

Risparmio incentivato: una risposta alla povertà educativa?

DOCUMENTO DI VALUTAZIONE N. 17

DOCUMENTO
DI VALUTAZIONE

Ufficio Valutazione Impatto
Impact Assessment Office



Senato della Repubblica

Questo *Documento di valutazione* è a cura di

DAVIDE AZZOLINI, FBK-IRVAPP e Urban Institute

LORIS VERGOLINI, Università di Bologna e FBK-IRVAPP

I dati sono aggiornati al 31 luglio 2024

CODICI JEL: I24, I22, D78

PAROLE CHIAVE: INEQUALITY OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES; FINANCIAL AID; ASSET BUILDING



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Risparmio incentivato: una risposta alla povertà educativa?

Agosto 2024

Questo lavoro passa in rassegna le principali esperienze relative ai programmi di *asset building*: gli *Individual Development Accounts* e i *Children's Savings Accounts*. Il tratto comune di questi programmi è il sostegno al risparmio familiare finalizzato all'acquisizione di *asset* ritenuti generativi di ricchezza, istruzione *in primis*. Fatte salve due sperimentazioni locali, in Italia non esistono strumenti di questa natura, né evidenze empiriche. Alcuni studi di valutazione, per quanto principalmente confinati al contesto nordamericano, riportano tuttavia alcuni risultati incoraggianti circa il potenziale di questi strumenti nell'innalzare gli investimenti in istruzione e formazione delle famiglie con redditi medio-bassi.

This paper reviews the main asset building programmes: the Individual Development Accounts and the Children's Savings Accounts. The common feature of these programmes is support for family savings aimed at the acquisition of assets considered to be generative of wealth, education in primis. Apart from two local experiments, in Italy there are no programmes of this nature, nor empirical evidence. Some evaluation studies, although mainly confined to the North American context, nevertheless report some encouraging results on the potential of these instruments to increase investments in education and training of lower and middle income households.

Sommario

In sintesi	5
I programmi di <i>asset building</i>	7
<i>Individual Development Accounts</i>	9
<i>Children's Savings Accounts</i>	10
Le sperimentazioni in Italia	15
Il programma <i>Percorsi</i>	15
Il programma <i>WILL - Educare al futuro</i>	16
Conclusioni	18
Riferimenti bibliografici	21

In sintesi

In Italia, come nel resto dei paesi OECD, **si è assistito ad una notevole espansione scolastica** che ha portato a un incremento della proporzione di laureati nella fascia d'età 25-34 anni (OECD 2022). Più precisamente, in Italia si è passati dal 10% del 2000 al 28% del 2021. Sebbene i livelli siano decisamente bassi, si è comunque avuta una crescita rilevante. Va però sottolineato come permangano ancora notevoli **disuguaglianze sociali** a livello sia di scuola dell'obbligo (Guetto e Vergolini 2017) che di accesso e completamento dell'istruzione terziaria (Triventi 2023). Un ulteriore elemento da considerare è che in Italia stiamo assistendo ad un **aumento delle disuguaglianze di reddito e ricchezza** (Acciari et al 2021), quest'ultima sempre meno legata al reddito da lavoro, ma piuttosto a **eredità** e donazioni (D'Alessio 2012; Acciari et al 2021). Una delle possibili conseguenze di queste dinamiche è un aumento delle **disuguaglianze nelle opportunità formative e di istruzione**. Diversi studi mostrano, infatti, che **la ricchezza familiare influisce sull'istruzione dei figli** (Braga et al 2017, Pfeffer et al 2012, Pietrolucci e Albertini 2023), al netto del reddito da lavoro, del tipo di occupazione e dell'istruzione posseduta dei genitori. Disporre di un patrimonio offre alle famiglie diversi vantaggi che vanno dal poter far affidamento su risorse sicure per l'acquisto di beni e servizi extra-scolastici (come ad esempio, lezioni private, corsi aggiuntivi di lingue straniere o per incrementare le competenze informatiche), alla riduzione dei vincoli di credito per far fronte ai costi diretti e indiretti dell'istruzione, a cui si aggiunge un'accresciuta sicurezza psicologica nell'affrontare investimenti di lungo termine (Pfeffer 2018). In altre parole, anche se in Italia il tema non è stato ancora oggetto di molti studi, il patrimonio familiare costituisce un fattore non trascurabile per una piena comprensione delle origini delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione.

A partire dagli anni Novanta, negli **Stati Uniti** il dibattito teorico e politico sul **contrasto alla disuguaglianza di ricchezza e alla trasmissione intergenerazionale della povertà** si è arricchito di una **nuova idea di intervento basata sull'asset building**, cioè sul **supporto alla costruzione di patrimonio attraverso il risparmio**, anziché su meri trasferimenti di reddito (Sherraden 1991). Tipicamente, i partecipanti a un programma di *asset building* depositano in un conto dedicato piccoli risparmi, per periodi più o meno lunghi, e ricevono, da donatori pubblici o privati, una cifra moltiplicata per un fattore, variabile da programma a programma, alla condizione che la somma di denaro venga spesa inderogabilmente per una delle finalità previste dal programma.

Tra le principali applicazioni si annoverano gli **Individual Development Accounts (IDA)**, finalizzati a sostenere spese rivolte a istruzione post-secondaria, acquisto della prima casa e avvio di attività imprenditoriali di adulti a basso/medio reddito (McKernan e Sherraden 2008), e i più recenti **Children's Savings Accounts (CSA) o Child Development Accounts (CDA)**, programmi esplicitamente mirati a sostenere le spese in istruzione dei minori (Elliott e

Sherraden 2013). **IDA e CSA** sono diffusi in alcuni paesi quali Stati Uniti, Singapore, Israele e Canada, ma **sono pressoché sconosciuti in Europa**.

Il presente contributo si pone tre obiettivi. Primo, **illustrare la teoria alla base dei programmi di *asset building* nonché il loro funzionamento**, passando in rassegna le principali esperienze ed evidenze empiriche sperimentali o quasi-sperimentali a livello internazionale. Secondo, **descrivere le due sperimentazioni condotte in Italia** e che riguardano interventi volti alla riduzione delle disuguaglianze educative a livello sia di università (*Percorsi*) che di scuola dell'obbligo (*Will* educare al futuro). Terzo, **discutere le lezioni apprese** dalla letteratura internazionale e dalle sperimentazioni italiane al fine di informare il dibattito italiano sulle **politiche di sostegno alle famiglie** per la costituzione di un **patrimonio finalizzato all'investimento nell'istruzione dei figli**.

