

Un'analisi esplorativa delle differenze di genere nell'alfabetizzazione finanziaria degli studenti Italiani

Sergio Longobardi, Margherita Maria Pagliuca

Dipartimento di Studi Aziendali e Quantitativi (DISAQ)
Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

sergio.longobardi@uniparthenope.it, pagliuca@uniparthenope.it

Sommario

I recenti dati dell'indagine OECD PISA 2012 mettono in evidenza che l'Italia è l'unico Paese in cui sussistono significative differenze di genere per quanto riguarda l'alfabetizzazione finanziaria. In questa ottica vengono analizzate le determinanti e le "dinamiche" di questo gap. I principali risultati rivelano che un ruolo rilevante è svolto da fattori di natura comportamentale ed attitudinale che contribuiscono sia a influenzare le performance dei quindicenni italiani sia a determinare i differenziali tra maschi e femmine.

1 Financial literacy e gender gap

La sempre più crescente complessità che caratterizza il nostro contesto socio-economico, in particolare per quanto attiene gli aspetti economici e finanziari, ha sollevato diversi interrogativi e perplessità circa la capacità dei giovani di possedere le adeguate competenze in materia finanziaria richieste dalle moderne economie globalizzate. Negli ultimi decenni diversi studi hanno misurato il livello di cultura finanziaria diffuso tra le nuove generazioni e molteplici iniziative formative sono state avviate a loro favore (Martin, 2007). In particolare, le ricerche svolte in diversi contesti geografici convergono nel segnalare che le nuove generazioni non godono di diffuse conoscenze e competenze finanziarie (Dosso e Rosci, 2000; Jones, 2005; Lusardi et al., 2010).

Inoltre, dalle indagini in tema di alfabetizzazione finanziaria sono emersi ulteriori spunti di riflessione. Per quanto l'analfabetismo finanziario si configuri come un fenomeno piuttosto diffuso a livello globale, esso sembra colpire in modo particolare le donne, di qualunque età e latitudine (OECD, 2013). Questo è vero pur a fronte dei fenomeni di crescente sovra istruzione femminile e nonostante le femmine conseguano spesso migliori performance scolastiche medie rispetto ai maschi. Numerosi studi hanno messo in evidenza che il genere costituisce un'importante determinante dell'alfabetizzazione finanziaria ed hanno documentato che gli studenti maschi mostrano in media migliori livelli di competenze finanziarie rispetto alle colle-

ghe femmine (Chen e Volpe, 2002; Manton et al. 2006). Il persistente divario di genere è confermato anche dalle analisi condotte sulla popolazione adulta (OECD 2013).

Capire come e perché gli uomini e le donne hanno diversi livelli di alfabetizzazione finanziaria è fondamentale per lo sviluppo di politiche volte a ridurre il divario di genere e per il miglioramento delle decisioni di risparmio e di investimento delle donne. La preoccupazione è che l'ignoranza in un campo del sapere, oggi così strategico, possa accentuare le già esistenti disuguaglianze economiche di genere, limitando la partecipazione attiva delle donne al mercato del lavoro, all'imprenditoria e ai mercati finanziari stessi, rischiando di fraporsi alla loro reale emancipazione e ostacolando il pieno raggiungimento del loro benessere (Ronchini e Bocchialini, 2015).

Un'interessante ipotesi interpretativa recentemente avanzata per spiegare questo gap è che esso possa essere imputato, più che a divari di natura prettamente cognitiva, a differenze sul piano degli atteggiamenti, delle preferenze e delle attitudini tra maschi e femmine (OECD 2013), ossia a quelle abilità non cognitive e quei tratti psicologici latenti (come l'avversione al rischio, la fiducia, il senso di auto-efficacia, la motivazione) che pure rivestono un ruolo centrale nei processi di alfabetizzazione e, più in generale, nel condizionare i comportamenti umani (Wagland 2006; Borghans et al. 2008).

Di seguito si effettuerà un'analisi esplorativa delle determinanti di questo divario focalizzandosi sulle competenze in materia finanziaria degli studen-

ti italiani rilevati nell'ambito dell'indagine PISA (Programme for International Students Assessment) condotta nel 2012 dall'OECD.

