipazione: si stima solo un effetto marginalmente significativo di 7 punti al primo anno;
- gli istituti professionali portano al programma gli studenti per cui si prevede una minore probabilità di prosecuzione degli studi. Per questo gruppo l'effetto della partecipazione è molto forte: la probabilità media di immatricolazione aumenta di 28 punti percentuali (+102 per cento), l'effetto decresce negli anni ma al terzo è ancora pari a 16 punti (+78 per cento). Si tratta inoltre dell'unico gruppo per cui si stima in modo chiaro e indiscutibile un effetto positivo sulla probabilità di ottenere un titolo: i laureati totali sono il 28 per cento, quasi il doppio di quanto ci si sarebbe atteso in assenza di *Percorsi*.

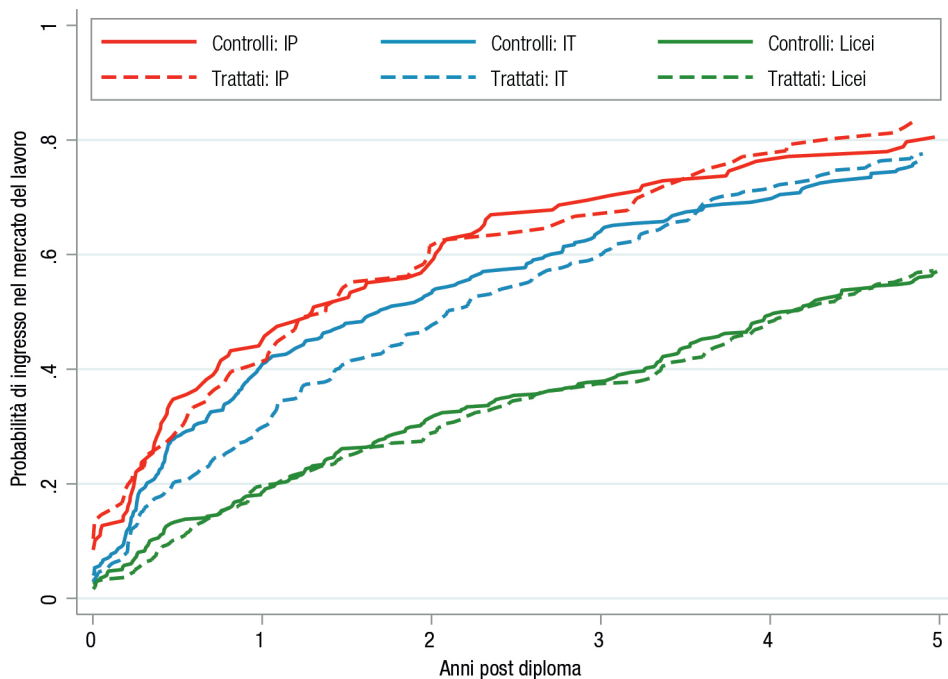
Le analisi condotte per altri sottogruppi, non presentate in questa sede, mostrano che gli effetti sono più evidenti per le ragazze, per chi aveva voti peggiori all'uscita dalle scuole medie, per chi viene da famiglie meno istruite. Si tratta, in linea di massima, di categorie di studenti che sono sovrarappresentate negli istituti professionali (anche le ragazze, iscritte agli istituti orientati alle professioni nei servizi).

Per quanto riguarda l'anno di ingresso nel progetto, non si evidenziano differenze marcate tra chi è entrato quando frequentava la quinta e chi lo ha fatto quando era in quarta. I risultati non supportano quindi l'idea di privilegiare l'ingresso al quarto anno. Tuttavia, l'assenza di differenze osservate non permette di escludere che avviare precocemente un programma come *Percorsi* (per esempio nei primi anni di vita) possa rafforzarne l'efficacia. Per rispondere a questa domanda sarebbe necessario effettuare nuove sperimentazioni.

7.4 Il lavoro durante gli studi

La Figura 7.1 mostra che le differenze legate all'indirizzo formativo frequentato non si limitano alle probabilità di proseguire gli studi all'università, ma si riflettono anche nelle modalità di partecipazione al mercato del lavoro. Non sorprende che i tempi di inserimento lavorativo risultino, quindi, molto differenziati in base all'indirizzo formativo della scuola secondaria superiore di provenienza: gli studenti provenienti dagli istituti professionali accedono al lavoro prima di quelli provenienti dagli istituti tecnici, e questi ultimi prima dei liceali (che in questa parte dell'analisi per semplicità non vengono distinti in base al macro-indirizzo).

Figura 7.1 Tempi di inserimento nel mercato del lavoro per indirizzo formativo e gruppo (trattati vs controlli) nei cinque anni successivi all'ottenimento del diploma di scuola secondaria di II grado



Nota: stime di Kaplan-Meier.

Le linee tratteggiate relative al gruppo di trattamento evidenziano inoltre che, durante il primo anno, la quota di soggetti non ancora entrati nel mercato del lavoro è più bassa tra i partecipanti al programma, in particolare per i diplomati in indirizzi tecnici. Le differenze si mantengono nel tempo, ma tendono a ridursi progressivamente fino a invertirsi attorno al quinto anno di osservazione, quando molti individui sono ormai usciti dal sistema di istruzione.

Si raggiunge una conclusione analoga prendendo in esame l'intensità della partecipazione lavorativa nei vari anni. L'andamento del numero medio di giorni lavorati nei cinque anni successivi al diploma mette in evidenza dinamiche differenziate tra indirizzi formativi e tra trattati e controlli. Nel primo anno, i diplomati di istituti professionali registrano il valore più alto, seguiti dai tecnici e dai licei. Con il passare degli anni, l'intensità lavorativa aumenta per tutti, ma le differenze tra indirizzi persistono. Riguardo alle differenze tra gruppi, si riscontra che nel gruppo di trattamento l'intensità iniziale è più bassa che tra i controlli, soprattutto per i tecnici, segno di un ingresso nel mercato del lavoro più graduale. Dopo quattro o cinque anni, però, le traiettorie dei due gruppi convergono fino a invertirsi, tanto che nel quinto anno i partecipanti di *Percorsi* lavorano in media più dei controlli in tutti gli indirizzi.

A questo punto, diventa rilevante analizzare in modo più dettagliato la condizione di lavoro e studio degli studenti nei cinque anni successivi al diploma. A tal fine, incrociare i dati dei due archivi amministrativi consente di costruire le seguenti categorie che definiscono la condizione di un soggetto in un dato anno: (i) *studente*: iscritto all'università, con attività lavorativa inferiore a tre mesi; (ii) *studente lavoratore*: iscritto all'università, con attività lavorativa superiore a tre mesi³; (iii) *lavoratore*: non iscritto all'università, ma con esperienza lavorativa; (iv) *NEET*: non iscritto all'università e senza alcuna esperienza lavorativa⁴.

³ Utilizzando una soglia più elevata (sei mesi) i risultati delle stime degli effetti del programma non cambiano in modo apprezzabile.

⁴ Va sottolineato che la definizione di NEET è più ampia di quella utilizzata convenzionalmente, in quanto non considera come studenti i soggetti che frequentano corsi di formazione post diploma (il dato non è disponibile), né considera come lavoratori i lavoratori autonomi. Inoltre, come già accennato, i dati amministrativi utilizzati, sia quelli universitari sia quelli relativi al lavoro, sono limitati al Piemonte, e anche questo, seppur marginalmente, può incidere sulla stima della condizione di NEET. È importante notare che questi limiti nei dati influenzano la stima dell'incidenza delle varie condizioni ma non c'è ragione di pensare che essi incidano diversamente tra trattati e controlli.

Tabella 7.4 Effetti del programma *Percorsi* sulla condizione di lavoro-studio nel primo anno post diploma, intero campione e sottogruppi (punti percentuali)

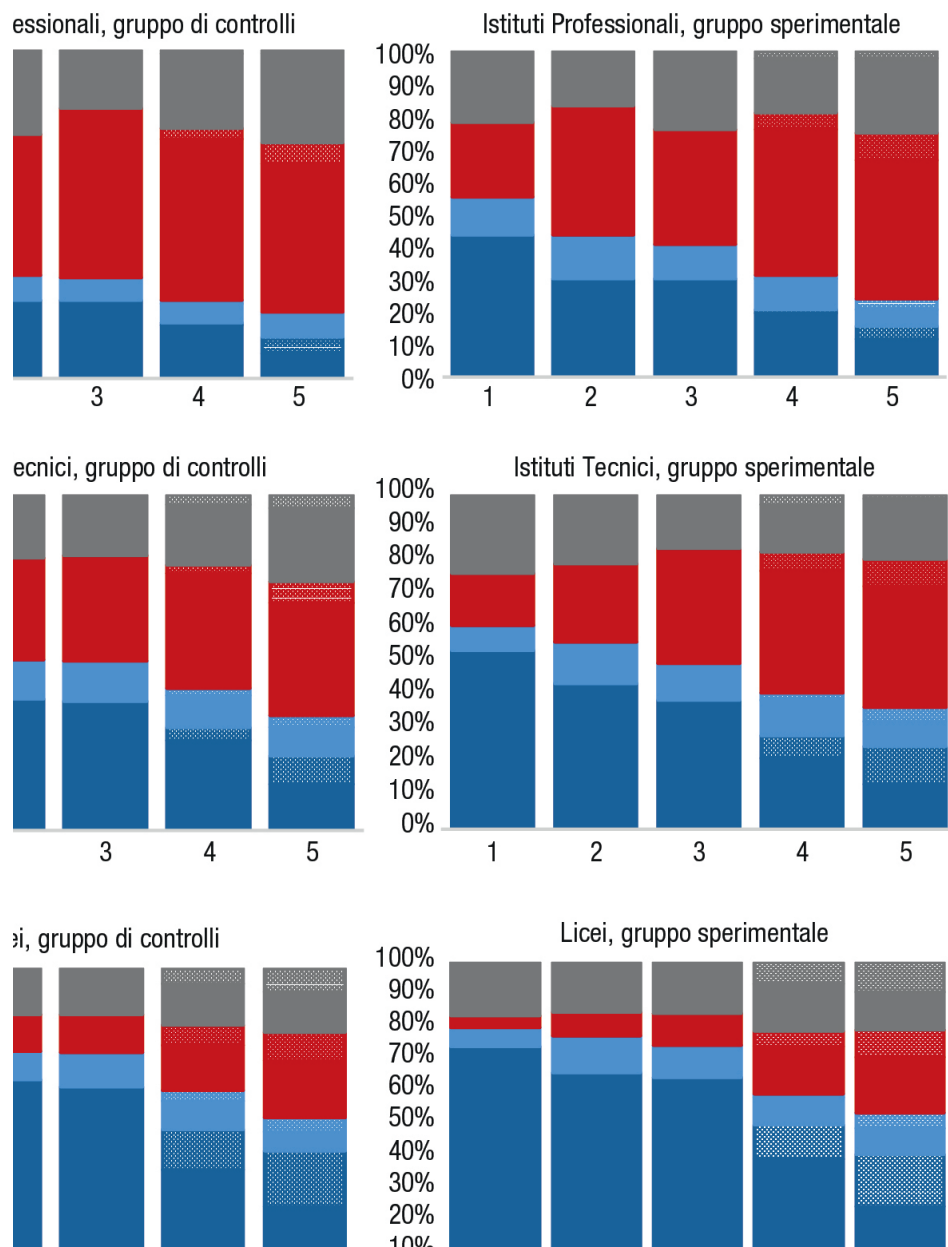
	Studente	Studente lavoratore	Lavoratore	NEET
Intero campione	+9,8 ^{***}	+1,4	-9,1 ^{***}	-2,1
Licei	+7,1 ^{**}	+0,5	-4,0 ^{**}	-3,6
Istituti tecnici	+8,9 ^{**}	-0,7	-10,6 ^{***}	+2,3
Istituti professionali	+17,7 ^{***}	+9,7 ^{**}	-20,7 ^{***}	-6,7

Nota: effetti marginali calcolati a partire da modelli logistici multinomiali che includono come controlli le variabili di stratificazione (anno, classe e indirizzo formativo frequentato), l'ISEE familiare e il livello di istruzione dei genitori. Stime statisticamente significative per: * $\alpha=10\%$, ** $\alpha=5\%$, *** $\alpha=1\%$.

I risultati riportati nella Tabella 7.4 evidenziano come vi sia un effetto del programma sulla probabilità di iscrizione all'università come studenti *full time* (+9,8 punti percentuali), e un calo della probabilità di essere lavoratori (-9,1 punti). Questo risultato indica che il programma è riuscito a incentivare passaggi all'università a discapito di un ingresso immediato nel mercato del lavoro, non incidendo sulla probabilità di lavorare durante gli studi. Un risultato che può essere letto come un successo, nella misura in cui ha consentito agli studenti di cominciare gli studi universitari dedicandosi interamente a questi. Questo risultato viene confermato da analisi svolte sui dati della *survey* RIESCO dove si è chiesto agli studenti se avessero dovuto lavorare per potersi mantenere durante gli studi. I risultati evidenziano un effetto marginalmente significativo del programma, che riduce di circa 6 punti percentuali la probabilità di lavorare durante gli studi. La Tabella 7.4 mostra anche gli effetti stimati sui sottogruppi di studenti definiti dall'indirizzo formativo delle scuole superiori. Tale disaggregazione consente di rilevare che, tra chi proviene dagli istituti professionali, il programma ha aumentato sia la probabilità di essere studenti *full time* sia quella di essere studenti lavoratori. Una parte consistente di studenti provenienti da questi istituti che si sono iscritti all'università, quindi, lo ha fatto avviando in parallelo un'attività lavorativa.

La Figura 7.2 riporta i percorsi di studio e di lavoro dei due gruppi (trattamento e controllo) a seconda dell'indirizzo formativo frequentato nei cinque anni successivi al conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore. Visivamente appare chiaro come la quota di studenti sia molto più alta tra i liceali e si nota lo spostamento verso l'istruzione terziaria dei beneficiari del programma in tutti gli indirizzi formativi, ma con una maggiore entità per quanto riguarda i professionali. Specularmente, la quota di lavoratori è siste-

Figura 7.2 Percorsi di studio e lavoro nei cinque anni post diploma per gruppo di trattamento e indirizzo formativo



maticamente più bassa tra i liceali e, col tempo, tende ad aumentare in tutti i gruppi.

Per gli studenti degli istituti professionali, il confronto tra gruppo di controllo e gruppo di trattamento conferma quanto mostrato in Tabella 7.4 e cioè che, nel primo anno, il programma induce una quota significativa di giovani a preferire lo studio al lavoro (gli studenti *full time* passano dal 25 al 43 per cento), mentre la quota di lavoratori si riduce da circa il 30 al 20 per cento. Tuttavia, si riscontra anche un aumento dei lavoratori-studenti (da 1 a 11 per cento) e già alla fine del primo anno si osserva un maggiore abbandono nel gruppo di trattamento. Di conseguenza, nel secondo e terzo anno si riduce il numero di studenti «puri», per effetto del passaggio al mercato del lavoro, mentre rimane sostanzialmente costante la quota di studenti lavoratori. Tra gli studenti degli istituti tecnici, invece, la Figura 7.2 conferma che, nel primo anno, l'effetto sull'iscrizione universitaria è più contenuto, con un drenaggio limitato dal lavoro. A partire dal secondo anno emerge però un progressivo aumento dei passaggi dall'istruzione al lavoro. Infine, guardando ai liceali, la situazione di partenza appare nettamente diversa rispetto a quella degli studenti degli altri indirizzi. Nel primo anno si osserva infatti il fenomeno opposto, ossia un passaggio dalla condizione di NEET verso lo *status* di studente. Dal secondo anno in avanti, invece, cresce soprattutto la quota di studenti lavoratori.

Nel complesso, l'analisi condotta mette in luce che il programma, incentivando la partecipazione universitaria, influisce potenzialmente in modo importante anche sui tempi di ingresso nel mondo del lavoro e sulla combinazione di lavoro e studio nei primi cinque anni dopo la maturità. Si tratta di anni importanti per gli esiti lavorativi futuri, come anche per la transizione alla vita adulta. Questi esiti possono essere influenzati non solo dai percorsi formativi ma anche dalle esperienze lavorative, e dall'intreccio tra le due realtà. Analisi future potranno cercare di mettere a fuoco l'esistenza di effetti del programma su tali esiti di lungo termine.

7.5 Conclusioni

Le valutazioni condotte permettono di concludere che *Percorsi* produce un effetto positivo sul tasso di iscrizione all'università e, anche se in misura ridotta, sulle chance di conseguire la laurea. Un aspetto da sottolineare è l'eterogeneità dei risultati. Alcuni sottogruppi non beneficiano della partecipazione, altri lo fanno in modo determinante. In generale, i benefici maggiori sono per coloro che avrebbero a priori una bassa probabilità di proseguire gli studi. La più chia-

ra esemplificazione di questa evidenza viene dalle analisi separate per indirizzo formativo della scuola secondaria superiore: a un estremo i risultati sul conseguimento della laurea sono modesti, quasi nulli, per chi frequenta un liceo classico o scientifico, all'altro estremo i risultati sono molto forti per chi proviene dagli istituti professionali. Per questi ultimi si riscontra un effetto forte e significativo sia sulla probabilità di immatricolarsi sia su quella di laurearsi: entrambe vengono quasi raddoppiate.

Un secondo aspetto da sottolineare è che le stime, sia quelle aggregate sia quelle per quasi tutti i sottogruppi, decrescono nel tempo. In pratica, la propensione all'abbandono nel gruppo di trattamento è maggiore di quella nel gruppo di controllo. Una possibile spiegazione è che parte dell'effetto positivo iniziale riguardi gli studenti incerti sulla prosecuzione degli studi, non solo per motivi economici: in tal caso la disponibilità di risorse potrebbe ridurre i costi di un tentativo e spingere a provarci comunque, pur con meno convinzione di altri. Questa ipotesi non può essere pienamente validata, anche se alcuni approfondimenti sui dati disponibili mostrano che alcune specifiche caratteristiche degli studenti sono correlate sia a una maggiore efficacia del programma sia a una maggiore probabilità di abbandono.

Inoltre, i risultati mostrano che l'effetto del programma *Percorsi* non si limita alla probabilità di iscrizione universitaria, ma si riflette anche nei tempi e nelle modalità di ingresso nel mercato del lavoro, con dinamiche, anche qui, differenziate a seconda dell'indirizzo scolastico. Negli istituti professionali, il programma incentiva inizialmente il passaggio dallo *status* di lavoratore a quello di studente a tempo pieno, ma tale vantaggio tende a ridursi negli anni successivi, in conseguenza di un maggiore abbandono associato a un maggiore ingresso nel mercato del lavoro. Nei tecnici l'impatto iniziale è più contenuto, ma emerge un progressivo spostamento dall'istruzione al lavoro a partire dal secondo anno. Nei licei, invece, prevale il rafforzamento della prosecuzione degli studi, con un calo della condizione di NEET e una crescita graduale degli studenti-lavoratori. In prospettiva, l'effetto del programma si traduce in un inserimento lavorativo più intenso e stabile, pur attraverso traiettorie eterogenee legate ai percorsi di scuola secondaria superiore. Lo studio ha riguardato il lavoro durante gli anni di università, ma in futuro la disponibilità di dati amministrativi consentirà di indagare anche gli effetti di lungo termine (post università) della partecipazione a *Percorsi* sulle storie lavorative dei partecipanti.

Complessivamente, si può affermare che un programma come *Percorsi* è in grado di incidere sulle scelte di istruzione e, di conseguenza, sulle modalità e sui tempi di ingresso nel mercato del lavoro dopo il diploma di maturità. In alcuni sottogruppi (i liceali), la spinta offerta dal programma pare esaurirsi nei

primi anni post diploma, ma per altri (gli studenti degli istituti professionali) il beneficio è molto forte e si estende fino al conseguimento della laurea. Il fatto che gli effetti del programma siano molto evidenti per gruppi ben circoscritti offre indicazioni di *targeting* utili ad aumentare notevolmente l'efficacia del programma.

8.

