



Corso di laurea in Scienze Politiche

Cattedra di Macroeconomia

**L'importanza dell'educazione nei Paesi emergenti: Sustainable Development Goals e il caso indiano.**

Chiar.mo Prof.  
Alessandro  
Pandimiglio

---

RELATORE

Matteo Ascenzi  
Matr. 097972

---

CANDIDATO

Anno Accademico 2022/2023



## Abstract

What is the role of human capital in developing countries? How can education better the living standards of millions of people in emerging economies? ONU through its Sustainable Development Goals, has clearly stated the importance of education, demanding countries to do whatever they can to promote universal and quality education. After 8 years since the establishment of the goals, a global pandemic, and with only 7 more years to go how is SDG 4 doing in one of the most representative countries among the developing ones? India has for a longtime struggled in organizing a mass education program, how about now? In this work I'll be introducing the history of the SDGs, discussing the capital role played by education, through its positive externalities, in enhance economic performances in developing countries. The last chapter will focus on how India's education system has improved in the last decade, analyzing and confronting data collected by international organizations and governments.

## Indice

Introduzione.....	4
<b>1 Introduzione storica allo sviluppo sostenibile e agli SDG .....</b>	<b>7</b>
1.1 Formazione del concetto di sviluppo sostenibile e i suoi principi.....	7
1.2 Riconoscimento dello sviluppo sostenibile da parte della comunità internazionale.....	9
1.3 Millenium Development Goals: successi e fallimenti.....	12
1.4 Sustainable Development Goals: una seconda possibilità .....	13
1.5 Falle dei Sustainable Development Goals e COVID19 .....	17
<b>2 Sustainable Development Goal 4: Quality Education .....</b>	<b>21</b>
2.1 Educazione e capitale umano .....	21
2.2 L'impatto della disuguaglianza di genere nell'educazione .....	23
2.2.1 Impatto economico della disuguaglianza educativa .....	24
2.2.2 Fertilità e educazione .....	25
2.3. Effetti della fertilità sull'economia. ....	26
2.4 Un'educazione globale e di qualità .....	29
2.4.1 L'educazione terziaria in Paesi sviluppati: il caso italiano .....	32
2.5 Successo o fallimento? .....	34
<b>3 Il caso indiano: luci ed ombre .....</b>	<b>38</b>
3.1 Globalizzazione e vincitori .....	38
3.2 Un'introduzione storica alla crescita indiana.....	39
3.3 Le condizioni sociali in India.....	41
3.4 "Sustainable Development Goal 4" in India.....	46
3.4.1 SDG 4.1: educazione primaria e secondaria .....	46
3.4.2 SDG 4.2 & 4.3: educazione preelementare e pari opportunità .....	49
3.4.3 SDG 4.6 & SDG 4.7: alfabetizzazione e sostenibilità.....	50
3.4.4 SDG 4.a, 4.b & 4.c: servizi, borse di studio, ed insegnanti .....	52
Conclusione .....	55
Bibliografia.....	58

## Introduzione

Il tema trattato in questo lavoro di tesi riguarda l'educazione e il ruolo fondamentale che questa ha nello sviluppo economico e sociale di un Paese. Il soggetto principale del lavoro viene contestualizzato all'interno del quadro dei Sustainable Development Goals (SDG) sviluppati dalle Nazioni Unite. Il quarto SDG, considerato fra i più importanti, promuove proprio un'educazione universale e di qualità articolandosi, come si vedrà, in differenti micro-obiettivi. All'interno di questo elaborato, ampio spazio è dedicato a due concetti fortemente interconnessi con il tema dell'educazione: il capitale umano e l'emancipazione femminile. Proprio questi due temi, dove il secondo può essere considerato parte del primo, assumono un ruolo estremamente importante nel potenziare le prestazioni di un Paese nonché nell'incrementare il benessere individuale dei suoi cittadini. In un mondo globalizzato e sempre più tecnologico sono proprio le idee, le conoscenze degli esseri umani a divenire la chiave di una maggiore produttività e dunque di un migliore benessere condiviso. Lo sviluppo del capitale umano diventa il terreno dal quale dipende il nostro futuro; sviluppo che può essere promosso solamente attraverso un'educazione di qualità a cui abbiano accesso tutti. È necessario essere in grado di permettere anche a chi è nato in un contesto sprovvisto dei mezzi economici o culturali di poter esprimere al massimo il suo potenziale. Ciò gioverebbe alla comunità sia in termini sociali che in termini economici, estendendo, come si vedrà nel secondo capitolo, il bacino di uomini e donne da cui trarre la forza lavoro specializzata più talentuosa. Il lavoro in diverse occasioni fa riferimento all'economista e filosofo Amartya Sen, premio Nobel per l'economia nel 1998 e al suo "capability approach" di grande influenza nella stesura di questo testo. Sono inoltre vari i riferimenti ad altri economisti impegnati nella branca dell'economia dello sviluppo. Per quanto concerne i dati utilizzati, questi provengono da fonti affidabili quali l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), la World Bank Group, il Ministero dell'Educazione indiano (MOSPI), l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD).

Questo elaborato è suddiviso in tre capitoli principali, ognuno dei quali si concentra su un tema differente.

Il primo capitolo tratta dello sviluppo sostenibile e della maniera in cui tale concetto è nato e si è sviluppato. Si fa dunque riferimento all'evoluzione di tale nozione, da

Carlowitz alla creazione dei Sustainable Development Goals da parte delle Nazioni Unite, passando per la Scuola economica classica, il Club di Roma, la Brundtland Commissione e la Conferenza di Rio. Vengono inoltre discussi tutti i singoli obiettivi SDG, comparati con i Millennium Development Goals loro precursori, ed evidenziati i loro aspetti più criticati.

Il secondo capitolo si concentra sul ruolo dell'educazione dal punto di vista economico e sociale. Si analizzano dunque gli effetti che un maggiore livello culturale diffuso può avere sulla fertilità e la maniera in cui questa influisce sul benessere macro e microeconomico. Si discute anche di capitale umano e dell'importanza acquisita da questo. Il secondo capitolo si conclude con un'analisi generale dell'andamento dell'SDG 4 dedicato ad estendere un'educazione di qualità.

Il terzo e ultimo capitolo entra più nello specifico, considerando l'India come caso studio. L'analisi della situazione indiana non è casuale, il Paese asiatico è infatti divenuto nel 2023 lo Stato più popolato del mondo, con oltre 1.400.000.000 abitanti, un numero enorme, che rende fondamentale uno studio della realtà educativa del Paese. Il terzo capitolo si apre con una breve introduzione storico-economica della realtà indiana così da contestualizzare i progressi indiani degli ultimi anni. Si passa poi all'analisi attraverso dati raccolti da varie Organizzazioni Internazionali della realtà sociale indiana evidenziando una serie di grandi successi, ma anche di sconfitte che hanno influenzato in vari modi l'efficacia del sistema educativo indiano. In ultimo, nel quarto paragrafo viene proposta una disamina della performance indiana per ogni sotto-obiettivo considerato all'interno del Sustainable Development Goal numero quattro. Si analizza lo stato dell'educazione primaria e secondaria in India sia in termini numerici che qualitativi (SDG 4.1); l'espansione dell'educazione preelementare e la disparità di genere nell'ambiente scolastico (SDG 4.2 & 4.3); il livello d'alfabetizzazione nazionale indiano e l'introduzione della sostenibilità e della cittadinanza globale nel curriculum scolastico (SDG 4.6 & 4.7); la qualità dei servizi offerti dagli edifici scolastici, l'incidenza di borse di studio universitarie sul livello educativo del Paese, la preparazione degli insegnanti e il loro rapporto uomini-donne. Si è liberamente deciso di non discutere nel dettaglio dei "targets" 4 e 5 per evitare ripetizioni e l'introduzione di dati non univoci all'interno di questo elaborato.

In conclusione, questo lavoro si concentra sul ruolo economico e sociale giocato dall'educazione nei Paesi emergenti. Proprio per questo si presenta come uno studio dell'andamento del quarto SDG in uno di questi Stati, l'India, per lungo tempo fra i più arretrati sotto questo aspetto.

**“A stable and democratic society is impossible without a minimum degree of literacy and knowledge on the part of most citizens and without widespread acceptance of some common set of values. Education can contribute to both. Most of us would probably conclude that the gains are sufficiently important to justify some government subsidy.”**

**MILTON FRIEDMAN**

# **CAPITOLO 1 – Introduzione storica allo sviluppo sostenibile e agli SDG**

## **1.1 FORMAZIONE DEL CONCETTO DI SVILUPPO SOSTENIBILE E I SUOI PRINCIPI**

Lo sviluppo sostenibile è un concetto che può risultare complesso da contestualizzare. Per una maggiore comprensione è utile considerare le due parole in maniera isolata: il concetto di sviluppo (development) e il concetto di sostenibilità (sustainability) ad oggi sempre più attuale.

Il concetto di sviluppo non presenta un significato univoco e per questo copre più macrotemi: modernizzazione, povertà, crescita economica... La stessa parola “sviluppo” viene utilizzata in tre maniere: per esprimere 1) un obiettivo ideale; 2) il processo di cambiamento che conduca all’obiettivo considerato; 3) l’azione (umana) che innesca detto processo. Dunque, si può ritenere che lo sviluppo venga distinto dal lemma di “evoluzione” e di “progresso”, in quanto implica necessariamente l’intervento umano nel raggiungimento di un traguardo. Fra le definizioni di sviluppo più note sicuramente figura quella data da Peet (1999) secondo cui: “lo sviluppo è un processo evolutivo in cui la capacità umana aumenta attraverso la costruzione di nuove strutture, la risoluzione dei problemi, l’adattamento al cambiamento costante e la ricerca volontaria e creativa di nuovi obiettivi”<sup>1</sup>. A questa visione si affianca quella avanzata da Reyes (2001), il quale ritiene lo sviluppo come “una condizione sociale interna ad una nazione, in cui i bisogni della popolazione sono soddisfatti da un utilizzo razionale e sostenibile delle risorse naturali”<sup>2</sup>. Più recente è invece l’idea di Todaro e Smith secondo cui lo sviluppo prevede il cambiamento delle strutture sociali, la crescita economica e l’eliminazione completa della povertà<sup>3</sup>.

Il primo riferimento al concetto di sostenibilità si ha invece fra il XVII e il XVIII secolo da parte di autori quali Evelyn e Carlowitz, che lo utilizzano in riferimento alla sempre maggiore diminuzione di risorse forestali in Europa (Mannan 2012). La nozione di sviluppo sostenibile nasce precisamente in ambito economico. Fra i primi ad interessarsi

---

<sup>1</sup> Peet, R (1999). Theories of development. Guilford Press.

<sup>2</sup> Reyes, G.E. (2001). Four main theories of development: modernization, dependency, world system, and globalizations. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. University of Pittsburgh, USA.

<sup>3</sup> Todaro, M.P., Smith, S.C. (2006). *Economic development* (8<sup>th</sup> ed.) Reading: Addison-Wesley.



di ciò si possono citare autori quali Malthus, Smith e Ricardo, che indagano i limiti della crescita demografica ed economica. Malthus in modo particolare si concentra sul rapporto fra produzione agricola e crescita demografica. Egli immagina che l'aumento demografico non bilanciato da una sufficiente crescita della produzione agricola avrebbe condotto la popolazione a morire di fame o nel migliore dei casi a vivere di stenti (Easterlin 1967). Nonostante lo stesso autore nella fase finale della sua vita avesse ritrattato (in parte) tale visione apocalittica, proprio da lui prende il nome il Malthusianesimo, dottrina economica che ritiene la povertà effetto dello stretto rapporto fra popolazione e risorse presenti sul pianeta. Il concetto di sostenibilità nella sua accezione globale appare, come sostenuto dall'autore Ulrich Grober, solamente nel XX secolo con l'opera "Limits to Growth" redatta dal Club di Roma e pubblicata nel 1972 (Paul 2008). In quest'opera, che analizza l'esaurimento delle risorse non rinnovabili e il conseguente aumento nei prezzi dei beni, si fa riferimento per la prima volta esplicitamente ad "un sistema globale... che sia sostenibile". Anche il Club di Roma rientra, dunque, fra gli esponenti del Malthusianesimo e anche in questo caso, come era già accaduto per Malthus, le loro predizioni non reggeranno la prova del tempo. Come riportato da Rogers: "la gran parte, se non tutte le predizioni del Club di Roma per il periodo di tempo fra il 1973 e il 2003 non si sono realizzate" (Paul 2008).

Se interpretato letteralmente, sviluppo sostenibile starebbe ad indicare un tipo di sviluppo che può continuare o per un tempo indefinito o per un periodo precisato di tempo. Detta visione dello sviluppo sostenibile è andata fondendosi con la causa ambientalista a partire dagli anni '60 del XX secolo, quando cominciarono ad emergere i primi movimenti di salvaguardia ambientale. A questo contribuirono alcuni eventi che favorirono la nascita di una coscienza collettiva, fra questi, ad esempio, la fuoriuscita di petrolio nel Canale di Santa Barbara nel 1969. Opere cardine di questa fase sono la già citata "Limits to Growth" del Club di Roma e "Small is Beautiful" dell'economista Ernst Friedrich Schumacher. Entrambe sono opere di critica alla corrente economica mainstream, secondo cui la ricerca della crescita economica continua tipica del capitalismo occidentale sia in contrasto con la sostenibilità sociale ed ecologica. Se il boom economico successivo alla Seconda guerra mondiale aveva portato ad un aumento effettivo della qualità di vita degli individui, proprio a partire dagli anni '70, perlomeno in alcuni Paesi occidentali, il focus si era spostato sulla permanenza delle disuguaglianze e della povertà. Si riteneva fosse

necessario un ribaltamento della prospettiva dal “mezzo” (la crescita economica) al “fine” (il benessere sociale). Una posizione ripresa tempo dopo anche da un altro noto economista, Amartya Sen.

Negli studi susseguiti negli anni si può ritenere che uno sviluppo sostenibile si basi su una serie di principi definiti. Il primo è la conservazione dell’ecosistema. Risulta evidente che non tutte le risorse contenute dal pianeta Terra e utilizzate dall’uomo siano rinnovabili. Uno sfruttamento sconosciuto del nostro pianeta e del suo contenuto produrrebbe evidenti esternalità negative sull’ambiente e conseguentemente su uno sviluppo economico costante. Proprio per evitare che ciò avvenga e che la crescita economica sia sostenibile è necessario utilizzare le risorse naturali offerte dalla Terra in maniera tale da rispettare la sua capacità di carico.

Un secondo principio determinante per la riuscita di uno sviluppo durevole ed equo è il controllo dei ritmi di crescita della popolazione. Un aumento della popolazione a ritmi odierni è insostenibile nel lungo periodo. Un aumento del numero di abitanti terrestri conduce difatti ad un aumento del fabbisogno umano: cibo, vestiti, abitazioni. Fabbisogni che non sempre possono essere soddisfatti. Ulteriori principi che possono essere affiancati ad uno sviluppo che sia sostenibile sono la capacità umana di gestione delle risorse e una partecipazione collettiva al raggiungimento dello sviluppo sperato. Il primo deve essere promosso a livello individuale attraverso, ad esempio, l’educazione. Il secondo invece è intrinsecamente contenuto nella concezione di sviluppo globale, non potendo essere ottenuto attraverso uno sforzo individuale.

L’obiettivo ultimo dello sviluppo sostenibile sarebbe quindi il raggiungimento di un equilibrio fra quelli che vengono spesso considerati i suoi pilastri: la sostenibilità sociale, economica ed ambientale. Tutto ciò mantenendo una forte attenzione nei riguardi di un’eguaglianza intergenerazionale che miri a salvaguardare sia i bisogni delle generazioni correnti che quelli delle generazioni future (Dernbach 1998) (Stoddart 2011).

## **1.2 RICONOSCIMENTO DELLO SVILUPPO SOSTENIBILE DA PARTE DELLA COMUNITÀ INTERNAZIONALE**

Vari studiosi ritengono che il riconoscimento del tema dello sviluppo sostenibile da parte della comunità internazionale si ebbe nel 1972, con la Conferenza sull'ambiente umano organizzata dalle Nazioni Unite e tenutasi a Stoccolma (Dernbach 2003) (Paxton 1993). Durante la conferenza, alla quale parteciparono 113 Stati e vari rappresentanti di organizzazioni internazionali, si discusse esclusivamente di ambiente. Per la prima volta, sebbene non vi si fece riferimento esplicito, la comunità internazionale fece suo il concetto di sviluppo sostenibile, ritenendo che lo sviluppo e l'ambiente potessero essere considerati in una maniera che fosse mutualmente benefica (Daly 1992). La conferenza portò alla redazione della "Dichiarazione di Stoccolma", raggiunta attraverso vari compromessi fra gli Stati e modifiche della stessa. La dichiarazione contenente sette annunci introduttivi e 26 principi, non era vincolante ma fu fondamentale in quanto venti anni più tardi sarà la base della dichiarazione successiva alla Conferenza di Rio. Verranno ripresi fra gli altri, il principio 21 sulla responsabilità statale di danni ambientali causati ad altri Stati, e il principio 8 sull'essenzialità di uno sviluppo sociale ed economico.