2 Gli studenti italiani e la financial literacy: i risultati di PISA 2012

La mission di PISA, che nel 2012 è giunta alla sua quinta edizione, consiste nel valutare le competenze degli studenti quindicenni in matematica, scienze, lettura e problem solving. L'indagine ha assunto un'importanza crescente nel corso degli anni arrivando a coinvolgere oltre 500.000 studenti di 65 Paesi, rappresentativi di un bacino di 28 milioni di studenti quindicenni. Una delle novità dell'edizione 2012 è stata quella di allargare il "paniere" delle competenze valutate includendo, sebbene soltanto per un sottogruppo di 18 Paesi, l'alfabetizzazione finanziaria. L'indagine valuta il livello di alfabetizzazione finanziaria definita (OECD 2012) come: "...la conoscenza e la comprensione dei concetti e dei rischi finanziari unite alle competenze, alla motivazione e alla fiducia in se stessi per utilizzare tale conoscenza e comprensione al fine di prendere decisioni efficaci in un insieme di contesti finanziari, per migliorare il benessere finanziario delle singole persone e della società e consentire la partecipazione alla vita economica". Al pari degli altri ambiti valutati da PISA si utilizza un concetto empirico di competenze intesa come capacità di applicare le conoscenze nel mondo reale, cercando, quindi, di misurare come i quindicenni sappiano gestire i prodotti e i servizi finanziari per partecipare alla vita economica. Tale definizione racchiude, dunque, un costrutto poliedrico e multidimensionale, che si compone di elementi cognitivi e non. Essa coinvolge, infatti, la sfera delle conoscenze, delle competenze, delle attitudini, includendo, altresì, il campo delle abilità non cognitive, che comprende la motivazione e la fiducia. Queste ultime risorse psicologiche rivestono sempre più un ruolo centrale ai fini dell'apprendimento e dell'applicazione delle conoscenze e delle abilità in una varietà di contesti (De Meza et al., 2008).

A livello nazionale, l'indagine mette in luce delle forti lacune degli studenti italiani per quanto riguarda i livelli di educazione finanziaria. Come evidenziato in tab.1, il punteggio medio degli studenti Italiani risulta significativamente inferiore alla media dei Paesi OECD che hanno partecipato all'indagine.

In Italia oltre il 20% degli studenti non raggiunge un livello di competenze di base rispetto ad una media OECD pari al 15%. Al contrario solo il 2% degli studenti si classifica tra i top performers, mentre la stessa percentuale a livello OECD risulta prossima al 10% (9,7%). Inoltre, gli studenti Italiani presentano risultati nettamente inferiori rispetto a quelli che ottengono in matematica e lettura. Relativamente al gender gap, se da un lato, l'indagine mette in luce una scarsa performance generale, si può osservare, che l'Italia è l'unico Paese in cui la differenza tra maschi e femmina risulta statisticamente significativa (in favore dei maschi). Questo dato risulta particolarmente interessante se messo in relazione con l'ampio bagaglio di variabili che l'indagine PISA raccoglie sugli studenti. In questa ottica si propone un'analisi esplorativa dei fattori che influenzano questo gap riferendosi sia agli aspetti legati alla personalità degli studenti che al loro background socio-economico.

3 Evidenze empiriche da PISA 2012: la performance degli studenti italiani ed il gender gap

Una stima "grezza" del gender gap può essere ottenuta mediante una funzione di produzione dell'educazione (EPF):

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 F + \epsilon_{(i)j}$$

dove y_{ij} è la performance di alfabetizzazione finanziaria dello studente i -esimo nella scuola j -esima, F è una variabile dummy per il genere (maschio = 0, femmina = 1) mentre $\epsilon_{(i)j}$ è la componente di errore. Il coefficiente β_1 fornisce una prima stima delle dimensioni del gap di genere, ma non permette di controllare altri fattori che influenzano le prestazioni degli studenti. In questa luce, si adotta una specificazione "più ampia" della funzione EPF al fine di ottenere una stima rettificata del divario di genere, controllando per una serie di caratteristiche Studente (m) e Scuola(s):

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 F_{ij} + \sum_{k=1}^m \beta_k X_{kij} + \sum_{t=1}^s \beta_t Z_{tj} + \epsilon_{(i)j}$$

Per tenere conto della struttura gerarchica dei dati (studenti raggruppati in scuole) si utilizzano degli standard error robusti clusterizzati a livello di scuola.