GLI EFFETTI SUI COMPORTAMENTI DI RISPARMIO E SULL'ORIENTAMENTO AL FUTURO DI FAMIGLIE E GIOVANI: EVIDENZE DAI PROGRAMMI *WILL* E *PERCORSI*

di Davide Azzolini, Martina Bazzoli, Sergiu C. Burlacu,
Olga Gorodetskaya e Luigina J. Montano¹

8.1 Introduzione

In Italia la concentrazione della ricchezza è in crescita: secondo il World Inequality Database, dal 1995 al 2023 la quota posseduta dall'1 per cento più ricco è salita dal 16 al 22 per cento, mentre la ricchezza netta media del 50 per cento più povero è diminuita del 75 per cento. Inoltre, il rapporto tra ricchezza e reddito è alto e in aumento (McKernan *et al.*, 2020; Piketty e Zucman, 2014; Future Proof Society e Think-tank Tortuga, 2025). La ricchezza dipende sempre meno dal reddito da lavoro e sempre più da eredità e donazioni (D'Alessio, 2012; Acciari, Alvaredo e Morelli, 2024), rendendo difficile accumulare patrimonio per chi non proviene da famiglie agiate.

Una delle conseguenze della mancanza di risorse patrimoniali a livello familiare è l'aumento del rischio di povertà educativa dei figli, che nel nostro paese, come in altri, si manifesta in diverse forme: dai bassi livelli di apprendimento al mancato conseguimento di titoli di studio elevati, fino a una partecipazione ridotta ad attività educative e formative, anche extrascolastiche (Capitolo 2). L'effetto delle risorse patrimoniali familiari sugli esiti di istruzione dei figli, più volte documentato in letteratura (Braga *et al.*, 2017; Pfeffer e Hällsten, 2012; Pietrolucci e Albertini, 2023; Pietrolucci *et al.*, 2025), sarebbe dovuto non solo al fatto che disporre di un patrimonio garantisce alle famiglie vantaggi materiali – come la possibilità di investire in beni e servizi aggiuntivi per l'istruzione (per esempio,

¹ Gli autori ringraziano Antonina Mazara e Silvia Salier per il prezioso lavoro di supporto all'analisi dei dati quantitativi e qualitativi utilizzati per la stesura di questo capitolo.

lezioni private, corsi di lingue straniere o di informatica) – ma anche al fatto che la ricchezza favorisce anche una maggiore sicurezza psicologica e minore stress nell'affrontare investimenti a lungo termine (Pfeffer e Killewald, 2018) e una più forte propensione a pianificare il futuro (Elliott, 2023).

Numerosi studi evidenziano come le famiglie con meno risorse economiche si trovino in una posizione strutturalmente svantaggiata rispetto alla gestione, alla pianificazione degli investimenti nel capitale umano dei figli e alla propensione al risparmio (Lusardi e Mitchell, 2014). La letteratura economica ha messo in luce il legame causale tra condizioni di povertà e preferenze intertemporali (Mani *et al.*, 2013; Haushofer e Fehr, 2014; De Bruijn e Antonides, 2022; Burlacu *et al.*, 2023), sottolineando come la fragilità finanziaria induca a concentrare l'attenzione sulle necessità immediate e a preferire benefici immediati rispetto a benefici futuri maggiori. Ciò implica che la povertà non solo riduce le risorse disponibili per l'investimento nel capitale umano dei figli, sia in termini di spesa sia attraverso pratiche educative e stimoli culturali (Blanden e Gregg, 2004), ma erode anche la stessa propensione ad accantonare risorse per il futuro. Una bassa inclusione finanziaria (per esempio, un limitato accesso a prodotti e servizi finanziari) e un basso livello di conoscenza finanziaria (OECD/INFE, 2016; Lusardi, 2019) contribuiscono a ridurre ulteriormente la capacità di prendere decisioni economiche informate e di pianificare il futuro (Sherraden, 1991), aumentando il rischio di fragilità finanziaria (Sun *et al.*, 2022; per l'Italia: Aristei *et al.*, 2025). Nel complesso, questi fattori alimentano un circolo vizioso di disuguaglianza in cui le condizioni socioeconomiche limitano l'inclusione finanziaria e rafforzano preferenze orientate al breve periodo, le quali riducono l'accumulo di risorse e la mobilità sociale, contribuendo in questo modo alla riproduzione intergenerazionale della povertà.

La relazione esistente tra ricchezza familiare, investimenti nell'istruzione ed esiti educativi dei figli è un tema su cui si sa ancora poco in Italia. Ancora meno si sa sulle possibili strategie che possono aiutare le famiglie a basso reddito e con scarsa ricchezza a investire nell'istruzione dei propri figli. L'evidenza proveniente dalle sperimentazioni condotte su *Individual Development Accounts* e *Children's Savings Accounts* mostra che programmi di incentivazione al risparmio possono effettivamente contribuire a innalzare i risparmi per l'istruzione dei figli e anche, più in generale, aumentare la propensione al risparmio e l'inclusione finanziaria (Emrey-Arras, 2020; Elliott, 2024), ma non è ancora chiaro se questi effetti siano persistenti nel tempo (Kim, 2025; Huang *et al.*, 2025). Questo capitolo ha, pertanto, un duplice obiettivo: da un lato, ricostruire, tramite un'analisi secondaria di dati esistenti, il legame tra condizioni economiche familiari e investimenti nell'istruzione dei figli; dall'altro, integrare i capitoli precedenti dedica-

ti a *Will* (Capitolo 6) e a *Percorsi* (Capitolo 7), chiedendosi se la partecipazione a questi programmi abbia modificato non tanto gli esiti educativi (già trattati nei citati capitoli), quanto piuttosto l'orientamento al futuro dei partecipanti e la loro propensione al risparmio.

Nello specifico, il capitolo affronta due domande di ricerca: 1) In che misura le condizioni socioeconomiche familiari influenzano risparmio, aspettative sul futuro dei figli e spese sostenute per loro? 2) I programmi di risparmio incentivato per l'istruzione incidono sugli atteggiamenti e sui comportamenti di lungo termine in materia di risparmio? Rispondendo a questi interrogativi, il capitolo intende offrire i seguenti contributi alla letteratura. In primo luogo, sistematizzare l'evidenza disponibile sul contesto italiano circa la relazione tra condizioni economiche familiari e investimenti nel futuro dei figli. In secondo luogo, approfondire il ruolo dei programmi di risparmio non solo come strumenti di diritto allo studio, ma anche come strumenti volti a promuovere l'inclusione finanziaria di soggetti e nuclei familiari vulnerabili. Da questo punto di vista, tali interventi possono essere considerati dispositivi che offrono ai beneficiari l'accesso a strumenti finanziari e li incentivano – anche attraverso formazione mirata e uso di tecnologie – a esercitare concretamente la pratica del risparmio. Il capitolo contribuisce così al dibattito su quali approcci siano più efficaci per favorire l'inclusione finanziaria e le abitudini di risparmio di famiglie e individui economicamente vulnerabili (Birkenmaier *et al.*, 2022).

8.2 Dati e metodi

Il capitolo presenta i risultati di diverse analisi: (i) analisi secondaria di microdati; (ii) analisi primaria di dati di *survey* sui partecipanti alle valutazioni di *Will* e *Percorsi*; (iii) analisi qualitativa sui partecipanti dei due programmi. L'analisi secondaria si basa su due diverse fonti: la prima è il modulo genitori dell'indagine PISA 2022 (campione italiano), che fornisce informazioni dettagliate sul *background* socioeconomico e culturale delle famiglie con figli adolescenti, offrendo uno sguardo diretto sull'impiego delle risorse familiari e sulle aspettative educative. La seconda è l'indagine EDUFIN 2023 che permette di approfondire aspetti legati al risparmio e alla pianificazione finanziaria delle famiglie italiane².

² L'indagine EDUFIN è promossa dal Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, nell'ambito della strategia nazionale per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale. L'indagine EDUFIN, giunta alla sua quarta edizione, è stata condotta a maggio 2023 su un campione rappresentativo di

La seconda analisi si basa su una rilevazione condotta nell'ambito del progetto RIESCO – Resilienza e risparmi per la scuola nel post-Covid. Nell'ottobre-novembre 2024, i partecipanti alle sperimentazioni *Will* (N=576) e *Percorsi* (N=1.451) hanno ricevuto l'invito a partecipare a un questionario web (e telefonico, in caso di non risposta o difficoltà nel rispondere via web). Alla rilevazione hanno risposto 374 soggetti *Will* (65 per cento) e 609 soggetti *Percorsi* (42 per cento)³. Il questionario, relativamente agli aspetti finanziari oggetto di questo capitolo, ha raccolto informazioni sulla situazione finanziaria della famiglia, sulle eventuali difficoltà ad affrontare determinate spese (anche impreviste), sui comportamenti di risparmio e sugli strumenti utilizzati. Per quanto riguarda il campione *Will*, era inoltre presente una sezione sui comportamenti familiari legati all'educazione finanziaria dei figli, con domande sulla disponibilità di risorse proprie (paghetta, conto, risparmi) e sul grado di coinvolgimento e supporto dei genitori nella gestione del denaro, come l'abitudine a definire obiettivi di risparmio, monitorare le spese o partecipare alle decisioni finanziarie familiari. Nella parte finale del questionario, i rispondenti hanno svolto un test a scelta multipla di alfabetizzazione finanziaria e una sezione dedicata alla misurazione delle preferenze intertemporali tramite scelte incentivate⁴.

Infine, la terza analisi, condotta tra maggio e ottobre 2024 si è basata su diciotto interviste in profondità: sei con gli operatori di *Will* e dodici con un campione di famiglie che hanno partecipato al programma. Le famiglie sono state selezionate attraverso un campionamento mirato, con l'aiuto degli operatori nei poli di implementazione del progetto. Si tratta di famiglie rappresentative non dell'insie-

5.000 individui; di questi, 2.085 avevano figli minorenni, selezionati tra i responsabili delle decisioni economico-finanziarie familiari.

³ I minori tassi di risposta nel campione di *Percorsi* possono essere riconducibili al fatto che, per una buona parte di questo campione, sono passati molti anni, per alcuni anche dieci, dalla presentazione della candidatura a partecipare al programma. I tassi di risposta sono risultati equiparati nei gruppi osservati in *Will* (63,5 e 66,4 per cento nel gruppo di trattamento e di controllo, rispettivamente), mentre in *Percorsi* sono risultati essere molto diversi tra i due gruppi (55,5 e 31,4 per cento nel gruppo di trattamento e di controllo, rispettivamente). Questa differenza, probabilmente imputabile alla mancanza di un incentivo alla risposta – cosa che invece è stata garantita nel campione *Will* – può comportare problemi di validità interna ed esterna e viene trattata incorporando nella procedura di stima degli effetti appropriati accorgimenti econometrici.

⁴ Poiché queste sezioni conclusive sono state proposte al termine del questionario come modulo aggiuntivo e non sono adatte a un'intervista telefonica, il numero di rispondenti risulta inferiore, riducendo ulteriormente la potenza statistica. La sezione di alfabetizzazione finanziaria conta 282 rispondenti in *Will* e 370 in *Percorsi*; la sezione sulle preferenze intertemporali conta 220 rispondenti in *Will* e 330 in *Percorsi*.

me dei partecipanti ma piuttosto di quelle che hanno vissuto più positivamente la partecipazione al programma. Tali interviste sono utili allo scopo di approfondire i possibili meccanismi generativi degli effetti del programma, mentre le interviste con gli operatori hanno consentito di avere uno sguardo d'insieme su tutti i partecipanti e non solo su quelli di «successo». Le interviste sono state registrate e trascritte *verbatim* ed è stata svolta una codifica tematica di tipo induttivo e poi deduttivo da due ricercatrici separatamente, seguendo le sei fasi del *framework* di Braun e Clarke (2006) tramite l'utilizzo di tecniche standard di analisi qualitativa con il software NVivo. Dopo aver codificato separatamente le interviste condotte con i due gruppi di interlocutori (operatori e famiglie), è stato attuato un confronto dei codici di primo livello generati individualmente dalle due ricercatrici. Attraverso un processo iterativo, i codici emersi dalle codifiche individuali sono stati comparati e sintetizzati in un *codebook* univoco, contenente una lista di codici basata sui temi emergenti dalla letteratura, le specifiche domande di ricerca e i temi emergenti dalla codifica induttiva. La coerenza nei risultati, quindi, è stata perseguita triangolando le prospettive di partecipanti e operatori, e sulla base del *codebook* comune, è stata elaborata una seconda codifica delle interviste, che ha poi fornito la base per delineare i temi definitivi presentati nei risultati. Nella creazione dei codici, particolare attenzione è stata prestata alle esperienze complessive dei genitori nel programma e alle loro attività di risparmio per la futura istruzione dei loro figli (Chen e Elliot, 2020). Tutti i partecipanti sono stati identificati con pseudonimi per preservarne la riservatezza.

8.3 Il nesso tra condizioni familiari e investimenti nei figli in Italia

Questo paragrafo indaga la relazione tra le condizioni socioeconomiche, le aspettative sul futuro educativo dei figli, i risparmi e le spese sostenute per l'istruzione nelle famiglie italiane. Come misura delle condizioni economiche familiari utilizziamo il livello di istruzione, in quanto è l'indicatore presente in più *dataset*, maggiormente comparabile e comunque correlato con altri indicatori di ricchezza e reddito familiare⁵.

⁵ Il livello di istruzione dei genitori è un indice che rappresenta il livello di istruzione più alto raggiunto da uno dei genitori, utilizzando la classificazione ISCED. I livelli di istruzione sono suddivisi in tre categorie principali: basso, medio e alto. La suddivisione è la seguente: «meno di diploma»: inferiore al livello ISCED 1, livello ISCED 1, livello ISCED 2; «diploma»: livello ISCED 3.3, livello ISCED 3.4, livello ISCED 4; «laurea»: livello ISCED 5, livello ISCED 6, livello ISCED 7, livello ISCED 8.

Il primo elemento di interesse riguarda le aspettative per il futuro educativo dei figli, ossia le aspettative dei genitori circa i livelli di istruzione che i figli otterranno in futuro. Si tratta di una dimensione di primario interesse nello studio delle disuguaglianze educative, in quanto fortemente predittiva non solo degli effettivi esiti futuri, ma di un insieme di concreti comportamenti familiari che contribuiscono al realizzarsi di tali esiti (Elliott *et al.*, 2011; Beverly *et al.*, 2013). Come noto da tempo (Mare, 1980), tuttavia, tali aspettative sono fortemente influenzate dalle condizioni socioeconomiche familiari. La Tabella 8.1 evidenzia, infatti, come le aspettative dei genitori rispetto alla probabilità che i figli completino l'università differiscano in modo significativo in funzione del proprio livello di istruzione. Tra i genitori con basso livello di istruzione (titolo inferiore al diploma di scuola secondaria superiore) solo il 51 per cento si aspetta che i propri figli raggiungano una laurea, mentre questa quota cresce al 65,3 per cento tra i genitori con il diploma e raggiunge il 75,6 per cento tra quelli altamente istruiti, cioè in possesso di una laurea. Parallelamente, la percentuale di genitori che si aspetta un livello di istruzione solo medio o basso per i figli è molto più alta tra i meno istruiti: il 45,9 per cento si attende un livello medio e il 3,2 per cento un livello basso, contro rispettivamente il 22,3 e il 2,1 tra i genitori più istruiti. Questi dati confermano l'esistenza di un forte gradiente educativo nelle aspettative familiari, suggerendo che il capitale culturale dei genitori influisce in modo sostanziale sulle prospettive educative attribuite ai figli.

Le ridotte aspettative sull'istruzione dei figli si accompagnano anche a un più ridotto orizzonte temporale nella pianificazione finanziaria delle famiglie socioeconomicamente più vulnerabili. Su questo aspetto, i dati EDUFIN mostrano che l'assenza di obiettivi di medio-lungo periodo (per esempio, l'acquisto della casa, l'educazione dei figli, la sottoscrizione di un'assicurazione o di un piano

Tabella 8.1 Aspettative dei genitori rispetto all'istruzione dei figli, in base al livello di istruzione dei genitori (N = 10.395)

	Livello di istruzione atteso per i figli			N
	Meno di diploma	Diploma	Laurea	
Meno di diploma	3,2	45,9	51,0	1.069
Diploma	3,0	31,7	65,3	2.710
Laurea	2,1	22,3	75,6	6.616

Nota: questionario per i genitori (viene compilato da un genitore o tutore, o congiuntamente dai genitori o tutori dello studente che ha portato a casa questo questionario).

Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2022.

pensionistico) è significativamente più diffusa tra le famiglie con livelli di istruzione inferiori, segnalando una fragilità progettuale strutturale e, coerentemente, che la quota di famiglie che dichiarano di risparmiare per il futuro è più bassa per questo target di famiglie (Tabella 8.2). I dati mostrano che, tra i genitori con titolo di studio inferiore, il 19,5 per cento dichiara di non avere obiettivi futuri, a fronte del 14,6 per cento tra i diplomati e del solo 9,2 tra i laureati. Questa mancanza di progettualità rispecchia una condizione di incertezza e vulnerabilità che si sovrappone – e può amplificare – lo svantaggio economico vissuto dalle famiglie e le prospettive future dei figli, coerentemente con quanto osservato anche in relazione alle aspettative educative. A maggior ragione se si constata che a variare è anche la pratica del risparmio: il 56,7 per cento dei laureati ha dichiarato di aver risparmiato, contro solo il 32,7 per cento di coloro con un titolo di studio inferiore (Tabella 8.2).

I dati finora mostrati confermano l'importanza delle condizioni socioeconomiche sull'orientamento al futuro e sui concreti comportamenti di risparmio delle famiglie italiane, evidenziando come le prospettive e le aspettative future si intrecciano con le attuali scelte di risparmio. Le conseguenze tangibili di queste dinamiche si riscontrano nelle spese che le famiglie concretamente sostengono per il supporto dei figli. I dati PISA 2022 mostrano una chiara correlazione tra il livello di istruzione dei genitori e le spese annuali destinate all'istruzione dei

Tabella 8.2 Percentuale di famiglie con figli minorenni che dichiara di non avere obiettivi di medio-lungo periodo e di risparmiare, per titolo di istruzione dei genitori (N = 2.085)

	Titolo di studio		
	Laurea	Diploma	Meno di diploma
Dichiarano di non avere obiettivi di medio-lungo periodo	9,2	14,6	19,5
Hanno risparmiato nel corso degli ultimi 12 mesi	56,7	42,3	32,7
N	501	790	794

Nota: per livello di istruzione, (1) la quota di famiglie che ha dichiarato di non avere obiettivi di medio-lungo periodo in risposta alla domanda «Nel corso degli ultimi dodici mesi la tua famiglia ha cambiato i suoi obiettivi di medio-lungo periodo (es. l'acquisto della casa, l'educazione dei figli, la sottoscrizione di un'assicurazione o di un piano pensionistico)?» e (2) la quota di famiglie che ha dichiarato di aver speso meno del reddito, riuscendo a mettere da parte qualche risparmio, in risposta alla domanda «Pensa a tutte le fonti di reddito della tua famiglia (redditi da lavoro, affitti, rendite da capitale ecc.). Potresti dirmi se la tua famiglia, nel corso degli ultimi dodici mesi [...]».

Fonte: elaborazioni degli autori su dati EDUFIN 2023.

figli. Come riportato nella Tabella 8.3, la quota di famiglie che spende più di 400 euro all'anno per l'istruzione cresce al crescere del livello di istruzione dei genitori: solo il 12,8 per cento dei genitori con il livello di istruzione inferiore al diploma supera questa soglia di spesa, contro il 18,3 per cento tra quelli con istruzione media e il 26,3 per cento tra i più istruiti. Al contrario, la percentuale di famiglie che non sostiene spese o ne sostiene per meno di 100 euro decresce al salire del livello di istruzione: si passa infatti dal 40,4 per cento tra i genitori meno istruiti al 31,4 tra quelli di livello intermedio, fino al 24,6 per cento tra i genitori altamente istruiti. Questi risultati indicano quindi che il livello di istruzione dei genitori incide significativamente sulla propensione a investire risorse economiche nell'istruzione dei figli.

Tabella 8.3 Spese per l'istruzione dei figli in base al livello di istruzione dei genitori, 2022 (N = 10.395)

	Oltre 400 euro	Nulla o meno di 100 euro	N
Meno di diploma	12,8	40,4	1.069
Diploma	18,3	31,4	2.710
Laurea	26,3	24,6	6.616

Nota: questionario per i genitori (viene compilato da un genitore o tutore, o congiuntamente dai genitori o tutori dello studente che ha portato a casa questo questionario).