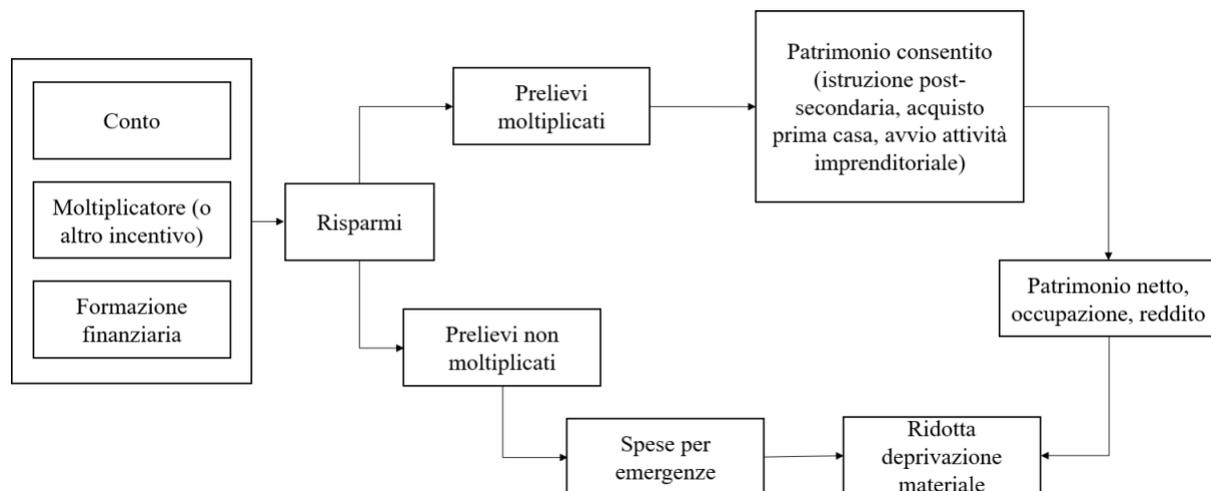
I programmi di *asset building*

La proposta dei programmi di *asset building* muove dalla considerazione che l'aumento della concentrazione della ricchezza sia favorito da politiche regressive, che, nel tentativo di incoraggiare la popolazione a costruire un patrimonio, finiscono per favorire in modo sistematico i ceti più abbienti (Sherraden 1991, OECD 2003). Si pensi ad esempio alla deducibilità dei contributi pensionistici o al sistema di detrazioni fiscali per le spese in istruzione dei figli. L'idea sottostante alla proposta di Sherraden è quella di contrastare la sistematica regressività di tali meccanismi, sviluppando **interventi di incentivazione *ad hoc*, progressivi e inclusivi, volti a sostenere le famiglie a basso reddito nell'accumulo di un patrimonio mediante il risparmio.**

Tipicamente, i programmi di *asset building* (o di risparmio incentivato)¹ offrono ai partecipanti **tre servizi chiave** (Figura 1). L'elemento centrale è il **conto di risparmio**, sul quale i partecipanti sono invitati ad effettuare, a intervalli regolari, dei depositi. Per incentivare i risparmi e l'uso delle risorse per le spese consentite, ogni conto è collegato ad un **moltiplicatore del risparmio** (*match rate*), la cui entità non è fissa e può variare da programma a programma. Risulta altresì fondamentale la possibilità di utilizzare parte dei risparmi accumulati per far fronte ad emergenze economiche. Una situazione di emergenza economica, o anche una spesa imprevista, potrebbe compromettere, infatti, la capacità di partecipare attivamente al programma di risparmio oppure aumentare la condizione di deprivazione materiale dei partecipanti. In terzo luogo, molti programmi di risparmio forniscono ai beneficiari **educazione finanziaria** o *coaching*, intesi per aumentare, nei partecipanti, la conoscenza dei principali strumenti finanziari, la capacità di pianificazione finanziaria e sostenere i comportamenti di risparmio.

In altre parole, i beneficiari di questi programmi sono incentivati a **risparmiare delle somme di denaro che verranno poi incrementate sulla base del moltiplicatore**. L'educazione finanziaria riveste un ruolo centrale per almeno due ordini di ragioni. La prima riguarda il fatto che tale iniziativa può essere molto utile al fine di trasferire ai beneficiari le competenze finanziarie necessarie per poter sfruttare al massimo lo strumento. La seconda ha a che fare con l'obiettivo che i beneficiari diventino consapevoli dell'importanza di risparmiare e che continuino a farlo anche una volta esaurito il programma di incentivazione al risparmio.

¹ In questo articolo i termini *asset building* e risparmio incentivato sono usati come sinonimi

Figura 1. Teoria del cambiamento di un programma di *asset building*

Fonte: Adattato da Mills et al. (2019)

Il meccanismo di supporto monetario offerto da questi programmi è fortemente condizionato: i risparmi effettuati beneficiano del moltiplicatore solo se prelevati per l'acquisto di **voci di spesa esplicitamente consentite**. Tipicamente, negli IDA, queste includono istruzione e formazione post-secondaria, acquisto della prima casa, avvio di un'attività imprenditoriale, mentre per i CSA, quasi sempre unicamente la formazione post-secondaria. Alcuni programmi permettono ai partecipanti di ritirare i risparmi non moltiplicati per poter far fronte a possibili emergenze derivanti da fluttuazioni inaspettate dei redditi.

Una criticità da tenere a mente riguarda il rischio di regressività legato alla minore capacità di risparmio delle famiglie con redditi inferiori.

Per ovviare a tale aspetto, uno strumento che è stato utilizzato consiste nell'erogazione di contributi in fase iniziale (*initial seed*) o durante il periodo di risparmio, che possono essere modulati nell'ammontare e nella frequenza in funzione del reddito (Elliott e Lewis 2014). Un ulteriore strumento per ridurre la regressività intrinseca dei programmi di *asset building* riguarda la possibilità di far variare il moltiplicatore sulla base della condizione economica familiare offrendo a chi sta nella distribuzione più bassa dei redditi un moltiplicatore più elevato. A questi possiamo aggiungere altri tre correttivi. Si tratta di prevedere un tetto massimo al risparmio effettuabile², attivare sponsor esterni per integrare il risparmio di famiglie a basso reddito, e di collegare il conto di risparmio a *reward cards* legate ad acquisti in esercizi convenzionati (Elliott 2018).

² In questo caso la riduzione della regressività avviene limitando il potenziale beneficio di chi, tra gli ammissibili al programma, ha redditi più elevati.

Individual Development Accounts

Presentiamo ora le principali esperienze in relazione agli IDA e ai CSA in termini sia di disegno degli interventi che di valutazione dei risultati ottenuti.

Gli Stati Uniti sono stati il paese in cui i programmi di *asset building* sono nati e si sono sviluppati sotto la spinta del lavoro di Sherraden (1991). In questa rassegna delle esperienze svolte negli Stati Uniti ci concentreremo su quelle per cui è stata prevista anche la fase di valutazione in modo da avere evidenza empirica solida relativamente alla loro efficacia.

Una delle prime sperimentazioni su larga scala di IDA rivolti a famiglie e soggetti a basso reddito è stata ***l'American Dream Demonstration (ADD)***. Nell'ambito di questo studio, condotto a partire dalla fine degli anni Novanta, sono stati implementati **14 IDA finanziati privatamente in diverse aree degli Stati Uniti**. Uno di questi quattordici programmi, quello implementato a **Tulsa**, Oklahoma, è stato il primo IDA ad essere valutato mediante un disegno sperimentale. I membri del gruppo di trattamento hanno ricevuto l'opportunità di aprire un IDA e hanno beneficiato di servizi aggiuntivi quali educazione finanziaria e *case management*. L'IDA forniva un moltiplicatore di 2:1 per l'acquisto della casa e un moltiplicatore inferiore (1:1) per spese legate alla riparazione della casa, investimenti in attività imprenditoriali, istruzione post-secondaria o risparmi pensionistici. I risultati della valutazione indicano che, a quattro anni dall'inizio del programma, **i beneficiari mostravano una maggiore probabilità di avere una casa di proprietà e, limitatamente agli afroamericani, anche maggiori risparmi pensionistici** (Mills et al. 2004). A 10 anni dall'inizio del programma, sono stati riscontrati effetti positivi – ancorché limitatamente ai partecipanti di sesso maschile – anche sulla **probabilità di iscrizione a corsi di istruzione o formazione post-secondaria e sul massimo livello di istruzione completato** (Grinstein-Weiss et al. 2013).