Si dovettero aspettare più di dieci anni prima che si arrivasse ad una definizione internazionalmente riconosciuta di sviluppo sostenibile. La si ebbe nel 1983, quando l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite diede vita alla Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo, anche nota come Brundtland Commission (Goodland e Daly 1996). La commissione nel 1987 redigerà un report intitolato "*Our Common Future*" in cui definirà lo sviluppo sostenibile come: "sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere l'abilità delle future generazioni di soddisfare i propri" (United Nations 1987). Due sono i punti sui quali concentrarsi: il concetto di bisogni delle generazioni attuali e future, e la possibilità di compromettere dette necessità nel futuro. Il primo punto rimanda evidentemente alla necessità di limitare e, se possibile, eradicare la povertà, ossia la non possibile soddisfazione dei bisogni primari. Il secondo punto invece fa riferimento all'ambiente e alle conseguenze che un suo sfruttamento irresponsabile può comportare, in particolar modo alle generazioni future. Nonostante le critiche che seguirono il resoconto della Brundtland Commission, molte delle quali sostenevano fosse eccessivamente ottimista e vago, lo stesso mantiene un'importanza capitale. Difatti, attraverso questo le Nazioni Unite riconoscevano il tema dello sviluppo sostenibile come un tema importante, di cui discutere comunitariamente, in collettività (Paul 2008). Da

questo momento in poi, i summit internazionali in materia di ambiente cominciano a farsi più frequenti assumendo una cadenza precisa.

Cinque anni dopo “Our Common Future” si tiene, nel 1992, la Conferenza delle Nazioni Unite sull’Ambiente e lo Sviluppo (UNCED), più comunemente nota con il nome di Rio Earth Summit o Conferenza di Rio, in quanto tenutasi a Rio de Janeiro, in Brasile. L’impatto mediatico della conferenza fu inaudito: vi parteciparono 114 capi di Stato e 178 governi nonché più di 1400 ONG rappresentate (United Nations 1992) (Paul 2008). La conferenza, sebbene criticata su alcuni aspetti, portò comunque al raggiungimento di alcuni risultati dal valore (almeno simbolico) importante, fra questi la redazione di tre documenti: la dichiarazione di Rio sull’ambiente e lo sviluppo; l’Agenda 21; la dichiarazione dei principi per la gestione sostenibile delle foreste. È proprio per monitorare il primo fra questi traguardi che la comunità internazionale si è riunita altre volte, come a New York nel 1997 e a Johannesburg nel 2002. Agenda 21 invece consisteva in un documento di oltre 500 pagine in cui venivano menzionate pratiche e consigli su come portare avanti uno sviluppo che fosse sostenibile dal punto di vista economico ed ecologico. Nonostante però l’interesse che l’opinione pubblica aveva riversato su tali incontri, uno studio del 2007 ha evidenziato come la grande parte dei principi sui quali si era accordata la comunità internazionale non siano stati raggiunti.

D’altronde, sfortunatamente, la non ottemperanza agli impegni presi è piuttosto frequente negli accordi internazionali in materia ambientale. Questo perché pochissimi fra questi si presentano obbligatori per gli Stati stessi. Esempio è il Protocollo di Kyoto, siglato nel 1997, il cui obiettivo era la riduzione delle emissioni di gas serra. Sebbene sottoscritto originariamente da 193 Stati, il rispetto agli impegni previsti dal protocollo era obbligatorio solo per un gruppo di Stati (i “Paesi sviluppati”), non essendolo invece ad esempio per i paesi emergenti. I Paesi rientranti nel primo gruppo erano quindi legalmente vincolati a ridurre le emissioni di gas serra di almeno il 5,2% rispetto al 1990, entro il periodo 2008-2012; cosa che invece gli appartenenti al secondo gruppo non erano giuridicamente vincolati a fare. Utile far notare come inoltre gli Stati Uniti, sebbene fra i principali responsabili dell’emissione di gas serra a livello mondiale, dopo aver partecipato alla stesura del protocollo e dopo averlo siglato, non lo abbiano però mai ratificato, non divenendo dunque legalmente vincolati allo stesso (Paul 2008).

### 1.3 MILLENIUM DEVELOPMENT GOALS: SUCCESSI E FALLIMENTI

Nonostante alcune frenate però il processo di sensibilizzazione alla sostenibilità continua. Nel settembre del 2000, a New York si tiene il Millennium Summit organizzato dalle Nazioni Unite, dal quale un anno più tardi scaturiranno i MDG o Millennium Development Goals, i quali saranno fondamentali perché alla base degli SDG. I Millennium Development Goals sono 8 obiettivi, suddivisi in 21 target costituiti da 63 indicatori, che gli Stati membri delle Nazioni Unite si impegnavano a raggiungere entro il 2015. Gli obiettivi erano vari e spaziavano dalla lotta alla povertà alla diminuzione del tasso di analfabetismo mondiale fino ad arrivare a trattare tematiche ambientali e di inquinamento. Gli otto obiettivi erano i seguenti: (1) Sconfiggere la povertà estrema e la fame; (2) garantire a tutti una formazione scolastica primaria; (3) promuovere l'uguaglianza di genere; (4) ridurre la mortalità infantile; (5) migliorare le condizioni di nascita, sia per i figli che per le madri; (6) combattere la diffusione di HIV/AIDS, malaria, e altre malattie trasmissibili; (7) garantire la sostenibilità ambientale; (8) portare avanti una politica globale di aiuto allo sviluppo (United Nations 2000). Ognuno di questi obiettivi era poi suddiviso come detto in "sotto-obiettivi" necessari per il raggiungimento dei primi (Kumar, Kumar e Vivekadhish 2016). I Millennium Development Goals sono stati, sebbene spesso criticati, un successo perlomeno parziale. Oltre ad aver contribuito ad aumentare la coscienza collettiva relativa al tema della sostenibilità, hanno portato anche al raggiungimento di traguardi importanti. Dati del 2015, prendendo in considerazione il 1990 come anno base, evidenziano:

- La percentuale di persone ritenute in povertà estrema (con meno di 1,25\$ al giorno) è passata dal 47% dell'anno base al 14% del 2015;
- Il tasso di alfabetizzazione ha raggiunto a livello globale il 91% nella fascia di popolazione dai 15 ai 24 anni rispetto all'83% del 1990. In maniera particolare, la regione Sub-Sahariana ha mostrato il maggiore aumento.
- Il numero di donne rappresentanti parlamentari nel 2015 era aumentato in circa il 90% dei Paesi rispetto al 1990.
- Il tasso di bambini deceduti nei primi cinque anni di vita è più che dimezzato, passando da 90 a 43 morti ogni 1000 nascite. Tale risultato è il frutto di campagne

di sensibilizzazione, di miglioramenti infrastrutturali e interventi sanitari. Fondamentale è stata la vaccinazione contro il morbillo.

- Le morti a seguito del parto sono diminuite del 45% rispetto al 1990.
- Le infezioni da HIV sono diminuite di oltre il 40%.
- Rispetto al 1990, 2,1 miliardi di persone hanno garantito l'accesso a migliori servizi igienici, con la proporzione di persone che praticano la defecazione all'aperto ridottasi di oltre la metà.

Nonostante questi successi (che sono solamente una cernita dei traguardi raggiunti dagli MDG) come riporta anche il report ufficiale trasmesso dalle Nazioni Unite, sono vari i target che nei 25 anni che separano il 1990 dal 2015 non si è riusciti a raggiungere. Le ineguaglianze di genere persistevano: nel 2012 il rapporto fra donne e uomini in povertà in America Latina era addirittura aumentato, passando dai 108/100 ai 117/100; lo stipendio medio di una donna a livello globale risultava essere il 24% in meno di quello maschile. Sebbene le Nazioni Unite presentino un miglioramento generale delle condizioni di vita, detto miglioramento non è omogeneo ed uniforme. In particolare, permaneva un divario difficile da colmare fra aree urbane e rurali, nonché fra Nord e Sud del mondo. Nel 2015, l'estrema povertà affliggeva ancora 800 milioni di persone; 57 milioni di bambini in età elementare non frequentavano alcuna scuola; il 50% degli abitanti rurali non aveva accesso a infrastrutture sanitarie il che comportava che 946 milioni di persone praticassero defecazione all'aperto (United Nations 2015). Lo stesso Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-Moon si è espresso in merito, ritenendo che il mancato raggiungimento dei traguardi fosse dovuto a “fallimenti negli obiettivi, risorse inadeguate, mancanza di responsabilità e concentrazione, interesse insufficiente nello sviluppo sostenibile”.

#### **1.4 SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS: UNA SECONDA POSSIBILITÀ**

Proprio nel tentativo di completare e di estendere i Millenium Development Goals, già nel 2012 durante la conferenza Rio+20, le Nazioni Unite avevano accordato la creazione di nuovi obiettivi, ancora più ambiziosi, attraverso la pubblicazione del documento “The future we want”. Detti obiettivi che presero il nome di Sustainable Development Goals, vennero poi decisi tramite votazione nel settembre 2015. Questi sono 17, ognuno dei quali

dedicato ad un tema specifico, suddiviso in differenti micro-obiettivi (169) controllabili tramite indicatori:

- (1) No poverty → Porre un termine alla povertà in tutte le sue forme ed ovunque.
- (2) Zero hunger → Sconfiggere la fame, raggiungere la sicurezza alimentare, la nutrizione sana e la promozione di un'agricoltura che sia sostenibile.
- (3) Good health and well-being → Assicurare una vita sana per tutti a tutte le età, attraverso una promozione del benessere.
- (4) Quality education → Garantire una qualità educativa che sia equa e inclusiva, anche per le fasce di età più avanzate.
- (5) Gender equality → Raggiungere l'eguaglianza di genere, attraverso un'azione di "empowering" rivolte a donne e bambine.
- (6) Clean water and sanitation → Assicurare la disponibilità e il controllo sostenibile di acqua e servizi igienico sanitari.
- (7) Affordable and clean energy → Tutelare l'accesso a fonti energetiche sostenibili, affidabili ed economiche.
- (8) Decent work and economic growth → Promuovere una crescita economica che sia inclusiva e sostenibile, nonché una attività lavorativa che sia produttiva, dignitosa e appagante.
- (9) Industry, innovation and infrastructure → Garantire infrastrutture che siano resilienti, attraverso la promozione di una industrializzazione che sia inclusiva, sostenibile e che favorisca l'innovazione.
- (10) Reduced inequalities → Ridurre le ineguaglianze all'interno e fra gli stati.
- (11) Sustainable cities and communities → Pianificare aree urbane intelligenti e moderne che consentano l'accomodazione della popolazione in crescita.
- (12) Responsible consumption and production → Assicurare un consumo e dei modelli di produzione sostenibili.
- (13) Climate action → Portare avanti una risposta immediata al cambiamento climatico ed al suo impatto.
- (14) Life below water → Combattere lo sfruttamento degli oceani, dei mari e delle risorse marine.

- (15) Life on land → Proteggere e promuovere un utilizzo sostenibile degli ecosistemi terrestri, e dunque: un utilizzo sostenibile delle foreste, combattere la desertificazione.
- (16) Peace, justice and strong institutions → Promuovere società inclusive e pacifiche che garantiscano un accesso alla giustizia generalizzato attraverso istituzioni responsabili.
- (17) Partnerships for the goals → Assicurare un livello di cooperazione internazionale sufficiente per raggiungere gli obiettivi previsti dagli SDG.

Gli obiettivi sarebbero dunque quelli di: eradicare la povertà e la fame, garantendo una vita sana; estendere l'accesso ai servizi di base; creare comunità sostenibili nei consumi e nella produzione; ridurre le ineguaglianze; salvaguardare l'integrità ambientale; promuovere una collaborazione collettiva per creare un ambiente di pace (Justice 2019).

Nonostante, come visto, gli SDG nascano in continuazione degli MDG, presentano alcune caratteristiche proprie che li differenziano dai secondi. È possibile notarne sei (Kumar, Kumar e Vivekadhish 2016):

- Gli MDG, come visto, vengono redatti da un gruppo di esperti per conto delle Nazioni Unite. Gli SDG invece trovano la luce attraverso un processo consultivo che coinvolge esperti ma anche Stati, membri delle società civili, gruppi di lavoro aperto e altri.
- Gli MDG contengono 8 obiettivi principali, 21 micro-obiettivi e 63 indicatori di lavoro. I Sustainable Development Goals invece, molto più ambiziosamente, sono composti da 17 obiettivi, 169 micro-obiettivi e 248 indicatori di lavoro.
- Gli MDG si concentravano sui Paesi emergenti ed i fondi per il raggiungimento degli obiettivi provenivano dai paesi sviluppati (alla base della critica di post colonialismo che gli veniva mossa). Gli SDG al contrario si sviluppano sulla base di una visione globale, in cui anche gli Stati emergenti sono chiamati ad operare.
- Lo stesso focus dei due progetti è differente. Se gli MDGs erano fortemente incentrati sulla salute con ben tre macro-obiettivi relativi a questa, gli SDGs



invece gliene dedicano solo uno (SDG 3), concentrandosi invece sullo sviluppo umano, l'uguaglianza e i diritti umani.

- Lo sviluppo dei Millennium Development Goals prende in considerazione un periodo che va dal 1990 al 2015, comprendendo dunque una spanna temporale di 25 anni. I Sustainable Development Goals considerano il 2015 come anno base e il 2030 come anno ultimo per il raggiungimento degli obiettivi; il periodo è dunque minore, 15 anni.
- Nel caso degli SDG, fondamentale è la cooperazione con il settore privato per il raggiungimento degli obiettivi; ciò non era invece previsto per il progetto precedente. Inoltre, nel 2015, si è ritenuto necessario assegnare un ruolo anche alla società civile e ad i suoi attori nel raggiungimento dei nuovi "goals".

Gli obiettivi che compongono gli SDG vengono fatti ricadere nell'Agenda 2030, la quale si sviluppa intorno a cinque temi principali, noti anche come 5 P: persone, pianeta, prosperità, pace, partnerships. Evidente fin da subito risulta l'interconnessione e la complementarità fra i differenti obiettivi ed è proprio utilizzando questo punto di vista che si devono analizzare i Sustainable Development Goals. Ad esempio, numerosi studi hanno messo in evidenza come un maggior livello di istruzione consenta l'ottenimento di un posto di lavoro meglio pagato, migliori livelli di salute, nonché una cittadinanza più attiva. Una politica dedicata al raggiungimento dell'SDG 4 (quality education) produrrebbe esternalità positive anche su SDG 3 (health and well being), SDG 8 (Decent work and economic growth) e SDG 10 (Reduced inequalities). Più discussa è invece la correlazione fra disuguaglianze di genere e rallentamento della crescita economica. Alcuni studi, ormai anacronistici, rinvenivano che ineguaglianze di genere in ambito educativo potessero avere un impatto positivo sulla crescita economica (Barro e Lee 1996). In realtà, ad oggi, una vastissima parte degli studi in proposito evidenzia proprio il contrario, ossia che dette ineguaglianze di genere comportino effetti negativi sulla crescita (Altuzarra, Gálvez-Gálvez e González-Flores 2021). Si ritiene che la crescita economica venga stimolata da una maggiore eguaglianza fra uomini e donne in due maniere, una diretta e una indiretta. Livelli bassi di ineguaglianze di genere danno origine ad un maggiore quantità (e dunque qualità) di capitale umano, il quale migliora la produttività e dunque la crescita economica. Inoltre è ormai evidenziato da svariati studi come politiche educative egualitarie comportino una riduzione del tasso di natalità, al

quale seguono una riduzione della crescita della popolazione e una modifica della composizione sociale. Durante del tempo, dunque, la società vedrà un aumento della popolazione in età lavorativa sproporzionato rispetto alla crescita della popolazione generale, dando vita a ciò che Bloom e Williamson definiscono “demographic gift” (Bloom e Williamson 1998). Una minore dipendenza economica secondo questa visione comporterebbe un aumento dei risparmi e degli investimenti, i quali favorirebbero la crescita economica. Dunque, anche in questo caso, una politica volta ad agire sul solo Sustainable Development Goal 10 produrrebbe esternalità positive su svariati altri SDG. Fondamentale è dunque, nel dare vita a politiche di raggiungimento degli obiettivi, tenere a mente questa interconnessione che lega i differenti goals.

