

CONTRIBUTO TEORICO

La scuola di tutti e di tutte.

The school of all and for all.

Rosario Salvato, Università degli Studi di Perugia.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo presenta una riflessione sul diritto allo studio, che trova il proprio fondamento negli artt. 3 e 34 della Costituzione e che si concretizza non solo mediante il libero accesso all'istruzione, ma anche nella garanzia di sistemi di istruzione realmente accessibili a tutti. Occorre oggi, per perseguire questo obiettivo fornire un indirizzo alle politiche educative, formative e del lavoro, ridefinendo obiettivi, priorità e strategie, in coerenza con Europa 2030 e con il dettato costituzionale. Il Report OCSE (2021) e le analisi del PIL nazionale ci offrono un quadro sensibilmente diverso. I dati sulla dispersione scolastica, esplicita e implicita, ci fanno dubitare che il diritto all'istruzione, riconosciuto anche dall'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, sia effettivamente garantito a tutti i bambini e a tutte le bambine. Si rende pertanto necessario un intervento sistematico per attivare reti sul territorio con enti locali e altre agenzie educative, perché la scuola non sia lasciata sola. Fattore determinante è certamente la ricerca educativa, accademica e non solo, che deve farsi carico di costruire proposte di formazione docenti in entrata e in itinere che consentano di indagare e far luce sulle multidimensionalità dei contesti, delle identità e delle culture; che sperimentino metodologie e strategie; e che siano in grado di accompagnare le professionalità della scuola a decodificare le differenze e a tradurle in valore per il singolo e per la comunità.

ENGLISH ABSTRACT

The contribution presents a reflection on the right to study, well expressed in Articles 3 and 34 of the Constitution, which is embodied not only in the access to education but also in the guarantee of knowledge accessible to all. It is necessary today to pursue this goal by providing direction to education, training and labor policies, redefining goals, priorities and strategies, consistent with Europe 2030 and the constitutional dictate. OECD data (2021) and national GDP give us a different picture. The data on explicit and implicit early school leaving make us doubt whether this right also recognised by Goal 4 of Agenda 2030 is actually guaranteed for all girls. A systemic intervention is therefore necessary in order to activate networks in the territory with local authorities and other educational agencies, so that schools are not left alone. A decisive factor is certainly the educational research, not only academic, which must take on the task of building proposals for teacher training, both incoming and ongoing, that make it possible to investigate and shed light on the multidimensionality of contexts, identities and cultures; that experiment with methodologies and strategies; and that are capable of accompanying the school's professionals in decoding differences and translating them into value for the individual and the community.

L'istruzione come fattore chiave della crescita economica di un paese

Nelle ricerche sulle condizioni per un adeguato sviluppo economico, emerge in modo sempre più evidente l'idea che la crescita del Pil (Prodotto interno lordo) sia solo una delle tante facce con cui osservare il progresso economico e sociale di un Paese.

La qualità della vita e il benessere di uno Stato passa, infatti, tra gli altri, dal livello di istruzione, che influenza l'occupabilità, la partecipazione politica, le relazioni sociali, la sicurezza personale ed economica, la salute. Un indicatore considerato più appropriato è l'indice di sviluppo umano. L'ISU (indice di sviluppo umano, *Human Development Index*) è un indice comparativo dello sviluppo dei vari paesi calcolato tenendo conto del tasso di aspettativa di vita, del tasso di istruzione e del reddito nazionale lordo procapite (1).

La letteratura che analizza le connessioni tra crescita e valore del capitale umano è, di fatto, molto estesa (Mattana & Piras, 2008). Gli studi sull'effetto della crescita economica sul capitale umano nei paesi a basso reddito, classificati in base agli indicatori di sviluppo mondiale, hanno dimostrato l'esistenza di una relazione di lungo periodo tra le due variabili (Ali et al., 2021). La riduzione della povertà deriva da un aumento del reddito della popolazione e dalla crescita economica, legato indissolubilmente alle risorse che un Paese investe sull'istruzione (Bawono, 2022).