Il programma ***Assets for Independence (AFI)***, diretto dall'*Administration for Children and Families* degli Stati Uniti, ha rappresentato fino al 2016 (quando è stato dismesso) la più grande fonte di finanziamento di IDA implementati in diverse aree del paese. In due di queste realtà territoriali, **Albuquerque e Los Angeles**, l'implementazione degli IDA è stata accompagnata da una valutazione di tipo sperimentale. I partecipanti potevano risparmiare fino ad un massimo di 1.000 dollari e potevano beneficiare di un *match rate* del 4:1 (ad Albuquerque) e del 2,5:1 (a Los Angeles). In entrambi i siti, le spese consentite includevano l'acquisto della prima casa, la capitalizzazione di un'impresa e l'istruzione post-secondaria. La valutazione indica che, a tre anni dall'inizio del programma, **AFI ha aumentato la quota di soggetti con casa di proprietà e la quota di proprietari di azienda. Nessun effetto, invece, è stato riscontrato su outcome legati all'istruzione post-secondaria** (Mills et al 2019).

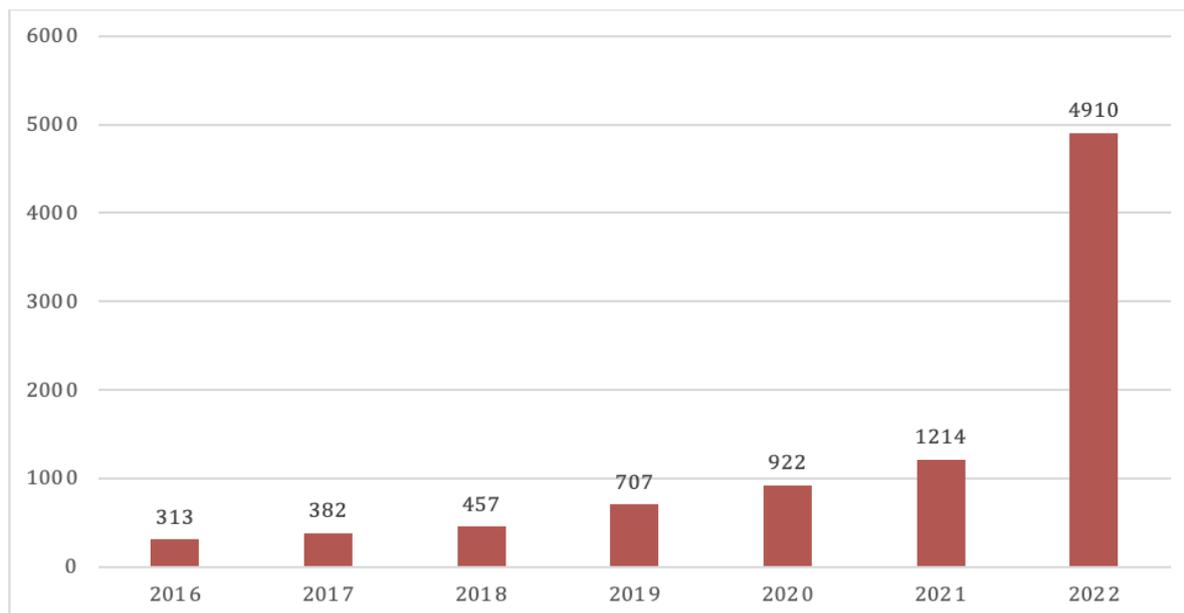
Un altro studio dimostrativo, chiamato ***Learn\$ave***, è stato, invece, lanciato nel 2000 dal governo canadese per testare l'efficacia di un IDA finalizzato a **sostenere la formazione ed**

istruzione post-secondaria di soggetti adulti a basso reddito. Il progetto è stato realizzato in dieci realtà territoriali. In tre di queste (**Halifax, Toronto e Vancouver**) l'implementazione del programma è stata accompagnata da uno studio valutativo sperimentale con assegnazione casuale dei soggetti al trattamento. Il programma testato offriva a soggetti in età lavorativa e a basso reddito un conto di risparmio presso una banca convenzionata e un corso di educazione finanziaria. Il *match rate* applicato ai risparmi effettuati nei tre siti era pari a 3:1. Lo studio ha mostrato che, a distanza di 4 anni dall'avvio del programma, **tra i partecipanti a Learn\$ave si sono riscontrati tassi di partecipazione a corsi di formazione post-secondaria significativamente più elevati** rispetto a quelli osservati tra i soggetti facenti parte del gruppo di controllo (Leckie et al. 2010).

In conclusione, l'evidenza valutativa mostra **risultati positivi e incoraggianti degli IDA per quanto concerne l'acquisto della casa e risultati meno chiari in relazione alla partecipazione all'istruzione post-secondaria.**

I Children's Savings Accounts

Il caso degli Stati Uniti è un punto di riferimento per il dibattito sugli strumenti finanziari a supporto dei risparmi per l'istruzione post-secondaria, visti anche i notevoli costi a cui studenti e famiglie devono far fronte (OECD 2022). Nel 1996 sono stati istituiti i cosiddetti **529 plans**. **Si tratta di piani di risparmio pubblici gestiti dagli stati e aperti a tutti.** I risparmi accumulati e gli interessi maturati all'interno di questi piani sono esenti da tassazione, alla condizione che vengano utilizzati per sostenere spese relative all'istruzione post-secondaria, come tasse di iscrizione, rette, libri, computer e connessione internet, vitto e alloggio. Dal 2017, inoltre, tra le spese consentite sono incluse anche le tasse scolastiche dall'asilo alle scuole superiori e, dal 2019, vengono coperte anche le spese sostenute per i prestiti universitari e la frequenza di programmi di apprendistato.

Figura 2. Numero di bambini per i quali è stato attivato un CSA negli USA

Fonte: elaborazione degli autori su dati <https://prosperitynow.org/csa-state-field>. Dati espressi in migliaia.

I *529 plans* sono criticabili dal punto di vista della progressività perché vengono tipicamente utilizzati dalle famiglie e soggetti più facoltosi (Dynarski, 2004), i quali non solo maturano consolidate aspettative di iscrizione all'istruzione post-secondaria molto precocemente, ma, allo stesso tempo, possono beneficiare maggiormente delle esenzioni fiscali, in ragione dei loro redditi più elevati (Elliott e Lewis 2018). Ne deriva che i *529 plans* rischiano di essere uno strumento che potrebbe acuire le disuguaglianze sociali in istruzione fornendo ulteriori vantaggi ai figli e alle figlie delle classi più agiate.

Da qui nasce l'esigenza non tanto di cancellare questo programma, ma di fornire programmi alternativi in grado di correggere queste storture e di far sì che questo strumento possa essere utilizzato in modo proficuo anche da soggetti provenienti da famiglie a basso reddito. Avendo come punto di partenza questo ragionamento, sono stati sviluppati, a partire dalla seconda metà degli anni Duemila, i **Children's Savings Accounts**. Questi, sfruttando proprio l'infrastruttura offerta dai *529 plans*, sono specificamente rivolti a famiglie a basso reddito e/o incorporano incentivi e contributi di tipo progressivo (Elliott e Lewis 2014). A fine 2020, negli Stati Uniti si contavano 109 CSA attivi in 36 stati, con la partecipazione di oltre 922 mila bambini e ragazzi (Markoff e Thiemann 2021). La diffusione di questi programmi è in forte crescita: il numero di soggetti in possesso di un CSA è cresciuto enormemente rispetto al 2016 (Figura 2).