### **1.5 FALLE DEI SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS E COVID19**

Attraverso gli indicatori attinenti a ciascun obiettivo è dunque possibile portare avanti un’analisi quanto più oggettiva possibile dei progressi nel raggiungimento dei traguardi prefissati. Proprio per monitorarli, e per rendere tali avanzamenti fruibili anche ad un pubblico generalizzato, sono disponibili sul sito delle Nazioni Unite dei resoconti aggiornati dedicati agli sviluppi annuali dei “goals”. Tali resoconti si basano sulla raccolta e l’elaborazione di dati che dunque assumono un ruolo fondamentale. Proprio questo è uno dei punti sui quali si sono concentrate le critiche agli SDG. Sebbene difatti un forte interesse verso la raccolta dati si fosse già sviluppato a partire dal 2002, anno di attuazione degli MDG, nel 2015 erano ancora presenti evidenti carenze nella loro raccolta. Uno studio condotto dalla World Bank ha evidenziato come circa la metà dei 155 Stati presi in considerazione non disponeva di dati adeguati a monitorare la povertà e dunque il progresso nel raggiungimento degli obiettivi legati a questa. Dato negativo aggravato dal fatto che oltre il 61% degli Stati carenti si trova in Africa, il continente più interessato dalle problematiche che gli SDG cercano di arginare (United Nations 2015). Rispetto dunque ai Millenium Development Goals, un aumento del numero degli obiettivi e dei target non corrisposto da un aumento dei mezzi di raccolta dati comporta un’analisi dei progressi e delle politiche dedicate solo parziale, e potenzialmente errata. D’altronde anche con l’introduzione degli SDG non si è assistito ad uno sviluppo uniforme dei dati necessari all’analisi del processo di evoluzione dei singoli temi. Nel 2022 risultava che

se gli obiettivi 3 e 7 godessero della maggiore base di dati, raccolti da più dell'80% degli Stati, l'obiettivo 13 al contrario era osservato attraverso dati provenienti da solo il 20% dei Paesi (United Nations 2022). Chiaro è che la presenza di lacune statistiche, ossia di Stati incapaci di rilevare dati relativi agli SDG, riduce l'affidabilità e la fondatezza delle stesse dichiarazioni delle Nazioni Unite. È proprio riferendosi alla loro complessità di calcolo che il *The Economist* li chiamava, forse troppo duramente: “Stupid development goals”, preconizzando il loro “fallimento” (*The Economist* 2015). Una seconda critica molto spesso riferita ai Sustainable Development Goals vede questi frequentemente contraddittori. Si ritiene che una crescita economica come quella auspicata nei “goals” non sarebbe possibile senza arrecare danno all'ambiente. Fra i sostenitori di tale visione c'è chi considera inevitabile il prodursi di un “compromesso Faustiano” in cui sostenere o lo sviluppo economico o la salvaguardia ambientale (Sexsmith e McMichael 2015). Un esempio delle contraddizioni interne alla struttura dei SDG riguarda il “goal” numero 8 e il suo micro-obiettivo 1 il quale auspica una crescita annua del PIL dei Paesi emergenti di almeno il 7%. Secondo i critici, l'ottenimento di una tale crescita annua senza provocare alcuna ricaduta ambientale si presenta molto complessa, se non impossibile.

I critici, anche quelli più attenti, non hanno però preso in considerazione ciò a cui Hume aveva già a suo tempo pensato con il “principio di causalità”, dando per scontato che gli anni dal 2015 al 2030 sarebbero stati identici ai quindici anni precedenti. Nella trappola sono caduti anche i due premi Nobel per l'economia Abhijit Vinayak Banerjee ed Esther Duflo che solamente nel 2019, nella loro opera “Good Economics for Hard Times” scrivevano: “*The new SDG propose to end extreme poverty [...] by 2030, and it is quite conceivable this target will be met, or at least we will get close if the world continues to grow anywhere near the way it has been growing*”<sup>4</sup>. A posteriori è evidente che così non è stato. Il virus Covid19, apparso nel 2019, ha completamente stravolto il mondo a partire dal 2020. Quella che era inizialmente una crisi sanitaria è diventata una crisi economica a causa delle misure di forte restrizione ai movimenti approvate. Le conseguenze del Covid hanno senza dubbio influenzato gli oggetti dei Sustainable Development Goals nonché la loro realizzazione. Precedentemente all'inizio della pandemia si riteneva fosse

---

<sup>4</sup> *I nuovi SDG propongono di porre fine alla povertà estrema [...] entro il 2030, ed è immaginabile che l'obiettivo venga raggiunto, o almeno ci si arrivi vicino se il mondo continua a crescere in maniera coerente a come cresciuto finora.*

possibile raggiungere entro l'anno limite 2030 all'incirca il 53% degli obiettivi previsti (Moyer e Hedden 2020). L'espandersi della pandemia ha invece generato uno spostamento delle priorità dei singoli Paesi nonché della maniera di allocare le risorse economiche. Modifica inevitabile se si prendono in considerazione i dati forniti dal World Health Organization (WHO) che al giugno 2023 riportava oltre 6.940.000 morti e 768.100.000 casi rilevati (World Health Organization 2023). Nonostante la difficoltà nel calcolare l'impatto della pandemia sulla società anche a causa dei suoi effetti di lunga durata, è evidente che questa abbia generato un importante rallentamento del processo di raggiungimento dei risultati sperati per i SDG. A ciò si aggiunge il conflitto in Ucraina, cominciato nel febbraio 2022, che ha catturato l'attenzione dell'opinione pubblica e dei governi nazionali.

Oltre a rallentare il raggiungimento degli obiettivi prefissati, in alcuni casi si assiste, proprio a causa della pandemia, ad un peggioramento delle condizioni raggiunte. È sufficiente osservare i dati riguardanti la popolazione in condizione di povertà che per la prima volta dopo 25 anni hanno subito un andamento positivo (United Nations 2022). Preoccupazioni confermate da dati nascono anche in merito al Sustainable Development Goal numero 14; uno studio portato avanti sul campione delle isole Fiji ha rivelato come la negligenza dei cittadini nella gestione dei rifiuti legati alla pandemia, come guanti e mascherine, è risultato in un danno ambientale importante per l'ecosistema marino dell'isola (Chand 2021). Il Sustainable Development Goal 4 è invece inevitabilmente toccato dalle chiusure prolungate degli istituti scolastici che hanno portato all'introduzione della didattica da remoto che ha interessato oltre 290 milioni di studenti, favorendo sviluppi inegualitari (Maturkanić, et al. 2022). La lista di effetti negativi generati dal Covid e di cui le conseguenze a lungo tempo è ora impossibile valutare sono però molti e relativi alla maggior parte degli SDG (Clemente-Suárez, et al. 2022).

Data l'ampia gamma di temi trattati dagli obiettivi sviluppati dopo il forum Rio+20, è saggio ai fini di questa ricerca concentrarci su un numero limitato di SDG. In particolare risulta ottimale per una comprensione generale del loro andamento il SDG numero 4 riguardante l'educazione di qualità. Questo "goal" si rivela difatti alla base di molti degli altri, determinandone anche le sorti. È sufficiente pensare all'importanza che gioca la qualità educativa nella riduzione delle ineguaglianze (SDG 10) o nella crescita economica

(SDG 8). Il secondo capitolo verterà dunque in maniera specifica su questo SDG e sull'evoluzione che l'ha caratterizzato nel tempo.

## CAPITOLO 2 – Sustainable Development Goal 4: Quality Education

### 2.1 EDUCAZIONE E CAPITALE UMANO

Il tema dell'educazione per tutti è da sempre un obiettivo dell'agenda di sviluppo sostenibile internazionale. Già nel 2002 venne adottato durante il WSSD (World Summit on Sustainable Development) il piano di attuazione di Johannesburg. Questo fu importante in quanto, nella sezione X, confermava nuovamente l'impegno della politica internazionale nel raggiungimento entro il 2015 dei risultati prefissati attraverso i Millennium Development Goals nonché il coronamento degli obiettivi pattuiti durante la Conferenza internazionale sull'Educazione tenutasi a Dakar nel 2000. Il forum svoltosi in Senegal prefissò in ambito educativo sei "goals" riconosciuti da 164 governi differenti da raggiungere entro il 2015, portando allo sviluppo del Dakar Framework for Action (United Nations 2000). Quest'ultimo sarà la base dalla quale poi verranno sviluppati i vari "targets" di riferimento dell'MDG 2 e dell'SDG 4. Identico è l'obiettivo di eliminare completamente le disuguaglianze di genere nel campo educativo. È facile porre in evidenza il ruolo centrale giocato dall'educazione nel raggiungimento di un modello di sviluppo che sia sostenibile su più fronti. Da un punto di vista puramente economico, si può fare riferimento alla teoria del capitale umano.

Nei primi decenni del Novecento, i principali fattori di produzione considerati erano di due tipi: capitale fisico (K) e lavoro (L) a cui poi affiancare il fattore esogeno del progresso tecnologico (g) sulla base dell'originale modello di Solow. Nel primo gruppo rientravano terreni, edifici ma anche macchinari; nel secondo l'opera di lavoratori specializzati e non; con il terzo si faceva invece riferimento alla possibilità di un accrescimento nel tempo delle capacità produttive della società (Mankiw e Taylor 2015). Questi però non furono in grado di spiegare la repentina crescita economica statunitense negli anni '60 del XX secolo e, per questa ragione, venne individuato e a loro affiancato un quarto fattore produttivo: il cosiddetto "Residual factor", poi nominato "Capitale umano" (Schultz 1961). Goode definisce il capitale umano come *"knowledge, skills, attitudes, and other acquired traits contributing to production"*<sup>56</sup>. È Theodore Schultz per

---

<sup>5</sup> Goode, R. B. (1959): "Adding to the Stock of Physical and Human Capital", The American Economic Review.

<sup>6</sup> *Conoscenza, capacità, attitudini, ed altri tratti acquisiti che contribuiscono alla produzione.*

la prima volta a classificare la spesa in capitale umano non come consumo ma come investimento. Il punto focale della teoria del capitale umano sta, dunque, nel considerare le capacità di apprendimento individuali come comparabili ad altri fattori produttivi dato che si ritiene che queste siano in grado di produrre ritorni economici nel futuro. L'investimento nell'educazione produrrebbe i suoi frutti nel tempo in due differenti maniere fra loro correlate: incrementando la produttività dell'ente o dell'azienda, oppure aumentando lo stipendio percepito nonché le possibilità del lavoratore di essere assunto (in quanto maggiormente specializzato e competente) (Bloch e Smith 1977).

Proprio a seguito dell'importanza assunta dal fattore del Capitale Umano, il ritorno generato dall'investimento educativo è stato analizzato sia da un punto di vista microeconomico che macroeconomico. Chiaro è che i due tipi di ricerca sono complementari in quanto microeconomia e macroeconomia sono fra loro strettamente intrecciate. Nel primo caso, si tende a valutare il ritorno economico di un anno addizionale di scuola o praticantato per un lavoratore; nel secondo caso si investigano invece gli effetti positivi generati da un maggiore tasso di scolarità sul prodotto interno lordo del Paese (Krueger e Lindahl 2001). Per prodotto interno lordo non si intende null'altro se non "il reddito totale di tutti coloro che partecipano al sistema economico" a riprova del legame fra economia micro e macro (Mankiw e Taylor 2015).

Come sostiene però l'economista Amartya Sen, sarebbe alquanto errato, se non pericoloso, considerare la riduzione di ciò che egli chiama "income poverty" come motivazione ultima delle politiche volte ad alleviare la povertà<sup>7</sup>. Una visione simile porterebbe a considerare la povertà solamente in termini di mancanza di reddito e a giustificare dunque investimenti nel campo educativo unicamente in questi termini.

L'obiettivo principale degli SDG non sta nell'aumentare la produzione economica mondiale, ma nel permettere al numero più ampio possibile di individui di sviluppare il proprio potenziale umano. È lo sviluppo economico che dipende da questo e non il contrario; non riconoscerlo equivarrebbe a confondere il mezzo con il fine. Portare avanti una visione strettamente economica della riduzione della povertà educativa potrebbe impedire il raggiungimento dei tre macro-risultati degli SDG: porre un termine alla povertà estrema, combattere le disuguaglianze, frenare il processo di cambiamento

---

<sup>7</sup> Sen, Amartya (1999) "Development as Freedom", Anchor.

climatico e di deterioramento ambientale. La posizione portata avanti da Sen è fondamentalmente in linea con il “*liberation approach*” diffuso dal pedagogista brasiliano Paulo Freire<sup>8</sup>, che stabilisce una nuova maniera di guardare all’educazione superiore. L’idea che giustifica il suo sviluppo non è più quella ortodossa. L’educazione diventa il mezzo attraverso il quale gli individui possono realizzare il proprio potenziale umano in maniera tale da conquistare le libertà a cui gli stessi danno valore.

## **2.2 L’IMPATTO DELLA DISUGUAGLIANZA DI GENERE NELL’EDUCAZIONE**

L’uguaglianza nelle opportunità educative fra uomini e donne ha un’importanza fondamentale nella realizzazione del potenziale umano individuale. Questa permetterebbe difatti di ridurre il divario esistente fra libertà godute da uomini e da donne. Sono numerosi gli studi recenti che si sono concentrati sugli effetti, economici e non, che la disuguaglianza educativa genererebbe.

Le teorie economiche volte all’analisi nel lungo termine dello sviluppo economico tendono a prendere in considerazione, sempre più, due differenti forze: la crescita della popolazione e l’accumulazione di capitale umano. Entrambe queste sono le risultanti di decisioni prese all’interno dell’ambiente familiare: nel primo caso legate alla fertilità interna al focolare domestico e nel secondo agli investimenti operati dai genitori nel futuro educativo dei propri figli e delle proprie figlie (Becker e Barro 1988) (Lucas 1988). Nel decidere come allocare le risorse della famiglia permane ancora oggi, in molti Paesi del mondo, una disuguaglianza di fondo fra uomini e donne, una disuguaglianza di genere. Il termine disuguaglianza di genere può essere interpretato attraverso le lenti di varie discipline. Da un punto di vista strettamente economico, il termine indica qualsiasi differenza imposta in maniera esogena fra agente economico maschile e femminile, differenze che producono conseguenze sulla crescita economica aggregata (Santos Silva e Klasen 2021). Dopo essere stata a lungo ignorata dagli studi economici, cosa di cui si lamenta anche Grimm<sup>9</sup>, ad oggi sono sempre più numerosi i modelli economici che

---

<sup>8</sup> Fra i suoi libri più noti si ricordino: “Pedagogy of the oppressed” (1972) ed “Education: the Practice of Freedom” (1976).

<sup>9</sup> Grimm, M. (2003), Family and economic growth: a review. Mathematical population studies.



prendono in considerazione non un “essere asessuato”, ma uomini e donne. Questo ha permesso lo sviluppo di una serie di teorie economiche che analizzano la maniera in cui l’eguaglianza di genere influenza l’andamento economico generale, sviluppando argomentazioni di difficile smentita.

### **2.2.1 IMPATTO ECONOMICO DELLA DISUGUAGLIANZA EDUCATIVA**

Fra queste argomentazioni, la più complessa da confutare si basa sulla discriminazione di genere e sull’errata allocazione del talento. Si supponga di avere un bacino di persone, uomini e donne, e che in questo bacino il talento e le capacità siano disposte in maniera completamente casuale fra i due sessi. Considerato questo, un sistema economico che riduce le possibilità di accesso all’educazione delle donne e basato dunque su una difficoltà congenita di occupazione femminile, porta a selezionare il talento da un sottogruppo ridotto che considera solo gli uomini. Si può guardare alla diseguaglianza di genere come ad una tassa distorsiva sul talento che favorisce dunque la selezione di uomini. Lo stesso modello può essere ricreato anche in altre maniere, sempre con lo stesso risultato però; la discriminazione (sessuale, razziale, religiosa...), sostanziata attraverso l’imposizione di barriere alla formazione del capitale umano, provoca una riduzione del numero di individui talentuosi su cui il mercato può contare. Tale diminuzione genera un importante calo della produttività aggregata e della produzione pro capite (Cuberes e Teignier 2016) (Hsieh, et al. 2019). Un’operazione di riduzione di queste discriminazioni ed una riduzione dell’allocazione errata di talento occupazionale ha dunque effetti estremamente positivi sulla crescita economica di un Paese. Dal momento che l’educazione genera ritorni marginali decrescenti, una società, che relega l’educazione femminile ai livelli più bassi, sarà caratterizzata da ritorni marginali maggiori nell’educazione femminile rispetto a quella maschile e dunque ad un miglioramento delle prestazioni economiche (Knowles, Lorgelly e Owen 2002). Attraverso un modello di equilibrio generale si è arrivato a ritenere che all’incirca il 90% della crescita della forza lavorativa e il 40% della crescita del prodotto interno lordo pro capite fra il 1960 e il 2010 negli Stati Uniti sono stati dovuti a migliorie su questo aspetto (Hsieh, et al. 2019).