Le ultime ricerche di economia dell'istruzione (Heckman, 2011) giungono a considerare il capitale umano come il risultato di un percorso di educazione permanente che parte dalla prima infanzia (Cegolon, 2012). Il legame tra istruzione e crescita economica risulta, dunque, una delle più promettenti linee di ricerca, a partire dai contributi di Heckman (2006). In questo processo, le teorie del capitale umano hanno un ruolo rilevante, in quanto sostengono che l'istruzione, rendendo l'uomo più formato e coinvolto nei processi produttivi, contribuisce allo sviluppo economico di un Paese. L'istruzione, inoltre, permette a colui che la riceve di integrarsi nell'ambiente socio-culturale in cui vive, sia dal punto di vista dei valori morali che delle conoscenze e delle categorie del pensiero. Tale finalità di coesione sociale, di fatto, è stata consacrata ufficialmente verso la fine del secondo conflitto mondiale, dall'art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (ONU, 1989 (2)) dedica a tale diritto gli articoli 28 e 29. L'art. 28 in particolare enuclea quali sono le azioni che tutti gli Stati firmatari della Convenzione si impegnano a compiere al fine di garantire il godimento di questo diritto (De Giovanni, 2001), quali:

- a) rendere l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti;
- b) incoraggiare l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte e accessibili a ogni fanciullo, e adottare misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità;
- c) garantire a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno;
- d) fare in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperti ed accessibili a ogni fanciullo;
- e) adottare misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola (Onu, 1989, p. 15).

In quest'ottica la scuola assolve un ruolo di motore della crescita e dello sviluppo economico di un Paese; le finalità dell'istruzione non sono evidentemente solo culturali e di socializzazione, ma anche di natura economica. Le istituzioni scolastiche nel perseguire l'obiettivo di formare la persona, preparandola per l'ingresso nella vita attiva e nel lavoro,

con l'istruzione contribuiscono ad accrescere il benessere generale. Tale intuizione teorica è divenuta un importante oggetto di indagine dell'analisi economica, che impegna il mondo accademico e politico nell'accertarne l'evidenza empirica.

Tra i primi economisti a scorgere chiaramente l'importanza del fattore umano nello sviluppo di un paese fu il norvegese Odd Aukrust, che elaborò un modello teso a dimostrare il peso preponderante del fattore umano. Egli notava che i maggiori aumenti del prodotto nazionale lordo norvegese si verificavano quando, tenuti costanti il lavoro e il capitale, aumentava appunto il "peso" del fattore umano (Aukrust, 1959, pp. 39-58).

Questa intuizione nel tempo ha avuto un'importante ricaduta nel mondo accademico e scolastico. Il fattore umano, infatti, non solo risulta strettamente correlato ai livelli d'istruzione di un soggetto, ma può offrire un grande contributo ai processi di sviluppo di un Paese (Spalletti, 2009, p. 113).

Le conoscenze e le abilità apprese da un lavoratore attraverso l'istruzione o con l'esperienza acquisita sul posto di lavoro incrementano anche la produttività di altri lavoratori semplicemente attraverso la possibilità di scambiare le proprie conoscenze, producendo così vantaggi complessivi.

Investire maggiormente nell'istruzione dovrebbe contribuire alla crescita in due modi diversi. In prima istanza, dovrebbe aumentare la qualità delle persone e [...] ciò dovrebbe generare un incremento della produttività lavorativa [...] In seconda istanza, una popolazione con maggiore livello culturale dovrebbe accelerare il tasso di accumulazione dello stock di conoscenza nella società (Denison, 1966, p. 215) e dunque a produrre modificazioni positive. Sulla base di queste considerazioni, dovremmo attenderci che tutti i paesi con livelli di istruzione più elevati, potendo contare su una forza lavoro più competente, crescano più rapidamente. In realtà esistono dubbi: la letteratura empirica sull'argomento è ampia e i risultati sono ancora contraddittori e, in alcuni casi, di segno opposto rispetto alle previsioni teoriche (Barro, 1993, pp. 363-394).