L'analisi di regressione è effettuata mediante un approccio incrementale. In particolare, partendo dal modello base, dove l'unica covariata è rappresentata dal genere, si aggiungono (Modello 2)

alcune caratteristiche a livello di studente (status di immigrato e indice di status socio economico); successivamente viene valutato l'effetto di alcune fattori relativi all'atteggiamento ed al comportamento scolastico (Modello 3). Infine, si stima una versione completa in cui si includono anche le caratteristiche di scuola (Modello 4).

I risultati della regressione OLS¹ (Tabella 2) mostrano che il gap "grezzo" tra maschi e femmine, come anticipato in tab.1, risulta significativamente a favore dei primi. Nel modello 2, si osserva che il divario aumenta dopo il controllo per il background familiare (indice ESCS) e lo status di emigrato passando da -7,905 a -8,772. Tale incremento è dovuto alla maggiore proporzione di immigrati nel sub-sample dei maschi ed all'effetto negativo dello status di immigrato sulla performance in financial literacy. Alla luce di queste considerazioni, si ottiene che controllando per lo status di immigrato si "annulla" un fattore di svantaggio dei maschi e di conseguenza il gap con le femmine risulta più elevato rispetto a quello grezzo.

Al contrario, il coefficiente di genere declina sia in magnitudine che in significatività quando vengono incluse quattro variabili relative agli atteggiamenti e ai comportamenti degli studenti (modello 3): apertura e perseveranza nel problem solving, giorni di assenza a scuola e utilizzo degli strumenti ICT. Questo risultato conferma che fattori di tipo attitudinale e comportamentale (Noon e Fogarty, 2007) svolgono un ruolo importante nello spiegare l'alfabetizzazione finanziaria (OECD 2014) ed una diversa dotazione di queste caratteristiche tra studenti e studentesse contribuisce a spiegare una parte del *gap*. Per quanto riguarda le caratteristiche delle scuole, si nota che esse svolgono un impatto significativo sulle performance di alfabetizzazione finanziaria ma non contribuiscono a cambiare né la significatività né la grandezza del divario di genere.

Per approfondire i risultati forniti dai modelli OLS, si cerca di analizzare le "dinamica" dei divari di genere rispetto ai diversi percentili della distribuzione del punteggio di alfabetizzazione finanziaria mediante un modello di regressione quantile:

$$Q^q(Y_i|X_i) = \alpha_0^q + \alpha^q F_i + \gamma^s X_i + \gamma^s Z_i + \varepsilon_i$$

Per mettere in risalto i risultati delle regressioni

¹ Le analisi sono state effettuate mediante il software STATA utilizzando la routine "repest" che ha consentito di ottenere stime corrette degli *std.error* tenendo conto dei pesi replicati (*Balanced Repeated Replication*) e dell'imputazione multipla utilizzata per la stima dei punteggi di competenza finanziaria (*plausible values*).

quantili rispetto alle differenze di genere, si riportano in figura 1 le variazioni del coefficiente della dummy di genere in tre differenti specificazioni: a) modello "base" con il genere come unica variabile esplicativa, b) modello in cui vengono aggiunte le variabili attitudinali e comportamentali; c) modello completo con variabili sia a livello studente che a livello scuola (analogo al modello finale della regressione OLS).