Una seconda argomentazione di carattere economico-sociale, frequentemente utilizzata per difendere politiche di contrasto alle disuguaglianze di genere, si concentra sull’effetto che la parità di opportunità fra uomini e donne ha sulla fertilità. Un’ineguaglianza di

genere iniziale può condurre ad una diseguaglianza educativa in perpetuo equilibrio, causando come conseguenza un'alta fertilità ed una ridotta crescita economica (Lagerlof 1999). Si cadrebbe dunque in una “poverty trap”, ossia in un meccanismo auto-generato che, data come esistente la povertà, non permetterebbe di uscirne fuori. Il tema della fertilità è ad oggi fondamentale negli studi economici e l'educazione sembra essere un importante riduttore della stessa. I due sembrano difatti dimostrare una correlazione negativa, dove all'aumentare del livello educativo raggiunto si riduce il numero di prole generata.

### 2.2.2 FERTILITÀ E EDUCAZIONE

Gli studiosi, più o meno in maniera unanime, hanno evidenziato due differenti ragioni che sembrerebbero ridurre la fertilità a livello comunitario ed individuale. Questi sono: il livello di educazione della donna che diventa madre e lo status che la donna possiede (Basu 2002). L'educazione sembrerebbe agire sulla natalità a causa di differenti dimensioni che operano all'interno dell'esperienza educativa. L'alfabetizzazione consente alla donna di assumere decisioni informate e consapevoli sia all'interno dell'ambiente familiare che al di fuori. Gli ambienti scolastici fungono anche da importanti luoghi di socializzazione nei quali gli alunni plasmano i propri valori e le loro opinioni. Ciò permette agli individui di mettere in dubbio le norme e le usanze tradizionali che spesso nei Paesi in via di sviluppo ricoprono un ruolo importante nell'alta fertilità. Uno studio portato avanti da Teresa Castro Martin su vari Stati sparsi in più continenti ha ben evidenziato il ruolo dell'educazione<sup>10</sup>. La ricercatrice ha messo in luce come, sebbene un basso livello educativo non garantisca una riduzione della fertilità in tutte le società osservate, la stessa cosa non si può dire invece per la natalità pro-capite di quelle donne che raggiungono livelli di educazione più avanzati. Una ragione di ciò può essere riscontrata nell'effetto che l'educazione ha sull'età matrimoniale; l'aumento di questa è positivamente correlato all'accrescere del livello educativo (Smith 1983). In svariate società, per effetti culturali o religiosi, la gravidanza è subordinata al matrimonio. Conseguentemente, una maggiore permanenza nell'ambiente scolastico permette di

---

<sup>10</sup> Teresa Castro Martin (1995), “Women’s Education and Fertility: Results from 26 Demographic and Health Surveys”, *Studies in Family Planning*.

contrarre matrimonio più tardi riducendo in tale maniera la possibilità di avere una prole numerosa.

Ulteriori cause prese in considerazione per la riduzione della fertilità sono legate al declino della mortalità e all'aumento delle aspirazioni individuali. Nel primo caso, sostengono vari demografi, la riduzione delle nascite sarebbe legata all'importante calo delle morti. Alcuni studi hanno dimostrato come in Paesi con un alto tasso di mortalità infantile, anche alti livelli di fertilità spesso non soddisfano la domanda di figli in età adulta delle famiglie. Nel momento in cui invece aumenta in termini percentuali il numero di bambini che raggiungono l'età adulta, la domanda può essere superata dall'offerta determinando dunque la susseguente riduzione delle nascite. L'aumento delle aspirazioni individuali sarebbe invece legato all'educazione generalizzata e all'emergere dei mass media (Basu 2002). La prima ha permesso agli individui più fragili di immaginare futuri differenti da quelli dei propri genitori; la seconda invece ha comportato la diffusione di stili di vita "occidentali" incentrati dunque sull'individualismo e su un'etica del consumo che spinge ad accumulare sempre di più.

### **2.3. EFFETTI DELLA FERTILITÀ SULL'ECONOMIA.**

Il primo a soffermarsi sull'impatto della crescita della popolazione sul benessere economico della società fu Thomas Robert Malthus. Attualmente le ricerche volte a evidenziare eventuali correlazioni fra i due fenomeni si muovono sia in senso microeconomico che macroeconomico attraverso analisi statistiche aggregate. Considerate le numerose variabili che influiscono sulla determinazione dei due fattori, risulta difficile concludere studi pienamente affidabili, nonostante questo si può però realizzare una breve analisi della letteratura passata.

Per quanto concerne l'analisi macroeconomica i risultati sono contrastanti; non vi è consenso unanime sugli effetti della riduzione delle nascite sull'andamento economico generale. Uno dei primi a concentrarsi scientificamente fu Kuznets, il quale notò una correlazione positiva fra tasso di crescita della popolazione e reddito pro capite<sup>11</sup>. I

---

<sup>11</sup> Kuznets, Simon (1967) "Population and economic growth", Proceedings of the American Philosophical Society.

risultati di Kuznets vennero contraddetti qualche anno dopo da Kelley, il quale non trovò alcuna correlazione<sup>12</sup>. In anni più recenti con l'affermazione del “growth regression model”, Kelley e Schmidt, includendo sia gli effetti dipendenza che la diluizione del capitale a seguito dell'aumento del numero di lavoratori, sono arrivati a spiegare come conseguente alla riduzione delle nascite all'incirca il 20 % della crescita del reddito pro capite fra il 1960 e il 1995<sup>13</sup>. Acemoglu e Johnson hanno invece rilevato come nel lungo periodo l'aumento della popolazione, conseguente ad una riduzione della mortalità, comporta effetti negativi sul prodotto interno lordo pro-capite confermando dunque la crescita positiva considerata da Kelley e Schmidt. A livello teorico si aggiungono anche gli studi dell'economista Premio Nobel Michael Kramer il quale, in aperta opposizione con la visione malthusiana, ritiene la crescita demografica uno dei principali motori della crescita della prosperità economica giustificando la propria visione attraverso due osservazioni<sup>14</sup>. Nella prima, egli sottolinea come, durante la storia, la crescita economica sia andata di pari passo alla crescita demografica globale; la stessa, anche precedentemente alla rivoluzione industriale, si attestava ad un livello estremamente superiore sia nel 1800 (con all'incirca un miliardo di abitanti globali) che nel 500 a.C (quando gli abitanti erano 100 milioni). La seconda ipotesi a sostegno della propria tesi, quella forse più convincente, si concentra invece sulla crescita irregolare nelle differenti regioni mondiali. Rifacendosi al concetto di progresso tecnologico, egli sostiene che questo deve essere maggiore lì dove sono più numerosi coloro che possono dedicarsi alla ricerca e all'innovazione, dunque, nelle regioni più popolate. Ed è effettivamente ciò che si evince dallo studio dei dati storici. Prima dell'arrivo di Cristoforo Colombo nelle Americhe le aree più prospere erano quelle del Vecchio Mondo superate poi, a partire dal XIX secolo, dagli Stati Uniti spinti da una popolazione in continua crescita. La questione è fra le più attuali considerando la crescita economica straordinaria a cui Paesi estremamente popolati, come l'India e la Cina, hanno ormai abituato gli Stati europei e non solo (si pensi al Giappone) che continuano a faticare nel tentativo di invertire l'andamento demografico negativo.

---

<sup>12</sup> Kelley, Allen C. (1988) “Economic consequences of population change in the Third World”, *Journal of Economic Literature*.

<sup>13</sup> Kelley, Allen C.; Schmidt, Robert M. (2005) “Evolution of recent economic-demographic modeling: a synthesis”.

<sup>14</sup> Karmer Michael (1993) “Population Growth and Technological Change: One Million B.C to 1990”, *Quarterly Journal of Economics*

Se l'analisi macroeconomica non riesce a raggiungere un consenso condiviso sugli effetti della riduzione del tasso di natalità, molto meno confusionari sono i risultati degli studi portati avanti in campo microeconomico. Il secondo livello di analisi, quello microeconomico, si è concentrato sulla relazione fra popolazione e risultati economici prendendo in esame l'ambiente familiare e non più il singolo Stato. I risultati della quasi totalità degli studi in merito hanno rivelato la produzione di varie conseguenze economiche positive di una riduzione del tasso di natalità. La riduzione della fertilità produrrebbe effetti positivi persistenti sulla salute e il reddito delle donne e dei figli (Joshi e Schultz 2007); e sarebbe correlato positivamente con il livello scolastico raggiunto dai figli (Rosenzweig e Zhang 2009). Sia negli studi macroeconomici che in quelli microeconomici, la totalità degli effetti della fertilità è impossibile da calcolare considerato il lungo periodo sul quale questa continua ad avere ripercussioni.

Sebbene datate, sono due le sintesi contemporanee più influenti che riguardano la maniera in cui la fertilità tange i Paesi emergenti. Queste sintesi fra loro opposte sono state portate avanti da due organi differenti: la US National Academy of Sciences (NAS) e il National Research Council (NRC). La prima promuove una posizione negativa nei confronti di un alto tasso di natalità facendo riferimento a elementi negativi ad essa correlati, come: l'esaurimento delle risorse, la riduzione del tasso di risparmio dovuto all'aumento della popolazione dipendente, l'urbanizzazione... Fondamentalmente, supportando l'idea che alla riduzione della popolazione susseguia un aumento del prodotto interno lordo pro capite, e che dunque proprio sulla base di questo assunto si sarebbe dovuto agire sulla natalità nei Paesi allora "in via di sviluppo". Il secondo (NRC) invece si fa fautore dell'idea contraria, non riscontrando particolari conseguenze negative in un aumento della popolazione sulla base della teoria economica classica e di evidenze empiriche. Una posizione, dunque, revisionista che si affida alla convinzione che il mercato riesca, attraverso i suoi meccanismi, a mitigare gli effetti negativi legati ad un alto tasso di natalità, adattandosi alla crescita della popolazione (Ashraf, Weil e Joshua 2013). La posizione maggioritaria, che per lungo tempo è stata quest'ultima, sembra essere virata ad oggi verso la prima. Ad esempio, Kohler nel 2012 si rifaceva alla posizione del NAS sostenendo, forse avventatamente, che negli Stati ad oggi caratterizzati da una alta

fertilità, una riduzione della popolazione pari ad un punto percentuale l'anno porterebbe ad un aumento del reddito pro capite dell'un percento<sup>15</sup>.

Quest'analisi della letteratura riguardante il tema della fertilità è utile per comprendere in che modo politiche volte ad aumentare il livello culturale individuale in maniera generalizzata possono produrre esternalità positive che interessino anche altri campi come quello economico. Osservando dunque il quarto Sustainable Development Goal, è necessario collocarlo all'interno di un campo pluridimensionale, che vada oltre il semplice seppure fondamentale sviluppo culturale individuale conseguente ad una generalizzazione dell'esperienza scolastica per tutti, tenendo però sempre a mente il monito di Amartya Sen, prima citato. L'importanza extra-economica dell'educazione viene ben esplicitata da James Conan presidente dell'Università di Harvard alla metà del XX secolo. Secondo Conan, proprio l'interesse nell'educazione generalizzata è stata la causa principale del successo della democrazia americana che ha portato all'incremento della mobilità sociale e dei movimenti egualitari (Kapur e Crowley 2008).

## **2.4 UN'EDUCAZIONE GLOBALE E DI QUALITÀ**

La sostenibilità è divenuta sempre più attuale anche nei riguardi dell'educazione. Si può parlare di educazione sostenibile con riferimento a pratiche di sviluppo educativo che possono essere portate avanti senza provocare irragionevoli mancanze di risorse e senza l'esclusione di parte della popolazione (Crawford e Cifuentes-Faura 2022). La rilevanza acquisita nell'ultimo secolo da questo tema viene ben evidenziata dalla creazione nel 2005 della "Decade dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile", terminata nel 2014. Questa può essere definita come l'insieme delle risoluzioni adottate dalle Nazioni Unite attraverso l'UNESCO per promuovere un'educazione sostenibile a livello globale. In tale maniera venivano riflessi i valori e i principi dello sviluppo sostenibile anche nell'area educativa così da rendere effettivo l'inserimento della stessa all'interno dell'Agenda 21, in quanto mezzo per la creazione di un futuro più sostenibile (UNESCO 2014). L'anno successivo alla "Decade of Education for Sustainable Development" segna il termine del progetto dei Millennium Development Goals, ai quali segue, come si è visto, il tentativo

---

<sup>15</sup> Kohler, Hans Pete (2012) "Copenhagen Consensus 2012: Challenge Paper on "population growth".

ancora più ambizioso dei Sustainable Development Goals. Il quarto SDG viene sviluppato sulla base del secondo Millennium Development Goal, del quale estende gli obiettivi. In particolare, questo ha lo scopo, come riportano le stesse Nazioni Unite, di: *“ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”*<sup>16</sup> (United Nations 2023). Si concentra dunque sulla promozione di una educazione che sia equa ed inclusiva, e lo fa attraverso sette micro-obiettivi specifici a cui si affiancano tre mezzi di implementazione. Il “goal” 4 tiene a ricordare che possono essere svariate le motivazioni che provocano l’allontanamento dei bambini e delle bambine dal contesto scolastico. Sono proprio queste che tenta di risolvere attraverso la stesura dei micro-obiettivi. Questi sono:

- 
1. Assicurare entro il 2030 che tutti i bambini e le bambine accedano ad un’educazione primaria e secondaria libera, equa e di qualità;
  2. Assicurare entro il 2030 che a tutti i bambini e le bambine sia garantito uno sviluppo infantile di qualità, attraverso assistenza e educazione materna in preparazione dell’ingresso alla scuola elementare;
  3. Garantire entro la data limite, per tutti gli uomini e le donne un’educazione tecnica vocazionale e terziaria economica e di qualità;
  4. Incrementare in maniera sostanziale il numero di giovani e adulti dotati di capacità tecniche e vocazionali utili all’assunzione, al lavoro e all’impresa;
  5. Eliminare le disparità di genere nell’ambito educativo, permettendo un accesso eguale a tutti i livelli educativi e ai percorsi professionalizzanti per le categorie più vulnerabili, inclusi bambini, persone indigene, con disabilità;
  6. Raggiungere entro il 2030 alfabetizzazione e numerazione per le fasce più giovani e per una buona proporzione di adulti;
  7. Assicurare entro il 2030 che tutti acquisiscano la conoscenza e le competenze per promuovere uno sviluppo sostenibile, attraverso l’educazione nei confronti dello sviluppo sostenibile e di modi di vivere sostenibili, dei diritti umani, dell’eguaglianza di genere, della promozione di una cultura di pace e non-violenza, della cittadinanza globale e della diversità culturale.
- 

<sup>16</sup> Assicurare un’educazione inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanenti per tutti.

A questi si affiancano tre mezzi di implementazione attraverso i quali nel momento della nascita degli SDG si credeva di portare a compimento il “goal”. Questi sono:

- a. Costruire strutture educative migliori che forniscano ambienti di apprendimento per tutti.
- b. Espandere entro il 2020 il numero di borse di studio universitarie disponibili a livello globale per i Paesi “in via di sviluppo”, privilegiando quelli meno economicamente sviluppati, piccole isole e Stati africani; in particolare per materie STEM.
- c. Aumentare entro il 2030 il numero di insegnanti qualificati, anche attraverso operazioni di cooperazione internazionale fra Paesi emergenti e sviluppati.

La prima grande differenza riscontrabile rispetto agli obiettivi programmati dal Millenium Summit sta nel riferimento non solo all’educazione primaria, ma anche a quella secondaria e soprattutto terziaria. Il cambiamento è dovuto alla modificata prospettiva dei “goals” che passano dall’essere fortemente concentrati sui Paesi in via di sviluppo con i MDG ad essere invece rivolti alla popolazione globale nella sua interezza con i SDG.