Fonte: elaborazioni degli autori su dati PISA 2022.

8.4 Gli effetti di *Will* e di *Percorsi* sull'orientamento al futuro

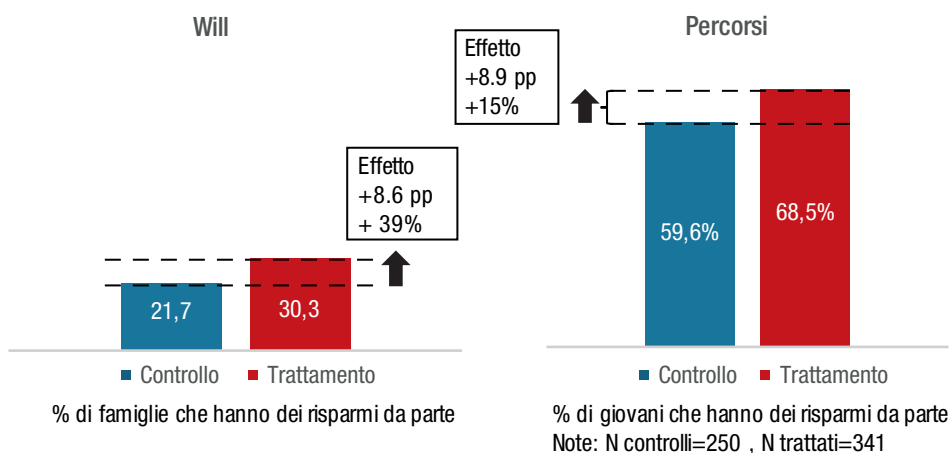
In questo paragrafo ci focalizziamo sui partecipanti ai programmi *Will* e *Percorsi* e riportiamo alcuni risultati della valutazione quantitativa e qualitativa relativi agli effetti della partecipazione ai due programmi su tre dimensioni che consentono di analizzare l'orientamento al futuro delle famiglie e dei giovani partecipanti ai programmi stessi: comportamenti finanziari attuali e intenzioni future (per esempio: risparmi ottenuti, uso di strumenti finanziari, piani di risparmio a lungo termine); scelte intertemporali (capacità di rinunciare a benefici immediati in favore di vantaggi futuri); livello di alfabetizzazione finanziaria (comprensione di concetti finanziari di base e quindi capacità di prendere decisioni informate).

8.4.1 Effetti sui comportamenti finanziari attuali e intenzioni future

La Figura 8.1 mostra le percentuali di soggetti che dichiarano di avere risparmi da parte nei due campioni (*Will* e *Percorsi*) e nei due gruppi (trattamento e controllo). Nel confronto tra *Will* e *Percorsi* si rileva che le famiglie *Will* dichiarano con una frequenza molto inferiore di avere dei risparmi da parte (nel gruppo di controllo: 21,7 per cento *vs* 59,6). Tale discrepanza potrebbe ricondursi sia a fattori economici sia demografici. La popolazione iniziale di *Percorsi* presentava una condizione economica più favorevole: l'ISEE mediano delle famiglie era di circa 10.000 euro, quasi il doppio rispetto a quello delle famiglie del campione *Will* (5.100 euro). Inoltre, i rispondenti di *Percorsi* hanno mediamente ventisette anni, il 50 per cento vive ancora nella famiglia di origine, il 18 per cento vive da solo, mentre il 21 per cento convive o è sposato senza figli e solo il 4 per cento ha figli. Si tratta, nella maggior parte dei casi, di giovani adulti che lavorano o hanno un reddito proprio. Al contrario, i genitori coinvolti nel programma *Will* hanno tutti figli a carico di età media attorno ai diciassette anni e quindi verosimilmente con maggiori vincoli di spesa.

La Figura 8.1 mostra anche che, in entrambi i campioni analizzati, *Will* e *Percorsi*, tra i partecipanti si rileva, rispetto ai gruppi di controllo, un'incidenza più elevata di soggetti che dichiarano di avere dei risparmi da parte. Nel caso

Figura 8.1 Famiglie (*Will*) e giovani (*Percorsi*) che dichiarano di avere dei risparmi da parte



dei genitori di *Will*, la percentuale di famiglie che ha risparmi da parte passa dal 21,7 per cento rilevato nel gruppo di controllo al 30,3 nel gruppo di trattamento. Si tratta di un incremento sostanziale (+8,6 pp, +39 per cento) ma solo marginalmente significativo. Nel caso di *Percorsi*, l'effetto è di entità analoga ed è significativo ai livelli convenzionali (+8,9 pp, +15 per cento).

Non si registrano differenze significative tra trattati e controlli, sia in *Will* sia in *Percorsi*, in merito alla varietà di strumenti finanziari utilizzati per il risparmio. I rispondenti mostrano la stessa propensione all'uso del conto corrente e di altri strumenti analoghi. L'unica differenza statisticamente significativa rilevata è la percentuale di chi ha avviato dei piani di accumulo: risultata essere molto più elevata tra i partecipanti di *Will* rispetto al relativo gruppo di controllo.

In tema di sostenibilità degli effetti del programma, vale la pena interrogarsi, almeno per quanto riguarda il campione *Will*, sulla trasmissione intergenerazionale – cioè da genitori a figli – dei comportamenti finanziari innescati dal programma. I risultati non indicano l'esistenza di differenze sistematiche tra i due gruppi nelle modalità con cui i genitori gestiscono, supportano o coinvolgono i figli nelle decisioni economiche familiari. Tuttavia, emerge che, a distanza di cinque anni dall'avvio del programma e di un anno per coloro che vi hanno partecipato fino alla fine, oltre il 32 per cento dei figli delle famiglie beneficiarie possiede un conto corrente a proprio nome, rispetto al 24,5 per cento dei ragazzi del gruppo di controllo. Inoltre, tra le famiglie beneficiarie la percentuale di figli che hanno risparmi propri risulta essere nettamente superiore che tra le famiglie non beneficiarie (42,3 per cento *vs* 32,6). Si tratta di differenze statisticamente significative, che indicano come iniziative di questo tipo, che coinvolgono in prima battuta i genitori, possano generare effetti di medio-lungo termine sui figli, non solo in relazione ai loro esiti scolastici (Capitolo 6), ma anche sulle loro chance di piena inclusione finanziaria in futuro, come testimoniato da questo genitore:

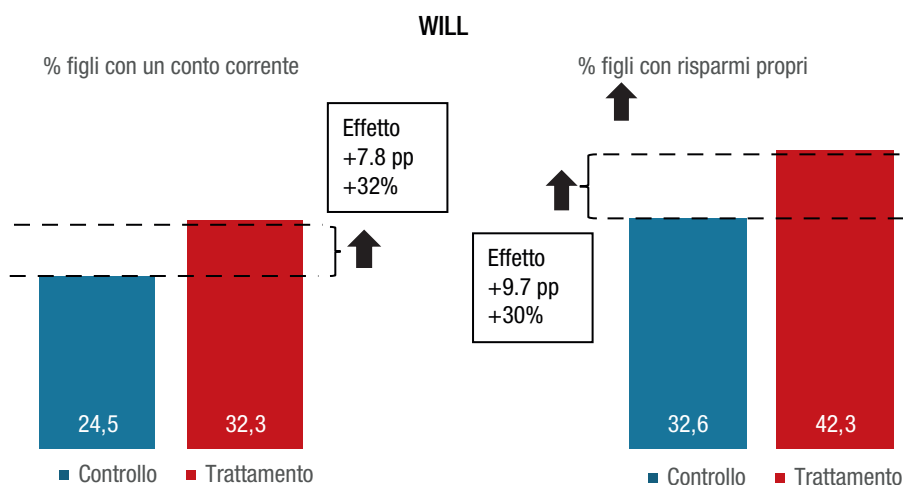
il progetto lo ha aiutato a ottenere qualcosa, che a me sarebbe stato difficile potergli dare. E però ci ha dato anche la possibilità di avere un qualcosa per il futuro, perché grazie a tutto quello che è stato messo da parte lui ha già un fondo, per lui, che lo aiuterà nei prossimi studi. Se, spero, andrà avanti (Maura, Sud Sardegna).

Va tuttavia rilevato che, per quanto in presenza di un effetto positivo del programma, solo un terzo delle famiglie partecipanti a *Will* dichiara che il figlio, dopo la fine del programma, possiede un conto a suo nome. Questo suggerisce la necessità di misure più incisive per favorire la sostenibilità nel tempo degli interventi proposti. Inoltre, emerge che il programma *Will* ha aumentato la pro-

babilità dei figli di avere un conto corrente/di risparmio anche dopo la fine del programma per i nuclei familiari con redditi più bassi, ma non per quelli più alti. Questo evidenzia che programmi di questo tipo possono avere un impatto maggiore proprio tra le famiglie più fragili, dove i livelli di inclusione finanziaria di partenza sono più bassi. Questa lettura è confermata dai dati del gruppo di controllo: tra le famiglie con ISEE sotto la mediana, solo il 14 per cento aveva un figlio con un conto corrente, contro il 33,7 per cento tra quelle sopra la mediana. Grazie all'intervento, la percentuale tra le famiglie con ISEE più basso nel gruppo trattato sale al 31 per cento, avvicinandosi ai livelli delle famiglie con reddito più alto, colmando, almeno in parte, i divari tra gruppi.

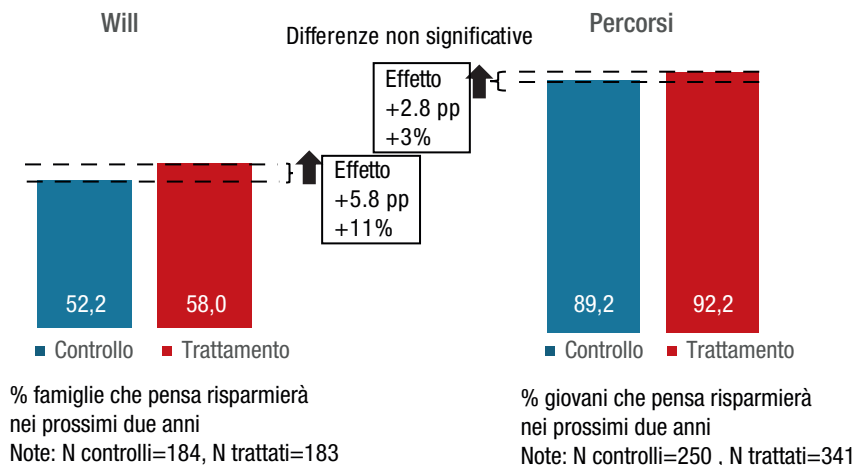
Sempre in tema di sostenibilità, la ricerca ha indagato le intenzioni di risparmio future dei partecipanti. La Figura 8.3 mostra che la percentuale di soggetti che pensa che risparmierà nei due anni successivi all'intervista è più alta nel gruppo di trattamento rispetto al gruppo di controllo, ma le differenze sono contenute e non statisticamente significative. Va anche rilevato, analogamente a quanto già commentato in precedenza (Figura 8.1), che i soggetti facenti parte di *Percorsi* mostrano valori nettamente più alti rispetto ai parteci-

Figura 8.2 Percentuali figli che hanno un proprio conto di risparmio o un conto corrente (*Will*)



Note: N controlli=184, N trattati=182

Figura 8.3 Famiglie (*Will*) e giovani (*Percorsi*) che pensano di risparmiare nei prossimi due anni



panti a *Will*, nel gruppo di controllo (89,2 *vs* 52,2 per cento). Inoltre, rispetto alla Figura 8.1, i valori risultano aumentati. Questo suggerisce che, quando pensano al futuro, i partecipanti si mostrano positivi rispetto alla loro capacità di risparmiare; tuttavia, nel presente, la percentuale di chi riesce effettivamente a mettere da parte dei risparmi è molto più contenuta. Uno dei motivi può essere ricondotto alle limitate risorse economiche a disposizione, che riducono le effettive capacità di risparmio, ma anche a una non ottimale capacità di pianificazione finanziaria.

Come visto nelle pagine precedenti, la partecipazione a *Will* ha innescato qualche cambiamento nei comportamenti di risparmio, ma il peso delle condizioni economiche non è eliminato e può comportare difficoltà a risparmiare durante la partecipazione al programma. Come visto nel Capitolo 6, le famiglie con ISEE più bassi accantonano in media meno risorse. Attraverso le interviste in profondità con gli operatori, le operatrici e le famiglie che hanno partecipato a *Will*, si è provato ad approfondire i meccanismi di risparmio e gli ostacoli al risparmio, indagando principalmente tre dimensioni: (i) atteggiamenti e comportamenti delle famiglie rispetto agli investimenti per l'istruzione dei figli: cambiamenti nelle dinamiche familiari, nelle proprie abitudini e percezioni di risparmio (prima, durante e dopo la partecipazione); (ii) orientamento al futuro

in seguito alla partecipazione al programma: cambiamenti nel modo di pianificare le spese per l'istruzione dei figli; (iii) percezioni dell'impatto del programma dal punto di vista dei partecipanti: i principali cambiamenti avvenuti grazie alla partecipazione al programma secondo i partecipanti e perché.

La ricerca qualitativa, quindi, consente di mettere meglio a fuoco come la presenza di gravi difficoltà nel soddisfare bisogni «esistenziali» possa rendere l'accantonamento per il futuro qualcosa di estremamente oneroso. Emerge come sia soprattutto una questione di priorità: l'urgenza di soddisfare delle necessità più concrete nel quotidiano, rende molto faticoso anche il solo riuscire a pensare al futuro.

La madre tante volte ci ha detto: «io sono così piena di cose da fare, di cose da pensare, che *Will* in questo momento rappresenta, per quanto io ne riconosca l'utilità, una cosa in più da fare. È un impegno in più da avere e che per me passa spesso in... proprio alla fine della lista di cose a cui pensare nell'arco della giornata [...]» (Paola, operatrice Teramo).

Il risparmio per il futuro, come riportato dalle esperienze rilevate dai partecipanti al programma, può essere ostacolato non solo dalla difficoltà concreta nel trovare fondi da poter mettere da parte, ma anche dall'assenza di tempo ed energie da dedicare al futuro, quando il presente è già pieno di incertezze e cose a cui pensare:

La difficoltà loro era proprio: «non mi venire a chiedere roba in più, cioè già non so come fare ad arrivare in fondo al mese». [...] Quindi è tutto in più, capito? Non c'è nemmeno spazio mentale secondo me, per accogliere un tipo di progettualità a lungo termine per un figlio se non sai nemmeno se riesci ad arrivare a domani e come gestirlo oggi (Elisa, operatrice Firenze).

L'esistenza di chi vive in un contesto di grave difficoltà economica risulta strettamente incentrata sul presente e sulle necessità urgenti e vive che lo caratterizzano. Questa assenza di «spazio mentale» da poter dedicare al futuro si afferma come un ostacolo decisivo, che preclude l'adozione di un'ottica a lungo termine. Tali difficoltà però non si manifestano per tutti allo stesso modo: la capacità del programma di modificare i comportamenti finanziari delle famiglie nel lungo termine è molto variabile a seconda delle condizioni familiari. Dall'analisi tematica condotta sulle interviste sono emerse tre principali categorie di famiglie.

1. Famiglie che risparmiavano già prima di *Will* e che hanno continuato a risparmiare anche a progetto concluso.

Non è cambiato nulla. *Will* optava per [farci] comprendere questo modo di risparmiare, di mettere da parte. Ma noi sempre facevamo così, già facevamo così [prima]. Sì, soltanto ci ha confermato che come noi già facevamo era giusto perché certi investimenti più importanti sono nei figli ma in un corretto modo non in scarpe, ma in apprendimento: vedere, conoscere. Tutte queste cose. Ma dipende da famiglia a famiglia (Diana, Torino).

Qui risulta evidente come, per le famiglie «di questo tipo» (Elisa, operatrice Firenze), in cui il risparmio era già un'abitudine, il progetto non ha esercitato alcun effetto sulle abitudini, se non quello di consolidarle.

2. Famiglie che non risparmiavano prima di partecipare a *Will* e che hanno smesso di risparmiare al termine del programma.

Queste famiglie, pur essendo le più bisognose di incentivi, sono al contrario quelle per cui il programma non è riuscito nell'intento di favorire l'adozione di comportamenti orientati al risparmio, a causa delle gravi necessità economiche di partenza che le affliggono. A pesare, secondo gli operatori, è stato il fatto di avere bisogni più urgenti cui far fronte:

famiglie che ti dicono «ma io non ho nulla da dare da mangiare a mio figlio. OK, va bene, parliamo di come posso aiutare mio figlio nel fare i compiti, ma io non gli posso dare da mangiare», è come se in quel momento la priorità fosse più su altri tipi di bisogni (Cristina, operatrice Sud Sardegna).

3. Famiglie che non risparmiavano e che, pur vivendo in un contesto di difficoltà economiche, attraverso la partecipazione al progetto hanno modificato i propri comportamenti di risparmio.

Sembra che in queste famiglie almeno un genitore possieda un'attitudine positiva e una propensione a cogliere le opportunità. Infatti, almeno un genitore ha partecipato attivamente alle iniziative proposte dal progetto (per esempio, i corsi di educazione finanziaria), e ha seguito con cura la vita scolastica dei figli:

con l'attenzione, la cura, la precisione e la caparbietà, insomma, si riesce ad arrivare a dare anche un futuro migliore a un proprio figlio, nonostante si possano avere delle difficoltà, [il genitore] è sempre stato molto preciso e molto attento [...] nonostante le difficoltà economiche (Elisa, operatrice Firenze).

L'aver *provato* a risparmiare nella pratica ha consentito a una parte dei partecipanti di scoprire che risparmiare è fattibile:

molti erano spaventati all'inizio per l'accantonamento: «ma si può cambiare se io non posso, lo posso... lo posso sospendere?». Una cosa che spaventava, però poi nel farlo si sono resi conto che era una cosa fattibile, specialmente la possibilità di poterlo comunque adeguare ai propri... in momenti... alle proprie disponibilità economiche (Paola, operatrice Teramo).

Questo profilo di famiglie, nonostante le difficoltà, ha compreso di poter esercitare un maggiore controllo sul proprio futuro attraverso alcuni cambiamenti nelle proprie abitudini quotidiane, e dichiara di aver continuato a perseguire questa strada:

Sì, certo, magari c'è il mese che è più complicato e quindi no, però cerco sempre di seguire quella linea di *Will* perché è un'ottima linea (Maura, Sud Sardegna).

Io mi sono abituata a lasciare 5 euro, continuo ancora a lasciare 5 euro sul conto di [nome del minore]. Sto continuando, poi ecco è normale, lei adesso deve partire, si prendono [i risparmi], perché è fondamentale per lei, però lo continuo a fare perché era un importo che posso fare. L'applicazione non funziona più, però alla fine l'ho messo su un'applicazione che avevo io che mi dà l'opportunità di mettere tipo un salvadanaio che ho chiamato [nome del minore], e io le continuo a mettere là! Dovrei farlo anche agli altri due [figli]? Adesso se ricomincio a lavorare un pochettino di più... perché mio marito è stato fermo perché si era fatto male alla schiena; quindi, sono successe determinate situazioni e non sono riuscita a farlo, però sì lo volevo fare per tutti e tre (Diana, Teramo).

Da entrambi questi incisi emerge come il risparmio continui a essere vissuto come uno sforzo importante e non sempre lineare, a seconda delle emergenze quotidiane che una famiglia deve affrontare. Diverse famiglie all'interno di *Will* appartenenti al terzo profilo, hanno potuto constatare la «non impossibilità» di un accantonamento periodico, e dei benefici concreti che ne possono derivare, e hanno deciso di mettersi in gioco per provare a continuare a mettere in pratica quanto sperimentato durante il progetto.