In sintesi le problematiche potrebbero essere legate a questo tipo di problema: il capitale umano, di fatto, è una grandezza non osservabile. I tentativi di definire il capitale umano mediante variabili direttamente osservabili, ovvero di operazionalizzarlo, hanno portato risultati differenti (Pandolfi, 1997, pp. 163-164) anche se negli ultimi anni è possibile individuare modelli maggiormente integrati.

La maggior parte delle misure usate colgono solo gli aspetti quantitativi desumibili dai dati relativi ai sistemi d'istruzione e al tasso di partecipazione ai sistemi stessi e conseguimento titoli. Tra gli indicatori più utilizzati, infatti, vi sono il tasso di alfabetizzazione (non come misura delle abilità ma come dato ufficiale desunto dalla partecipazione), i tassi di scolarizzazione, gli anni medi di scuola, la distribuzione dei titoli di studio nella popolazione, la spesa pubblica per l'istruzione, la quota di PIL dedicata alla scuola.

Questi indicatori forniscono una misurazione indiretta, in termini quantitativi, del reale funzionamento del sistema scolastico o di specifici livelli di istruzione conseguiti in una determinata area geografica. Tuttavia sappiamo che il tempo trascorso all'interno dei sistemi di istruzione e persino l'acquisizione di titoli di studio non coincide, necessariamente, con le abilità e le competenze acquisite.

Una parte della letteratura ha provato a leggere con uno sguardo e una prospettiva differente, rovesciata gli squilibri e i divari. Non sarebbe tanto l'istruzione che determina una maggiore crescita, ma il fatto che, laddove le persone hanno la possibilità di crescere economicamente, possono investire tempo e risorse in istruzione così da stimolare l'investimento in istruzione (Bils & Klenow, 2000, pp. 1160-1183).

Conoscenze, abilità e competenze rappresentano il risultato di un sistema di istruzione, ma allo stesso tempo risultano significative all'interno delle opportunità di sviluppo economico di una comunità. Solo l'investimento nella scuola può contribuire a costruire futuro ed essere volano del benessere sociale di un Paese tuttavia questa funzione di facilitazione dello sviluppo e del benessere può darsi dove i sistemi di istruzione non abbiano una funzione meramente riproduttiva e conservativa.

Con un gioco di parole possiamo dire che non basta garantire l'accesso, ma è necessario puntare all'accessibilità del sapere, perché la qualità dell'istruzione è prodromica ad ogni altro effetto (Coulombe & Tremblay, 2006).

La scuola è davvero di tutti e di tutte oggi?

“Sradicare la povertà in tutte le sue forme e ovunque nel mondo”, uno dei primi obiettivi dell’Onu, (2015), necessita di politiche di welfare legate alla promozione dell’istruzione di tutti e di tutte (Ravallion, 2009) e di una scuola “aperta” e “democratica” (Meirieu, 2015).

Sebbene il diritto all’istruzione sia un diritto consolidato e accettato da tutti nel nostro paese, sostenuto dagli artt. 3 e 34 della Costituzione, i numeri degli abbandoni scolastici e quelli più complessi della dispersione, ci raccontano un’altra storia (Batini, Bartolucci, 2016; Batini, De Carlo, 2022). Nel 2021 il 12,7% dei giovani italiani tra i 18 e i 24 anni risultava aver abbandonato precocemente i percorsi scolastici, fermandosi al termine della scuola secondaria di primo grado (Ocse, 2021). Considerata la media europea del 9,7% l’Italia si pone agli ultimi posti della classifica. Le differenze interne nel paese sono legate al territorio, all’ambiente sociale di origine, al genere e alla cittadinanza.

Nel 2019, inoltre, è venuto alla ribalta il concetto di “dispersione implicita” (Ricci, 2019, pp. 41-48) che rappresenta la situazione di coloro che pur partecipando al sistema di istruzione e magari portando a termine il percorso di istruzione secondaria, non acquisiscono le competenze minime per controllare attivamente il proprio futuro ed esercitare la cittadinanza.