Circa il 60% dei programmi serve unicamente partecipanti di famiglie a basso reddito, mentre i rimanenti programmi sono accessibili in modo universale, ma prevedono contributi e

incentivi unicamente per le famiglie a basso reddito. Nel caso dei CSA **l'obiettivo perseguito è il completamento dell'istruzione terziaria** e secondo i proponenti di questi interventi, oltre alla fornitura di risorse economiche, vi è un ulteriore canale che agisce sulle aspettative scolastiche di studenti e genitori tramite la **formazione della cosiddetta college bound-identity**. Il sapere di avere delle risorse economiche a disposizione da investire in istruzione terziaria può portare allo sviluppo di aspettative più elevate (e realistiche) riguardo alla possibilità di proseguire gli studi, nonché alla messa in atto di comportamenti orientati in tal senso (Oyserman 2013). Infatti, lo sviluppo della *college bound-identity* potrebbe tradursi in una maggiore partecipazione all'istruzione terziaria in modo indiretto, ossia influenzando positivamente i risultati scolastici che sappiamo essere un fattore importante per il successo universitario. In questo ragionamento il punto da tenere presente è che molto spesso studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati non hanno mai preso in considerazione la possibilità di iscriversi all'università e un programma che parte molto presto e che si basa sulla compartecipazione alla creazione di un piccolo capitale da investire in istruzione potrebbe avere effetti positivi nel creare questa consapevolezza.

Un rapporto del *Government Accountability Office* (Emrey-Arras 2020), identifica 34 studi di valutazione riguardanti CSA negli Stati Uniti e conclude che – nonostante gli studi riguardino principalmente effetti di breve termine, in ragione del fatto che i programmi sono relativamente recenti e includono bambini dalla nascita o da primi anni di vita – **i CSA sono strumenti promettenti**. Come illustrato anche in una recente rassegna della letteratura (Elliott 2024), la maggior parte delle evidenze sugli impatti dei CSA proviene dalla sperimentazione *Saving for Education, Entrepreneurship, and Downpayment for Oklahoma Kids* (SEED OK). Nell'ambito di questo studio randomizzato controllato, ai partecipanti è stato aperto in modo automatico un *529 savings plan* con un deposito di 1.000 dollari, un incentivo di 100 dollari per aprire un secondo conto *OK 529* individuale e un moltiplicatore del risparmio per i primi quattro anni. Lo studio valutativo ha identificato un **effetto positivo del programma sui risparmi per l'università** (Beverly, Clancy, e Sherraden 2016), lo **sviluppo socio-emotivo dei bambini** (Huang et al. 2014), e le **aspettative educative dei genitori** (Kim et al. 2015).

Alcune evidenze sperimentali dell'efficacia dei programmi di risparmio sulla partecipazione all'istruzione post-secondaria provengono dalla valutazione della *Early College Planning Initiative* condotta nelle scuole pubbliche di Boston (Long e Bettinger 2017). All'interno di questa sperimentazione, gli studenti del gruppo di trattamento sono stati incentivati a risparmiare attraverso un deposito iniziale di 50 dollari (richiesto per aprire un *529 plan*). Gli studenti trattati hanno mostrato tassi di iscrizione all'università simili a quelli degli studenti del gruppo di controllo, ma allo stesso tempo hanno mostrato una maggiore—anche

se non significativa—probabilità di iscriversi a un programma universitario di quattro anni rispetto a uno di due.³

Al di fuori degli Stati Uniti non mancano esperienze di programmi di risparmio per l'istruzione. Il **Canada**, ad esempio, ha attivato a livello nazionale già dal 1974 i cosiddetti *Registered Education Savings Plan* (RESP). Si tratta di conti di risparmio non tassati per le spese in istruzione post-secondaria analoghi agli statunitensi *529 savings plans*. Tra la fine degli anni Novanta e l'inizio degli anni 2000, tali strumenti sono stati integrati da alcuni meccanismi (*match rate* e contributi a fondo perduto) finalizzati a sostenere i piani di accumulo delle famiglie, in particolare quelle a basso e medio reddito. Per avere un'idea della dimensione di questa politica, ogni anno circa 3 milioni di giovani ricevono un *Canada Education Savings Grant* (CESG) e oltre 700.000 individui ricevono un *Canada Learning Bond* (CLB) (*Canada Employment and Social Development* 2021). Contrariamente ai programmi statunitensi descritti sopra, purtroppo, però non esistono studi di valutazione sperimentali sugli effetti di questa politica.

Il caso di **Singapore** è emblematico di un approccio universalistico e sistematico nell'uso di meccanismi di incentivazione al risparmio che seguono gli individui, fin dalla nascita, lungo le varie fasi della vita (Loke & Sherraden 2019). L'approccio nazionale si basa su quattro programmi: il *Child Development Co-Savings Scheme*, che sostiene le spese di istruzione e di salute dei bambini di età compresa tra 0 e 12 anni; l'*Edusave Account*, che è finalizzato a coprire le tasse scolastiche e altre spese formative durante la scuola secondaria; il *Post-Secondary Education Account*, che è attivato automaticamente dal governo per tutti gli individui di età compresa tra 13 e 30 anni e copre le spese collegate all'istruzione post-secondaria; infine il *Medisave Account and Grant for Newborn*, che è attivato dalla nascita, ma riguarda unicamente le spese mediche.

Sperimentazioni di programmi di risparmio incentivato per l'istruzione sono state realizzate anche in paesi a basso e medio reddito. In particolare, due studi sperimentali condotti in **Uganda** (*Suubi*, Curley et al. 2010; e *Bridges to the Future*, Wang et al. 2018; Proscovia et al. 2019) mostrano evidenza di efficacia di questi strumenti sui risparmi e i risultati educativi dei bambini. I due programmi offrivano a bambini orfani di genitori affetti da AIDS un conto di risparmio dove membri della famiglia, parenti e amici avevano la possibilità di risparmiare delle piccole somme massimo (10 dollari al mese per bambino/a). I risultati hanno mostrato che i bambini in possesso di un conto di risparmio incentivato hanno maturato **più elevate aspirazioni e aspettative scolastiche** (Curley et al. 2010) e hanno ottenuto **voti**

³ Esistono poi altri programmi (i *college savings programs*) che hanno un approccio più di breve termine, essendo indirizzati a studenti in procinto di iscriversi all'università, e solitamente offrono moltiplicatori più elevati. Un esempio è *Earn to Learn*, un programma offerto dalle tre università pubbliche dell'Arizona (Arizona State University, Northwest Arizona University e University of Arizona). Gli studenti partecipanti possono risparmiare fino a 500 dollari l'anno per ognuno dei quattro anni di college e ricevono un moltiplicatore pari a 8:1 per le spese connesse all'università.

migliori e maggiori probabilità di passare alla scuola secondaria rispetto agli studenti del gruppo di controllo (Proscovia et al. 2019).