8.4.2 *Effetti sulla prospettiva temporale delle decisioni economiche*

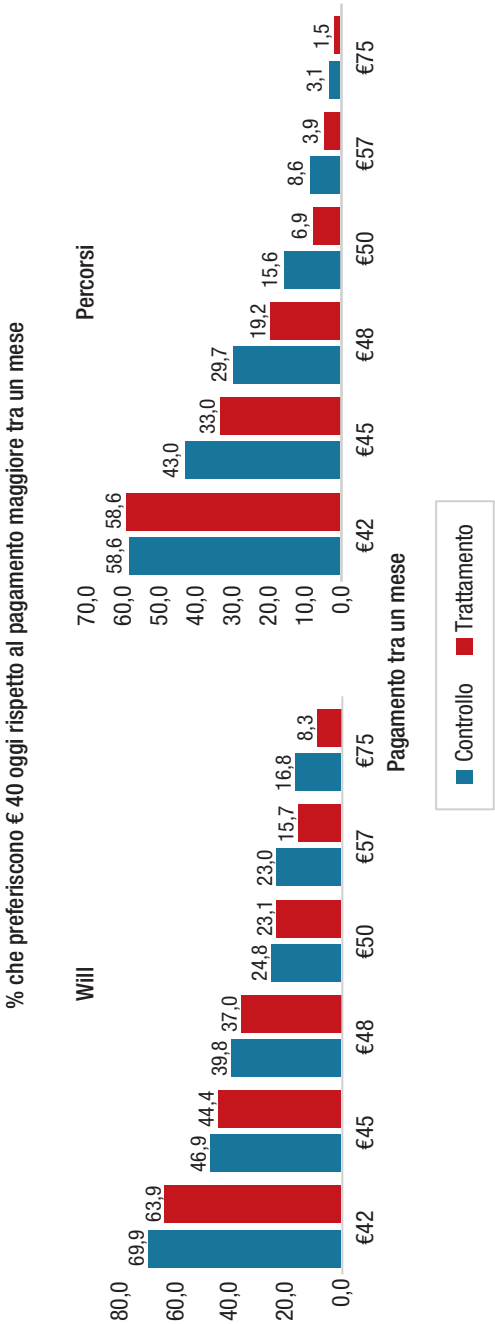
I paragrafi precedenti hanno messo in evidenza che i programmi di risparmio per la scuola possono avere effetti positivi sulle aspirazioni e sulle aspettative educative dei genitori con minori risorse economiche (Capitolo 6) nonché qualche effetto positivo sull'inclusione finanziaria e sui comportamenti di risparmio dei partecipanti (paragrafo precedente). Questo paragrafo esplora in modo più analitico il tema dell'orientamento al futuro, prendendo in esame le scelte intertemporali, ossia analizzando le preferenze tra benefici immediati e vantaggi

futuri. Questo aspetto viene indagato attraverso lo studio di scelte incentivate, ossia decisioni reali in cui i partecipanti ricevono un compenso monetario sulla base delle loro scelte, che permettono di stimare quanto i rispondenti attribuiscono valore al futuro rispetto al presente.

I risultati presentati in questo paragrafo vanno interpretati con cautela a causa della dimensione ridotta del campione e degli elevati tassi di *attrition* differenziale nel gruppo *Percorsi* che compromettono la solidità inferenziale dei dati. Nonostante ciò, emergono alcune evidenze interessanti: la Figura 8.4 mostra la percentuale di rispondenti di *Will* e *Percorsi* che sceglie di ricevere 40 euro («oggi») piuttosto che importi maggiori tra un mese (da 42 a 75 euro, riportati sull'asse delle ascisse). Emergono due considerazioni importanti. In primo luogo, in media i rispondenti compiono scelte coerenti con la teoria economica: all'aumentare del pagamento futuro, e quindi del tasso di interesse implicito, diminuisce la quota di chi preferisce ricevere i 40 euro oggi. In secondo luogo, i giovani di *Percorsi* risultano sistematicamente più pazienti rispetto alle famiglie di *Will*. Per esempio, di fronte alla scelta tra 40 euro oggi e 42 euro dopo un mese (che corrisponde a un tasso di interesse mensile del 5 per cento), il 59 per cento dei giovani di *Percorsi* sceglie i 40 euro oggi, contro il 70 per cento e il 64 per cento rispettivamente nei gruppi di controllo e trattamento di *Will*. Anche di fronte a un pagamento futuro molto elevato, pari a 75 euro dopo un mese, una quota non trascurabile di rispondenti di *Will* continua a preferire i 40 euro oggi, mentre in *Percorsi* questa quota si avvicina allo 0 per cento. Questo è coerente con quanto osservato in precedenza: le famiglie di *Will* si trovano in una condizione economica più fragile rispetto ai giovani di *Percorsi*⁶.

⁶ Le preferenze intertemporali sono state rilevate mediante l'approccio della lista di prezzi multipli (*Multiple Price List*) (Andersen *et al.*, 2008), in cui ai soggetti è stato chiesto più volte di scegliere tra un pagamento più piccolo ma più ravvicinato nel tempo e un pagamento più grande ma posticipato. Per esempio: «preferisci ricevere 40 euro oggi oppure 50 euro tra un mese?». Il pagamento più ravvicinato nel tempo era fissato a 40 euro in tutte le scelte, mentre quello posticipato variava da 42 a 85 euro, determinando così variazioni nel tasso di interesse implicito. I partecipanti hanno completato diciotto scelte di questo tipo, suddivise in tre blocchi che differivano per l'orizzonte temporale («oggi oppure tra un mese», «tra un mese oppure tra due mesi», «tra un mese oppure tra quattro mesi»). Tramite questo strumento si stima il tasso di sconto intertemporale, si identifica il pagamento minimo richiesto per aspettare, cioè l'interesse implicito. Per garantire la compatibilità degli incentivi e ridurre il *bias* ipotetico (Smith, 1976), le scelte avevano conseguenze reali: una decisione è stata estratta casualmente per il pagamento e il 10 per cento dei rispondenti è stato selezionato a sorte per riceverlo.

Figura 8.4 **Scelte intertemporali di famiglie (*Will*) e giovani (*Percorsi*): preferenze tra ricevere 40 euro oggi oppure un importo maggiore tra un mese**



Fonte: rilevazione RIESCO (2024).

Per quanto riguarda gli effetti del programma, emergono differenze sistematiche tra i beneficiari e il gruppo di controllo: in entrambi i programmi, i soggetti trattati mostrano una maggiore disponibilità a posticipare benefici immediati in favore di vantaggi futuri, accettando un pagamento posticipato ma più elevato. In *Will* le differenze tra trattati e controlli risultano maggiori a fronte di tassi di interesse più alti; per esempio, nella scelta tra 40 euro oggi e 75 euro tra un mese, si osserva una differenza di 9 punti percentuali, con il 17 per cento dei controlli e l'8 per cento dei trattati che scelgono i 40 euro oggi. In *Percorsi* le differenze tra trattati e controlli sono invece più marcate a livelli intermedi di pagamento futuro, tra 45 e 57 euro in un mese. I risultati descrittivi riportati sopra sono in generale confermati dalle analisi di regressione, anche se le ridotte dimensioni campionarie ($N = 220$ in *Will* e $N = 330$ in *Percorsi*) limitano la potenza statistica delle stime.

Oltre alle scelte intertemporali incentivate, abbiamo utilizzato anche una misura autoriferita di pazienza proposta da Falk *et al.* (2018). Agli intervistati è stato chiesto di rispondere, su una scala Likert da 0 a 10, alla seguente domanda: «quanto sei disposto a rinunciare a qualcosa di vantaggioso oggi per ottenere un beneficio maggiore in futuro?». Coerentemente con i risultati delle scelte incentivate, i giovani di *Percorsi* riportano livelli medi di pazienza più elevati rispetto alle famiglie di *Will* (5,95 media *Will* controlli *vs* 7,24 media *Percorsi*). Gli effetti del trattamento corrispondono a circa 0,5 punti su una scala da 0 a 10 in entrambi i campioni, ma raggiungono la significatività statistica solo in *Percorsi*. Queste due evidenze, pur limitate dalla ridotta numerosità campionaria, puntano entrambe nella stessa direzione: i programmi di risparmio producono effetti positivi in termini di atteggiamenti verso il futuro: maggiore pazienza e tassi inferiori di sconto del futuro.

Le interviste qualitative condotte con i genitori *Will* offrono ulteriori elementi utili per comprendere i meccanismi attraverso cui la partecipazione al programma possa aver modificato gli atteggiamenti verso il futuro. Un genitore ha sottolineato ripetutamente come prima del programma il futuro del figlio (inteso come istruzione) era qualcosa a cui non aveva mai pensato e che invece, in seguito alla partecipazione a *Will*, è diventata una prospettiva reale sulla quale riflettere e pianificare nell'immediato:

Prima diciamo che non ci pensavo neanche più di tanto. Perché comunque la vedevo una cosa molto, molto lontana. Poi, insomma, una volta iniziato il progetto [...] poi purtroppo la vita mi ha messo anche davanti a queste scelte e dover pensare da sola al suo futuro [del figlio], viste le grosse difficoltà, ripeto, oltre a tante altre cose, cioè strada facendo ho visto che comunque riuscivo a metter da parte... Questi soldi che ho destinato solo ed esclusivamente a lui, sono suoi per il suo futuro, spero scolastico.

Però poi lui vedrà un attimino quello che vorrà fare, però ripeto, me l'ha proprio insegnato [*Will*] a mettere da parte questi soldi (Maura, Sud Sardegna).

Anche da parte degli operatori vi è un riscontro positivo in questo senso. Ben lontane dall'essere la maggior parte, alcune delle famiglie sembrano comunque essere consapevoli di quanto sia importante investire nell'istruzione dei propri figli:

Viene in mente proprio una famiglia, infatti, in condizioni di grande difficoltà: «noi non possiamo permetterci tante cose per nostra figlia, utilizziamo questo progetto proprio per farle fare tutto ciò che altrimenti noi non saremmo riusciti a garantirle»: [...] la settimana di Cambridge all'estero, corsi di inglese aggiuntivi. Era una famiglia che faceva fatica, e fa tuttora fatica a pagare l'affitto, a volte. Però, il progetto *Will* l'ha utilizzato per questo (Paola, operatrice Teramo).

I partecipanti intervistati riportano un cambiamento nel loro atteggiamento verso il futuro, anche oltre l'ambito strettamente legato a *Will* e all'istruzione dei figli/e. Secondo gli operatori, il progetto può aver contribuito a far percepire il futuro come qualcosa di più vicino al presente. Riflettendo sulla totalità dei partecipanti al progetto nel territorio di Teramo, un'operatrice riporta quanto segue:

[...] quelle [famiglie] che avevano comunque una situazione economica di partenza migliore e più stabile sono quelle che poi hanno anche allungato la prospettiva temporale, e che stanno continuando comunque il risparmio, che hanno fatto delle scelte più a lungo termine (Paola, operatrice Teramo).

8.4.3 Effetti sulle conoscenze finanziarie

Un possibile meccanismo alla base degli effetti osservati nei comportamenti di risparmio e negli atteggiamenti verso il futuro potrebbe essere rappresentato dall'aumento dell'alfabetizzazione finanziaria, favorito sia dalla formazione dedicata sia dal maggiore utilizzo di strumenti finanziari previsto dai due programmi. In questo paragrafo, l'alfabetizzazione finanziaria è misurata mediante un test composto da tre domande a scelta multipla che catturano diversi elementi di conoscenza finanziaria di base (i *Big Three*, Lusardi e Mitchell, 2011). La prima valuta la capacità di calcolare gli interessi composti («supponi di avere 100 euro sul tuo conto corrente, che ti rende un interesse del 2 per cento all'anno. Sul tuo conto non ci sono né tasse né costi di alcun genere. Se per cinque anni non prelevi mai, quanto pensi si accumulerà sul conto?»); la seconda riguarda l'effetto

dell'inflazione sul potere d'acquisto («immagina che il tasso di interesse del tuo conto corrente sia dell'1 per cento e che il tasso di inflazione per l'anno in corso sia del 2 per cento. Dopo un anno, quanto pensi che sarai in grado di comprare con il denaro accumulato sul conto?»); la terza verifica la comprensione del concetto di diversificazione del rischio («la seguente affermazione: 'Acquistare le azioni di una singola società di solito offre un rendimento più sicuro di un fondo comune di investimento azionario', secondo te, è vera o falsa?»). Le risposte sono state analizzate sia in forma disaggregata, considerando ciascun *item* separatamente, sia costruendo indicatori per identificare se tutte le risposte fossero corrette oppure tutte errate, sia come punteggio complessivo di alfabetizzazione finanziaria, ottenuto sommando il numero di risposte corrette (da 0 a 3).

La Tabella 8.4 riporta i risultati relativi ai partecipanti ai programmi *Will* e *Percorsi*. Le colonne 1 e 2 (*Will*) e 3 e 4 (*Percorsi*) mostrano la percentuale di individui che ha risposto correttamente a ciascuna domanda del test, la percentuale che ha risposto correttamente a tutte le domande, la percentuale che ha invece fornito risposte errate a tutte le domande, e infine il punteggio complessivo di alfabetizzazione finanziaria.

Tabella 8.4 Conoscenze finanziarie famiglie (*Will*) e giovani (*Percorsi*)

	WILL (N = 282)			PERCORSI (N = 370)		
	Controlli (1)	Trattati (2)	Effetto (p-value) (3)	Controlli (4)	Trattati (5)	Effetto (p-value) (6)
% risposta giusta						
Capire i tassi di interesse	56,2	65,4	7,3 (0,21)	73,9	85,1	14,6*** (<0,01)
Capire l'inflazione	44,5	53,7	5,3 (0,38)	62,7	68,4	9,0* (0,07)
Capire la diversificazione dei rischi	26,0	31,6	3,6 (0,51)	53,5	57,5	5,6 (0,29)
Tutte giuste	16,4	23,5	5,3 (0,26)	47,2	46,1	0,016 (0,75)
Tutte sbagliate	34,2	25,0	-6,8 (0,21)	21,1	10,1	-13,3*** (<0,01)
Punteggio (0-3)	1,3	1,5	0,16 (0,21)	1,9	2,1	0,29** (0,01)

Nota: le colonne 3 e 6 riportano gli effetti stimati e i relativi *p-value* da regressioni di ciascuna variabile riportata nelle righe sugli indicatori di assegnazione al trattamento, sulle covariate socio-demografiche e sulle variabili di stratificazione. Stime statisticamente significative per: * $\alpha=10\%$, ** $\alpha=5\%$, *** $\alpha=1\%$.

Rispetto alla popolazione italiana con figli minorenni (dati EDUFIN), i partecipanti ai due programmi partono da livelli più bassi di alfabetizzazione finanziaria. Nel gruppo *Will* solo il 16,4 per cento risponde correttamente a tutte le domande, contro il 39,9 per cento della popolazione, mentre in *Percorsi* la quota di controlli che risponde a tutte correttamente è pari al 47,2 per cento, dunque leggermente superiore alla media nazionale. Per entrambi i programmi, tuttavia, le percentuali di risposte totalmente errate risultano più elevate rispetto alla popolazione generale (9,7 per cento), a conferma di una distribuzione più polarizzata delle competenze finanziarie di partenza.

Per quanto riguarda gli effetti del trattamento (colonne 3 e 6), i risultati mostrano che in entrambi i programmi i partecipanti ottengono punteggi più elevati rispetto ai controlli. Nel caso di *Will*, le differenze sono inferiori rispetto a *Percorsi*. In *Percorsi* si osserva invece un effetto di trattamento marcato e statisticamente significativo, pari a 14,6 punti percentuali, sulla probabilità di rispondere correttamente alla domanda relativa al calcolo degli interessi composti. L'effetto sull'*item* relativo all'inflazione è pari a 9 punti percentuali, significativo al 10 per cento. Per quanto riguarda la terza domanda, sulla diversificazione del rischio, la differenza, pur positiva, è più ridotta. Non emergono differenze significative nella probabilità di rispondere correttamente a tutte e tre le domande, ma si registra una riduzione superiore al 50 per cento della probabilità di rispondere erroneamente a tutte: dal 21,1 per cento dei controlli al 10,1 per cento dei trattati. In termini comparativi, i trattati di *Will* si avvicinano, pur restando al di sotto, al livello del 39,9 per cento di risposte tutte corrette osservato nella popolazione generale, mentre in *Percorsi* i valori si mantengono su livelli in linea con quelli nazionali. Inoltre, la quota di rispondenti con tutte le risposte errate nei trattati di *Percorsi* (10,1 per cento) coincide quasi perfettamente con quella rilevata nella popolazione italiana (9,7 per cento), segnalando un sostanziale allineamento agli standard generali.

8.5 Conclusioni

Il capitolo mostra l'esistenza di un chiaro legame tra condizioni economiche familiari e investimenti sul futuro dei figli: i genitori che vivono in condizioni di deprivazione economica sviluppano aspettative al ribasso sul futuro educativo dei figli, risparmiano meno per il loro futuro e hanno minori capacità di spesa per i figli. Non sorprende, quindi, che le origini familiari, nel nostro paese, siano ancora fortemente associate con la partecipazione scolastica e formativa, sia a livello secondario sia post secondario (Istat, 2024).

I genitori dei beneficiari dei programmi *Will* e *Percorsi*, rientrando appieno in questa categoria, rischiano di non sviluppare aspirazioni e aspettative positive sul futuro e di trasmettere ai figli aspettative al ribasso. Fortunatamente, i risultati delle valutazioni condotte mostrano che l'orientamento al futuro è, almeno in parte, modificabile. I nuclei familiari che hanno partecipato ai programmi presentano livelli di risparmio più elevati e un maggiore accesso a strumenti finanziari, che sembrano essere anche trasmessi ai figli.

Più difficile è capire se tali comportamenti riflettano un cambiamento strutturale nella mentalità e nell'atteggiamento verso il risparmio o se siano un effetto meccanicamente legato alla partecipazione al programma. Le interviste in profondità, condotte con le famiglie che hanno partecipato più attivamente (e che quindi rappresentano i nuclei più «virtuosi»), suggeriscono che le famiglie partecipanti possano sviluppare una maggiore consapevolezza sull'importanza del risparmio. Tuttavia, molto dipende dalla gravità della situazione economica: nelle famiglie in condizioni particolarmente critiche, la pressione delle emergenze quotidiane rende difficile anche solo immaginare di investire nel futuro. Anche i risultati dei test sulle scelte intertemporali indicano un maggiore orientamento al futuro nelle famiglie partecipanti. Inoltre, si è riscontrato un aumento delle conoscenze finanziarie, che sarebbero stimulate, all'interno del programma, dalla pratica del risparmio, la pianificazione delle spese e i moduli di educazione finanziaria. Tale miglioramento, congiunto a un maggiore accesso a strumenti e a un rafforzato orientamento temporale, potrebbe generare un impatto più duraturo e profondo in termini di inclusione finanziaria, tanto per i genitori quanto per i figli. Pur trattandosi di risultati preliminari, e non privi di limiti metodologici, essi suggeriscono che i programmi di risparmio incentivato per l'istruzione non siano considerabili solamente come strumenti di supporto al diritto allo studio, ma anche come strumenti di sostegno alla *financial capability* (Birkenmaier *et al.*, 2022), ossia interventi che agiscono sulle conoscenze finanziarie e sulla capacità reale delle famiglie di accedere e sfruttare positivamente gli strumenti finanziari esistenti.

CONCLUSIONI.
***ASSET BUILDING* PER L'ISTRUZIONE:**
QUALE CONTRIBUTO
ALLE POLITICHE PUBBLICHE IN ITALIA?

di Chiara Goretti¹

Il capitale umano è la pietra angolare delle nostre società. La sua qualità influenza lo sviluppo potenziale dell'economia e condiziona la diffusione dell'innovazione tecnologica nei processi produttivi e nell'agire quotidiano. Ma il capitale umano corrisponde a una somma di individualità, la cui libertà e uguaglianza viene tutelata dalla nostra Costituzione, che richiama anche il diritto alla salute e all'istruzione. Quando ci si sposta dalla dimensione astratta alla considerazione delle individualità, emergono alcune fragilità dei processi di costituzione del capitale umano, soprattutto in alcune parti delle nostre società. Se l'istruzione universale, presente ormai da decenni nei nostri sistemi di welfare, ha innalzato i livelli medi di istruzione, i dati confermano che permangono divari di competenze e in prospettiva di potenzialità, legati spesso a elementi territoriali, economici, di genere.