---

Globalmente, la percentuale di studenti che concludono il percorso educativo primario è dell’87% al 2021 raggiungendo il 100% in Europa. Il restante 13% si sostanzia all’incirca in 64 milioni di bambini e bambine che non concludono la scuola primaria; un numero che rimane alto sebbene sia chiara una differenza importante rispetto ai decenni passati, considerato che nel 2000 il numero di bambini che non terminavano la scuola primaria si attestava a 99 milioni (UNICEF 2023). È bene non sottovalutare l’impatto positivo, sulle vite di questi bambini e bambine, della riduzione del 35% dell’interruzione del percorso scolastico primario. Così come è bene prendere in considerazione anche la riduzione del “gender gap” nell’accesso all’istruzione e al completamento degli studi dell’obbligo ad un solo punto percentuale di media nel mondo. Le differenze nell’accesso all’educazione però persistono sia esternamente che internamente. Il tasso di analfabetismo fra gli adulti rimane alto in alcune aree del mondo, specificatamente in Asia del Sud (dove vive all’incirca la metà degli analfabeti mondiali) e Africa Sub-sahariana (Guterres 2019). In questo caso permane anche la differenza di genere, con le donne che rappresentano ancora il 66% dei 771 milioni di adulti analfabeti. Riguardo al tasso di analfabetismo fra uomini



e donne, in Asia Centrale e Africa equatoriale, si presenta un divario di oltre 15 punti percentuali (UNESCO 2022). L’Africa Sub-sahariana è anche la regione dove permane la maggioranza dei bambini che non concludono le scuole elementari, rappresentando il 57% del totale. Oltre un bambino subsahariano su cinque nel 2014 non andava a scuola, un salto grande però rispetto agli anni ‘90 del XX secolo, quando la percentuale era del 46%. Internamente invece la differenza più evidente rimane quella i cui effetti abbiamo già discusso fra uomini e donne. Si è visto che statisticamente la distanza fra bambini e bambine all’accesso all’educazione primaria si è ridotta ad un punto percentuale. È però utile sottolineare come questa analisi si basi su una media, che dunque tende a prendere in considerazione dati globali, poi aggregati. Sulla riduzione del “gender gap” agiscono quindi anche quegli Stati (soprattutto occidentali) dove, si è visto, la partecipazione scolastica raggiunge il 100%. La differenza si nota analizzando i dati di una serie di Stati, allocati in Africa e in Asia che presentano una distanza fra bambini e bambine scolarizzate in alcuni casi superiore ai dieci punti percentuali. È questo il caso di Sud Sudan, Afghanistan, Pakistan e Repubblica Centrale Africana.

#### **2.4.1 L’EDUCAZIONE TERZIARIA IN PAESI SVILUPPATI: IL CASO ITALIANO**

Se la questione dell’educazione primaria interessa solamente i “Paesi emergenti”, non toccando se non indirettamente i Paesi occidentali, differente è la situazione per quanto concerne l’educazione terziaria e vocazionale. Una scarsa educazione terziaria, termine con il quale si indicano università, università applicative e corsi di formazione post-diploma, affligge anche i Paesi dell’area Euro. Caso emblematico è proprio l’Italia che, con una percentuale del 28.2% della popolazione fra i 25 e i 34 anni con istruzione terziaria, si presenta come decisamente al di sotto della media dell’OCSE ferma al 47.1%. Anche fra gli Stati europei, l’Italia si posiziona agli ultimi posti, superata abbondantemente dalle vicine Francia, Germania, Spagna e Portogallo aventi rispettivamente il 50.2%, il 35.9%, il 48,7% e il 47.4% della popolazione fra i 25 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio terziario (OECD 2021). Le ragioni sono varie ed articolate, riguardando sia l’aspetto economico che quello culturale. Già nel 1997 Schizzerotto analizza la situazione italiana, rilevando come il fenomeno di democratizzazione del sistema universitario fosse riuscito solo parzialmente. Pur riconoscendo i vantaggi occupazionali di un titolo di studio in quanto questo costituisce: *“la variabile più importante sottostante al processo di allocazione dei singoli nelle varie*

*posizioni professionali*”, egli rileva una certa insicurezza da parte delle classi basse, medie non istruite e con bassa scolarità ad investire sull’educazione. Da un lato le stesse sono attratte dall’idea di investire nel processo educativo, vedendone un possibile mezzo di ascesa sociale, dall’altro invece sono consapevoli dei loro elevati rischi di insuccesso. Questa reticenza delle classi più svantaggiate secondo Schizzerotto sarebbe dovuta anche alle loro minori possibilità di fare fronte ai costi diretti ed indiretti dell’investimento in istruzione e toccherebbe solo in maniera esponenzialmente minore i discendenti delle famiglie colte e più agiate<sup>17</sup>. Il tema della bassa educazione terziaria si collega anche al discorso sempre più attuale dei cosiddetti NEET, ossia quella categoria di ragazzi e ragazze fra i 15 e i 24 anni che non lavorano, non frequentano alcuna scuola e non sono impegnati in stage o tirocini. Anche in questo caso l’Italia è fra gli Stati che più sono rappresentativi di questa problematica. Si stima che in Italia siano il 19.8%, con picchi regionali del 30.2% in Sicilia, del 27.7% in Campania e del 27.2% in Calabria. Solamente il 10.05% del Trentino-Alto Adige si attesta su una percentuale inferiore alla media calcolata su base europea del 10.8% (Chiellino 2023). La questione NEET, almeno nello scenario italiano, deve però essere sempre contestualizzata; sarebbe un errore difatti ignorare l’incidenza che il lavoro nero ha nel nostro Paese. Se non si prendesse in considerazione il lavoro “invisibile”, sembrerebbe una casualità che il peso del fatturato generato dal sommerso sul PIL regionale raggiunga il suo massimo proprio in Calabria (9.8% al 2019), Campania (8.5%) e Sicilia (7.8%) (Ufficio Studi CGIA 2019).

Se i primi due micro-obiettivi non hanno ad oggi applicabilità nel mondo occidentale e nei così chiamati “Paesi sviluppati”, si è dimostrato quanto i “targets” 3 e 4 siano attuali anche nel caso, ad esempio dell’Italia. I Sustainable Development Goals non devono essere visti come qualcosa di poco interesse per i Paesi economicamente ricchi. Non come qualcosa da implementare in maniera esclusiva verso l’esterno attraverso aiuti allo sviluppo per i Paesi più svantaggiati in termini economici, ma come un obiettivo comune a cui tutti gli Stati devono aspirare.

---

<sup>17</sup> Schizzerotto, Antonio (1997), “Perché in Italia ci sono pochi diplomati e laureati? Vincoli strutturali e decisioni razionale degli attori come cause della contenuta espansione della scolarità superiore”, Il Mulino

## 2.5 SUCCESSO O FALLIMENTO?

Il settimo micro-obiettivo propugnato ha lasciato iscritto all'interno degli SDG stessi l'importanza acquisita dall'SDG 4. L'educazione diventa il mezzo attraverso il quale sviluppare tutti i restanti obiettivi. Proprio per questo l'educazione deve essere finalizzata ad assicurare che: *“all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles...”*<sup>18</sup>. Solamente in questa maniera è considerata possibile la soddisfazione delle aspettative susseguenti alla Conferenza Rio +20.

Nonostante la centralità riconosciutagli però, come accaduto per la gran parte dei Sustainable Development Goals, le stime riguardanti l'andamento passato e futuro dell'SDG che promuove l'educazione non sono fra le più rosee. Già in occasione dell'annuale report di controllo, nel 2019, il Segretario Generale delle Nazioni Unite Antonio Guterres si esprimeva così: *“despite the considerable progress on education access and participation over the past years, refocused efforts are needed to improve learning outcomes for the full life cycle, especially for women, girls and marginalized people in vulnerable settings”*<sup>19</sup>. Lo stesso report era dedicato all'analisi delle principali problematiche che rallentavano lo sviluppo educativo previsto dagli SDG. Fra queste si ricordano le seguenti (Guterres 2019):

- 
- Al 2017, sebbene due bambini su tre abbiano partecipato ad attività di apprendimento organizzato l'anno precedente l'ingresso alla scuola primaria, questa pratica rimane disegualmente distribuita nel mondo. In Africa e negli Stati “meno sviluppati”, il tasso di bambini e bambine che si dedicano ad attività prescolastiche è meno del 50%;
  - Al 2015, all'incirca 617 milioni di bambini in età scolastica primaria e secondaria non raggiungevano il livello minimo stabilito di competenza nella

---

<sup>18</sup> *“Che tutti gli studenti acquisiscano la conoscenza e le abilità necessarie alla promozione dello sviluppo sostenibile, incluso, fra gli altri, attraverso l'educazione per lo sviluppo sostenibile e i modi di vita sostenibili...”*

<sup>19</sup> *“Nonostante l'importante progresso nell'accesso all'educazione e alla partecipazione negli anni, un impegno concentrato è necessario per migliorare i risultati di apprendimento nell'arco della vita, specialmente per donne, ragazze e persone marginalizzate in ambienti vulnerabili”*

lettura e in matematica. Di questi all'incirca due terzi sebbene iscritti a scuola non imparavano in classe, o avevano ufficiosamente abbandonato gli studi;

- Numerosi Stati “in via di sviluppo” non disponevano delle infrastrutture e dei servizi adeguati necessari a garantire degli ambienti di apprendimento efficaci. L’Africa Sub-sahariana si presenta come l’area maggiormente in difficoltà, essendo sprovvista, in oltre metà delle scuole primarie e secondarie di primo grado, dell’accesso all’elettricità, ad internet, ad elaboratori elettronici e all’accesso all’acqua potabile.
- La quantità di fondi stanziata a livello globale per borse di studio rivolte a studenti provenienti da Paesi in via di sviluppo si attestava a \$1.3 miliardi. Oltre due terzi di questo totale era fornito da Australia, Francia, Giappone, Regno Unito e dalle istituzioni dell’Unione Europea.
- A livello globale, il progresso nella formazione di insegnanti di scuola primaria non ha riscontrato alcun aumento. Si assiste ad una stagnazione dello stesso all’85% dal 2015. La proporzione è più bassa in Africa Sub-Sahariana dove si attesta al 64%.

---

Nel 2019 dunque, ancor prima dell’emergere della pandemia da Sars-Covid19 le statistiche non indicavano un successo *tout court*. Al contrario emergevano, già allora, varie problematiche, legate specialmente ai punti 4.a, 4.b, e 4.c. Proprio questi tre punti erano considerati fondamentali per il successo del SDG 4 costituendone i tre mezzi di implementazione dai quali dare vita ai singoli traguardi prospettati. L’assenza di una quantità di borse di studio sufficienti, l’inadeguatezza delle strutture educative e il ridotto numero di insegnanti di scuola primaria segnalano un’inadeguatezza strutturale del sistema educativo che difficilmente permetterebbe di raggiungere gli altri obiettivi. A queste mancanze, già riscontrabili, si sono aggiunte poi le conseguenze nefaste della pandemia da Sars-Covid19 che hanno interessato la quasi totalità del globo, conseguenze che sono analizzate nel dettaglio dalle Nazioni Unite attraverso l’UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l’educazione, la scienza e la cultura). A seguito delle misure di contenimento della pandemia si stima che, negli ultimi due anni, 147 milioni di bambini e bambine non abbiano potuto seguire oltre la metà delle loro lezioni organizzate in presenze. Dal punto di vista economico, questo potrebbe comportare una perdita di un totale cumulato di 17000 miliardi di dollari di reddito nell’arco di una intera

vita (United Nations 2022). Inoltre, il fenomeno della chiusura degli ambienti scolastici ha impattato specialmente sui meno favoriti, aumentando la disuguaglianza sociale. Le lunghe distanze da percorrere, la situazione economica sfavorevole, la mancanza di una rete internet adeguata hanno portato numerosi studenti ad abbandonare, temporalmente o spesso permanentemente, i corsi seguiti. Si ritiene che la durata del periodo di pausa dalla frequenza scolastica sia positivamente correlato con le possibilità di abbandono definitivo dell'ambiente scolastico. Questa è la ragione alla base delle preoccupazioni conseguenti alle chiusure generalizzate che hanno interessato la maggioranza degli Stati mondiali, chiusure che si sono protratte per periodi estremamente eterogenei, da pochi giorni a svariati mesi. Il Paese che ha subito la chiusura scolastica (considerata come sommatoria fra chiusure totali e parziali degli istituti scolastici pubblici) più lunga è stato l'Uganda per un periodo di 83 settimane, seguito dalla Bolivia, dall'India e dal Nepal con un totale di 82 settimane (Buchholz 2022). Il sud-America e i Caraibi hanno conosciuto mediamente le più lunghe chiusure arrivando a più di 60 settimane negli ultimi tre anni (United Nations 2022).

Le chiusure sono poi arrivate in un momento educativo critico, dove si riscontravano evidenti differenze nell'efficacia educativa della scuola. I dati osservati dal 2015 al 2019, difatti, rivelavano marcate diversità fra il livello di competenze minime nella lettura alla fine del primo livello di insegnamento secondario fra Paesi ad alto e basso reddito. Si evidenziava un raggiungimento delle competenze adeguate nei primi, in cui gli studenti con capacità di lettura e comprensione del testo minime si attestavano fra il 70% e il 90% dell'intera popolazione considerata. Questa proporzione era invece inferiore al 60% nei Paesi a reddito medio o basso, in alcuni casi raggiungendo picchi negativi addirittura al di sotto del 10%. Le chiusure scolastiche più lunghe, come si è avuto modo di vedere, sono avvenute proprio in questi Paesi, spesso incapaci di offrire ai propri studenti alternative educative, quali ad esempio le lezioni da remoto. Ciò, in considerazione degli studi che hanno evidenziato ritardi nell'apprendimento connessi alla sospensione dell'attività educativa in quattro dei cinque Stati in cui si sono svolte le indagini, non fa ben sperare (United Nations 2022).

Il Covid ha stravolto le carte fino ad allora poste in tavola, obbligando gli Stati a rivedere le proprie priorità. A pagarne le conseguenze sono stati la gran parte dei Sustainable Development Goals, alcuni fra loro addirittura raggiungendo livelli precedenti al 2015.

Questo ha senza dubbio rallentato il raggiungimento dei risultati prospettati per il 2030 che, da alcuni già criticati al momento della nascita, hanno perso con il Covid la salienza e l'attenzione che li aveva caratterizzati fino ad allora.

Sebbene nel raggiungimento degli obiettivi indicati dai Sustainable Development Goals l'intera comunità internazionale sia chiamata ad operare, esistono alcuni Stati che sono maggiormente responsabili di altri. Questi Paesi, per questioni di carattere politico, demografico od economico (o spesso delle tre contemporaneamente) rivestono un ruolo di primo piano nello scenario internazionale e sono capaci di indirizzare le decisioni politiche anche di altri. È dunque utile focalizzarsi nel terzo e ultimo capitolo su uno di loro, così da cercare di comprendere i risvolti futuri delle politiche di “sviluppo sostenibile” da loro implementate.

## **CAPITOLO 3 – Il caso indiano: luci ed ombre**

### **3.1 GLOBALIZZAZIONE E VINCITORI**

Mai, come ad oggi, il fattore demografico ha rappresentato una variabile importante nel decidere le sorti future del nostro mondo. La globalizzazione, intesa come il fenomeno di “abbattimento” delle frontiere commerciali cominciato a svilupparsi a partire dalla seconda metà del XX secolo, ha permesso un’estesa interconnessione fra le economie nazionali. Questa interconnessione ha comportato, per le realtà sociali ed economiche a livello nazionale, la possibilità di essere influenzate da ciò che avviene in altre parti del mondo. Tale scenario, a cui si aggiunge il libero movimento, oltre che di beni anche di idee, ha portato gli Stati più popolosi ad assumere un ruolo centrale nello spazio internazionale. Detti Stati, proprio in conseguenza dell’ampia quantità di forza lavoro di cui dispongono, sono rimasti per lungo tempo un’incognita; essa ha poi rivelato le sue potenzialità anche attraverso l’ingresso, voluto in parte dagli Stati Uniti, della Cina all’interno del World Trade Organization avvenuto nel dicembre 2001. Al 2020, le cifre economiche testimoniavano il successo dell’adesione cinese all’Organizzazione internazionale del commercio. In poco meno di venti anni, la Cina ha registrato cifre da capogiro, con un aumento dell’ 870% delle esportazioni, del 740% delle importazioni e dell’810% del valore degli scambi commerciali (di molto superiore all’aumento del 180% del commercio globale) (Kawate 2021). Il successo economico è testimoniato anche dalla rampante crescita economica cinese che ha per lungo tempo abituato gli osservatori a percentuali positive estremamente elevate, raramente al di sotto dei 5 punti percentuali (World Bank Group 2022). Il medesimo discorso si potrebbe estendere anche ad un altro gigante asiatico: l’India. Quest’ultima ha visto, a partire dall’ultimo decennio del XX secolo, il suo prodotto interno lordo aumentare in termini reali in maniera costante. Mediamente, durante gli anni ’90 si è assistito ad una crescita del PIL del 6%, migliorata ulteriormente nel XXI secolo con una media del 7% (Sen 2013) (World Bank Group 2022). Livelli di crescita che, se comparati con quelli europei raramente al di sopra dei due punti percentuali, sono ancora più sorprendenti.