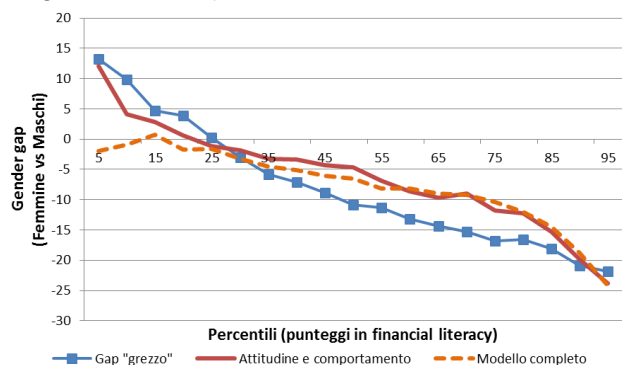


Figura 1: Gender gap rispetto ai diversi percentili del punteggio in financial literacy

Si osserva un andamento crescente del gap che risulta non significativo nella parte inferiore della distribuzione, mentre acquista "forza" spostandosi verso i percentili superiori. In particolare, focalizzandosi sul gap grezzo, si nota che a partire dal 65-esimo percentile il suo valore risulta quasi raddoppiato rispetto a quello misurato in media passando da 8 a 15 punti. Viene, inoltre, evidenziato e confermato che, controllando per le caratteristiche attitudinali e comportamentali, si ottiene una diminuzione del divario tra maschi e femmine probabilmente spiegato da una diversa caratterizzazione dei due sottogruppi rispetto a queste caratteristiche.

4 Conclusioni

Una delle considerazioni più interessanti emerse da questo studio è il ruolo che svolgono i fattori attitudinali nello spiegare la migliore *literacy finanziaria* dei maschi rispetto alle femmine.

In sintesi, una parte rilevante del divario di genere è dovuto a come gli studenti "trasformano" le loro caratteristiche, familiari, scolastiche e personali in competenze. Ma tra gli ostacoli "non cognitivi" all'apprendimento dei concetti finanziari un ruolo importante è svolto anche da alcuni "fattori attitudinali". Rafforzare questi atteggiamenti a scuola può, quindi, avere un impatto positivo sulla acquisizione non solo di competenze di base, ma anche di abilità nel processo decisionale finanziario.

Più un singolo individuo è capace di comprendere i concetti e i prodotti finanziari, più sarà capace di prendere decisioni finanziarie consapevoli. E questo è ancora più importante per le donne, più esposte alla necessità di compiere in autonomia scelte economico-finanziarie rilevanti per il loro benessere (pensioni, investimenti, risparmi). Capacità di valutare il rischio, di confrontare diverse opzioni finanziarie, di stabilire correttamente la propria capacità di indebitamento sono sempre più indispensabili, in quanto, tali decisioni non incidono solo sulle singole famiglie ma anche sulla salute economica della società in senso lato.

Pertanto, un migliore livello di alfabetizzazione finanziaria aiuta i consumatori non solo a diventare più informati e consapevoli nelle loro decisioni, e quindi a raggiungere un miglioramento del proprio benessere economico nel breve e nel lungo termine (diminuendo indirettamente la spesa sociale pubblica e migliorando la sostenibilità del sistema previdenziale nel medio-lungo termine), ma anche a prevenire problemi di sovra-indebitamento, in particolare tra i giovani (target privilegiato di forti pressioni al consumo).

In conclusione, sebbene i diversi risultati debbano essere interpretati con cautela, va evidenziato che l'educazione finanziaria in Italia è considerata come un argomento di nicchia e, di conseguenza, "confinato" in pochi indirizzi della scuola superiore, mentre svolge un ruolo nullo o marginale nell'offerta didattica della scuola dell'obbligo.

Risulta quindi necessario intervenire con maggiori incisività con programmi di formazione in materia finanziaria magari indirizzandoli in modo specifico alle studentesse al fine di dotarle di una maggiore fiducia e consapevolezza per quanto concerne la gestione del denaro e le scelte finanziarie, con l'obiettivo di evitare che queste differenze di genere si trasformino in disuguaglianze nella vita adulta.

Riferimenti bibliografici

Borghans L., Duckworth A. L., Heckman J., Weel B. (2008), The economics and psychology of personality traits, Research Centre for Education and the Labour Market. Chen H., Volpe R.P. (2002), Gender differences in personal financial literacy among college students, *Financial Services Review*, 11, 3, 289-307.

De Meza D., Irlenbusch B., Reyniers D. (2008), Financial capability: a behavioural economics perspective, London School of Economics, *Consumer Research* 69.

Dosso C., Rosci E. (2000), Gli adolescenti e l'uso del denaro, *Supplemento a Laboratorio IARD* n. 4.