L'unica esperienza riscontrata a livello europeo è stata condotta nel **Regno Unito**. Nel 2005 il governo ha creato un programma universale (il *Child Trust Fund*) destinato a tutti i bambini nati a partire dal 2002 e, contrariamente ai programmi recensiti finora, non finalizzato ad un obiettivo particolare (es. l'istruzione). Il programma prevedeva che i genitori o tutori aprissero e gestissero un conto per ogni nuovo nato e che il governo intervenisse aprendo in automatico un conto, qualora un bambino ne risultasse ancora sprovvisto all'età di un anno. Su questo conto, il governo garantiva un deposito iniziale pari a 250 sterline, che diventavano 500 per le famiglie più povere. A partire dal 2010, il governo ha gradualmente eliminato il *Child Trust Fund*, istituendo al suo posto i *Junior Individual Savings Accounts* (ISA). Questi sono conti di risparmio esentasse per minorenni, e sono tuttora in funzione. La differenza sostanziale con il *Child Trust Fund* è che i soldi nei *Junior ISA* provengono unicamente da contributi privati: non c'è nessun deposito di avviamento del governo, sovvenzione supplementare o moltiplicatore, pertanto si tratta di strumenti finanziari di natura regressiva, come già evidenziato per strumenti analoghi negli USA (Butrica 2015; Sherraden et al. 2018).

Un ulteriore esempio di programma nazionale simile al *Child Trust Fund* è, in **Israele**, il *Saving for Every Child Program*, il quale mette a disposizione, a partire dal 2017, per tutti i nuovi nati nel Paese un conto di risparmio sul quale il governo effettua dei depositi regolari, i quali possono essere utilizzati dal soggetto al compimento del diciottesimo anno di età senza alcuna restrizione di utilizzo (Grinstein-Weiss et al. 2019).

Le sperimentazioni in Italia

Come visto nel paragrafo precedente, **in Europa oggi non esistono programmi di risparmio incentivato** per il sostegno alle spese in istruzione di tipo inclusivo e progressivo. In questo panorama **fa eccezione l'Italia, dove si registrano due sperimentazioni.**

Il programma *Percorsi*

La prima, in ordine cronologico, riguarda il programma *Percorsi* dell'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo. Si tratta di un **programma di risparmio incentivato finalizzato a sostenere l'iscrizione e il completamento degli studi terziari** di studenti e studentesse iscritte agli ultimi anni delle scuole secondarie superiori e provenienti da **famiglie a basso e medio reddito** (ISEE massimo 15.000 euro) dell'area metropolitana di **Torino**. Gli studenti e le famiglie che accedono al programma si impegnano a risparmiare mensilmente in un conto dedicato una somma che può spaziare dai 5 euro ai 50 euro. Nell'arco temporale della durata del programma (sei anni), il massimo accumulabile è fissato a 2.000 euro. Ai risparmi effettuati, il programma associa un moltiplicatore del risparmio pari a 4:1 se le risorse accumulate sono impiegate in spese legate all'università e un moltiplicatore inferiore (2:1) per le spese effettuate durante la scuola secondaria superiore.

Tra le voci di spesa autorizzate dal programma figurano tasse, trasporti, pasti, libri, PC/internet, affitto, cartoleria. Il contributo massimo del programma per le spese universitarie, nel caso in cui una famiglia riesca a risparmiare 2.000 euro, ammonta a 8.000 euro, che aggiunti ai 2.000 euro risparmiati, costituisce una cifra complessiva sufficiente a coprire le spese collegate al percorso di laurea almeno per quanto riguarda il primo ciclo per uno studente in sede (Barone et al. 2014).⁴ Accanto al conto di risparmio, gli studenti sono tenuti a frequentare un corso di educazione finanziaria. Il programma *Percorsi* è stato oggetto di uno studio di valutazione sperimentale condotto tra il 2014 e il 2017⁵, il quale ha dimostrato che **i soggetti del gruppo di trattamento hanno riportato tassi di iscrizione all'università nettamente più elevati** (+8,7 punti percentuali) rispetto ai soggetti del gruppo di controllo.

Effetti positivi si sono riscontrati anche sulla **regolare prosecuzione degli studi universitari** al secondo e al terzo anno (rispettivamente +8,9 e + 11,3 punti percentuali). **L'efficacia è risultata particolarmente accentuata per gli studenti provenienti da istituti professionali** (+20,5 e +27,4 punti percentuali rispettivamente su iscrizione al primo anno e al secondo anno) (Martini et al. 2021). Questi risultati sono particolarmente rilevanti, in quanto

⁴ Va anche tenuto presente che quanto ricevuto tramite il programma *Percorsi* è cumulabile con il diritto allo studio ordinario che prevede, sulla base dell'ISEE, esenzione dal pagamento delle tasse universitarie, accesso alle residenze universitarie e alle mense universitarie a tariffe ridotte, nonché a borse di studio.

⁵ Si vede a tal proposito i risultati presentati in Azzolini et al. (2018).

una delle possibili critiche rivolte ai programmi volti ad incentivare la partecipazione all'università consiste nell'affermare che tali iniziative favoriscono l'iscrizione di studenti che non avrebbero le competenze necessarie per poter affrontare gli studi terziari e che, quindi, sono destinati ad abbandonare.

Il **possibile rischio di regressività** – peraltro già noto in letteratura, come visto sopra – associato al meccanismo di incentivazione al risparmio, nella misura in cui le famiglie che possono risparmiare di più ricevono integrazioni monetarie maggiori rispetto a quelle famiglie in fondo alla scala reddituale, nel caso di *Percorsi* non sembra aver avuto conseguenze in termini di efficacia del programma (cioè, non si sono riscontrati effetti differenziati a seconda dell'ISEE familiare). Si rende comunque necessaria una riflessione sull'**opportunità di adottare correttivi** (quali ad esempio, prevedere moltiplicatori variabili in funzione del reddito o contributi iniziali o periodici a fondo perduto per le famiglie più svantaggiate).

Il programma WILL - Educare al futuro

La seconda sperimentazione attiva nel nostro Paese è *WILL - Educare al futuro*. Si tratta di un progetto che nasce dalla collaborazione di un ampio numero di enti del Terzo Settore operanti in quattro aree del paese (**Torino, Firenze, Teramo e Sud Sardegna**) e finanziato dall'impresa sociale *Con i Bambini* e da quattro fondazioni bancarie (Compagnia di San Paolo, Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze, Fondazione Banco di Sardegna e Fondazione TerCas Teramo). La sperimentazione (2019-2024) ha l'obiettivo di attuare e testare un programma di risparmio incentivato finalizzato a contrastare la povertà educativa durante la scuola secondaria. **La popolazione target è composta da ragazzi e ragazze di 10 e 11 anni in procinto di iscriversi alla scuola secondaria di I grado**, residenti in una delle quattro aree sopra citate e **provenienti da famiglie a basso/medio reddito** (la soglia di ammissione è ISEE 17.500 euro, ma l'ISEE medio osservato tra i partecipanti si attesta sui 5.800 euro).

Il programma offre ai partecipanti l'apertura gratuita di un salvadanaio digitale, connesso ad un conto corrente e gestibile attraverso un'apposita *app*. Le famiglie sono tenute a risparmiare da 1 a 6 euro a settimana fino ad un massimo di 1.000 euro per un periodo di quattro anni. Ogni euro risparmiato viene moltiplicato per 4 alla condizione che il denaro venga utilizzato per acquistare beni e servizi legati alla scuola (es. acquisto di libri, iscrizione a corsi sportivi, spese di cancelleria e cartoleria, ripetizioni, corsi di lingua, tecnologie digitali, mensa scolastica). Oltre al conto di risparmio, il programma offre tre servizi integrativi: istruzione finanziaria, accompagnamento educativo e orientamento scolastico.