Dopo il periodo pandemico il 9,7% degli studenti con un diploma di secondaria di secondo grado, nel 2022, si è trovato privo delle competenze minime necessarie (secondo quanto rilevato da INVALSI) per entrare nel mondo del lavoro o dell’Università (occorre notare, parenteticamente, che se è molto complesso rilevare competenze con strumenti come i test Invalsi, indubbiamente l’assenza, rilevabile, di alcuni predittori o precondizioni delle competenze stesse è un dato che può consentirci di ipotizzare l’assenza delle stesse competenze).

Il 12,7% degli studenti e delle studentesse dunque, da quanto si rileva ex post, abbandona precocemente gli studi avendo conseguito, al massimo, un titolo di istruzione di secondaria di primo grado. Anche in questo caso, il confronto con l’Europa è pesante,

visto che l'incidenza degli abbandoni, nonostante i progressi compiuti, in Italia resta tra i più elevati in assoluto dopo quella della Romania (15,3%) e della Spagna (13,3%), ed è ben lontana dall'obiettivo del 9% entro il 2030, stabilito dalla UE.

A completare il quadro poco confortante c'è la situazione dei NEET, giovani tra i 15 e 29 anni che si trovano in un limbo, fuori da ogni percorso di lavoro, istruzione o formazione: raggiungono il 23,1%, la percentuale più alta rispetto ai paesi UE (media 13,1%), con 10 punti percentuali in più rispetto alla Spagna (14,1%) e Polonia (13,4%), e oltre il doppio di Germania e Francia (9,2%).

Questa fotografia, seppur parziale, racconta di una scuola ancora non realmente di tutte e di tutti e per tutte e per tutti. I numeri dell'abbandono, indipendentemente dalle modalità di calcolo, costituiscono un primo importante indice rivelatore delle criticità educative e didattiche del sistema scolastico e di formazione e mettono in evidenza una serie di elementi che definiscono la complessità di un periodo storico in cui si stenta a mettere in atto riforme equitative e pienamente efficaci di inclusione nei processi formativi. Laddove si consideri poi che l'abbandono è soltanto uno dei costituenti della dispersione la fotografia assume tinte fosche (Batini & Bartolucci, 2016).

Affrontare le problematiche della dispersione scolastica richiede di porre attenzione nel campo dell'educazione e della formazione ai processi significativi, per gli attori coinvolti, che caratterizzano le azioni di insegnamento e apprendimento. L'insuccesso e la mancata riuscita negli studi, infatti, è spesso alla base di abbandoni e ripetenze, conducono ad una fragilità della relazione educativa e della didattica (Scierri, Bartolucci & Salvato, 2018; Batini, Bartolucci, 2016).

Alla luce di tali dati, ci si deve interrogare sul senso di una scuola che non è davvero per tutti i bambini e per tutte le bambine e di quanto può incidere la qualità dell'insegnamento (o il mancato raggiungimento di standard qualitativi) in questo processo. Ci sono studenti e, in misura minore studentesse, che frequentano la scuola, ma che non apprendono, oppure apprendono poco e male o in modo discontinuo. Ci sono studenti e, in misura minore studentesse, che frequentano la scuola saltuariamente seppure non formalizzino mai l'abbandono. Anche se questi studenti e queste studentesse sono difficilmente integrabili nelle statistiche formali, rappresentano uno spaccato di bambini e/o giovani a cui è precluso il diritto all'istruzione. Si arriva persino al paradosso che i ragazzi e le ragazze con plusdotazione cognitiva, non sempre sono riconosciuti, incontrano un'offerta didattica non adeguata e si scontrano con il fallimento scolastico (Guarneri & Resta, 2019).

In questa cornice di riferimento così complessa, l'accessibilità rappresenta la lente più interessante per rileggere i modelli didattici in un'ottica di *capability approach*, con la necessaria conoscenza delle diverse vulnerabilità, dentro e fuori la scuola (Cristi-Montero et al., 2021) e con la coscienza piena che le fragilità sono un punto di partenza mentre il punto di arrivo deve essere quello di un maggior controllo sulla propria vita. Ogni alunno deve essere considerato degno di attenzione e ciascuno merita uno sguardo su misura. Solo una scuola che accoglie i bisogni, i talenti, le aspirazioni di tutti è davvero di tutti e di ciascuno (Salvato, Batini & Scierri, 2020). Le Indicazioni nazionali (2018) ribadiscono in più passaggi i principi dell'inclusione non solo delle culture, ma di tutti e tutte, considerando l'accoglienza come un valore irrinunciabile (Dell'Anna, Ianes, & Tarini, 2022).