Sono questi due Stati, la Cina e l’India, la cui popolazione totale al 2023 ammonta al 34.8% della popolazione mondiale (ossia ad oltre 2,8 miliardi di persone), che oggi assumono un ruolo di rilievo nel determinare lo sviluppo futuro delle sfide che si

presentano davanti all'umanità. Proprio quelle sfide a cui i Sustainable Development Goals cercano di porre una soluzione. Può risultare utile portare avanti un'analisi dell'andamento generale di uno di questi Stati, quello forse più rappresentativo della realtà continentale nella quale è collocato. Questo terzo capitolo si concentrerà sull'India e sulla maniera in cui questa stia usufruendo (o non) della crescita economica di cui gode da vari decenni a questa parte. Risulta chiaro che l'estensione del territorio indiano e le sue numerose peculiarità interne rendono complesso uno studio comprensivo, riguardante tutti gli obiettivi forniti dai Sustainable Development Goals; perciò, l'analisi si soffermerà, come già in precedenza, solamente sul SDG numero 4 e sui punti a questo interconnessi. Il quarto obiettivo, come prima descritto approfonditamente, punta a fornire un'educazione accessibile e di qualità ed assume in India un ruolo di primaria importanza considerato l'elevato numero di giovani in età scolastica di cui lo Stato dispone<sup>20</sup>.

### **3.2 UN'INTRODUZIONE STORICA ALLA CRESCITA INDIANA**

Come sottolineato, ad oggi l'India gode di una crescita economica annua che, sebbene in calo, ha pochi eguali nel mondo. Nel decennio dal 2010 al 2019, il tasso di crescita si è attestato solamente una volta (nel 2019) al di sotto dei cinque punti percentuali (World Bank Group 2022). Non è sempre stato così: durante l'occupazione britannica, che aveva fatto dello Stato asiatico una colonia estrattiva, la crescita economica era stagnante, con un aumento reale annuo del prodotto interno lordo fondamentalmente nullo, che si attestava all'incirca intorno allo 0,1%. Nel 1947 il Paese raggiunse l'indipendenza e nacque quella che ancora oggi è la più grande democrazia al mondo. L'autonomia ritrovata generò un nuovo impulso economico testimoniato da una crescita media del 3,5% annuo. Una tale crescita, sebbene positiva, era però insufficiente per lo sviluppo rapido a cui aspirava lo Stato, spinto anche dalla necessità di ridurre la povertà che affliggeva gran parte della popolazione. D'altronde, lo stesso target 1 dell'ottavo SDG pone come obiettivo per i Paesi meno sviluppati un aumento minimo annuo del prodotto interno lordo pari al 7%. Percentuale che la stessa India impiegò vari decenni a

---

<sup>20</sup> L'età media in India risulta essere di 28,7 anni, con il 34,3% della popolazione avente meno di 20 anni (Dati United Nations)



raggiungere. Solamente durante gli anni 80, infatti, si assistette ad un aumento della crescita annua che arrivò a toccare il 5% seguita da un ulteriore aumento al 7% fra la fine degli anni '90 e l'inizio degli anni 2000 (Sen 2013). È necessario però discernere l'indiscutibile successo economico indiano ed il suo successo sociale, dato dalla capacità del Paese di utilizzare al meglio la crescita economica per migliorare la qualità di vita dei propri cittadini. Come sostiene Sen: *“Economic Growth is important, not for itself, but for what it allows a country to do with the resources that are generated, expanding both individual incomes and the public revenue that can be used to meet social commitment* 21» 22.

Questo utilizzo delle risorse disponibili per finanziare progetti a favore sociale sembra non essere stato portato avanti per lungo tempo in India. Un'analisi dei dati a disposizione permette di evidenziare come in realtà, negli anni successivi al lancio del primo piano quinquennale nel 1951 fino agli anni '80, non vi fu alcuna riduzione della povertà specialmente di quella rurale, nonostante, come visto, la crescita economica fosse positiva (Datt e Ravallion 2010). L'inefficienza nel ridurre la miseria che caratterizzava l'India era allora resa evidente dallo scarso interesse manifestato nell'estendere al maggior numero di individui la possibilità di studiare. In questo una tra le differenze con l'altro gigante asiatico, la Cina. Questa, nel momento dell'apertura verso l'esterno che si può ritenere sia avvenuta nel 1979 con l'inizio delle relazioni con il World Economic Forum, era già caratterizzata da una popolazione dotata di un buon livello di alfabetizzazione. La popolazione indiana, alla vigilia dell'apertura ai mercati esteri, successiva alle riforme economiche dei primi anni '90, era invece per la maggior parte analfabeta. Questa impreparazione non può essere giustificata attraverso il rimando a circostanze economiche, che sembrerebbero solamente minimizzare una problematica più complessa. Difatti, la concezione di sviluppo umano come conseguenza diretta dello sviluppo economico non prende in considerazione una serie di casi che si allontanerebbero da questo “dogma”. Un esempio fra i più noti è il Giappone che, già durante la dinastia Meiji, precedente alla rivoluzione industriale, sembrava avere, sulla base dei dati a disposizione, un livello di alfabetizzazione superiore a quello del continente europeo (nel pieno della

---

<sup>21</sup> Sen, Amartya. *An Uncertain Glory: India and Its Contradictions*. Princeton University Press, 2013

<sup>22</sup> La crescita economica è importante non per se stessa, ma per ciò che consente a un Paese di fare con le risorse generate, espandendo sia i redditi individuali sia le entrate pubbliche che possono essere utilizzate per soddisfare gli impegni sociali.

seconda rivoluzione industriale). La capacità di generare un buon livello culturale, anche in assenza di una crescita economica rampante, ha riguardato anche altri Stati dell'Asia Orientale, a cui si fa riferimento come “*East Asian Miracle*” (World Bank Group 1993).

L'incapacità indiana nella democratizzazione dell'educazione nasceva da una concezione fondamentalmente elitaria dell'insegnamento, che osteggiava gli studi elementari preferendo invece un modello educativo noto come “di base” nato dalle idee pedagogiche di Mahatma Gandhi in cui l'alfabetizzazione aveva un ruolo secondario rispetto alle capacità manuali<sup>23</sup> (Sen 2013). Questo sviluppo estremamente ristretto del capitale umano ha provocato conseguenze che tendono a riprodursi in maniera autonoma sul tessuto sociale indiano. Se è vero che l'economia del Paese ha performance nettamente migliori di molti Stati anche confinanti, dal punto di vista sociale si presenta invece, per alcuni aspetti, nettamente in ritardo. Il prodotto interno lordo sembra essere distribuito in maniera sempre più disuguale con una minoranza della popolazione che beneficia di buona parte delle entrate (una tendenza condivisa con una buona parte di Stati, anche europei), a causa di una crescita degli stipendi reali estremamente bassa, specie per i lavoratori senza competenze specifiche. La stagnazione dello stipendio reale è conseguente a una bassa produttività del fattore lavoro con una crescita che potremmo definire facilmente “*jobless growth*”. Il settore dei servizi, trainante nell'economia indiana, che garantirebbe un migliore stipendio data la maggiore produttività, presenta tuttavia importanti barriere all'ingresso che richiedono una certa competenza da parte di chi vuole accedervi e foraggiano la già citata “*poverty trap*”.

### **3.3 LE CONDIZIONI SOCIALI IN INDIA**

Guardando poi agli indicatori sociali, come anticipato, l'India mostra il suo lato più debole. Ciò non significa che lo sviluppo economico non abbia condotto ad alcun progresso sociale: la mortalità infantile al 2011 era di 41 bambini ogni 1000 nuovi nati rispetto ai 180 del 1950, l'aspettativa di vita era più che raddoppiata passando dai 32 ai 66 anni e il numero di donne in grado di leggere aveva raggiunto al 2011 il 65% rispetto

---

<sup>23</sup> In particolare, Gandhi riteneva che le capacità artigianali permettessero lo sviluppo intellettuale degli alunni. Sempre secondo egli, l'insegnamento della lettura e della scrittura prima ancora che i pupilli avessero sviluppato la propria manualità mettesse a rischio la loro crescita intellettuale.

al 9% del 1950 (Sen 2013). Ciò nonostante, questi miglioramenti sono avvenuti ad un ritmo estremamente lento specie se confrontati con altri Stati appartenenti alla medesima area geografica, anche con un PIL minore. Se da un lato il tasso di crescita annua del reddito pro capite indiano è fra i migliori dell'Asia meridionale, il Paese si presenta invece fra gli ultimi posti per quanto concerne gli indicatori sociali. Se nel 1990 solamente lo Sri Lanka segnava dei risultati sociali migliori di quelli indiani nel continente asiatico meridionale, al 2013 la posizione dell'India si era notevolmente aggravata, presentandosi ormai penultima in termini generali nell'area, in grado solamente di superare il caotico Pakistan che nello stesso anno era considerato tredicesimo nella classifica degli Stati mondiali più fragili (The Fund For Peace 2013) (Sen 2013). È inoltre importante sottolineare nuovamente come l'Asia meridionale e l'Africa Subsahariana sono le aree continentali più colpite dalla povertà umana. In un contesto già così arretrato per quanto concerne lo sviluppo umano, l'India risulta essere un fanalino di coda del continente, confermando l'enorme contraddizione che rappresenta: terra di rapido sviluppo economico e di depressione sociale.

L'arretratezza delle infrastrutture, con chiare ripercussioni sul benessere individuale, è evidenziata da una serie di dati: al 2012 poco meno di un terzo della popolazione indiana, 400 milioni di persone circa, non aveva accesso alla rete elettrica e di conseguenza anche alla connessione internet; il 50 % dei nuclei familiari, in assenza di sistemi fognari adeguati, era obbligata ad attuare defecazione all'aperto, una percentuale che la poneva ai primi posti fra gli Stati di cui si hanno dati disponibili (WHO/UNICEF Joint Monitoring Program for Water Supply, Sanitation and Hygiene 2020). A ciò si aggiunge una mentalità maschilista, specie in alcuni ambiti, che tende a favorire, come visto, la prole maschile a quella femminile. Ciò è evidenziato da numerose statistiche che vale la pena osservare singolarmente. La prima che risulta interessante riguarda il tasso di partecipazione lavorativa delle donne che è fondamentalmente stagnante da 10 anni a questa parte, stimandosi intorno al 23% (World Bank Group 2023). Questo rappresenta un elemento nocivo, sia per la salute economica del Paese (per le ragioni viste precedentemente) che per il suo benessere sociale. È ormai riconosciuta la funzione cardinale che il ruolo attivo delle donne ha nello sviluppo di uno Stato, in primis influenzando la cosiddetta "transizione demografica". Questa, già accennata nel secondo capitolo, indica il fenomeno demografico di riduzione della mortalità a cui segue una

diminuzione della natalità ed un aumento dell'incremento naturale; una volta che questo incremento raggiunge il suo apice, tende a comprimersi in quanto la riduzione del numero di nascite avviene più velocemente di quello delle morti. A ciò si affianca la storica tendenza indiana, ripercussione anche di specifici credo religiosi, ad avere un rapporto tra sessi estremamente sproporzionato. Tale propensione, emersa successivamente alla legalizzazione dell'aborto in India nel 1971, ha portato la sproporzione a raggiungere una misura notevole fino a toccare l'apice di 111.2 neonati maschi ogni 100 femmine nel 2011. Da allora e dopo l'introduzione della campagna "Save the girl child" nel 2015, tale rapporto sembra essere indirizzato nuovamente verso il tasso naturale di 105 neonati maschi contro 100 femmine (Tong 2022). Alcuni hanno ritenuto che proprio la condizione femminile nella regione, ed in primis in India, sia responsabile, perlomeno in parte, del "South Asian Enigma". Con tale titolo si fa riferimento al paradosso statistico che emerge dalla comparazione delle economie mondiali in relazione al tasso di denutrizione infantile delle singole aree geografiche. Ci si aspetterebbe una maggiore rilevanza di quest'ultimo nell'area del mondo più povera in termini di reddito pro capite. La realtà si dimostra invece differente: sebbene l'Africa Subsahariana risulti essere l'area geografica meno prospera, la mancanza di una nutrizione adeguata affligge in maniera maggiore i bambini in Asia Meridionale (Haddad 2015).

I dati a disposizione sono estremamente preoccupanti, si calcola infatti che in termini assoluti abitino in Asia meridionale 255 milioni di persone denutrite. Nel 2019 si ritiene che, fra i bambini, il 14.9% sia deperito rispetto al 6.9% che si riscontra in Africa Subsahariana. Inoltre, la proporzione di infanti considerati rachitici o in stato di denutrizione cronica raggiunge il 33.2%, con un'alta presenza di bambini in sottopeso già alla nascita. I dati quindi ancora oggi confermano "l'enigma sud-asiatico" e contrastano con la credenza comune (per lungo tempo promossa anche dai media) che vede l'Africa Subsahariana vivere una situazione di indigenza più rilevante di quella asiatica. In questo, come accennato, numerosi analisti hanno creduto di vedere una conseguenza della condizione sociale vissuta dalle donne sulla quale gravano, oltre alla società maschilista nella quale vivono, anche alcune lacune infrastrutturali come quelle sanitarie, che ne peggiorano la qualità della vita. Interessante notare come la media regionale delle donne in età riproduttiva afflitte da anemia sia più alta che in qualsiasi altra area geografica, raggiungendo il 49%. L'area sud-asiatica è però al suo interno divisa, con alcuni Stati, fra

i quali emergono India, Pakistan e Afghanistan che presentano percentuali più alte degli altri di casi di malnutrizione e ritardi nella crescita causati dall'apporto nutritivo inadeguato (Manjula 2021). L'India fa da "apripista" con quasi il 50% dei bambini che risultano essere rachitici, e oltre il 40% di quelli sotto i cinque anni sottopeso (Sen 2013). È proprio attraverso la comparazione fra i dati raccolti nei diversi Stati che emerge la correlazione fra peggiore condizione femminile e denutrizione infantile. Il Bangladesh con un PIL pro capite comparabile a quello indiano, ma con una condizione femminile migliore<sup>24</sup>, sembra avere una percentuale di denutrizione infantile più bassa che si aggira intorno al 22.6% (UNICEF 2020). Nell'area, ancora ad oggi, l'India performa meglio di soli due Stati, economicamente molto distanti da essa: Pakistan e Afghanistan.

Nonostante le numerose difficoltà discusse fino ad ora, è nuovamente importante sottolineare come la crescita economica stia, guardando ai dati, giovando al benessere individuale della popolazione indiana. Le Nazioni Unite hanno lodato la capacità del Paese di operare nei confronti della popolazione indigente, rendendo possibile in quindici anni, dal 2005 al 2019, una riduzione dell'incidenza della povertà del 55%. Le stime, difatti, riportano il passaggio da 645 milioni di cittadini considerati al di sotto della soglia della povertà a 230 milioni, decretando dunque una riduzione di oltre 415 milioni di individui (UNDP 2023). A questo si affiancano anche risultati importanti a livello infrastrutturale con un potenziamento del sistema elettrico che ha permesso al 99.6% della popolazione di avere accesso all'elettricità ed un conseguente maggiore utilizzo di internet, stimato ad oggi al 46% degli abitanti<sup>25</sup>. Allo stesso modo anche la percentuale di popolazione costretta a praticare defecazione all'aperto risulta ridottasi rispetto al 2012; se nell'anno base risultava del 38%, nel 2020 era diminuita al 15% di cui la maggioranza residente fuori dai centri urbani (WHO/UNICEF Joint Monitoring Program for Water Supply, Sanitation and Hygiene 2020).

---

<sup>24</sup> Fra i vari indicatori è utile fare riferimento alla condizione lavorativa femminile; questa nel 2022 era quasi il doppio di quella indiana, fermandosi al 39% (dati World Bank Group).

<sup>25</sup> Interessante notare come dopo una crescita costante e a bassa intensità fino al 2019 si sia assistito ad un passaggio repentino dal 30% del 2019 al 43% del 2020. Nel 2021, l'aumento della percentuale della popolazione che ha usato internet è nuovamente rallentato raggiungendo il 46%.

La riduzione della povertà in India, sebbene lodata da molti, ha ricevuto però alcune critiche, anche da pensatori di grande spessore come Amartya Sen. Il filosofo ed economista, premio Nobel per l'economia si è espresso in merito al "miracolo" indiano nel tentativo di giustificare il rapporto fra la crescita estremamente bassa della spesa reale pro capite e la riduzione del numero degli individui affetti da povertà. Sen ritiene che parte di questa diminuzione sia dovuta a ciò che egli chiama "*density effect*", ossia al fatto che molti individui si collocano in termini reddituali proprio al di sotto della linea che delimita la povertà (che in India è fissata a \$1.90 al giorno). Ritenendo il consumo un elemento fondamentale del calcolo della "poverty line" anche un piccolo aumento delle spese risulta sufficiente per elevare gli indigenti oltre la soglia della povertà rendendoli statisticamente non più poveri, sebbene rimangano nei fatti incapaci di portare avanti una vita dignitosa. Avere pane e riso di cui nutrirsi equivale a vivere una vita degna di essere vissuta? Secondo il programma dei Sustainable Development Goals non è sufficiente e della stessa idea si dice convinto lo stesso Sen. Considerati, inoltre, i dati presentati fino ad ora, specie sulla denutrizione infantile, sembrerebbe che il più delle volte il pane ed il riso non siano neanche sufficienti a garantire il necessario apporto nutritivo.