Perseguire la qualità della formazione anche in contesti fragili è l'obiettivo delle sperimentazioni presentate nel volume, che utilizzano lo strumento dell'*asset building* come leva strategica. Con l'introduzione di idonei incentivi, si sostengono comportamenti individuali che adottino una prospettiva di medio periodo nelle scelte di risparmio e investimento in istruzione. Il contributo principale del volume è quello di presentare simultaneamente gli esiti di numerosi esercizi di valutazione, articolati per i diversi livelli di istruzione, diretti a identificare l'impatto delle iniziative.

Il volume consente di condurre una riflessione su uno strumento – l'*asset building* – e sulla sua applicazione, identificando condizionalità e caratteristiche

¹ Le opinioni espresse nel presente contributo sono di esclusiva responsabilità dell'autrice e non coinvolgono in alcun modo l'Amministrazione di appartenenza.

che hanno «funzionato» nella prospettiva di porre le basi per la scalabilità dei programmi sperimentati. Come sempre, gli esercizi di valutazione non forniscono soluzioni, rimandando la responsabilità finale nelle mani del decisore, ma forniscono elementi preziosi per indirizzare le risorse disponibili, per soddisfare nel miglior modo possibile l'interesse collettivo.

Il modello teorico di *asset building* mira a promuovere la costituzione di un capitale, attraverso meccanismi di contribuzione da parte del soggetto promotore condizionata al conferimento di risorse anche da parte del beneficiario; nella pratica di molte esperienze il moltiplicatore della contribuzione varia in base al reddito del beneficiario o ai criteri di utilizzo del capitale accumulato.

Il capitale accumulato può essere utilizzato dal beneficiario per finalità specifiche, assimilabili a un bene meritorio. La casistica più frequente riguarda l'istruzione, ma in alcuni casi sono state proposte finalità di accumulo previdenziale. In altri casi, a fianco del sostegno alla formazione, si propone l'utilizzo alternativo del capitale accumulato per facilitare il primo ingresso nel mercato del lavoro, o anche stimolare il risparmio precauzionale per far fronte a situazioni impreviste o a malattie, come anche per l'acquisto di un'abitazione. Recentemente, anche in Italia, sono state avanzate alcune proposte in relazione ai nuovi nati e alla costituzione di fondi pensione.

L'obiettivo è quello di incentivare un comportamento di consumo e risparmio orientato al futuro. Le iniziative di *asset building* non mirano a promuovere l'accumulo di risparmio di per sé, quanto piuttosto a far acquisire la consapevolezza della potenzialità delle scelte di investimento (in questo caso in istruzione, ma anche in salute, nell'abitazione ecc.) sulle prospettive di vita future proprie e dei propri figli. Lo schema intende stimolare maggiore fiducia nella possibilità che il comportamento di oggi consenta di influenzare gli avvenimenti futuri.

Negli Stati Uniti, la legge di bilancio 2025 ha introdotto un nuovo programma federale (il cosiddetto *Trump account*) che incentiva le famiglie ad aprire per tutti i bambini nati nel 2025 (fino al 2028) un conto di investimento, cui possono contribuire anche le famiglie in modo agevolato, a partire da luglio 2026, fino al raggiungimento dei diciott'anni. Le risorse così accumulate possono essere utilizzate alla maggiore età per finanziare le spese per l'istruzione, l'acquisto della prima abitazione, o iniziare una nuova attività. Nel dicembre 2025, un importante benefattore privato ha annunciato di destinare oltre 6 miliardi di dollari per finanziare l'apertura di conti di investimento per 25 milioni di bambini che, in quanto già nati, non sono eligibili per beneficiare del nuovo programma federale. L'obiettivo delle due iniziative è quello di sostenere le famiglie a risparmiare sin dalla nascita dei propri figli e man mano che crescono.

Anche in Trentino Alto Adige, la giunta regionale ha presentato lo scorso settembre un disegno di legge che prevede il conferimento di circa 1.000 euro erogati in quattro anni per ogni nuovo nato, a condizione che il bambino venga iscritto a una gestione di previdenza complementare cui contribuisce anche la famiglia per almeno 100 euro all'anno. La misura è universale e mira a incentivare l'iscrizione, sin dalla nascita, a forme di previdenza integrativa.

Sempre in Italia, alcuni emendamenti presentati al disegno di legge di bilancio per il 2026 prospettano un meccanismo di *asset building* per i nuovi nati². Si prefigura la costituzione di un fondo destinato a finanziare, per ciascun nuovo nato iscritto al fondo, una contribuzione da parte del pubblico parametrata a quanto conferito dai genitori o dai nonni; le finalità di utilizzo delle risorse così accantonate sono richiamate in termini generali, identificandole con finalità previdenziali, di istruzione o inserimento nel mondo del lavoro. La volontà è quella di aprire una posizione di «previdenza integrativa» alla nascita, mettendo i nuovi nati nella condizione di godere di un «tesoretto» una volta raggiunta la maggiore età.

Come evidenziato nel volume, è però nel settore dell'istruzione che il modello di risparmio incentivato ha trovato accoglienza e sviluppo in Italia, e la sua maggiore casistica di esercizi per valutarne l'efficacia.

L'intervento pubblico nel campo dell'istruzione nasce dalla considerazione dell'istruzione come bene pubblico per eccellenza. Ormai quasi tutti i paesi prevedono qualche forma di istruzione universale. La consapevolezza che il successo dei percorsi di istruzione sia legato alle condizioni socioculturali di partenza delle famiglie ha favorito lo sviluppo di politiche che prevedono supporti diversi: borse di studio, contributi per le spese, erogazione dirette di servizi. Queste politiche fanno leva sulla componente reddituale necessaria per la prosecuzione e il completamento degli studi. Le iniziative presentate nel volume sono riconducibili al filone dell'*asset building*, strumento che innova e integra le politiche esistenti, evidenziando la possibilità di affiancare alla componente reddituale di sostegno all'istruzione una componente patrimoniale, che punti a trasmettere e valorizzare la prospettiva di medio periodo legata alla formazione del capitale umano.

Gli schemi illustrati affrontano in modo esplicito il tema dei divari nelle opportunità di istruzione e formazione, proponendo uno strumento che promuove una maggiore equità nelle potenzialità di vita successiva. Gli schemi sono numerosi e l'evidenza di successo prodotta con metodi scientificamente validati è forte sotto diversi profili. I tempi di esposizione sono adeguati e la platea è diversificata nei vari gradi di istruzione. Risulta confermato un effetto positivo

² Si vedano gli emendamenti al disegno di legge di bilancio (AS 1689) 52.0.14, a firma Mennuni, Ambrogio, Gelmetti, Nocco, Russo e 52.0.15, a firma Lombardo.

nel coinvolgimento delle famiglie, nelle aspettative per il futuro, compreso l'incremento della fiducia nella propria capacità di farvi fronte.

Dagli schemi discussi nel volume, oggetto di robuste valutazioni, emergono alcune dimensioni su cui è bene soffermarsi.

La costruzione del capitale educativo: il ruolo dell'offerta formativa nei progetti di *asset building*

Tutti i progetti illustrati sostengono una logica di corresponsabilità educativa, attraverso un'offerta formativa parallela, ma integrata, al programma di risparmio, su tre aree rilevanti: l'educazione finanziaria, l'orientamento a percorsi di istruzione e formazione post diploma e il metodo di studio. L'educazione finanziaria promuove una gestione consapevole delle proprie finanze e costituisce un contributo essenziale affinché il risparmio sia vissuto come un investimento per il proprio futuro. L'orientamento supporta l'autonomia decisionale e la capacità di valutare opzioni alternative, in modo consapevole e coerente con le proprie aspirazioni; in questo senso aumenta la probabilità di successo nel percorso di studi. L'acquisizione di un metodo di studio è evidente condizione necessaria per un esito positivo di qualsiasi percorso scolastico. Queste attività formative mirano anche a creare un'adesione dell'intero nucleo familiare agli obiettivi formativi del beneficiario dello schema di *asset building*. Gli esercizi di valutazione non hanno fino a oggi indagato in modo approfondito il contributo dell'offerta formativa, nelle sue tre articolazioni, rispetto alla componente di incentivo fornito dai moltiplicatori negli schemi di risparmio incentivato; su tale aspetto sarebbe utile attivare domande di valutazione che indaghino anche le caratteristiche dell'offerta formativa effettivamente prestata.

La popolazione target e i moltiplicatori

Alcune iniziative di *asset building* citate all'inizio di questo paragrafo si riferiscono a misure di carattere universale, cioè dirette a tutti i soggetti che presentano le caratteristiche identificate, indipendentemente dal reddito dei rispettivi familiari come, per esempio, i nuovi nati nel caso USA e Trentino Alto Adige. Il volume, d'altro canto, presenta valutazioni riferite ad applicazioni puntuali della misura di *asset building*, che si rivolgono a platee più limitate, caratterizzate da limiti reddituali, con l'obiettivo di fronteggiare fragilità nel campo dell'istruzione.

I risultati presentati sono incoraggianti e suggeriscono di continuare a studiare le modalità di attuazione e le condizioni di efficacia degli schemi di *asset building*. Esercizi di diverso *targeting* e relative valutazioni possono rappresentare la naturale prosecuzione dell'esperienza maturata. Per esempio, l'eventuale ampliamento della platea di beneficiari, fino ad arrivare a un universalismo progressivo della misura, dovrebbe essere accompagnato da nuove domande di valutazione. Se gli esempi illustrati nel volume si configurano come uno strumento diretto a gruppi sociali che presentano dimostrate fragilità, l'ampliamento nel numero e nelle caratteristiche dei nuclei beneficiari orienterebbe in maniera diversa le finalità dell'iniziativa e quindi gli obiettivi conoscitivi della valutazione: alla domanda su come cambiano i tassi di abbandono scolastico al variare delle soglie di reddito, si potrebbe affiancare, per esempio, quella relativa al cambiamento nei comportamenti finanziari e negli orientamenti al futuro delle famiglie in funzione di soglie ISEE crescenti.

I moltiplicatori della contribuzione

La misura del moltiplicatore della contribuzione può giocare un ruolo importante nel disegno degli schemi di risparmio incentivato. Per esempio, qualora si scelga la strada dell'ampliamento della platea dei beneficiari, potrebbero essere applicati moltiplicatori inversamente parametrati all'ISEE del nucleo familiare, per riflettere e valorizzare la diversa capacità di risparmio delle famiglie in relazione al reddito. Moltiplicatori differenziati possono essere applicati anche alle diverse destinazioni d'uso dei risparmi accumulati da parte del beneficiario, sulla base di un'ipotesi di meritorietà del bene incentivato. Per esempio, potrebbe essere applicato un moltiplicatore più alto se i risparmi sono utilizzati per finanziare studi universitari, da cui potrebbero derivare ampi benefici prospettici.

Le domande di valutazione potrebbero seguire queste innovazioni, e indagare eventuali cambiamenti nei risultati in presenza di moltiplicatori progressivi o diverse durate di esposizione al trattamento. Rimane di interesse individuare l'equilibrio tra la componente incentivante legata all'entità del moltiplicatore e il beneficio della partecipazione al programma, con la fruizione della componente valoriale a esso connessa.

In generale, quanto descritto in questo volume indica una strada che, grazie a un progressivo processo di studio e valutazione dell'efficacia degli interventi, può indirizzare le scelte successive. Un metodo virtuoso che dovrebbe rappresentare il *modus operandi* di ogni azione pubblica che persegue un interesse collettivo.

BIBLIOGRAFIA

- Abbiati, G., Argentin, G., Azzolini, D., Ballarino, G. e Vergolini, L. (2022), «Experimental research in education: An appraisal of the Italian experience», *Swiss Journal of Sociology*, 48(1), pp. 21-46.
- Acciari, P., Alvaredo, F. e Morelli, S. (2024), «The concentration of personal wealth in Italy 1995-2016», *Journal of the European Economic Association*, 22(3), 1228-1274.
- Adelman, C. (2006), *The Toolbox Revisited: Paths to Degree Completion from High School through College*, Washington, DC, U.S. Department of Education.
- Agarwal, L., Brunello, G. e Rocco, L. (2021), «The Pathways to College», *Journal of Human Capital*, 15(4), pp. 554-595.
- Agasisti, T., Murtinu, S. e Sibiano, P. (2016), «The Heterogeneity of the 'Private School Effect' in Italian Primary Education», *CESifo Economic Studies*, 62(1), pp. 126-147.
- Aktaş, K., Argentin, G., Barbetta, G. P., Colombo, L. V. e Barbieri, G. (2022), «High school choices by immigrant students in Italy: evidence from administrative data», *The BE Journal of Economic Analysis and Policy*, 22(3), pp. 527-572.
- Allegrini, A., Pellegrini, G. e Segafredo, C. (2014), «Italian female and male students' choices: STEM studies and motivations», in *Understanding student participation and choice in science and technology education*, Dordrecht, Springer Netherlands, pp. 297-313.
- Andersen, S., Harrison, G.W., Lau, M.I. e Rutström, E.E. (2008), «Eliciting risk and time preferences», *Econometrica*, 76(3), pp. 583-618.
- Ansong, D., Chowa, G. A. e Sherraden, M. (2015), «Household assets, academic expectations, and academic performance among Ghanaian junior high school students: Investigating mediation», *Children and Youth Services Review*, 50, pp. 101-110.
- Ansong, D., Chowa, G.A. e Sherraden, M. (2024), «The effectiveness of financial capability and asset building interventions in improving youth's educational well-being: a systematic review», *Adolescent Research Review*, 9(4), pp. 647-662.
- Argentin, G. (2025), «Istruzione e diseguaglianze, a cavallo di due secoli: tra espansione e differenziazione», in Lucchini, M., Negrelli, S. e Pisati, M. (a cura di), *La forza del destino. Origine sociale e opportunità di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, pp. 25-48.
- Argentin, G., Abbiati, G. e Gerosa, T. (2018), «Non proprio la stessa scuola. Segregazione degli insegnanti tra scuole e abbinamento insegnanti-studenti come meccanismi

- nascosti di disuguaglianza nel sistema scolastico italiano», in Falzetti, P. (a cura di), *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*, Milano, Franco Angeli, pp. 199-210.
- Argentin, G., Assirelli G. e Barbetta G.P. (2025), *Il progetto S-confini: Covid e Summer loss ed effetti della scuola estiva*, Report di ricerca, CRC – Centro di Ricerche sulla Cooperazione e sul Nonprofit, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.
- Argentin, G. e Pavolini, E. (2020), «How Schools Directly Contribute to the Reproduction of Social Inequalities. Evidence of Tertiary Effects, Taken from Italian Research», *Politiche Sociali*, 7(1), pp. 149-176.
- Aristei, D., Gallo, M. e Murro, P. (2025), «Financial knowledge and financial fragility: longitudinal evidence from Italy», *Italian Economic Journal*, pp. 1-36.
- Aronica, M., Faggian, A., Insolda, D. e Piacentino, D. (2023), «Postgraduate education and job mismatch in Italy: Does migration help?», *Population, Space and Place*, 29(6).
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N. e Maurin, E. (2014), «Getting parents involved: A field experiment in deprived schools», *Review of Economic Studies*, 81(1), pp. 57-83.
- Avvisati, F. e Wuyts, C. (2024), *The Measurement of Socio-economic Status in PISA*, OECD Education Working Papers No. 321.
- Azzolini, D., Bazzoli, M., Burlacu, S. e Rettore, E. (2025), «Starting the School Year on the Right Foot: Effects of a Summer Learning Program Targeting Vulnerable Students in Italy», *Educational Researcher*, <https://doi.org/10.3102/0013189X251361799>.
- Azzolini, D., Martini, A., Romano, B. e Vergolini, L. (2018), «Affording college with the help of asset building: First experimental impacts from Italy», *Economics Letters*, 169, pp. 27-30.
- Azzolini, D., Mazara, A. e Vergolini, L. (2024), *Gli effetti del risparmio incentivato sul successo scolastico. Il caso di WILL – Educare al futuro*, Trento, FBK-IRVAPP e Università di Bologna, Dossier del Servizio Studi del Senato della Repubblica, XIX Legislatura, https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg19/attachments/documento/files/000/112/885/DV20_Dossier.pdf.
- Baird, S., Ferreira, F.H.G., Özler, B. e Woolcock, M. (2013), «Conditional cash transfers in developing countries: A systematic review», *The World Bank Research Observer*, 28(1), pp. 1-29.
- Ballarino, G. e Checchi, D. (a cura di) (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale: Scelte individuali e vincoli strutturali*, Bologna, Il Mulino.
- Ballarino, G. e Panichella, N. (2016) «Social stratification, secondary school tracking and university enrolment in Italy», *Contemporary Social Science*, 11(2-3), pp. 169-182.
- Ballarino, G., Panichella, N. e Triventi, M. (2014), «School expansion and uneven modernization. Comparing educational inequality in Northern and Southern Italy», *Research in Social Stratification and Mobility*, 36, pp. 69-86.
- Barrenechea, I., Beech, J. e Rivas, A. (2023), «How can education systems improve? A systematic literature review», *Journal of Educational Change*, 24(3), pp. 479-499.
- Barrera-Ororio, F., Fasih, T., Patrinos, H.A. e Santibáñez, L. (2009), *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*, Washington, The World Bank.

- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D. e Ustinova, M. (2019), *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*, Washington, The World Bank.
- Batruch, A., Geven, S., Kessenich, E. e van de Werfhorst, H.G. (2023), «Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions», *Teaching and Teacher Education*, 123.
- Becker, G.S. (1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 3^a ed., Chicago, University of Chicago Press.
- Belzil, C. e Leonardi, M. (2007), «Can risk aversion explain schooling attainments? Evidence from Italy», *Labour Economics*, 14(6), pp. 957-970.
- Benadusi, L. e Giancola, O. (2014), «Sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità», *Scuola Democratica*, 2, pp. 461-483.
- Benito, R., Alegre, M.A. e González-Balletbò, I. (2014), «School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems», *Comparative Education Review*, 58(1), pp. 104-134.
- Bernardi, F. (2014), «Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality. A regression discontinuity on month of birth», *Sociology of Education*, 87(2), pp. 74-88.
- Bertola, G. e Checchi, D. (2013), «Who Chooses Which Private Education? Theory and International Evidence», *Labour*, 27(3), pp. 249-271.
- Bettinger, E.P. e Baker, R. (2014) «The effects of student coaching in college: An evaluation of a randomized experiment in student mentoring», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), pp. 3-19.
- Bettinger, E., Gurantz, O., Kawano, L., Sacerdote, B. e Stevens, M. (2019), «The long-run impacts of financial aid: Evidence from California's Cal Grant», *American Economic Journal: Economic Policy*, 11(1), pp. 64-94.
- Betts, J.R. (1995), «Does School Quality Matter? Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth», *The Review of Economics and Statistics*, 77(2), pp. 231-250.
- Beverly, S.G. (2013), «Asset building for and by young people», *Economics of Education Review*, 33, pp. 52-57.
- Beverly, S.G., Clancy, M.M. e Sherraden, M. (2016), *Universal Accounts at Birth: Results from SEED for Oklahoma Kids*, St. Louis, MO, Washington University, Center for Social Development.
- Beverly, S.G., Elliott, W. e Sherraden, M. (2013), *Child development accounts and college success. Accounts, assets, expectations, and achievements: How child development accounts may increase college success* (CSD Policy Brief 13-27), St. Louis, MO, Washington University, Center for Social Development.
- Beverly, S. e Sherraden, M. (1999), «Institutional determinants of saving: Implications for low-income households and public policy», *Journal of Socio-Economics*, 28(4), pp. 457-473.
- Beverly, S.G., Sherraden, M., Zhan, M., Williams Shanks, T.R., Nam, Y. e Cramer, R. (2008), *Determinants of Asset Building*, (serie Poor Finances: Assets and Low-Income Households), Washington, DC, Urban Institute; Washington University, Center for Social Development; New America Foundation.