La necessità di un approccio sistematico, una didattica plurale e della ricerca educativa

La promessa centrale dell'Agenda 2030 di non lasciare indietro nessuno, *Leave No One Behind*, è, oggi, più che mai vitale e richiede che i diversi settori di competenza possano agire in modo sinergico per ribaltare le sorti delle disuguaglianze strutturali e di tutte le forme di discriminazione, esclusione ed emarginazione che generano divari (Unesco, 2021).

Da un lato l'economia "richiede" alla società un comportamento attivo e flessibile volto a interiorizzare il cambiamento, ma dall'altro il cambiamento diventa strutturale solo se si garantiscono a tutti i singoli pari opportunità.

Pertanto, le istituzioni educative hanno un nuovo compito da svolgere: la creazione di un ambiente che consenta alle nuove generazioni di acquisire e sviluppare facilmente competenze, capacità e conoscenze. Occorre superare il vecchio dibattito sul *trade-off* tra equità ed efficienza e puntare su un'istruzione inclusiva e di qualità come azione prioritaria.

Il soggetto ha un ruolo centrale nel suo progetto di vita, ma allo stesso tempo è necessario che il sistema di istruzione sia garante di politiche educative che consentano a tutti e a ciascuno un accesso e una permanenza, nei circuiti scolastici, di qualità, ma anche una protezione sociale (Gentilini, 2022) verso le fragilità, in modo da consentire pari opportunità di apprendimento continuo, diritto di cittadinanza ed *empowerment* per tutti.

Un paradigma interessante, a questo proposito, è quello della didattica plurale che intende superare il dualismo norma-deficit, per evolvere verso percorsi di insegnamento-apprendimento molteplici, interconnessi e, allo stesso tempo, interdipendenti (Dell'Anna, Ianes, & Tarini, 2022).

L'idea alla base è una visione ampia delle differenze individuali e una comprensione multidimensionale dell'apprendimento. Perché la scuola sia davvero di tutti e per tutti occorrono approcci, metodi e strategie didattiche che possano favorire l'accessibilità e la fruibilità delle opportunità di apprendimento, la diversificazione dei contenuti curriculari, la rilevanza didattica e di apprendimento delle competenze trasversali.

Sono questi i principi costitutivi della didattica plurale. La sua attuazione passa attraverso trasformazioni sistemiche e strutturali, in termini di leggi e politiche, progettazione, organizzazione e governo della scuola, ma anche attraverso l'attivazione di processi democratici, partecipativi e collaborativi, che coinvolgano e rafforzino l'intera comunità educante (Bosisio, 2015). Accanto a questo è necessario, in ogni ordine e grado di scuola, da un lato mettere a sistema strategie, risorse e percorsi finalizzati a rendere il sapere rappresentabile a tutti, e dall'altro attivare reti sul territorio con enti locali e altre agenzie educative, perché la scuola non sia lasciata sola.

Nei processi di una scuola inclusiva c'è di fatto l'importanza di creare partnership, come occasione di collaborazione e condivisione. Le alleanze educative e le reti territoriali favoriscono nel concreto azioni democratiche e buone pratiche di cittadinanza attiva. Inoltre, aiutano a leggere i bisogni formativi; a promuovere la partecipazione tra scuole, famiglie, enti del terzo settore, istituzioni locali; a rispondere meglio alle sfide che l'Agenda 2030 pone in essere per garantire processi di cura, sviluppo e benessere delle giovani generazioni (Pati, 2019).

Già Giuseppina Pizzigoni concepiva la scuola come ambiente educativo intrinsecamente aperto al mondo naturale e umano (Pizzigoni, 1961, p. 28). Questa visione sistematica non solo prevede una condivisione di obiettivi, del curricolo e delle pratiche, ma anche di presa in carico e di cura degli studenti nel loro percorso dentro e fuori la scuola. Solo una sinergia tra tutti i soggetti coinvolti può attivare sincronie pedagogiche, organizzative e didattiche che possano avere ricadute emancipative reali per tutti i bambini e le bambine (Di Michele, 2022, p. 28). È nella condivisione di valori che si possono definire risposte puntuali ed efficaci ai bisogni delle nuove generazioni.