Come *Percorsi*, anche *WILL* è stato accompagnato da un disegno di valutazione con assegnazione casuale dei soggetti al gruppo di trattamento o al gruppo di controllo (Azzolini et al. 2020a). Tale valutazione, tuttora in corso, mira a valutare gli effetti del programma sulle

performance, le scelte e i percorsi dei giovani nella scuola secondaria durante i cinque anni successivi all'avvio del progetto. I risultati preliminari, relativi ai primi 20 mesi di progetto, forniscono alcune indicazioni di interesse. In primo luogo, **il programma è effettivamente riuscito ad innalzare la percentuale di famiglie che risparmiano per la scuola dei figli**, senza che si siano registrati contraccolpi in termini di deprivazione materiale. Tuttavia, si rileva che tra le famiglie con redditi più bassi, l'ammontare dei depositi risulta essere sistematicamente inferiore, e questo incide in modo proporzionale sulle risorse che tali famiglie possono ricevere dal programma e spendere per l'istruzione dei figli. Cioè, i maggiori risparmi indotti dal programma non avvengono a discapito di altre spese necessarie quali, ad esempio, bollette, alimenti, e così via. In secondo luogo, si è messo in evidenza che i bambini del gruppo di trattamento hanno avuto a disposizione una migliore dotazione informatica (computer dedicato e connessione veloce) per seguire la didattica digitale integrata, in ragione del fatto che grazie al programma hanno potuto acquistare computer, tablet o connessioni internet.

Nei primi 20 mesi di progetto non si rilevano effetti significativi di rilievo su aspirazioni e aspettative educative e sulle *performance* scolastiche. I risultati a 36 mesi indicano che **il programma non ha avuto effetti sul voto di terza media, se non tra i soggetti appartenenti a nuclei con redditi più bassi, per i quali si è stimato un effetto positivo considerevole** sulla probabilità di ottenere un voto pari o superiore a 9 nell'esame di stato. Effetti positivi si sono rilevati anche sulla **regolarità della frequenza scolastica** (i trattati fanno meno assenze) e sulla **probabilità di svolgere in modo regolare un'attività sportiva organizzata**. L'ultima rilevazione prevista per l'autunno del 2024 sarà finalizzata a stimare gli effetti sull'abbandono scolastico durante il primo biennio della scuola secondaria superiore.

Conclusioni

Il contributo ha passato in rassegna le principali esperienze ed evidenze empiriche, a livello sia nazionale che internazionale, sui programmi di *asset building*, in particolare *Individual Development Accounts* (IDA) e *Children's Savings Accounts* (CSA). Nel complesso, per quanto ancora in corso e principalmente limitata al contesto nordamericano, **la ricerca riporta alcuni risultati incoraggianti circa il potenziale concreto di questi programmi nell'innalzare gli investimenti in istruzione e formazione delle famiglie con redditi medio-bassi**. Va sottolineato che, per quanto si vi siano applicazioni in diversi contesti nazionali, questi programmi nascono e si sviluppano negli Stati Uniti per via, molto probabilmente, di alcune caratteristiche del loro sistema di welfare e degli alti costi dell'istruzione post-secondaria. In un sistema di questo tipo, incentivare il risparmio può diventare una soluzione percorribile sia per evitare i rischi di povertà che per poter far fronte alle elevate spese di istruzione. Il fatto che IDA e CSA funzionino nel contesto statunitense non è garanzia della loro efficacia anche in altri contesti e diventa, quindi, di interesse a livello sia accademico che di *policy making* capire gli effetti che questi programmi possono avere anche in contesti caratterizzati da modelli di *welfare* differenti. In altre parole, diventa fondamentale tenere a mente il contesto dove questi programmi sono nati e si sono sviluppati per capire come implementarli in contesti con caratteristiche diverse e, a tal fine, le sperimentazioni e i risultati delle valutazioni riportate in questo lavoro possono offrire degli spunti di riflessioni. In ogni caso, al momento attuale le informazioni a disposizione non permettono di guardare a possibili effetti a livello aggregato, visto che la quasi totalità dei programmi è attuata negli Stati Uniti.

Per valutare il 'successo' dei programmi basati sull'*asset building* al di fuori del mondo anglosassone dovranno essere tenuti a mente almeno tre aspetti. Il primo riguarda gli effetti che tali programmi possono avere su un insieme di *outcome* rilevanti e le evidenze empiriche in tal senso paiono essere di buon auspicio. Il secondo riguarda la possibilità di attuare tali programmi in altri contesti locali, se non la scalabilità a livello nazionale.⁶ Per quanto riguarda questo aspetto, al momento sono in essere diversi programmi di risparmio sia per l'istruzione post-secondaria (*Percorsi* a Torino e il Contributo per il sostegno agli studi post diploma in provincia di Trento) che per l'istruzione secondaria (*WILL-TORINO* a Torino e *PUOI-Percorsi Opportunità Istruzione* in provincia di Cuneo). Il terzo aspetto riguarda la loro diffusione come strumento alternativo o complementare a politiche già esistenti. Allo stato attuale pare che i programmi centrati sull'*asset building* nel nostro paese abbiano la forma di interventi

⁶ Un elemento centrale per quanto riguarda la scalabilità è relativo certamente alle modalità di coinvolgimento del mondo bancario. Nel caso di *Percorsi* vi era il coinvolgimento della Compagnia di San Paolo. Un secondo elemento da considerare riguarda il fatto che entrambi i programmi analizzati in questo lavoro hanno come criterio d'accesso una qualche soglia di reddito rilevata tramite l'indicatore ISEE. Va sottolineato come l'ISEE in passato si sia dimostrato manipolabile da tentativi di elusione fiscale e da frodi. Per questo motivo, in caso di scalabilità del programma a livello nazionale andranno pensati sistemi di controllo da parte delle autorità preposte sfruttando la cosiddetta dorsale informatica che permette l'incrocio di informazioni provenienti da diverse banche dati.

complementari che vanno ad affiancarsi e ad integrare i programmi di diritto allo studio (Finocchietti et al. 2015).

I programmi di risparmio scolastico esaminati hanno due principali elementi di distinzione rispetto alle forme più classiche di aiuto finanziario basate su borse di studio e prestiti.⁷ In primo luogo, contrariamente a quanto avviene con il diritto allo studio universitario ordinario, dove la domanda di ammissione al beneficio avviene contestualmente a quella di iscrizione all'università, e quindi una volta che la decisione di iscriversi è di fatto già presa, **i programmi di incentivo al risparmio possono stimolare precocemente un impegno familiare, agendo in questo modo sulle aspettative dei genitori e contribuendo, indirettamente, a formare atteggiamenti positivi dei bambini verso l'istruzione**, e quindi rendendo l'intera famiglia più fiduciosa circa l'effettiva sostenibilità dei piani di istruzione a lungo termine (Beverly et al. 2013). In secondo luogo, **questi programmi impongono una forte condizionalità nell'uso dei benefici monetari** (in alcuni casi solo tasse, in altri casi invece un ventaglio molto più ampio di spese riconducibili alla formazione), basandosi sull'assunto che limitare l'uso da parte delle famiglie delle risorse finanziarie fornite per le spese di istruzione post-secondaria sia un approccio più efficace per raggiungere quel particolare obiettivo di investimento rispetto all'opzione alternativa di lasciare i beneficiari liberi di usare i loro risparmi per molteplici scopi.

In conclusione, i meccanismi di incentivazione al risparmio familiare possono costituire possibili strumenti complementari agli altri strumenti esistenti nella misura in cui agiscono sull'*empowerment* delle famiglie e soggetti a basso reddito (OECD 2003). Tuttavia, è importante che la ricerca metta in luce le **possibili criticità** e individui i **possibili correttivi**.