- Birkenmaier, J., Maynard, B. e Kim, Y. (2022), «Interventions designed to improve financial capability: A systematic review», *Campbell Systematic Reviews*, 18(1), e1225.
- Birkenmaier, J., Sherraden, M., Jacobson Frey, J., Callahan, C. e Santiago, A.M. (2016), «Financial capability and asset building: Building evidence for community practice», *Journal of Community Practice*, 24(4), pp. 357-367.
- Biroli, P., Del Boca, D., Heckman, J.J. *et al.* (2018), «Evaluation of the Reggio Approach to Early Education», *Research in Economics*, 72(1), pp. 1-32.
- Bishop, S., Quintanilla-Muñoz, C. e Marshall III, T. (2022), *Literature Review. Digital Equity and Inclusion for Education*, San Antonio, Intercultural Development Research Association (IDRA), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED629275.pdf>.
- Blanden, J. e Gregg, P. (2004), «Family income and educational attainment: a review of approaches and evidence for Britain», *Oxford review of economic policy*, 20(2), 245-263.
- Bloom, H. (2006), *The core analytics of randomized experiments for social research*, New York, NY, MDRC.
- Bonal, X. e Bellei, C. (2018), *Understanding school segregation: Theoretical concepts, histories, and contemporary realities*, Londra, Bloomsbury Publishing.
- Bonizzoni, P., Romito, M. e Cavallo, C. (2016), «Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy», *British Journal of Sociology of Education*, 37, pp. 702-720.
- Boudon, R. (1974), *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*, New York, Wiley.
- Bovini, G., Cattadori, N., De Philippis, M. e Sestito, P. (2023), *L'effetto del tempo pieno sugli apprendimenti degli studenti e sull'offerta di lavoro delle madri*, Temi di discussione n. 1423, Roma, Banca d'Italia.
- Braccioli, F., Ghinetti, P., Moriconi, S., Naguib, C. e Pellizzari, M. (2023), *Education Expansion, College Choice and Labour Market Success*, CEPR Discussion Paper 18712.
- Braga, B., McKernan, S.-M., Ratcliffe, C. e Baum, S. (2017), *Wealth inequality is a barrier to education and social mobility*, Washington, DC, Urban Institute, <https://www.urban.org/research/publication/wealth-inequality-barrier-education-and-social-mobility> <https://eric.ed.gov/?id=EJ1230758>.
- Braun, V. e Clarke, V. (2006), «Using thematic analysis in psychology», *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.
- Breda, T., Grenet, J., Monnet, M. e Van Effenterre, C. (2023), «How effective are female role models in steering girls towards STEM? Evidence from French high schools», *The Economic Journal*, 133(653), pp. 1773-1809.
- Breen, R. e Goldthorpe, J. (1997), «Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory», *Rationality and Society*, 9(3), pp. 275-305.
- Broton, K.M., Goldrick-Rab, S. e Benson, J. (2016), «Working for college: The causal impacts of financial grants on undergraduate employment», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(3), pp. 477-494.

- Brunello, G. e Checchi, D. (2005), «School quality and family background in Italy», *Economics of Education Review*, 24(5), pp. 563-577.
- Brunello, G., Fort, M. e Weber, G. (2009), «Changes in compulsory schooling, education and the distribution of wages in Europe», *The Economic Journal*, 119(536), pp. 516-539.
- Buchmann, C. e Dalton, B. (2002), «Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context», *Sociology of Education*, 75, pp. 99-122.
- Burlacu, S., Mani, A., Ronzani, P. e Savadori, L. (2023), «The preoccupied parent: how financial concerns affect child investment choices», *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 105, 102030.
- Bussolo, M., Checchi, D. e Peragine, V. (2023), «Long-term evolution of inequality of opportunity: Educated parents still matter», *Journal of Economic Inequality*, 21, pp. 277-323.
- Bussu, A., Paolini, D., Pulina, M. e Zanzurino, G. (2023), «From choice to performance in secondary schools: Evidence from a disadvantaged setting in Italy», *Italian Economic Journal*, 9(2), pp. 529-555.
- Bynner, J.M. e Paxton, W. (2001), *The Asset-Effect*, Londra, Institute for Public Policy Research.
- Cadena, B.C. e Keys, B.J. (2015), «Human capital and the lifetime costs of impatience», *American Economic Journal: Economic Policy*, 7(3), pp. 126-153.
- Campodifiori, E., Falzetti, P. e Papini, M. (2016), *La frequenza della scuola pre-primaria e gli apprendimenti scolastici*, Invalsi Working Paper n. 27/2016.
- Caner, A. e Wolff, E.N. (2004), «Asset poverty in the United States, 1984-99: Evidence from the panel study of income dynamics», *Review of Income and Wealth*, 50(4), pp. 493-518.
- Cappelen, A.W., Charness, G., Ekström, M., Gneezy, U. e Tungodden, B. (2017), *Exercise Improves Academic Performance*, NHH Dept. of Economics Discussion Paper No. 08/2017, <https://ssrn.com/abstract=3033774> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3033774>.
- Cappellari, L. e Lucifora, C. (2009), «The “Bologna Process” and college enrollment decisions», *Labour Economics*, 16(6), pp. 638-647.
- Cappelli, C. e Floris, F. (a cura di) (2008), «Politiche pubbliche di contrasto della vulnerabilità: il programma Fragili Orizzonti», *Animazione Sociale*, supplemento n. 6/7.
- Card, D. e Di Nardo, J.E. (2002), «Skill-Biased Technological Change and Rising Wage Inequality: Some Problems and Puzzles», *Journal of Labor Economics*, 20(4), pp. 733-784.
- Carlana, M. (2019), «Implicit stereotypes: Evidence from teachers’ gender bias», *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), pp. 1163-1224.
- Carlson, D., Schmidt, A., Souders, S. e Wolfe, B. (2022), «The Effects of Need-Based Financial Aid on Employment and Earnings: Experimental Evidence from the Fund for Wisconsin Scholars», *Journal of Human Resources*, 0121-11458R1.

- Castleman, B.L. e Meyer, K. (2019), «Financial constraints & collegiate student learning: A behavioral economics perspective», *Daedalus*, 148(4), pp. 195-216.
- Castleman, B.L. e Page, L.C. (2014), *Summer melt: Supporting low-income students through the transition to college*, Cambridge (MA), Harvard Education Press.
- Castleman, B.L. e Page, L.C. (2015), «Summer nudging: Can personalized text messages and peer mentor outreach increase college going among low-income high school graduates?», *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, pp. 144-160.
- Chappell, S., O'Connor, P., Withington, C. e Stegelin, D. (2015), *A meta-analysis of dropout prevention outcomes and strategies*, Clemson (SC), National Dropout Prevention Center.
- Checchi, D. (2000), «University education in Italy», *International Journal of Manpower*, 21(3-4), pp. 177-205.
- Checchi, D., Fiorio, C. e Leonardi, M. (2007), «L'istruzione in Italia negli ultimi sessanta anni. Luci e ombre», *Equilibri*, 11(2), pp. 175-179.
- Checchi, D., Fiorio, C. e Leonardi, M. (2014), «Parents' risk aversion and children's educational attainment», *Labour Economics*, 30, pp. 164-175.
- Checchi, D. e Flabbi, L. (2007), *Intergenerational mobility and schooling decisions in Germany and Italy: The impact of secondary school tracks*, Bonn, IZA DP No. 2876.
- Checchi, D. e Frattini, T. (2023) «Tracking and academic prospects», *Politica Economica*, 39(2), pp. 221-260.
- Chen, Z. e Elliott, W. (2020), «Saving for college: perspectives from participants in a universal children's savings program», *Journal of Children and Poverty*, 26(2), pp. 151-166.
- Chowdry, H., Crawford, C. e Goodman, A. (2011), «The role of attitudes and behaviours in explaining socio-economic differences in attainment at age 16», *Longitudinal and Life Course Studies*, 2(1), pp. 59-76.
- Ciani, E. e Mariani, V. (2014), *How the Labour Market Evaluates Italian Universities*, Questioni di economia e finanza n. 247, Roma, Banca d'Italia.
- Ciarini, A. e Giancola, O. (2016), «Le politiche educative in Italia: tra spinte esogene, cambiamenti endogeni e disuguaglianze persistenti», *La rivista delle politiche sociali*, pp. 61-80.
- Clancy, M.M., Beverly, S.G., Sherraden, M. e Huang, J. (2016), «Testing universal child development accounts: Financial effects in a large social experiment», *Social Service Review*, 90(4), pp. 683-708.
- Cohen, J. (1987), «Parents as educational models and definers», *Journal of Marriage and the Family*, 49, pp. 339-351.
- Coleman, J. et al. (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>.
- Conley, D. (2001), «Capital for College: Parental Assets and Postsecondary Schooling», *Sociology of Education*, 74(1), pp. 59-72.
- Contini, D. e Scagni, A. (2011), «Inequality of opportunity in secondary school enrolment in Italy, Germany and the Netherlands», *Quality and Quantity*, 45, pp. 441-464.

- Corazzini, L., D'Arrigo, S., Millemaci, E. e Navarra, P. (2021), «The influence of personality traits on university performance: Evidence from Italian freshmen students», *PLoS One*, 16(11).
- Cordini, M., Parma, A. e Ranci, C. (2019) «'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility», *Urban Studies*, 56(15), pp. 3216-3233.
- Cornell, R. (2003), *Asset Building and the Escape from Poverty: A New Welfare Policy Debate*, Parigi, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Covay, E. e Carbonaro, W. (2010), «After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement», *Sociology of Education*, 83(1), pp. 20-45.
- Cramer, R. e Williams Shanks, T.R. (a cura di) (2014), *The Assets Perspective: The Rise of Asset Building and Its Impact on Social Policy*, New York, Palgrave Macmillan.
- Curley, J., Ssewamala, F. e Han, C.-K. (2010), «Assets and educational outcomes: Child Development Accounts (CDAs) for orphaned children in Uganda», *Children and Youth Services Review*, 32(11), pp. 1585-1590.
- D'Alessio, G. (2012), *Wealth and inequality in Italy*, Bank of Italy Occasional Paper.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. e Gardner, M. (2017), *Effective Teacher Professional Development*, Palo Alto, Learning Policy Institute.
- De Bruijn, E.J. e Antonides, G. (2022), «Poverty and economic decision making: a review of scarcity theory», *Theory and Decision*, 92(1), pp. 5-37.
- De Paola, M. e Skatova, E. (2024), «Non-cognitive skills and social isolation in late childhood: An investigation of their impact on school performance in Italy», *Economics of Education Review*, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102581>.
- Del Boca, D., Martino, E.M. e Pronzato, C. (2022), «Non-cognitive skills and childcare attendance», *Review of the Economics of the Household*, 20, pp. 1059-1085.
- Di Gioacchino, D., Sabani, L. e Usai, S. (2025), «The Geography of Intergenerational Educational Mobility in Italy: Trends and Socioeconomic Correlates», *Social Indicators Research*, DOI10.1007/s11205-025-03664-0.
- Di Pietro, G. (2006), «Regional Labour Market Conditions and University Dropout Rates: Evidence from Italy», *Regional Studies*, 40(6), pp. 617-630.
- Di Pietro, G. e Cutillo, A. (2006), «Does Attending a Catholic School Make a Difference? Evidence From Italy», *Bulletin of Economic Research*, 58(3), pp. 193-234.
- Di Pietro, G. e Urwin, P. (2006), «Education and Skills Mismatch in the Italian Graduate Labour Market», *Applied Economics*, 38(1), pp. 79-93.
- Didion, L., Toste, J.R. e Filderman, M.J. (2019), «Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects», *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), pp. 29-66.
- DiSalvo, R.W. e Yu, J.H. (2023), «Housing Affordability and School Quality in the United States», *Journal of Housing Economics*, 60, DOI: 10.1016/j.jhe.2023.101933.
- Dynarski, S.M. e Scott-Clayton, J.E. (2013), «Financial aid policy: Lessons from research», *The Future of Children*, 23(1), pp. 67-91.
- Earthman, G.I. (2004), *Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy*, Balti-

- more, American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.
- Elliott, W. (2009), «Children's college aspirations and expectations: The potential role of children's development accounts (CDAs)», *Children and Youth Services Review*, 31(2), pp. 274-283.
- Elliott, W. (2013), «Can a College-Saver Identity Help Resolve the College Expectation-Attainment Paradox?», *Economics of Education Review*, 33, pp. 70-80.
- Elliott, W. (2013), «Small-dollar children's savings accounts and children's college outcomes», *Children and Youth Services Review*, 35(3), pp. 572-585.
- Elliott, W. (2023), *Unleashing the Power of Children's Savings Accounts (CSAs): Doorway to Multiple Streams of Assets*, Ann Arbor, AEDI, University of Michigan.
- Elliott, W. (2024), *Assessing the evidence for Children's Savings Accounts (CSAs) as an effective strategy for improving children's postsecondary outcomes*, Ann Arbor, AEDI, University of Michigan.
- Elliott, W. e Beverly, S.G. (2011), «The role of assets in the educational attainment of low-income households», *Journal of Family and Economic Issues*, 32(2), pp. 171-184.
- Elliott, W. e Beverly, S.G. (2011a), «The Role of Savings and Wealth in Reducing 'Wilt' between Expectations and College Attendance», *Journal of Children and Poverty*, 17(2), pp. 165-185.
- Elliott, W. e Beverly, S.G. (2011b), «Staying on Course: The Effects of Savings and Assets on the College Progress of Young Adults», *American Journal of Education*, 117(3), pp. 343-374.
- Elliott, W., Choi, E.H., Destin, M. e Kim, K.H. (2011), «The age old question, which comes first? A simultaneous test of children's savings and children's college-bound identity», *Children and Youth Services Review*, 33, pp. 1101-1111.
- Elliott, W., Chowa, G. e Loke, V. (2011), «Toward a children's savings and college-bound identity intervention for raising college attendance rates: A multilevel propensity score analysis», *Sociology of Education*, 84(3), pp. 183-209.
- Elliott, W., Destin, M. e Friedline, T. (2011), «Taking stock of ten years of research on the relationship between assets and children's educational outcomes: Implications for theory, policy and intervention», *Children and Youth Services Review*, 33(11), pp. 2312-2328.
- Elliott, W., Kim, K., Jung, H. e Zhan, M. (2010), «Asset Holding and Educational Attainment among African American and White Children», *Children and Youth Services Review*, 32(9), pp. 1497-1507.
- Elliott, W. e Lewis, M. (2018), *Making education work for the poor: The potential of children's savings accounts*, Oxford, Oxford University Press.
- Elliott, W. e Sherraden, M. (a cura di) (2013), «Assets and educational attainment: Theory and evidence», *Economics of Education Review*, 33.
- Emrey-Arras, M. (2020), *Higher Education: Children's Savings Account Programs Can Help Families Build Savings and Envision College*, Washington, DC, U.S. Government Accountability Office.

- Ericson, K.M. e Laibson, D. (2019), «Intertemporal choice», in *Handbook of behavioral economics: Applications and foundations*, 2, Amsterdam, North-Holland, pp. 1-67.
- Esping-Andersen, G. (2002), «A social-investment perspective», in Esping-Andersen, G. (a cura di), *Why We Need a New Welfare State*, Oxford, Oxford University Press, pp. 1-31.
- Esposito, P. e Scicchitano, S. (2022) «Drivers of skill mismatch among Italian graduates: the role of personality traits», *Applied Economics*, 55, pp. 4642-4663.
- Esser, H. (2016), «The model of ability tracking. Theoretical expectations and empirical findings on how educational systems impact on educational success and inequality», in Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J. e Triventi, M. (a cura di), *Models of secondary education and social inequality*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Falk, A., Becker, A., Dohmen, T., Enke, B., Huffman, D. e Sunde, U. (2018), «Global evidence on economic preferences», *The Quarterly Journal of Economics*, 133(4), pp. 1645-1692.
- Ferrero, V. (2023), «Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola nella scuola primaria italiana», *Ricerche Pedagogiche*, 57(227), pp. 99-120.
- Filippin, A. e Paccagnella, M. (2012), «Family background, self-confidence and economic outcomes», *Economics of Education Review*, 31(5), pp. 824-834.
- Fiszbein, A. e Schady, N. (2009), *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*, Washington, The World Bank.
- Floris, M., Paganin, G., Guglielmi, D. e Mazzetti, G. (2024), «Motivation is not enough: how career planning and effort regulation predict academic achievement», *Current Psychology*, 43(10), pp. 9280-9289.
- Fort, M., Ichino, A. e Zanella, G. (2020), «Cognitive and Noncognitive Costs of Day Care at Age 0–2 for Children in Advantaged Families», *Journal of Political Economy*, 128(1), pp. 158-205.
- Freeman, J. e Simonsen, B. (2015), «Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature», *Review of Educational Research*, 85(2), pp. 205-248.
- Friedline, T. (2014), «Extending Two Decades of Asset Building to Young People: Lessons from Theory, Research, and Policy», in Cramer, R. e Williams Shanks, T.R. (a cura di), *The Assets Perspective: The Rise of Asset Building and Its Impact on Social Policy*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 204-209.
- Friedline, T., Elliott, W. e Nam, I. (2013), «Small-Dollar Children's Savings Accounts and Children's College Outcomes by Income Level», *Children and Youth Services Review*, 35(3), pp. 560-571.
- Future Proof Society e Think-tank Tortuga (2025), *Ricchezza e (im)mobilità sociale tra le generazioni in Italia*, Giugno 2025; <https://www.tortuga-econ.it/wp-content/uploads/2025/07/La-pesante-eredita.pdf>.
- Gale, W.G. e Scholz, J.K. (1994), «Intergenerational transfers and the accumulation of wealth», *Journal of Economic Perspectives*, 8(4), pp. 145-160.

- Gambetta, D. (2019), *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*, Oxford, Routledge.
- Geven, S. (2024) «Tracking Procedures and Criteria and the SES Bias in Teacher Track Recommendations», *American Educational Research Journal*, 62(2), pp. 271-304.
- Giancola, O. e Salmieri, L. (2023), *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Roma, Carocci.
- Gittleman, M. e Wolff, E.N. (2004), «Racial differences in patterns of wealth accumulation», *Journal of Human Resources*, 39(1), pp. 193-227.
- Giustinelli, P. (2016), «Group decision making with uncertain outcomes: Unpacking child–parent choice of the high school track», *International Economic Review*, 57(2), pp. 573-602.
- Goldrick-Rab, S., Kelchen, R., Harris, D.N. e Benson, J. (2016), «Reducing income inequality in educational attainment: Experimental evidence on the impact of financial aid on college completion», *American Journal of Sociology*, 121(6), pp. 1762-1817.
- Gong, J. e Leung, C. (2020), «The impact of school transportation subsidies on student attendance: Evidence from Hong Kong», *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 132, pp. 1-12.
- González-Pérez, S., Mateos-de-Cabo, R. e Sáinz, M. (2020), «Girls in STEM: Is it a female role-model thing?», *Frontiers in Psychology*, 11, 2204.
- Gottfried, M.A. (2017), «The impact of school bus use on student attendance», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), pp. 474-495.
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S. e Huang, P. (2020), «Curriculum reform: A literature review to support effective implementation», OECD Education Working Papers No. 239, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>
- Granato, S. (2023), «Early Influences and the Gender Gap in scientific curricula (STEM): Can policies facilitate girls' school-to-work transition?», *Journal of Policy Modeling*.
- Grinstein-Weiss, M., Sherraden, M., Gale, W.G., Rohe, W.M., Schreiner, M. e Key, C. (2013), «Long-term effects of Individual Development Accounts on postsecondary education: Follow-up evidence from a randomized experiment», *Economics of Education Review*, 33, pp. 58-68.
- Gruijters, R.J., Alcott, B. e Rose, P. (2021), «Do Private Schools Improve Learning Outcomes? Evidence from Within-Household Comparisons in East Africa and South Asia», *Comparative Education Review*, 65(4), pp. 640-666.
- Guariso, A. e Mendola, M. (2023), «Beyond the Classroom: Global Competencies and the Path to Higher Education», *Politica Economica*, 39(2), pp. 157-186.
- Haas, C. e Hadjar, A. (2020), «Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research», *Higher Education*, 79, pp. 1099-1118.
- Hanushek, E.A., Schwerdt, G., Wiederhold, S. e Woessmann, L. (2015), «Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC», *European Economic Review*, 73, pp. 103-130.
- Hanushek, E.A. e Woessmann, L. (2008), «The role of cognitive skills in economic development», *Journal of Economic Literature*, 46(3), pp. 607-668.