Fattore determinante è certamente la ricerca educativa, che deve farsi carico di costruire proposte di formazione docenti in entrata e in itinere che consentano di indagare e far luce sulle multidimensionalità dei contesti, delle identità e delle culture; che sperimentino metodologie e strategie; e che siano in grado di accompagnare le professionalità della scuola a decodificare le differenze e a tradurle in valore per il singolo e per la comunità.

La scuola può anche detenere la regia delle azioni, ma necessita di grandi investimenti nel campo della ricerca. Per una scuola inclusiva e innovativa occorre infatti mobilitare diversi ruoli e professionalità del mondo accademico che sperimentino sul campo sistemi educativi e pratiche didattiche in grado di rispondere in primis ai bisogni dei bambini e delle bambine (de Anna, 2014), perché nessuno sia escluso. La ricerca deve promuovere l'insegnamento come un'attività complessa, in cui lo studente è sempre attivo e protagonista, supportato da strumenti che gli consentano di agire; da ambienti di apprendimento che favoriscano il "poter agire" (Le Boterf, 2008); da metodologie cooperative che promuovano il gruppo come risorsa (Hattie, 2012).

E' evidente che il profilo del docente "trasmettitore di conoscenze" sia ormai superato e che al suo posto sia necessario "il professionista riflessivo e ricercatore", capace di decodificare le differenze e trasformarle in valore, in grado di rompere gli schemi, di decostruire vecchie certezze, di scegliere pratiche efficaci, di sfidare i destini, di rendere facilitanti e "capacitanti" i contesti per tutti e tutte.

Note

- (1) Dal 2020 è stato aggiunto, in via sperimentale, un indice di pressione ambientale.
- (2) La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Rights of the Child - CRC), è stata approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e poi ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176. Dal 1989, la Convenzione è divenuta un documento di riferimento in materia di diritti umani ed è il documento con il maggior numero di ratifiche: 196 gli Stati che si sono vincolati giuridicamente al rispetto dei diritti proposti nella Convenzione.

Bibliografia

- Ali, M., Raza, S. A. A., Puah, C. H., & Samdani, S. (2021). How financial development and economic growth influence human capital in low-income countries. *International Journal of Social Economics*.
- Assemblea Generale ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.* <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Aukrust, O. (1959). Investissement et espansione économique. *Revue de la mesure de la productivité*. OECD, 16, pp. 39-58.
- Barro, R., & Lee, J.W. (1993). International Comparisons of the Educational Attainment. *Journal of Monetary Economics*, 32(3), pp. 363-394.
- Batini F., & De Carlo, E. (2022), Fighting implicit early school leaving through reading aloud / Contrastare la dispersione scolastica implicita con la lettura ad alta voce. *QTimes Journal of Education*, Anno XIV - n. 2.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Bawono, S. (2021). Human capital, technology, and economic growth: A case study of Indonesia. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*.
- Bils, M., & Klenow, P.J. (2000). Does Schooling Cause Growth?. *American Economic Review*, 90(5), pp. 1160–1183.
- Bosisio, C. (2015). Lo spazio didattico plurale: la complessità come risorsa. *Lo spazio didattico plurale: la complessità come risorsa*, 11-23.
- Camus, A. (1994). *Le premier homme*. Paris: Gallimard.
- Cegolon, A. (2012). Il valore educativo del capitale umano. *Il valore educativo del capitale umano*, 1-240.
- Coulombe S., & Tremblay, J. F. (2006). Literacy and Growth. *Topics in Macroeconomics* 6, 2.
- Cristi-Montero, C., Ibarra-Mora, J., Gaya, A., Castro-Piñero, J., Solis-Urra, P., Aguilar-Farias, N., ... & Sadarangani, KP (2021). La forma fisica può essere considerata un fattore sociale protettivo associato al superamento del divario cognitivo correlato alla vulnerabilità scolastica negli adolescenti? Il progetto cognitivo-azione. *Rivista internazionale di ricerca ambientale e salute pubblica*, 18 (19), 10073.
- De Anna, L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 109-127.
- De Giovanni, A. (2001). Genesi della convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) e suoi più recenti sviluppi legislativi. *Segni e comprensione*, (42), 96-117.
- Dell'Anna, S., Ianes, D., & Tarini, G. (2022). Dalla dialettica universale-particolare verso una didattica plurale. Visioni, approcci e strategie per una scuola di tutti e di ciascuno. *Scuola democratica*, 13(3), 443-461.
- Denison, E. (1966). Measuring the Contribution of Education to Economic Growth. In J. Vaizey, & E.A.G. Robinson (a cura di). *The Economics of Education*. London: MacMillan.