Jones J.E. (2005), College students' knowledge and use of credit, *Financial Counseling and Planning*, 16, 2, 9-16.

Lusardi A., Mitchell O. S., Curto V. (2010), Financial literacy among the young, *The Journal of consumer affairs*, 44, 2, 358-379.

Manton E. J., English D. E., Avard S., Walker J. (2006), What college freshmen admit to not knowing about personal finance, *Journal of college teaching and learning*, 3(1), 12.

Martin M. (2007), Literature review on the effectiveness of financial education, Working paper n. 07-3, Federal Reserve Bank of Richmond, Richmond, Virginia, Usa.

OECD (2012), Pisa 2012 Financial Literacy Assessment Framework, Australian Council for Educational Research (ACER, Australia).

OECD (2013), Women and Financial Education: Evidence, Policy Responses and Guidance, OECD Publishing.

Ronchini B., Bocchialini E. (2015), I divari di genere nella financial literacy: un'indagine empirica, Working paper del Dipartimento di economia, Università degli studi di Parma

Wagland S. P., Taylor S. (2009), When it comes to financial literacy, is gender really an issue? *Australasian Accounting Business and Finance Journal*,

Tabella1. Risultati PISA 2012 per la financial literacy.

Paese	Punteggio medio	% low performers (≤Liv.1)	% top performers (≥Liv. 5)	Diff. M-F (*)	Performance relativa comparata con studenti con simili performance in matematica e lettura
Media OECD	499.92	15.32	9.74	1	2
Shanghai-China	603.30	1.56	42.59	-1	0
Belgio	541.04	8.65	19.67	11	9
Estonia	529.01	5.27	11.31	-3	5
Australia	525.93	10.36	15.91	-3	18
N.Zelanda	519.93	16.08	19.29	3	12
Rep.Ceca	513.14	10.10	9.87	6	19
Polonia	510.08	9.77	7.21	3	2
Latvia	500.55	9.66	4.63	-11	1
Stati Uniti	491.57	17.83	9.39	1	1
Russia	486.24	16.74	4.25	1	14
Francia	486.23	19.44	8.13	-6	-24
Slovenia	484.68	17.56	5.76	-8	-8
Spagna	484.22	16.53	3.78	6	4
Croazia	480.27	16.48	3.76	5	2
Israele	476.43	22.97	8.54	-6	-5
Slovacchia	470.42	22.84	5.65	-3	2
Italia	466.30	21.73	2.13	8	-14
Colombia	378.67	56.49	0.72	0	-5

(*) I valori in grassetto indicano che la differenza tra le medie dei due gruppi è statisticamente significativa.

Fonte: OECD PISA 2012

Tabella 2. Risultati della regressione OLS

Categoria	Variabile	Mod.1	Mod.2	Mod.3	Mod.4
Caratteristiche studente	Genere (1=femmina)	-7.905***	-8.772***	-7.177*	-7.08*
	Indice di status socio economico (ESCS)		24.087***	19.468***	16.001***
	Studente immigrato (prima o seconda generazione)		-22.238***	-19.486**	-17.316*
Attitudine e comportamento scolastico	Interesse nel risolvere problemi complessi (1="Mi piace risolvere problemi complessi")			18.65***	15.592***
	Atteggiamento nel risolvere i problemi (1=Bassa perseveranza "			-25.389***	-23.357***
	Giorni di assenza nelle ultime due settimane (1="più di 2 giorni"):			-17.165***	-17.92**
	Indice relativo all'utilizzo dell' ICT			4.472**	4.752**
Caratteristiche scuola	Rapporto studenti/insegnanti				5.258***
	Qualità delle infrastrutture scolastiche (indice)				5.495**
	Rapporto computer/studenti				0.212
	Ubicazione della scuola (rif: città di medie dimensioni):				
	Città di piccola dimensione				-3.368
	Grande città				0.077
	Scuola privata				-33.902***
Attività extracurr. in matematica (rif:3 attività)					
1 or 2 attività				7.796	
>3 attività				17.423***	
	Costante	462.304**	465.991***	473.604***	414.88***

Fonte: Elaborazione su dati OECD PISA 2012