Tutto ciò è comunque rilevante in relazione all'obiettivo per lo sviluppo sostenibile numero quattro relativo, come visto, ad un'educazione di qualità. È indubbio che tutti i fattori presentati fino ad ora, dalla percezione delle donne alla malnutrizione infantile, fino ad arrivare all'utilizzo della connessione internet e della rete elettrica, influiscano sulla riuscita di un processo educativo che possa essere considerato universale e di qualità. Proprio in conseguenza della pandemia da Covid, l'India ha attuato diverse misure di confinamento totale, con imposizione di coprifuochi e chiusure obbligate di attività commerciali e ambienti istituzionali. Tali misure, scandite in quattro differenti fasi durante il 2020, hanno avuto un impatto non indifferente sulla possibilità di numerosi studenti provenienti dai contesti più svantaggiati di frequentare attivamente l'ambiente scolastico proprio in quanto impossibilitati a seguire le lezioni in modalità telematica. Come si vedrà nel seguente paragrafo, ciò ha forse comportato una riduzione dell'efficacia educativa della scuola con conseguenze sulle prestazioni scolastiche degli studenti.

### **3.4 “SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOAL 4” IN INDIA**

Di tutti i Sustainable Development Goals, l'educazione è con pochi eguali la componente più importante per il raggiungimento di uno sviluppo che sia veramente sostenibile. Proprio l'obiettivo numero quattro è indicato come la chiave del successo sociale specie nei Paesi in “via di sviluppo” e, come tutti gli altri Stati firmatari degli SDG, anche l'India ha assicurato il suo impegno nel raggiungimento di un'educazione inclusiva e di qualità per tutti entro il 2030.

#### **3.4.1 SDG 4.1: EDUCAZIONE PRIMARIA E SECONDARIA**

Storicamente, l'educazione primaria in India ha sempre registrato numeri molto bassi. A differenza degli Stati del vicino Est-Asiatico, l'espansione dell'educazione scolastica è stata caratterizzata fino a poco tempo fa da una progressione a rilento. Al momento dell'indipendenza conquistata dall'Impero britannico, il tasso di alfabetizzazione in India si attestava al 18%, e, come anticipato, per diversi decenni il numero è aumentato in maniera poco rilevante. Ancora fra il 2005 e il 2006 il 20% dei bambini indiani fra i 6 e i 14 anni non risultava frequentare alcuna scuola, e il 10% di quelli compresi nel medesimo gruppo non era mai stato iscritto ad alcuna istituzione scolastica (Sen 2013). A soffrire maggiormente di questa situazione è stata una serie di gruppi sociali, fra i quali spiccano le donne e gli appartenenti alle caste sociali inferiori. Nel primo caso, come si è visto, l'India ancora oggi è caratterizzata da una diffusa discriminazione di genere che porta alcune famiglie a favorire la prole maschile rispetto a quella femminile. Se, come detto, nel 1950 il tasso di alfabetizzazione femminile, che prendeva in considerazione le donne in grado di leggere e scrivere, era del 9%, il numero era poi aumentato raggiungendo nel 2011 il 65%. Nonostante ciò, ancora nel 2005-2006 nel medesimo gruppo di età descritto precedentemente oltre metà delle bambine risultava non frequentare alcuna scuola. Questo nonostante già allora vari studi riscontrassero il ruolo che l'educazione gioca nel processo di emancipazione femminile, che oltre a rafforzare il ruolo delle figure femminili all'interno del focolare domestico produce anche, come già spiegato precedentemente, una serie di risultati estremamente positivi dal punto di vista economico. I grandi sfavoriti del processo educativo sono stati per lungo tempo anche gli appartenenti alle caste sociali minori. Il sistema delle caste pone le sue radici nell'antica India e nella religione Hindu sviluppandosi da quest'ultima. La concezione che oggi si ha di tale sistema, come

organizzazione sociale avente il fine di mantenere una distanza verticale fra le differenti categorie occupazionali, ha probabilmente origine con la fine dell'era Moghul e l'inizio del controllo coloniale sulla penisola. Supportato anche dall'Impero britannico il sistema delle caste è arrivato a contarne oltre 3000 suddivise in 25.000 sottogruppi. Sebbene sia stato formalmente abbandonato attraverso l'approvazione della costituzione del 1950, ancora oggi le conseguenze di tale tradizione sono riscontrabili nella realtà indiana. Uno studio svolto nel 2022 nello Stato dell'Uttar Pradesh ha rivelato come gli appartenenti alla casta dei dalit, più comunemente conosciuti con il nome di "intoccabili" presentino ancora oggi maggiori possibilità di far parte delle fasce più povere della popolazione. Allo stesso modo, i discendenti di famiglie di casta bramina e thakur (fra le più prestigiose) hanno statisticamente consumi pro capite più alti, evidenziando dunque un loro migliore posizionamento reddituale (Tiwari, et al. 2022). Dal punto di vista educativo, però, entrambe queste discriminazioni sembrano ridursi, almeno nella scuola primaria. Nel primo caso stime recenti testimoniano come ad oggi vi siano più femmine che maschi fra i banchi delle scuole elementari in un rapporto di 1.02 a 1 (World Bank Group 2022). Nel secondo caso, invece i dati raccolti sulla frequenza scolastica di discendenti di membri della casta Dalit si pongono in linea con la frequenza media osservata in altre caste sociali (Sen 2013).

Proprio simili riduzioni delle ineguaglianze evidenziano l'impressionante opera di universalizzazione dell'educazione primaria che l'India sta tentando di realizzare. Il bilancio di tale opera, cominciata già dai primi anni 2000 e ufficializzata dal "Right to Education Act"<sup>26</sup> del 2009, può essere considerato fino ad ora positivo, sebbene permangano alcune criticità. Al 2021, l'India presenta un tasso di iscrizioni bruto alle istituzioni primarie del 102%<sup>27</sup> ed uno netto che invece si attesta al 92.7% sceso nel 2022 all'88.6% (World Bank Group 2022) (MOSPI 2023). Un importante salto in avanti in termini numerici per l'India che sicuramente è sulla buona strada per poter garantire un'educazione primaria universale. Dubbi considerevoli però emergono sull'effettiva qualità di questo sistema. I dati raccolti dal Ministero dell'Educazione non fanno ben sperare; nel 2021 solamente il 42% degli studenti iscritti alla quinta classe (equivalente

---

<sup>26</sup> Attraverso questo, per la prima volta l'India dichiara l'educazione un diritto fondamentale di ogni bambino, impegnandosi a fornire un'educazione gratuita e di qualità a tutti i bambini fra i 6 e i 14 anni.

<sup>27</sup> Il tasso di iscrizioni bruto non è indicativo del successo del sistema educativo. Tiene in considerazione anche eventuali ripetenti, o persone adulte iscritte alla scuola primaria.



alla terza elementare italiana) e il 34% di quelli iscritti all'ottava dimostravano sufficienti capacità linguistiche. Ancora peggiore è la situazione per quanto concerne le capacità matematiche, soddisfatte solamente dal 25% degli studenti in quinta e dal 27% di quelli in ottava. Anche sulla capacità degli istituti nel mantenere gli studenti al loro interno, limitando la dispersione scolastica, emerge qualche dubbio. Si ritiene che del totale degli studenti iscritti nell'anno scolastico 2021-2022 alle classi quinta e ottava, a superare effettivamente l'anno scolastico sono stati l'88% e il 91.35% degli alunni. In evidente calo rispetto al 2019-2020 dove questi erano stati il 97.16% e il 97.62% degli studenti (MOSPI 2023). Considerata la costanza di questi dati nel periodo di tempo che va dall'anno scolastico 2015-2016 all'anno 2020-2021 (in cui comunque la percentuale era già in calo, stimandosi al 94.16% e al 95.22%), forse sarebbe interessante chiedersi se la chiusura degli edifici scolastici e l'interruzione dell'attività educativa conseguente alla pandemia non abbia contribuito a generare i risultati insoddisfacenti del 2021-2022.

Per quanto riguarda invece l'accesso alla scuola secondaria, questo sembra essere ancora lontano dall'universalizzazione. La scuola secondaria, nel sistema indiano, consiste negli ultimi quattro anni di scuola superiore, frequentati dagli adolescenti fra i 14 ai 18 anni di età e coincide con le classi nona, decima, undicesima e dodicesima. Anche in questo caso i dati, sebbene in termini assoluti poco entusiasmanti, mostrano comunque un'importante progressione del sistema educativo indiano che è passato dall'aver un tasso di iscrizione bruto alla scuola secondaria del 48.32% nel 2015-2016 al 57.6% nel 2021-2022 (MOSPI 2023). Un aumento, dunque, di quasi 10 punti percentuali in sei anni, che ben mostrano gli investimenti che il governo sta compiendo per rinforzare il proprio sistema educativo. Il primo target del quarto obiettivo per lo sviluppo sostenibile, che, come abbiamo visto, mira a garantire un'educazione primaria e secondaria globale, equa e di qualità, è a buon punto. Ciò non significa che verrà raggiunto entro il 2030, data limite posta dalle Nazioni Unite. Tale scenario è difatti poco probabile, specie a causa delle carenze riscontrate nell'universalità della scuola secondaria e nelle competenze acquisite dagli studenti. È però possibile, che entro il 2030 si raggiungano importanti traguardi anche in considerazione della percentuale di PIL investita in educazione, in costante crescita dal 2010 (World Bank Group 2023). La nota dolente però rimane l'impossibilità di operare in termini retroattivi. Come detto, lo sviluppo del sistema educativo indiano è avvenuto con molto ritardo e ciò risulta evidente se si analizzano le stime concernenti la popolazione

adulta. Il Paese asiatico presenta la percentuale più alta di adulti fra i 25 e i 64 anni senza alcun titolo elementare (46%) e oltre il 71% degli appartenenti al gruppo non ha alcun titolo liceale. Fra i paesi del G20 i numeri sono molto più bassi, si stima le medie siano del 9% per la popolazione senza titolo elementare e del 26% per quella senza licenza superiore (OECD 2019).

### **3.4.2 SDG 4.2 & 4.3: EDUCAZIONE PREELEMENTARE E PARI OPPORTUNITÀ**

Anche i risultati del secondo e del terzo micro-obiettivo posti dal quarto SDG sono positivi, sebbene sembrano risentire in alcuni casi delle conseguenze dell'epidemia di Sars-Covid 19. È il caso del target 4.2 relativo all'estensione della frequenza dei bambini a centri preelementari negli anni precedenti all'ingresso nella scuola elementare. La conseguenza auspicata per tale obiettivo è una minore incidenza della dispersione scolastica; sono numerosi gli studi che evidenziano una correlazione fra frequenza di tali corsi, riduzione delle possibilità di abbandono scolastico e migliori risultati nell'apprendimento. Come accaduto con il "Right to Education Act", il governo indiano ha riconosciuto l'importanza di tale target, adottando il "National Early Childhood Care and Education Policy" e sottolineando l'impatto che l'educazione preelementare può avere nello sviluppo a lungo termine dell'individuo (UNICEF 2021). I dati raccolti dal Ministero dell'Educazione Indiano mostravano una tendenza positiva, che sembra però, essersi arrestata anche con l'arrivo dell'epidemia. Se per l'anno scolastico 2019-2020 il tasso bruto di iscrizioni equivaleva al 49.80%, per l'anno scolastico successivo i dati pongono in evidenza un calo troppo brusco per essere considerato naturale con detto tasso che raggiunge il 36.68% per poi diminuire ancora di due punti l'anno successivo fra il 2021 e il 2022 (MOSPI 2023). Data la chiusura durante tutto il 2020 dei centri Angawadi, centri con questa finalità finanziati dal governo centrale attraverso l'"Integrated Child Development Services", è evidente l'apporto che ciò ha dato nel generare un calo così evidente delle iscrizioni.

I progressi relativi al terzo target dimostrano invece una vittoria su più piani. Questo, come visto, promuoveva, con riferimento alla disuguaglianza di genere, un accesso eguale di uomini e donne ad una educazione terziaria di qualità. La questione di genere, come già ampiamente discusso, è un tema sempre più importante in India. A riprova di ciò, lo Stato asiatico si presenta in contro-tendenza rispetto a gran parte del resto del mondo per

quanto concerne il rapporto fra donne e uomini nell'ambito educativo. Se altrove è più probabile che gli uomini abbandonino il percorso scolastico in anticipo, non ottenendo dunque qualifiche liceali o universitarie, in India è il contrario. Nel 2019, il 58% degli uomini e il 70% delle donne non risultavano avere alcun titolo superiore, mentre il 16% degli uomini possedeva un titolo di laurea, contro il 12% femminile (OECD 2019). Ad oggi le statistiche sembrano evidenziare un'inversione di tendenza con una crescita importante del numero di donne iscritte a corsi universitari non solo in termini numerici ma anche in rapporto agli uomini. Se nel 1970 il rapporto fra donne e uomini iscritti a corsi universitari era di 0,28 ad oggi si attesta ad 1,07 donne ogni uomo iscritto (UNESCO 2021). Allo stesso tempo aumenta anche il numero di iscrizioni totali: nel 2021 si è registrato un incremento del 21% dal 2014 e del 7.5% dal 2019-2020 (MOSPI 2020-2021). In termini percentuali, la porzione di popolazione in possesso di un titolo di studio universitario in India è ancora molto bassa rispetto agli altri Paesi del G20 che mantengono una media del 32% per la fascia di popolazione fra i 25 e i 64 anni. Nonostante ciò, per comprendere meglio l'importanza di un Paese quale l'India, si ritiene che i laureati indiani rappresentassero già nel 2015 il 17.6% di tutti i laureati dei Paesi del G20, percentuale che si ritiene aumenterà fino a toccare il 20.8% nel 2030 (OECD 2019). L'aumento del numero di giovani donne iscritte a corsi universitari fa ben sperare in merito alla condizione femminile nella penisola asiatica e testimonia una presa di posizione forte da parte della nuova generazione di giovani indiani ed indiane. La speranza è che questo cambiamento cominciato fra i banchi di scuola possa estendersi verso il mondo del lavoro, dove la condizione femminile è, come visto, ancora criticabile sotto vari aspetti.

### **3.4.3 SDG 4.6 & SDG 4.7: ALFABETIZZAZIONE E SOSTENIBILITÀ**

Il micro-obiettivo numero 6, si concentra su una tematica che, sebbene in maniera indiretta, è stata discussa varie volte in questo lavoro: alfabetizzazione e numerazione. Per alfabetizzazione si intende l'insegnamento ad un soggetto delle abilità minime necessarie per poter comprendere la comunicazione scritta: lettura, scrittura (Treccani 2005). Con numerazione si fa invece riferimento alla capacità di portare avanti semplici operazioni numeriche; i dati disponibili in merito sono pochi e frazionati e dunque il fattore della numerazione non verrà preso in considerazione (Treccani 2023). Si è visto precedentemente come l'India stia ancora pagando il ritardo nell'introduzione di misure

a supporto dell'educazione, con una buona percentuale della popolazione che non possiede alcun titolo di studio elementare. Allo stesso modo, anche i dati relativi all'alfabetizzazione in India risentono degli errori passati. Si stima che nel 2021, all'interno del Paese asiatico l'82.4% della popolazione fosse in grado di leggere e scrivere; solamente 30 anni prima, nel 1991 tale percentuale era del 61.6%. La percentuale odierna sarebbe più alta, arrivando al 90%, se si prendesse in considerazione la sola popolazione con un'età compresa fra i 15 e i 24 anni. In questo caso è interessante osservare come in questo gruppo di età la differenza di genere, rispetto all'alfabetizzazione sia andata diminuendo nel tempo; se nel 1976 erano oltre quindici punti percentuali a separare donne e uomini, nel 2020 tale differenza si era ristretta ad appena due punti. L'India, dunque, paga un alto analfabetismo nelle fasce più anziane della popolazione dove si rende evidente anche il maschilismo che ha pervaso la società indiana. Osservando i dati del 2021, è curioso notare come la riduzione delle disuguaglianze, vera per i ragazzi e le ragazze fra i 15 e i 24 anni, è meno efficace se si prende in considerazione l'intera popolazione sopra i 15 anni di età. Nel 2021, la percentuale di alfabetizzazione per gli uomini sopra i 15 anni in si attestava all'82.4% mentre per le donne questa si fermava al 65.8%. I numeri nel 1991 erano ancora più spaventosi, le stime riportano che sapessero leggere e scrivere sei uomini ogni dieci e tre donne ogni dieci (UNESCO 2023). L'India sta dunque cercando di colmare i vuoti lasciati da anni di politiche educative esclusive e nocive per la salute sociale ed economica del paese. In parte sta riuscendo a evitare che le nuove generazioni soffrano i problemi delle vecchie, investendo molto sull'educazione specie come si è visto delle donne. Nonostante ciò, è ormai complesso tentare politiche che favoriscano l'alfabetizzazione in quella parte di popolazione che, ormai adulta, non ha imparato ancora a leggere e scrivere. Ciò fa sì che oggi, l'India risulti essere fra gli ultimi Stati dell'Asia Meridionale per quanto riguarda il livello di alfabetizzazione della popolazione, superata anche da Paesi con un prodotto interno lordo inferiore quali Sri Lanka e Myanmar. In ogni caso, l'opera compiuta dall'India non può che essere ritenuta un successo se si considera l'enorme sproporzione fra i suoi abitanti e quelli dei Paesi vicini. A ciò si aggiunge anche l'estrema giovinezza della popolazione indiana; al 2021 si stima che il 25.69% degli Indiani avesse un'età compresa fra i 0 e i 14 anni (Statista 2023). Garantire un sistema educativo funzionale per un numero così ampio di persone è estremamente arduo ed è probabilmente

una delle ragioni del ritardo indiano, che sembra però essere sulla buona strada per essere colmato, sebbene non entro il 2030.