Di Michele, F. (2022). Alleanze educative e reti territoriali per una pedagogia dell'impegno civile e della cittadinanza attiva. Buone pratiche di attuazione delle Linee Guida dell'Agenda 2030. *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione Serie Dottorato TRES* 2, 25.

Dora Maria Scierri, I., Bartolucci, M., & Salvato, R. (2018). *Lettura e dispersione*. Milano: FrancoAngeli.

Gentilini, U., Almenfi, M. B. A., Iyengar, T. M. M., Okamura, Y., Downes, J. A., Dale, P., ... & Aziz, S. (2022). *Social protection and jobs responses to COVID-19*.

Guarneri, P., & Resta, V. (2019). Plusdotazione: inquadramento e presa in carico. *Plusdotazione: inquadramento e presa in carico*, 73-86.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. London-New York: Routledge.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.

Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31. Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence. *Pour dépasser les idées reçues*, 15, 978-2212547276.

Mattana, P., & Piras, R. (2008). Il contributo del capitale umano al processo di crescita: nuovi risultati per l'Italia da un panel di dati regionali, 227-253. Bologna: Il Mulino.

Meirieu, P. (2015). Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia. Milano: FrancoAngeli.

Miur (2018). Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>

Nehru, V., Swanson, E., & Dubey, A. (1995). A New Database on Human Capital Stocks in Developing and Industrial Countries: Sources, Methodology and Results. *Journal of Development Economics*, 46 (2), pp. 379-401.

Organizzazione delle Nazioni Unite, A. G. (1948). Dichiarazione universale dei diritti umani. *Retrieved June, 28, 2016*.

Pandolfi D. (1997). Dall'istruzione al capitale umano. In Rossi N. (a cura di). L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?, Una ricerca promossa dall'Associazione 'Etica ed Economia'. Bologna: Il Mulino, p. 163-164.

Pati, L. (2019). Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa. Brescia: Morcelliana.

Pizzigoni, G. (1961). Le mie lezioni ai maestri d'Italia. Brescia: La Scuola.

Ravallion, M. (2009). Are there lessons for Africa from China's success against poverty?. *World Development*, 37(2), 303-313.

Ricci, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *La dispersione scolastica implicita*, 41-48.

Salvato, R., (1998). Educazione personalizzata e pedagogia sperimentale in Víctor García Hoz. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Salvato, R., & Mancini, R. (2007). Il lavoro di gruppo: competenze per l'azione didattica (Vol. 14). Morlacchi Editore.

Salvato, R., Batini, F., & Scierri, I. D. (2020). Il ruolo dell'arte nel contrasto alla dispersione scolastica e alle povertà educative. *Thélème research*, 191-199.

Scierri I. D., Bartolucci M., & Salvato R. (2018), *Lettura e dispersione*. Milano: Angeli.

Spalletti, S. (2009). Education and history of economic thought: from Adam Smith to the Residue of Ignorance (1776-1964). *Education and History of Economic Thought, 1000-1012*.

Unesco (2021). *Educazione allo Sviluppo Sostenibile: una tabella di marcia*. <https://unescooblob.blob.core.windows.net/pdf/UplodeCKEditor/ESD%202030%20Una%20tabella%20di%20marcia%20DEF.pdf>