Una criticità nei programmi di risparmio incentivato è legata al **rischio che le famiglie più povere non siano in grado di risparmiare anche piccole somme di denaro; e che quindi beneficino meno dell'incentivo del programma**. Per garantire la massima inclusività e progressività, spesso i programmi escludono le famiglie a medio/alto reddito (selettività) oppure includono trasferimenti *ad hoc* o incentivi inversamente proporzionali al reddito familiare (Elliott, 2018). Da questo punto di vista, la proposta dei *baby bonds* – conti di risparmio in cui lo stato versa fin dalla nascita delle risorse condizionate, ma cui non è possibile contribuire con il risparmio privato – è più radicale perché non prevede appunto il risparmio familiare e, inoltre, offre trasferimenti monetari di entità maggiori (Hamilton e Darity 2010).⁸

⁷ Non approfondiamo il tema dei prestiti d'onore, in quanto nel sistema italiano sono scarsamente utilizzati. Possiamo solo sottolineare che i programmi basati sull'*asset building* non condividono con i prestiti il rischio di indebitamento o di *default* che invece caratterizza questi ultimi (Barr et al. 2019). L'unico possibile elemento di contatto riguarda l'idea di compartecipazione di studenti e famiglie alle spese di istruzione.

⁸ Secondo questa proposta avanzata negli Stati Uniti, ogni nuovo nato riceverebbe una dotazione finanziaria che va da 500 a 60.000 dollari, a seconda della ricchezza della famiglia, che potrà utilizzare in maniera incondizionata al compimento del diciottesimo anno di età. La proposta è stata tradotta in disegni di legge e in alcune applicazioni sperimentali, sulle quali tuttavia non esiste ancora evidenza valutativa (Markoff et al. 2022).

Una seconda possibile critica è che **il fatto di risparmiare anche piccole somme potrebbe ridurre la liquidità di famiglie che già versano in condizioni economiche precarie**. Questo potrebbe compromettere le loro capacità di ammortizzare eventuali *shock* di reddito ed esporle a rischi maggiori di sperimentare difficoltà finanziarie o materiali, con possibili conseguenze a lungo termine sugli stessi bambini. L'evidenza di ricerca non ha finora confermato tale rischio, ma per evitare tale eventualità, **è raccomandabile che i programmi consentano prelievi di risparmio non moltiplicati per permettere alle famiglie di affrontare le spese di emergenza** (Azzolini et al. 2020b).

Un'ulteriore potenziale critica riguarda il fatto che **i risparmi accumulati nel conto possono contare come attività finanziarie quando si determina l'idoneità per altre prestazioni sociali pubbliche**, e questo potrebbe **scoraggiare la partecipazione delle famiglie o impedire loro di accedere a importanti supporti sociali**. Pertanto, è importante che i programmi di risparmio incentivato vengano disegnati in modo da attenuare tali disincentivi.

Infine, come sottolineato nella letteratura sui trasferimenti di denaro incondizionati rispetto a quelli condizionati, **l'imposizione di una forte condizionalità nell'uso dei benefici potrebbe distogliere le risorse della famiglia da altri importanti obiettivi di investimento** (Baird et al. 2011). Partecipare a un CSA potrebbe, per esempio, limitare gli investimenti familiari nell'educazione precoce dei bambini, che è noto per avere effetti positivi a lungo termine sull'istruzione post-secondaria e su altri esiti socioeconomici (Heckman 2006; Deming 2009). Questa critica vale soprattutto in contesti in cui il prezzo dei servizi socioeducativi per l'infanzia è alto, e può essere ovviata consentendo l'uso delle risorse accumulate anche durante gli anni della scuola primaria o secondaria.

Riferimenti bibliografici

- Acciari, P., Alvaredo, F., & Morelli, S. (2020), The concentration of personal wealth in Italy 1995-2016. In *Measuring and Understanding the Distribution and Intra/Inter-Generational Mobility of Income and Wealth*, Chicago, University of Chicago Press.
- Azzolini D., Martini A., Rettore E., Romano B., Schizzerotto A., Vergolini L. (2018), Testing a Social Innovation in Financial Aid for Low-Income Students: Experimental Evidence from Italy, Documento di Valutazione N. 10, Ufficio Valutazione Impatto del Senato. <https://www.senato.it/4746?dossier=2376>
- Azzolini, D., Rettore, E. e Vergolini, L. (2020a), Risparmio incentivato: un valido strumento di contrasto alla povertà educativa prima e durante il Covid-19?, www.secondowelfare.it. <https://www.secondowelfare.it/povert-e-inclusione/risparmio-incentivato-uno-strumento-di-contrasto-alla-poverta-educativa-prima-e-durante-il-covid/>
- Azzolini, D., McKernan, S.M., Martinchek, K., (2020b), Households with Low Incomes Can Save: Evidence and Lessons from Matched Savings Programs in the US and Italy, Washington, DC: Urban Institute.
- Baird, S., McIntosh, C., & Özler, B. (2011). Cash or condition? Evidence from a cash transfer experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, 126, 1709–1753.
- Barone, C., Abbiati, G., & Azzolini, D. (2014). Quanto conviene studiare?. Le credenze degli studenti su costi, redditività economica e rischi di fallimento dell'investimento in istruzione universitaria. *Quaderni di sociologia*, (64), 11-40.
- Beverly S.G., Elliott W. e Sherraden M. (2013), *Child Development Accounts and college success: Accounts, assets, expectations, and achievements* (CSD Perspective No. 13-27). St. Louis, MO: Washington University, Center for Social Development. Testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.7936/K7805247>, consultato il 13/08/2021.
- Beverly, Sondra, Margaret Clancy, and Michael Sherraden. 2016. "Universal Accounts at Birth: Results from SEED for Oklahoma Kids." St. Louis, MO: Washington University, Center for Social Development.
- Butrica, B. (2015), *A Review of Children's Savings Accounts*, Washington (DC), Urban Institute.
- Braga, B., McKernan, S. M., Ratcliffe, C., & Baum, S. (2017), *Wealth inequality is a barrier to education and social mobility*, Washington (DC), Urban Institute: Elevate the Debate.
- Canada Employment and Social Development. (2021), *Canada Education Savings Program: 2020 Annual Statistical Review*. <https://www.canada.ca/en/employment-social->

[development/services/student-financial-aid/education-savings/reports/statistical-review.html](#) (Jan 12, 2022).

Curley, J., Ssewamala, F., e Han, C. K. (2010), *Assets and educational outcomes: Child Development Accounts (CDAs) for orphaned children in Uganda*, in «Children and youth services review», 32, 11, pp. 1585-1590.

D'alessio, G. (2012), *Ricchezza e disuguaglianza in Italia*, Occasional Papers Numero 115, Banca d'Italia, febbraio 2012.

Deming, D. J. (2009), *Early childhood intervention and life-cycle skill development: Evidence from Head Start*, in «American Economic Journal: Applied Economics», 1, 3, pp. 111-134.

Dynarski, S. (2004), *Tax policy and education policy: collision or coordination? A case study of the 529 and coverdell saving incentives*, in «Tax policy and the economy», 18, pp. 81-116.

Elliott, W. (2018), *Saving through Spending: Lessons Learned from Children's Savings Account Programs and the Future of Asset Development*, in «Children and Youth Services Review», 94 (November), pp. 410-420.

Elliot W., e Lewis, M. (2014), *Children's Development Accounts (Children's Savings Accounts)*, in *Encyclopedia of Social Work*. Retrieved 28 Jan. 2022, from <https://oxfordre.com/socialwork/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-871>.