- Harris, A. (2010), *Systemic Approaches to School Improvement: Lessons from International Evidence*, Dordrecht, Springer.
- Haug, S., Meuer, J. e Pedde, M. (2021), «The effectiveness of school transport subsidies on student attendance: A systematic review», *Educational Research Review*, 32, 100395.
- Haushofer, J. e Fehr, E. (2014), «On the psychology of poverty», *Science*, 344(6186), 862-867.
- Haveman, R. e Wolff, E.N. (2004), «The concept and measurement of asset poverty: Levels, trends and composition for the US, 1983-2001», *The Journal of Economic Inequality*, 2(2), pp. 145-169.
- Heckman, J.J. e Masterov, D.V. (2007), «The productivity argument for investing in young children», *Review of Agricultural Economics*, 29(3), pp. 446-493.
- Heckman, J.J., Stixrud, J. e Urzua, S. (2006), «The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior», *Journal of Labor Economics*, 24(3), pp. 411-482.
- Hemerijck, A. (2018), *The Uses of Social Investment*, Oxford, Oxford University Press.
- Herbaut, E. e Geven, K. (2020), «What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-) experimental literature on outreach and financial aid», *Research in Social Stratification and Mobility*, 65, 100442.
- Herbaut, E. e Geven, K. (2020a), «Need-based versus merit-based financial aid: Evidence from a randomized experiment», *Economics of Education Review*, 77, 101996.
- Hoxby, C.M. e Avery, C. (2013), «The missing “one-offs”: The hidden supply of high-achieving, low-income students», *Brookings Papers on Economic Activity*, 1, pp. 1-65.
- Hoxby, C.M. e Turner, S. (2013), *Expanding college opportunities for high-achieving, low-income students*, Stanford University, SIEPR Discussion Paper No. 12-014.
- Hoxby, C.M. e Turner, S. (2015), «What high-achieving low-income students know about college», *American Economic Review*, 105(5), pp. 514-517.
- Huang, J., Beverly, S.G., Kim, Y., Clancy, M.M. e Sherraden, M. (2019), «Exploring a model for integrating child development accounts with social services for vulnerable families», *Journal of Consumer Affairs*, 53(3), pp. 770-795.
- Huang, J., Beverly, S., Schreiner, M., Clancy, M. e Sherraden, M. (2025), «Asset Building for Education: Financial Outcomes in a Child Development Account Policy Experiment», *Journal of Policy Practice and Research*, pp. 1-22.
- Huang, J., Sherraden, M., Kim, Y. e Clancy, M. (2014), «Effects of child development accounts on early social-emotional development: An experimental test», *JAMA Pediatrics*, 168(3), pp. 265-271.
- Huang, J., Zou, L. e Sherraden, M. (a cura di) (2020), *Inclusive child development accounts: Toward universality and progressivity*, Oxford, Routledge.
- Huerta, A.H., McDonough, P.M. e Allen, W.R. (2018), «“You can go to college”: Employing a developmental perspective to examine how young men of color construct a college-going identity», *The Urban Review*, 50(5), pp. 713-734.

- Hughes, D., Mann, A., Barnes, S.-A., Baldauf, B. e McKeown, R. (2016), *Careers education: International literature review*, Londra, Education Endowment Foundation.
- Impicciatore, R. e Panichella, N. (2022), «L'emigrazione dei laureati italiani. Un'analisi delle caratteristiche individuali che favoriscono la mobilità internazionale», *Quaderni di Sociologia*, 86, pp. 31-53.
- INVALSI (2025), *Rapporto Nazionale sulle Prove INVALSI 2025*, Roma, INVALSI, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2025/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20prove%20INVALSI%202025.pdf
- ISTAT (2024), *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali: Anno 2023*, Roma, ISTAT, luglio 2024, <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>.
- ISTAT (2024a), *I servizi educativi per l'infanzia in Italia*, Roma, ISTAT, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-Completo_I-servizi-educativi-per-l-infanzia-in-Italia_16_10_24-1.pdf.
- ISTAT (2024b), *Bes 2023: il benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma, ISTAT, <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/04/Bes-2023-Ebook.pdf>
- Jackson, M. e Jonsson, J.O. (2013) «Why does inequality of educational opportunity vary across countries? Primary and secondary effects in comparative context», in Jackson, M. (a cura di), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford, Stanford University Press.
- Jacob, B. e Ludwig, J. (2008), *Improving educational outcomes for poor children*, Chicago, University of Chicago Press.
- Jansen, A. et al. (2024) «Beyond GDP: a review and conceptual framework for measuring sustainable and inclusive wellbeing», *The Lancet Planetary Health*, 8(9), pp. e695-e705.
- Joho, C., Mok, S. Y., Hoffelner, C. e Dügge, A. (2024) «Analyzing teachers' competencies in career guidance: a systematic review», *Frontiers in Education*, 9, pp. 1-16.
- Jones, J.B. e Fang Y. (2016) «Skill-Biased Technical Change and the Cost of Higher Education», *Journal of Labor Economics*, 34(3), pp. 621-662.
- J-PAL (2018), *Increasing college access by simplifying the application process and providing information and assistance*, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Policy Brief.
- J-PAL (2023), *Providing information to students and parents to improve education outcomes*, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Policy Insight.
- Kangas, O. e Palme, J. (a cura di) (2005), *Social Policy and Economic Development in the Nordic Countries*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Kangas, O. e Palme, J. (2005) «Social policy and economic development in the Nordic countries: an introduction», in Kangas, O. e Palme, J. (a cura di), *Social Policy and Economic Development in the Nordic Countries*, Londra, Palgrave Macmillan, pp. 1-16.
- Katz, L. e Murphy, K.M. (1992), «Changes in Relative Wages, 1963–1987: Supply and Demand Factors», *Quarterly Journal of Economics*, 107, pp. 35-78.

- Kerpelman, J.L., Pittman, J.F. e Adler-Baeder, F. (2008), «Identity as a moderator of intervention-related change: Identity style and adolescents' responses to relationships education», *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8(2), pp. 151-171.
- Kim, S.L. (2025), «Effect of Individual Development Accounts on Savings of Low-Income Families: Evidence from South Korea», *International Journal of Interdisciplinary Social & Community Studies*, 20(1).
- Kim, Y., Lee, S. e Sherraden, M. (2012), *Seoul Hope Plus Savings Accounts: Asset-building program for low-income households in Seoul*, St. Louis, MO, Washington University, Center for Social Development.
- Kim, Y. e Sherraden, M. (2011) «Do parental assets matter for children's educational attainment? Evidence from mediation tests», *Children and Youth Services Review*, 33(6), pp. 969-979.
- Kim, Y., Sherraden, M., Huang, J. e Clancy, M. (2015), «Child development accounts and parental educational expectations for young children: Early evidence from a statewide social experiment», *Social Service Review*, 89(1), pp. 99-137.
- Leckie, N., Hui, T.S.W., Tattrie, D., Robson, J. e Voyer, J.P. (2010), *Learning to Save, Saving to Learn*, Ottawa, Social Research and Demonstration Corporation.
- Lee, D.S. (2009), «Training, wages, and sample selection: Estimating sharp bounds on treatment effects», *The Review of Economic Studies*, 76, pp. 1071-1102.
- Lehr, C.A., Hansen, A., Sinclair, M.F. e Christenson, S.L. (2003), «Moving beyond dropout toward school completion: An integrative review of data-based interventions», *School Psychology Review*, 32(3), pp. 342-364.
- Leoni, S. (2022), «An agent-based model for tertiary educational choices in Italy», *Research in Higher Education*, 63(5), pp. 797-824.
- Lester, A.M., Chow, J.C. e Melton, T.N. (2020), «Quality is Critical for Meaningful Synthesis of Afterschool Program Effects: A Systematic Review and Meta-analysis», *Journal of Youth and Adolescence*, 49, pp. 369-382.
- Loke, V. e Sherraden, M. (2009), «Building assets from birth: A global comparison of Child Development Account policies», *International Journal of Social Welfare*, 18(2), pp. 119-129.
- Loke, V. e Sherraden, M.S. (2021), «The impact of child development accounts on college enrollment and completion: Evidence from a randomized controlled trial», *Journal of Policy Analysis and Management*, 40(3), pp. 715-744.
- Long, B.T. e Bettinger, E. (2017), *Simplification, assistance, and incentives: A randomized experiment to increase college savings*, Poverty Action Lab, Working Paper.
- Lusardi, A. (2019), «Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications», *Swiss journal of economics and statistics*, 155(1), 1-8.
- Lusardi, A. e Mitchell, O.S. (2011), «Financial literacy around the world: an overview», *Journal of Pension Economics & Finance*, 10(4), pp. 497-508.
- Lusardi, A. e Mitchell, O.S. (2014), «The economic importance of financial literacy: Theory and evidence», *Journal of economic literature*, 52(1), 5-44.

- Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E. e Zhao, J. (2013) «Poverty impedes cognitive function», *Science*, 341(6149), 976-980.
- Manzella, E. e Argentin, G. (2024), *La valutazione sperimentale del progetto "Orientare alla scelta". Esiti di un RCT sulla riduzione degli effetti terziari nel consiglio orientativo*, CRC Working Paper n. 27.
- Mare, R.D. (1980), «Social Background and School Continuation Decisions», *Journal of the American Statistical Association*, 75, pp. 295-305.
- Markoff, S. e Thiemann, E. (2021), *Sustaining the Movement: The State of the Children's Saving Field 2020*, Prosperity Now, Policy Report.
- Markus, H. e Nurius, P. (1986), «Possible Selves», *American Psychologist*, 41(9), pp. 954-969.
- Martini, A., Azzolini, D., Romano, B. e Vergolini, L. (2021), «Increasing college going by incentivizing savings: Evidence from a randomized controlled trial in Italy», *Journal of Policy Analysis and Management*, 40(3), pp. 814-840.
- Maynard, B.R., Peters, K.E., Vaughn, M.G. e Sarteschi, C.M. (2013), «Fidelity in After-School Program Intervention Research: A Systematic Review», *Research on Social Work Practice*, 23(6), pp. 613-623.
- McBride, A.M., Lombe, M. e Beverly, S.G. (2003), «The Effects of Individual Development Account Programs: Perceptions of Participants», *Social Development Issues*, 25(1-2), pp. 159-173.
- McDonald, N.C., Librera, S. e Deakin, E. (2004), «Free transit for low-income youth: Impacts on school attendance and after-school activities», *Transportation Research Record*, 1887(1), pp. 155-161.
- McKernan, S.M., Mills, G.B., Ratcliffe, C. et al. (2020), *Building savings, ownership, and financial well-being: First-and third-year assets for independence program randomized evaluation findings in context*, Washington, DC, Urban Institute.
- McKernan, S.M. e Sherraden, M.W. (a cura di) (2008), *Asset building and low-income families*, Washington, DC, Urban Institute Press.
- Meroni, E.C. e Vera-Toscano, E. (2017), «The persistence of overeducation among recent graduates», *Labour Economics*, 48, pp. 120-143.
- Merton, R. (1957), *Social Theory and Social Structure*, Londra, The Free Press.
- Meuer, J., Haug, S. e Pedde, M. (2024), «The role of school transport subsidies in reducing educational disparities: Evidence from a European study», *European Educational Research Journal*, 23(1), pp. 45-62.
- Mezzanzanica, M. e Salini, S. (a cura di) (2025), *III Rapporto: Dopo la laurea: gli sbocchi occupazionali dei laureati milanesi e lombardi*, Milano, Milano University Press.
- Mills, G., Gale, W.G., Patterson, R., Engelhardt, G.V., Eriksen, M.D. e Apostolov, E. (2008), «Effects of individual development accounts on asset purchases and saving behavior: Evidence from a controlled experiment», *Journal of Public Economics*, 92(5-6), pp. 1509-1530.
- Montanaro, P. e Sestito, P. (2014), *La qualità dell'istruzione italiana: un confronto tra PISA e le rilevazioni nazionali dell'Invalsi*, Questioni di economia e finanza n. 218,

- Roma, Banca d'Italia.
- Morel, N., Palier, B. e Palme, J. (a cura di) (2012), *Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges*, Bristol, Policy Press.
- Muir, D., Orlando, C. e Newton, B. (2024), «Impact of summer programmes on the outcomes of disadvantaged or 'at risk' young people: A systematic review», *Campbell Systematic Reviews*, 20, e1406, <https://doi.org/10.1002/cl2.1406>.
- Nam, J. e Ansong, D. (2015), «The Effects of a Dedicated Education Savings Account on Children's College Graduation», *Economics of Education Review*, 48, pp. 198-207.
- Nam, Y. e Huang, J. (2009), «Equal Opportunity for All? Parental Economic Resources and Children's Educational Achievement», *Children and Youth Services Review*, 31(6), pp. 625-634.
- Nam, Y., Kim, Y., Clancy, M., Zager, R. e Sherraden, M. (2013), «Do Child Development Accounts promote account holding, saving, and asset accumulation for children's future? Evidence from a statewide randomized experiment», *Journal of Policy Analysis and Management*, 32(1), pp. 6-33.
- Nam, Y., Huang, J. e Sherraden, M. (2008), «Asset definitions», in McKernan, S.M. e Sherraden, M.W. (a cura di), *Asset Building and Low-Income Families*, Washington, DC, Urban Institute Press, pp. 1-31.
- Narayan, A., Van der Weide, R., Cojocaru, A. et al. (2018), *Fair Progress? Economic mobility across generations around the world*, Washington, DC, World Bank Publications.
- Negri, N. (2006), «La vulnerabilità sociale. I fragili orizzonti delle vite contemporanee», *Animazione Sociale*, n. 8/9.
- Nurmi, J.-E. (1991), «How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning», *Developmental Review*, 11(1), pp. 1-59.
- Nussbaum, M.C. (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- OECD (2003), *Asset Building and the Escape from Poverty: A New Welfare Policy Debate*, Parigi, OECD Publishing.
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, Parigi, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023*, Parigi, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>.
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, Parigi, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>.
- OECD-INFE (2016), *International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*.
- Oreopoulos, P. e Salvanes, K.G. (2011), «Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling», *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), pp. 159-184.
- Otto, A. (2013), «Saving in childhood and adolescence: Insights from developmental psychology», *Economics of Education Review*, 33, pp. 8-18.

- Oyserman, D. (2013), «Not just any path: Implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes», *Economics of Education Review*, 33, pp. 179-190.
- Oyserman, D. e Destin, M. (2010), «Identity-based motivation: Implications for intervention», *The Counseling Psychologist*, 38(7), pp. 1001-1043.
- Patall, E.A., Cooper, H. e Allen, A.B. (2010), «Extending school time: A meta-analysis of research on the effects of lengthening the school day or school year», *Review of Educational Research*, 80(3), pp. 401-436.
- Pedde, M., Szpiro, A., Hirth, R. e Adar, S.D. (2023), «Randomized design evidence of the attendance benefits of the EPA School Bus Rebate Program», *Nature Sustainability*, 6, pp. 838-844.
- Pepi De Caleo e Brucchi L. (a cura di) (2015), *Manuale di economia del lavoro*, Bologna, il Mulino.
- Petrosino, A., Morgan, C., Fronius, T.A., Tanner-Smith, E.E. e Boruch, R.F. (2012), «Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: A Systematic Review», *Campbell Systematic Reviews*, 8, <https://doi.org/10.4073/csr.2012.19>.
- Pfeffer, F.T. (2008), «Persistent inequality in educational attainment and its institutional context», *European Sociological Review*, 24(5), pp. 543-565.
- Pfeffer, F.T. e Hällsten, M. (2012), *Mobility Regimes and Parental Wealth: The United States, Germany, and Sweden in Comparison*, PSC Research reports.
- Pfeffer, F.T. e Killewald, A. (2018), «Generations of advantage. Multigenerational correlations in family wealth», *Social Forces*, 96(4), 1411-1442.
- Pfeffer, F.T. e Waitkus, N. (2021), «The Wealth Inequality of Nations», *American Sociological Review*, 86(4), pp. 567-602.
- Pietrolucci, A. e Albertini, M. (2023), «Not all wealth is the same: types and levels of wealth and children's university enrolment», *European Sociological Review*, 39(5), pp. 789-803.
- Pietrolucci, A., Dräger, J., Müller, N. e Albertini, M. (2025), «The educational wealth divide in Europe: Post-secondary enrollment gaps across wealth components and countries», *Research in Social Stratification and Mobility*, 99, 101086.
- Piketty, T. (2014), *Capital in the Twenty-First Century*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Piketty, T. e Zucman, G. (2014), «Capital is back: Wealth-income ratios in rich countries 1700–2010», *The Quarterly journal of economics*, 129(3), 1255-1310.
- Pisati, M. (2002), «La partecipazione al sistema scolastico», in Schizzerotto, A. (a cura di), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, pp. 141-186.
- Psacharopoulos, G. e Patrinos, H.A. (2004), «Returns to investment in education: a further update», *Education Economics*, 12(2), pp. 111-134.
- Ratcliffe, C., McKernan, S.M., Mills, G.B., Pergamit, M. e Braga, B. (2019), *From Savings to Ownership: Third-Year Impacts from the Assets for Independence Program Randomized Evaluation*, Washington, DC, Urban Institute.

- Rattini, V. (2023), «The effects of financial aid on graduation and labor market outcomes: New evidence from matched education-labor data», *Economics of Education Review*, 96, 102444.
- Ress, A. e Azzolini, D. (2014), «Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset», *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(1), pp. 53-80.
- Rettore, E., Azzolini, D. e Vergolini, L. (2020), «Risparmio incentivato: un valido strumento di contrasto alla povertà educativa prima e durante il Covid-19?», in *Percorsi di Secondo Welfare 2020*, <https://www.secondowelfare.it/povert-e-inclusione/risparmio-incentivato-uno-strumento-di-contrasto-alla-poverta-educativa-prima-e-durante-il-covid/>.
- Rhodes, A. (2024), *New NSF-funded Rice research to examine how housing subsidies impact childhood education*, Houston, Rice University News, <https://news.rice.edu/news/2024/new-nsf-funded-rice-research-examine-how-housing-subsidies-impact-childhood-education>.
- Romanò, S., Ghiselli, S. e Girotti, C. (2022), «Rischio sovra-istruzione: il ruolo delle esperienze professionalizzanti dei laureati», *Sociologia del Lavoro*, pp. 231-255.
- Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E. et al. (2017), *Preventing drop-out in secondary schools*, Washington, DC, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/practiceguide/wwc_dropout_092617.pdf.
- Sampaio, C., Taveira, M.D.C., Carvalho, C. e Silva, A.D. (2024), «Career interventions at a distance: A systematic literature review», *Societies*, 14(11), 230.
- Sansone, D. (2017), «Why does teacher gender matter?», *Economics of Education Review*, 61, pp. 9-18.
- Sawamoto, A. e Marshall, J.H. (2020), *Infrastructure, Learning Complements, and Student Learning: Working Together for a Brighter Future*, Washington, DC, The World Bank.
- Scanlon, E. e Page-Adams, D. (2001), «Effects of asset holding on neighborhoods, families, and children: A review of research», in *Building Assets: A Report on the Asset-Development and IDA Field*, Washington, DC, Corporation for Enterprise Development, pp. 35-50.
- Schizzerotto, A. (a cura di) (2002), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia Contemporanea*, Bologna, il Mulino.
- Schreiner, M. e Sherraden, M. (2007), *Can the Poor Save? Saving and Asset Building in Individual Development Accounts*, New Brunswick (NJ), Transaction Publishers.
- Scott-Clayton, J. (2015), «The role of financial aid in promoting college access and success: Research evidence and proposals for reform», *Journal of Student Financial Aid*, 45(3), pp. 7-22.
- Scott-Clayton, J. e Zafar, B. (2019), «Financial aid, debt management, and socioeconomic outcomes: Post-college effects of merit-based aid», *Journal of Public Economics*, 170, pp. 68-82.