Elliott, W. (2024). *Assessing the evidence for Children's Savings Accounts (CSAs) as an effective strategy for improving children's postsecondary outcomes: The continuum of evidence of effectiveness*. University of Michigan. Center on Assets, Education, and Inclusion (AEDI). Find at <https://aedi.ssw.umich.edu/sites/default/files/documents/Reports/evolution-of-csa-research.pdf>

Emrey-Arras, M. (2020). *Higher Education: Children's Savings Account Programs Can Help Families Build Savings and Envision College*. Report to Congressional Committees. GAO-21-10. *US Government Accountability Office*.

Erikson, R., Jonsson, J. (a cura di) (1996), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Oxford, Westview Press.

Finocchietti, G., Ceccarini, I., e Grossi Gondi, S. (2015), *Settima Indagine Eurostudent. Le Condizioni di Vita e Studio Degli Studenti Universitari. 2012-2015*, Roma, AsRui.

Gori, C. (2020), *Combattere la povertà. L'Italia dalla social card al Covid-19*, Bari, Laterza.

Granaglia, E. e Morelli, S. (2019), *Contro le disuguaglianze da ricchezza originaria: una proposta*, «Il Mulino», 68, 4, pp. 620-629.

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: Followup*

- evidence from a randomized experiment*, in «Economics of Education Review», 33, pp. 58-68.
- Grinstein-Weiss, M., Pinto, O., Kondratjeva, O., Roll, S. P., Bufe, S., Barkali, N. e Gottlieb, D. (2019), *Enrollment and participation in a universal child savings program: Evidence from the rollout of Israel's National Program*, in «Children and Youth Services Review», 101, pp. 225-238.
- Guetto, R., e Vergolini, L. (2017). *Educational expansion without equalization: A reappraisal of the 'Effectively Maintained Inequality' hypothesis in children's choice of the upper secondary track*, in «European Societies», 19(1), pp. 1-27.
- Hamilton, D. e Darity Jr, W. (2010), *Can 'baby bonds' eliminate the racial wealth gap in putative post-racial America?*, in «The Review of Black Political Economy», 37, (3-4), pp. 207-216.
- Heckman, J. J. (2006), *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*, in «Science», 312, 5782, pp. 1900-1902.
- Huang, Jin, Michael Sherraden, Youngmi Kim, and Margaret Clancy. 2014. "Effects of Child Development Accounts on Early Social-Emotional Development: An Experimental Test." *JAMA Pediatrics* 168 (3): 265–71.
- 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*, in «Social Service Review», 89, 1, 99-137.
- Leckie, N., Hui, T. S. W., Tattrie, D., Robson, J., & Voyer, J. P. 2010, *Learning to Save, Saving to Learn*, Ottawa, Social Research and Demonstration Corporation
- Long, B. T. e Bettinger, E. (2017), *Simplification, assistance, and incentives: A randomized experiment to increase college savings*, Working paper, Harvard Graduate School of Education.
- Loke, V. e Sherraden, M. (2009), *Building assets from birth: A global comparison of child development account policies*, in «International Journal of Social Welfare», 18, 2, pp. 119-129.
- Loke, V. e Sherraden, M. (2019), *Building assets from birth: Singapore's policies*, in «Asia Pacific Journal of Social Work and Development», 29, 1, pp. 6-19.
- Markoff, S., Thiemann, E. (2021), *Sustaining the Movement: The State of the Children's Saving Field 2020*, Policy report, Prosperity Now, Us. <https://prosperitynow.org/resources/sustaining-movement-state-childrens-saving-field-2020>.
- Markoff, S. Ain, J, Chelwa, G. Hamilton, D. (2022), *A Brighter Future With Baby Bonds. How States And Cities Should Invest In Our Kids*. Prosperity Now, Washington Dc, Us. <https://prosperitynow.org/statebabybonds>.

- Martini A., Azzolini D., Romano B. e Vergolini, L. (2021), *Increasing College Going by Incentivizing Savings: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Italy*, in «Journal of Policy Analysis and Management», 40, 814-840
- McKernan, S.M., Ratcliffe, C. e Williams Shanks, T. (2012), *Is Poverty Incompatible with Asset Accumulation?* In P. Jefferson (a cura di), *The Oxford Handbook of the Economics of Poverty*, Oxford, Oxford University Press, pp. 463-493.
- McKernan, S.M. e Sherraden, M. (a cura di) (2008), *Asset building and Low-Income Families*, Washington (DC), Urban Institute Press.
- Mills, G., McKernan, S.-M., Ratcliffe, C., Edelstein, S., Pergamit, M. e Braga, B. (2019), *First-Year Impacts on Savings and Economic Well-Being from the Assets for Independence Program Randomized Evaluation*, «Journal of Consumer Affairs», 53, 3, pp. 848-868.
- Mills, G., Patterson, R., Orr, L. e DeMarco, D. (2004), *Evaluation of the American dream demonstration: Final evaluation report*, Cambridge (MA), Abt Associates.
- OECD (2003). *Asset building and the escape from poverty: A new welfare policy debate*. OECD Publishing.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Oyserman, D. (2013). Not just any path: Implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes. *Economics of Education Review*, 33, 179-190.
- Pfeffer, F. T. e Hällsten, M. (2012), *Mobility regimes and parental wealth: The United States, Germany, and Sweden in comparison*, PSC Research reports, 12-766, Luglio.
- Pfeffer, F. T. (2018), *Growing wealth gaps in education*, in «Demography», 55, 3, pp. 1033-1068.
- Pietrolucci, A., & Albertini, M. (2023). Not all wealth is the same: types and levels of wealth and children's university enrolment. *European Sociological Review*, 39(5), 789-803.
- Proscovia, N., Phionah, N., Christopher, D., Apollo, K., Byansi, W., Miriam, M., ... e Fred, S. M. (2019), *Assessing the impact of an asset-based intervention on educational outcomes of orphaned children and adolescents: findings from a randomised experiment in Uganda*, in «Asia Pacific journal of social work and development», 29, 1, pp. 59-69.
- Sherraden, M. (1991), *Assets and the Poor: A New American Welfare Policy*, Armonk (NY), M. E. Sharpe.
- Sherraden, M., Clancy, M. e Beverly, S. (2018), *Taking Child Development Accounts to Scale: Ten Key Policy Design Elements*, CSD Policy Brief 18-08, St. Louis, Washington University, Center for Social Development.

Triventi, M. (2023), *Social inequalities in higher education participation*. In A. Amaral e A. Magalhães (a cura di), *Handbook on Higher Education Management and Governance*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 172-188.

UDU, Federconsumatori e Fondazione ISSCON (2023). *Universitar  al verde: Report caro studi universitario*, rapporto reperibile: <https://www.federconsumatori.it/wp-content/uploads/2023/11/estratto-ricerca-caro-studi-udu-federconsumatori.pdf>.

Vesan, P., Gambardella, D. e Morlicchio, E. (2021). *La crisi pandemica e gli istituti di sostegno al reddito in Italia: impatti e prospettive*, in «Social Policies», 8, 3, pp. 449-468.

Wang, J. S. H., Ssewamala, F. M., Neilands, T. B., Bermudez, L. G., Garfinkel, I., Waldfogel, J., ... e You, J. (2018), *Effects of financial incentives on saving outcomes and material well-being: evidence from a randomized controlled trial in Uganda*, in «Journal of Policy Analysis and Management», 37, 3, 602-629.

SENATO DELLA REPUBBLICA

UFFICIO VALUTAZIONE DI IMPATTO

IMPACT ASSESSMENT OFFICE

www.senato.it/ufficiovalutazioneimpatto