- Seginer, R. (2009), «Future orientation: A conceptual framework», in *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*, Boston (MA), Springer US, pp. 1-27.
- Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori.
- Sen, A. (2014), «Development as freedom», in Roberts, J.T., Hite, A.B. e Chorev, N. (a cura di), *The Globalization and Development Reader: Perspectives on Development and Global Change*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- Shakeel, D.M. e Dills, A.K. (2023), «The effects of private schooling on pupil achievement: a global systemic analysis», *Comparative Education*, 60(2), pp. 259-277.
- Sherraden, M. (1988), «Rethinking social welfare: Toward assets», *Social Policy*, 18(3), pp. 37-43.
- Sherraden, M. (1991), *Assets and the poor: A new American welfare policy*, Armonk (NY), M.E. Sharpe (trad. cin. 2005, Pechino, Commercial Press; trad. ind. 2006, Giacarta, Rajawali Press).
- Sherraden, M. (2002), «From social welfare state to social investment state», in Kober, C. e Paxton, W. (a cura di), *Asset-based welfare and policy*, Londra, Institute for Public Policy Research.
- Sherraden, M. (2005) (a cura di), *Inclusion in the American Dream: Assets, poverty, and public policy*, New York, Oxford University Press.
- Sherraden, M. (2009), «Individual Development Accounts and Asset Building Policy: Lessons and directions», in Blank, R.M. e Barr, M.S. (a cura di), *Insufficient funds: Savings, assets, credit, and banking among low-income households*, New York, Russell Sage Foundation, pp. 191-217.
- Sherraden, M. (2014), «Asset building research and policy: Pathways, progress, and potential of a social innovation», in Cramer, R. e Williams Shanks, T.R. (a cura di), *The Assets Perspective: The Rise of Asset Building and Its Impact on Social Policy*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 263-284.
- Sherraden, M. (2018), «Asset building as social investment», *Journal of Sociology & Social Welfare*, 45(4), pp. 35-54.
- Sherraden, M.S., Birkenmaier, J., McClendon, G.G. e Rochelle, M. (2017), «Financial capability and asset building in social work education: "The big piece missing?"», *Journal of Social Work Education*, 53(1), pp. 132-148.
- Sherraden, M.S., Huang, J. e Ansong, D. (2017), «Financial capability», in *Encyclopedia of Social Work*, Oxford University Press.
- Sherraden, M.S., Huang, J., Frey, J.J. et al. (2015), *Financial capability and asset building for all*, St. Louis (MO), American Academy of Social Work and Social Welfare.
- Sherraden, M., Peters, C., Wagner, K., Guo, B. e Clancy, M. (2013), «Contributions of qualitative research to understanding savings for children and youth», *Economics of Education Review*, 32, pp. 66-77.
- Sherraden, M., Scanlon, E., Adams, D., Beverly, S.G. e Schreiner, M. (2005), «Inclusion in asset building: Directions for theory and research», in Sherraden, M. (a cura

- di), *Inclusion in the American Dream: Assets, poverty, and public policy*, New York, Oxford University Press.
- Sherraden, M., Zou, L., Deng, S., Ku, H.B. e Wang, S. (a cura di) (2014), *Asset-building policies and innovations in Asia*, Londra, Routledge (pubblicato anche in cinese: Pechino, Peking University Press).
- Shobe, M. e Page-Adams, D. (2001), «Assets, future orientation, and well-being: Exploring and extending Sherraden's framework», *Journal of Sociology & Social Welfare*, 28(3), pp. 109-127.
- Smith, V.L. (1976), «Experimental economics: Induced value theory», *The American Economic Review*, 66(2), pp. 274-279.
- Soares, J., Carvalho, C. e Silva, A.D. (2022), «A systematic review on career interventions for university students: Framework, effectiveness, and outcomes», *Australian Journal of Career Development*, 31(2), pp. 81-92.
- Ssewamala, F.M. e Ismayilova, L. (2009), «Integrating children's savings accounts in the care and support of orphaned adolescents in rural Uganda», *Social Service Review*, 83(3), pp. 453-472.
- Stiglitz, J.E. (2018) «The welfare state in the twenty-first century», in *The Welfare State Revisited*, New York, Columbia University Press, pp. 3-37.
- Stiglitz, J.E., Sen, A. e Fitoussi, J.-P. (2010), *Mismeasuring Our Lives: Why GDP Doesn't Add Up*, New York, The New Press.
- Sun, S., Chen, Y.C., Ansong, D., Huang, J. e Sherraden, M.S. (2022), «Household financial capability and economic hardship: An empirical examination of the financial capability framework», *Journal of Family and Economic Issues*, 43(4), pp. 716-729.
- Tanner-Smith, E.E. e Wilson, S.J. (2013), «A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism», *Prevention Science*, 14(5), pp. 468-478.
- Thouin, E., Dupere, V., Dion, E. et al. (2022) «School-based extracurricular activity involvement and high school dropout among at-risk students: Consistency matters», *Applied Developmental Science*, 26(2), pp. 303-316.
- Titmuss, R. (1958), *Essays on the Welfare State*, Londra, Allen and Unwin (trad. it., *Saggi sul welfare state*, Roma, Edizioni Lavoro, 1986).
- Tocchioni, V. e Petrucci, A. (2021), «Italian PhD students at the borders: the relationship between family background and international mobility», *Genus*, 77, 14, pp. 1-23.
- Triventi, M. (2013), «Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries», *European Sociological Review*, 29(3), pp. 489-502.
- Triventi, M. (2014), «Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano», *Scuola democratica*, n. 2, pp. 321-342.
- Triventi, M. (2019), «Are Children of Immigrants Graded Less Generously by their Teachers than Natives, and Why? Evidence from Student Population Data in Italy», *International Migration Review*, 54, pp. 765-795.

- Triventi, M., Barone, C. e Facchini, M. (2021), «Upper secondary tracks and student competencies: A selection or a causal effect? Evidence from the Italian case», *Research in Social Stratification and Mobility*, 76, 100626.
- Triventi, M., Vergolini, L. e Zanini, N. (2017), «Do individuals with high social background graduate from more rewarding fields of study? Changing patterns before and after the 'Bologna process'», *Research in Social Stratification and Mobility*, 51, pp. 28-40.
- UNESCO (2015), *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*, Parigi, UNESCO Publishing.
- Valdebenito, S., Eisner, M., Farrington, D.P., Ttofi, M.M. e Sutherland, A. (2018), «School-based interventions for reducing disciplinary school exclusion: A systematic review», *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), pp. 1-42.
- Vergolini, L. e Vlach, E. (2017), «Family background and educational path of Italian graduates», *Higher Education*, 73, pp. 245-259.
- Viennet, R. e Pont, B. (2017), «Education policy implementation: A literature review and proposed framework», OECD Education Working Papers, No. 162, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-en>
- Vittadini, G., Folloni, G. e Sturaro, C. (2022), «The Development of Cognitive and Noncognitive Skills in Students in the Autonomous Province of Trento», *Economies*, 10(7), 169.
- Wallace Foundation (2023), *Expanding Time for Learning Both Inside and Outside the Classroom*, New York, The Wallace Foundation.
- Wang, D., Li, Y. e Wang, G. (2024), «A systematic review on career interventions for high school students», *Frontiers in Psychology*, 15, 1461503.
- Webley, P. e Nyhus, E.K. (2013), «Economic socialization, saving and assets in European young adults», *Economics of Education Review*, 33, pp. 19-30.
- What Works Clearinghouse (2014), *Procedures and Standards Handbook Version 3.0*, Washington, DC, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Wilhelm, M.O. (2001), «The Role of Intergenerational Transfers in Spreading Asset Ownership», in Shapiro, T. M. e Wolff, E.N. (a cura di), *Assets for the Poor: The Benefits of Spreading Asset Ownership*, New York, Russell Sage Foundation, pp. 132-161.
- Williams Shanks, T.R. (2007), «The impacts of household wealth on child development», *Journal of Poverty*, 11(2), pp. 93-116.
- Williams Shanks, T.R. et al. (2010), «Assets and child well-being in developed countries», *Children and Youth Services Review*, 32(11), pp. 1488-1496.
- Wilson, S.J., Tanner-Smith, E.E., Lipsey, M.W., Steinka-Fry, K. e Morrison, J. (2011), «Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth», *Campbell Systematic Reviews*, 7(8).
- Woessmann, L. (2016), «The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement», *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), pp. 3-32.

-
- Wortman, P.M. e Bryant, F.B. (1985), «School Desegregation and Black Achievement: An Integrative Review», *Sociological Methods & Research*, 13(3), pp. 289-324.
- Wyman, P.A., Cowen, E.L., Work, W.C. e Kerley, J.H. (1993), «The role of children's future expectations in self-system functioning and adjustment to life stress: A prospective study of urban at-risk children», *Development and Psychopathology*, 5(4), pp. 649-661.
- Yadama, G.N. e Sherraden, M. (1996), «Effects of assets on attitudes and behaviors: Advance test of a social policy proposal», *Social Work Research*, 20(1), pp. 3-11.
- Zhan, M. e Sherraden, M. (2003), «Assets, expectations, and children's educational achievement in female-headed households», *Social Service Review*, 77(2), pp. 191-211.
- Zhan, M. e Sherraden, M. (2011), «Assets and liabilities, educational expectations, and children's college degree attainment», *Children and Youth Services Review*, 33(6), pp. 846-854.
- Zief, S.G., Lauver, S. e Maynard, R.A. (2006), «Impacts of After-School Programs on Student Outcomes», *Campbell Systematic Reviews*, 2, pp. 1-51.

LE AUTRICI E GLI AUTORI

Curatrici e Curatori

Franca Maino. Presidente della Fondazione Ufficio Pio di Torino. Professoressa associata al Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche dell'Università degli Studi di Milano e Direttrice scientifica del Laboratorio Percorsi di Secondo Welfare. Membro del Comitato scientifico dell'Alleanza contro la Povertà e della Cabina di regia del Patto per un nuovo welfare sulla non autosufficienza. Nel 2023 ha co-firmato *Sostegno ai poveri: quale riforma? Dal reddito di cittadinanza all'assegno di inclusione* (Egea). Autrice di pubblicazioni su riviste italiane e internazionali.

Valentina Battiloro. Direttrice dell'Associazione per lo Sviluppo della Valutazione e l'Analisi delle Politiche Pubbliche e responsabile scientifica del progetto CAPIRe. Dal 2023 Consigliera di Amministrazione della Fondazione Ufficio Pio di Torino. Dal 2018 responsabile del percorso di accompagnamento alla valutazione per la Consulta delle Fondazioni di origine bancaria del Piemonte e della Liguria. Esperta nel disegno e nella gestione di progetti di ricerca, è costantemente impegnata in attività formative sulla valutazione delle politiche pubbliche e autrice di numerosi contributi sul tema.

William Revello. Counsellor sistemico, laureato in Economia, è Direttore della Fondazione Ufficio Pio – Ente Filantropico con sede a Torino. Ha ideato e introdotto all'interno della Fondazione la misura di *asset building*, promuovendo approcci innovativi per il contrasto alla povertà e la riduzione delle disuguaglianze. Si occupa di politiche sociali, inclusione e filantropia strategica, collaborando con diverse realtà nazionali.

Davide Azzolini. È ricercatore senior presso l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler (FBK-IRVAPP) e *Affiliated Scholar* dell'*Urban Institute*, Washington DC. Si interessa di analisi e valutazione di politiche pubbliche scolastiche e formative, con particolare riguardo ai temi delle disuguaglianze, dei programmi di diritto allo studio e del ruolo delle tecnologie digitali nei processi formativi.

Autrici e Autori

Gianluca Argentin. È professore di Sociologia presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Milano Bicocca, dove insegna in corsi di metodologia della ricerca sociale e valutazione delle politiche. Si occupa prevalentemente di funzionamenti del sistema scolastico, con particolare attenzione agli insegnanti, alla riproduzione delle disuguaglianze e alla valutazione sperimentale di interventi in questi ambiti.

Martina Bazzoli. È ricercatrice presso l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler (FBK-IRVAPP) con una consolidata esperienza nell'analisi dei dati e nell'applicazione di tecniche econometriche per la valutazione di programmi e politiche pubbliche nel campo del mercato del lavoro, della povertà, della formazione e delle politiche fiscali. Ha conseguito la laurea specialistica in Scienze Statistiche Demografiche e Sociali presso l'Università di Padova.

Alice Bertoletti. È ricercatrice presso il *Joint Research Centre* della Commissione Europea, dove si occupa di studi di supporto alle politiche in materia di istruzione e mercato del lavoro. Ha conseguito il dottorato di ricerca al Politecnico di Milano, con una tesi sull'impatto dei sistemi universitari sullo sviluppo regionale. I suoi interessi di ricerca includono l'economia dell'educazione, la valutazione delle politiche pubbliche, e l'analisi delle differenze socioeconomiche e di genere.

Ivan Blancato. Laureato in Analisi dei Processi Sociali, è dottorando di ricerca presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. I suoi interessi di ricerca riguardano il funzionamento della scuola e il mondo degli insegnanti, con un focus principale sulle condizioni di vita e di lavoro di questi ultimi, in particolare sui loro percorsi di accesso alla docenza.

Sergiu C. Burlacu. È ricercatore presso l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler (FBK-IRVAPP). Ha conseguito un dottorato di ricerca in Economia dello Sviluppo presso le Università di Trento e Firenze. I suoi interessi di ricerca riguardano l'inclusione sociale, la formazione del capitale umano, l'economia pubblica comportamentale e l'inferenza causale. La sua attività di ricerca si basa su studi di valutazione dell'impatto, esperimenti sul campo ed esperimenti di laboratorio sul campo.

Daniele Checchi. Ha studiato presso l'Università Bocconi di Milano, l'Università di Siena e la *London School of Economics*. Ha insegnato economia del lavoro presso l'Università degli Studi di Milano, dove è attualmente professore emerito. Si è occupato di mobilità intergenerazionale e di scelte di istruzione. Ha ricoperto posizioni direttive presso ANVUR e INPS.

Chiara Goretti. È consigliere parlamentare del Senato della Repubblica, dove attualmente è Direttrice dell'Ufficio per la valutazione delle politiche pubbliche. Nella propria esperienza professionale ha mantenuto un interesse costante per i temi della politica di bilancio e della valutazione delle politiche pubbliche. Tra gli incarichi esterni, è stata coordinatrice della Segreteria tecnica del PNRR, della PCM e Consigliere dell'UPB. Ha pubblicato numerosi contributi sui temi del bilancio e della finanza pubblica.

Olga Gorodetskaya. È ricercatrice presso l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler (FBK-IRVAPP). Ha conseguito il dottorato in Sociologia all'Università di Trento, con uno studio sulle disuguaglianze di genere e la fertilità nell'accademia italiana. La sua attività di ricerca si concentra sulle disuguaglianze di genere nel mercato del lavoro in prospettiva *life-course* e sulla valutazione di impatto delle politiche pubbliche.

Elisa Manzella. È assegnista di ricerca nel Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. È dottore di ricerca in Sociologia presso l'Università Cattolica di Milano, con una tesi sul ruolo degli insegnanti nella riproduzione delle disuguaglianze educative. I suoi interessi di ricerca comprendono le disuguaglianze nell'istruzione e nell'orientamento scolastico e la valutazione sperimentale di interventi in ambito educativo.

Sonia Marzadro. È ricercatrice presso l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler (FBK-IRVAPP). Ha conseguito il dottorato di ricerca in Sociologia e Ricerca Sociale presso l'Università

degli Studi di Trento. I suoi interessi di ricerca riguardano la disuguaglianza sociale, con particolare attenzione alla mobilità sociale, alle opportunità di istruzione e ai fenomeni di povertà. Si occupa inoltre di valutazione di programmi e politiche pubbliche legate all'uso delle tecnologie digitali nei processi formativi.

Antonina Mazara. È ricercatrice junior presso l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler (FBK-IRVAPP). Ha conseguito una doppia laurea in Sociologia e Ricerca Sociale presso l'Università di Trento e in *Sociology: Policy and Societal Development* presso l'Università di Tilburg. I suoi principali interessi di ricerca riguardano temi di disuguaglianze sociali ed economiche, con particolare attenzione ai temi di equità nell'istruzione, mobilità sociale e inclusione sociale.

Luca Mo Costabella. Statistico, ricercatore dell'Associazione per lo Sviluppo della Valutazione e l'Analisi delle Politiche Pubbliche, di cui è vicedirettore dal 2019. È responsabile del progetto divulgativo IPSEE. Ha curato corsi di statistica, inferenza e valutazione delle politiche per enti di ricerca locali e nazionali, e nell'ambito di numerosi corsi di laurea, master post-universitari e corsi di dottorato. Autore di pubblicazioni sulla valutazione di impatto delle politiche su riviste nazionali e internazionali.

Luigina Jessica Montano. È ricercatrice presso l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler (FBK-IRVAPP). Ha conseguito il dottorato in *Tourism Management* presso la *University of Surrey* (UK), con uno studio sull'applicazione di metodologie di valutazione *theory-driven* per la valutazione di interventi complessi. I suoi interessi di ricerca includono l'applicazione di metodi di valutazione *theory-driven* per la valutazione di programmi e politiche nell'ambito dell'educazione e delle politiche sociali.

Michael Sherraden. È *Distinguished Professor*, Direttore e fondatore del *Center for Social Development* (CSD) presso la *Washington University* di St. Louis. È l'ideatore dell'*asset building* universale e permanente, presentato nel libro *Assets and the Poor* (1991). Oggi, oltre 30 milioni di bambini nel mondo dispongono di un *Child Development Account* a loro intestato. È stato inserito da *Time Magazine* tra le cento persone più influenti al mondo.

Loris Vergolini. È professore associato presso l'Università di Bologna e precedentemente è stato ricercatore presso FBK-IRVAPP. Svolge la sua attività di ricerca nell'ambito della valutazione di impatto delle politiche pubbliche con un

focus sulle misure volte a incentivare la partecipazione all'università. I suoi interessi di ricerca comprendono lo studio delle disuguaglianze delle opportunità educative, della coesione sociale e degli aspetti culturali dell'invecchiamento.

Giovanni Vezzoli. È Responsabile delle Aree Operative della Fondazione Ufficio Pio, dove coordina programmi di *asset building* per giovani e famiglie in situazione di svantaggio. Laureato magistrale in Psicologia e in Economia, è dottorando in *Business and Law* all'Università di Brescia, con una ricerca sull'*asset building* come leva di mobilità sociale e orientamento al futuro. Ha svolto ricerca su povertà educativa e impatto sociale nel non profit e in ambito universitario.

Investire nel futuro: *asset building* e disuguaglianze educative

In Italia le disuguaglianze educative continuano a segnare il destino di migliaia di ragazze e ragazzi. Il titolo di studio dei genitori, il reddito familiare, il contesto territoriale incidono ancora profondamente sulle opportunità di accesso, permanenza e successo nei percorsi scolastici e universitari. È possibile intervenire non solo per compensare gli svantaggi, ma per costruire le condizioni di un futuro diverso?

Questo volume, che inaugura la collana della Fondazione Ufficio Pio Ente Filantropico, esplora l'*asset building* come strategia innovativa di politica educativa: un approccio che affianca alle tradizionali misure redistributive strumenti capaci di promuovere accumulazione di risorse, progettualità e orientamento al futuro. A partire dal contributo di Michael Sherraden, ideatore del paradigma, il libro intreccia riflessione teorica, analisi delle disuguaglianze e valutazioni rigorose di esperienze realizzate in Italia, come i programmi della Fondazione Ufficio Pio *Will – Educare al futuro* e *Percorsi*.

All'interno di questa cornice, il volume mostra come il risparmio incentivato possa rafforzare aspirazioni, competenze e scelte formative, soprattutto per chi proviene da contesti vulnerabili. Non una soluzione semplice o immediata, ma una prospettiva strutturale che invita a ripensare il welfare come investimento sulle capacità e sul potenziale delle nuove generazioni.

Un contributo rivolto a studiosi, decisori pubblici e operatori, per immaginare politiche educative più eque, lungimiranti e orientate allo sviluppo delle nuove generazioni.

Franca Maino, Professoressa associata all'Università degli Studi di Milano e Direttrice scientifica del Laboratorio Percorsi di Secondo Welfare. Dal 2023 è Presidente della Fondazione Ufficio Pio - Ente Filantropico con sede a Torino.

Valentina Battiloro, Direttrice dell'Associazione per lo Sviluppo della Valutazione e l'Analisi delle Politiche Pubbliche (ASVAPP). Dal 2023 è Consigliera di Amministrazione della Fondazione Ufficio Pio.

William Revello, Direttore della Fondazione Ufficio Pio.

Davide Azzolini, Ricercatore senior presso l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler (FBK-IRVAPP).