Per quanto concerne l'ultimo "target" numerico del quarto Sustainable Development Goal dedicato all'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza globale i risultati dichiarati sono estremamente positivi. Questi si basano sull'indicatore 4.7.1 che punta a misurare attraverso un punteggio da 0 a 1 la maniera in cui l'educazione alla cittadinanza globale e all'educazione per lo sviluppo sostenibile siano integrate: nelle politiche educative nazionali, nei corsi di studio, nell'insegnamento in classe e nel lavoro dei singoli studenti (United Nations 2023). Quest'ultimo SDG ha in realtà un indicatore estremamente inaffidabile della realtà globale in quanto tange le realtà educative di ogni singolo Paese e i cui dati raccolti si basano più su ciò che il governo locale intende piuttosto che su ciò che viene implementato nei fatti. Così facendo forse può non sorprendere constatare che l'India nel 2020 ottenga per questo obiettivo il massimo in tutte le categorie o che l'Arabia Saudita presenti un punteggio pieno per la maniera in cui la cittadinanza globale e lo sviluppo sostenibile sono implementati nel lavoro degli studenti (UNESCO 2023). Si può ritenere che almeno sulla carta questo micro-obiettivo sia stato già raggiunto, con molto anticipo rispetto alla data limite del 2030; permangono però importanti dubbi sull'effettiva fattualità dei dati comunicati.

#### **3.4.4 SDG 4.A, 4.B & 4.C: SERVIZI, BORSE DI STUDIO, ED INSEGNANTI**

Come visto, il quarto obiettivo si conclude con tre "targets" leggermente differenti dai precedenti in quanto discutono una serie di mezzi di implementazione dell'SDG 4. Proprio per questa ragione sono stati nominati facendo ricorso a delle lettere, diversamente dagli altri che invece utilizzano numeri. Il primo (4.a) analizza l'adeguatezza dell'ambiente scolastico specie in relazione all'infanzia, alla disabilità e alle tematiche di genere; il secondo (4.b) si sofferma sul numero di borse di studio offerte agli studenti provenienti da Paesi in via di sviluppo; e il terzo (4.c) promuove la formazione di insegnanti qualificati anche attraverso il ricorso alla cooperazione internazionale.

Il target 4.a viene misurato attraverso la collezione di dati relativi a sei differenti servizi che si ritiene siano fondamentali nel garantire un'educazione efficace e di qualità. Include dunque un'analisi strutturale dell'ambiente di insegnamento, che prende in

considerazione: l'accesso all'elettricità, la presenza di materiale elettronico con fini pedagogici, l'inclusività delle infrastrutture e dei materiali per persone con disabilità, la presenza di acqua potabile, l'esistenza di bagni differenziati per bambini e bambine nonché forniti di servizi di base per il lavaggio delle mani. Anche con riferimento a questo micro-obiettivo si può evidenziare una crescita notevole delle percentuali di servizi presenti nelle infrastrutture educative considerate. Come discusso in precedenza, il sistema infrastrutturale indiano ha fatto esperienza negli ultimi anni di miglioramenti importanti, che si riflettono anche nei dati raccolti per monitorare l'andamento di questo target. Risulta evidente un aumento esponenziale della proporzione di edifici scolastici serviti da una rete elettrica, che è passata dal 58.55% nel 2015 all' 89.3% nel 2021. Crescite importanti si sono viste anche per quanto riguarda la possibilità di usufruire di servizi sanitari di base e di acqua potabile. In riferimento ai primi, in particolare, gli istituti coperti sono passati dall'essere il 51.60% nel 2015 al 93.6% nel 2021. Meno entusiasmante è stata la crescita per quanto riguarda i servizi che favoriscono una migliore inclusione delle persone con disabilità. In questo caso, il numero di scuole aventi rampa di accesso è aumentato solo del 10%, così come un progresso simile si è avuto anche per l'accessibilità ai servizi sanitari (MOSPI 2023). Sono presenti ancora alcune carenze come dimostrato dalla ridotta crescita dei servizi per disabili o dalle poche scuole elementari e medie fornite di computer a fini didattici (il 28.1% e il 53.9%), che non permettono di definire l'operato indiano un successo (UNESCO 2023). Ciononostante, anche gli esiti per questo target, in considerazione del continuo miglioramento dei servizi e della loro sempre maggiore diffusione, possono essere considerati come positivi.

I dati a disposizione per discutere dello sviluppo del target 4.b in India si rivelano essere pochi. Tale target risulta non essere più prioritizzato in quanto il raggiungimento del micro-obiettivo doveva avvenire entro il 2020. In ogni caso l'India ha poco a che vedere con la sua implementazione in quanto questo auspica un maggior impegno da parte dei Paesi già economicamente affermati nell'aiuto allo sviluppo dei Paesi emergenti attraverso la promozione di borse di studio. Il Paese asiatico, dunque, è ritenuto un beneficiario e non un attuttore di questo SDG. Tenendo in conto la quantità di denaro donata in borse di studio dai Paesi occidentali che, come già visto nel secondo capitolo, sono i principali finanziatori di incentivi allo studio, l'India non si posiziona male. È difatti fra i primi Stati in Asia e al mondo per ammontare

di denaro ricevuto attraverso borse di studio per un totale di 21.8 milioni di dollari (Organisation for Economic Co-operation and Development 2023). Queste borse di studio, fornite in particolare da Australia, Francia, Giappone, Regno Unito, e Stati Uniti permettono ad una parte dell'1% di studenti universitari indiani iscritti all'estero di frequentare le lezioni. Di questo punto percentuale nel 2017, il 42% studiava negli Stati Uniti, il 15% in Australia ed il 5% in Canada (OECD 2019).

L'ultimo target, il 4.c, si concentra invece sul livello di preparazione degli insegnanti nelle scuole primarie, secondarie inferiori e secondarie superiori. L'analisi del progresso del micro-obiettivo si basa sulla proporzione di insegnanti che raggiungono le competenze pedagogiche minime richieste per insegnare nella rispettiva fascia di età (United Nations 2023). Questo dato è costantemente in aumento per tutti i livelli scolastici. Particolarmente segnata da una preparazione inadeguata degli insegnanti era la scuola primaria, che ha visto la percentuale di insegnanti considerati sufficientemente preparati passare dal 67.82% al 91.40% in sei anni (UNESCO 2023). Lo studio dell'indicatore testimonia comunque un incremento generalizzato del livello di preparazione degli insegnanti, che rispecchia il tentativo di migliorare la qualità dei servizi educativi indiani. L'aumento del corpo docenti in India, che oggi conta 13.28 milioni di unità, ha garantito negli anni una riduzione del rapporto fra alunni ed insegnanti (UNESCO 2023). Nel caso dell'educazione primaria, sebbene si registri negli ultimi anni un aumento del numero di studenti, il rapporto è passato da 1:40 nel 2016 ad 1:30 nel 2020 (UNESCO 2020). L'India presenta anche un rapporto piuttosto bilanciato fra insegnanti uomini e donne sia nelle scuole elementari che nelle università, presentandosi anche meglio di alcuni Stati occidentali. Nel sistema scolastico italiano, ad esempio, le insegnanti rappresentavano il 95.87% dell'organico delle scuole primarie e solo il 37.28% di quello nelle università. In India, invece, le donne rappresentano il 49.49% dei maestri elementari e il 38.61% dei professori universitari (UNESCO 2023).

## Conclusione

Con il termine istruzione si fa riferimento ad un insieme di differenti attività legate all'acquisizione di un bagaglio di conoscenze e saperi, di carattere tecnico e no. La collezione di questi ha cominciato ad essere considerata a partire dagli anni '60 come un investimento, capace di provocare rendimento individuale e sociale e per questo nominato "capitale umano". La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo approvata il 10 dicembre 1948, all'articolo 26, proclamava l'Istruzione un diritto inalienabile di ogni cittadino, soffermandosi sull'obbligatorietà quantomeno dell'educazione elementare. L'istruzione veniva esplicitata come una maniera per permettere il raggiungimento del pieno sviluppo della personalità umana, delle libertà fondamentali, della comprensione e della tolleranza internazionale. La realtà dei fatti differiva però dalle nobili proposte delle Nazioni Unite. Per lungo tempo l'India è stata caratterizzata da un livello educativo estremamente basso, che ha condannato centinaia di milioni di persone a non raggiungere lo sviluppo personale auspicato. Come visto, le scarse risorse economiche non erano sufficienti a giustificare tale ritardo, in quanto altri Paesi avevano precedentemente dimostrato le possibilità di crescita del capitale umano anche con risicate risorse economiche. Negli ultimi decenni però l'India ha avviato una serie di programmi con l'obiettivo di recuperare il ritardo accumulato, anche in forza della sua popolazione rappresentante oltre 1/8 dell'intera popolazione mondiale.

L'analisi effettuata evidenzia dunque una situazione educativa in India in netto miglioramento. Nella totalità dei campi interessati dai micro-obiettivi dei Sustainable Development Goals si è rilevato negli ultimi anni un aumento sostanziale delle percentuali. Tutti i punti mostrano un incremento negli ultimi dieci anni dei numeri relativi ai singoli indicatori; nonostante ciò, da una lettura dei dati emergono anche delle riduzioni atipiche a partire dal 2020. È il caso, come visto, di quella serie di indicatori utilizzati per rilevare la qualità dell'insegnamento. Ad esempio, in relazione al micro-obiettivo 4.1, si evidenziava una riduzione delle prestazioni individuali degli studenti indiani, e nello stesso anno anche una diminuzione importante delle percentuali di alunni ammessi alle classi successive. Si può quindi assumere, data l'anomalia di riduzioni simili, che conseguenze tali possano essere dipese dalle chiusure a cui sono state soggette le scuole nel Paese asiatico causa Sars-Covid 19, fra le più lunghe al mondo. Sembra aver risentito di questa pandemia anche il numero di bambini iscritti a scuole preelementari,



soggetto di una riduzione di oltre 10 punti percentuali. Si può concludere dunque che sia errato sostenere che la pandemia non abbia avuto effetti sull'educazione indiana. Nonostante ciò, sarebbe altrettanto sbagliato non riconoscere gli enormi progressi che hanno caratterizzato il sistema scolastico del Paese negli ultimi anni. Rimane difficile provare in maniera univoca il ruolo che lo sviluppo di piani a medio termine di caratura internazionale come gli MDG e gli SDG ha avuto sul conseguimento di tali risultati. Nonostante questo, è evidente che a partire dagli anni 2000 il governo indiano ha istituito una serie di programmi estremamente utili al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Fra questi, oltre ai già citati vi sono: il Sarva Shiksha Abhiyan (2001) per aumentare le iscrizioni e la frequenza scolastica, il Rashtriya Madhyamik Shiksha Abhiyan (2009) con un focus specifico sulle iscrizioni alla scuola secondaria di gruppi marginalizzati e bambine, il National Skill Development Corporation (2009) per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro dei giovani indiani, il Digital India (2015) per migliorare le infrastrutture digitali indiane. Tutti programmi che hanno permesso all'India di rendere il quarto SDG quello più riuscito e di maggiore successo nel Paese. Le conseguenze di ciò sono enormi. Con il programma Mid-Day Scheme lanciato per la prima volta nel 1995, l'India è riuscita a ridurre la denutrizione fra i bambini, fornendo pasti gratuiti nelle scuole, allo stesso tempo incentivando le famiglie ad iscrivere i figli a scuola. La condizione di discriminazione femminile sembra essere meno evidente nella popolazione più giovane, con conseguenze sulle, ad oggi, basse possibilità di occupazione femminile e sulla loro fertilità in età adolescenziale. A questi risultati se ne aggiungono svariati altri discussi precedentemente e che hanno a vedere con il rendimento individuale e sociale correlato ad un maggiore livello di istruzione.

Il Sustainable Development Goal 4 ha come obiettivo la dotazione da parte di ogni Stato di un Sistema educativo universale e di qualità entro il 2030. L'India, come evidenziano numerosi report, sembra essere sulla buona strada nel raggiungimento di ciò. L'obiettivo 4.1, relativo all'educazione primaria universale, è ad esempio già stato raggiunto. Gli altri indicatori, invece, sebbene probabilmente non raggiungeranno i risultati sperati entro il 2030, segnalano comunque incrementi positivi, continui e costanti. Il processo di sensibilizzazione fornito dalle Nazioni Unite attraverso gli MDG e gli SDG sembra aver funzionato, almeno per questo obiettivo. Difatti, se ci si può ritenere parzialmente soddisfatti del progresso educativo indiano, gli SDG sembrano invece aver fallito nel loro

intento in molti altri campi. Il sito Sustainable Development Report nella sua classifica dei paesi più virtuosi posiziona il Paese asiatico solamente al 112° posto su 166 con un punteggio di 63.45/100. Sono troppi, infatti, gli obiettivi i cui indicatori risultano stagnanti o addirittura in peggioramento. Del totale dei micro-obiettivi risultano raggiunti il 34.3%, il 42.9% è stato toccato da progressi limitati, mentre il 22.9% è in peggioramento. L'efficacia degli SDG e il loro successo è alquanto discutibile ed è soggetto ad importanti variazioni fra gli obiettivi, nonché come già evidenziato ad importanti lacune nella raccolta dei dati. Ciononostante, è importante considerare l'opera degli SDG non solamente in relazione agli obiettivi che vengono raggiunti, i quali dipendono per la gran parte a cambiamenti innescati dai decision makers statali, ma anche dalla capacità degli stessi di rendere le persone più consapevoli delle sfide future. In ciò, l'educazione continua a rimanere un elemento inalienabile del processo di sviluppo sociale ed economico. La creazione, attraverso il processo educativo, di una coscienza collettiva è l'unico mezzo che permette di operare congiuntamente sulle problematiche che gli SDG puntano a risolvere, formando individui sempre più consapevoli ed istruiti per affrontarle.

## Bibliografia

- Altuzarra, A, C Gálvez-Gálvez, e A González-Flores. «Is Gender Inequality a Barrier to Economic Growth? A Panel Data Anlysis of Developing Countries.» *Sustainability* , 2021.
- Ashraf, Quamrul H, David N. Weil, e Wilde Joshua. «The Effect of Fertility Reduction on Economic Growth.» *Population & Development Review*, 2013.
- Barro, R., e J.W. Lee. «International Measures of Educational Achievement.» *American Economic Review* , 1996: 218-223.
- Basu, Alaka Malwade. «Why does education lead to lower fertility? A critical review of some of the possibilities.» *World Development*, 2002: 1779-1790.
- Becker, G. S., e R. J. Barro. «A reformulation of the economic theory of fertility.» *Quarterly Journal of Economics*, 1988: 1-26.
- Bloch, F. E, e S. P Smith. «Human Capital and Labor supply: A synthesis.» *The Journal of Political Economy* , 1977: 550-560.
- Bloom, D, e J Williamson. «Demographic Transition and Economic Miracles in Emerging Asia.» *World Bank Economic Review* , 1998: 419-455.
- Buchholz, K. «The Longest School Closures of the Pandemic. Statista.» *Statista Inc.* 2022. <https://www.statista.com/chart/26670/school-closures-covid-19/> (consultato il giorno Luglio 20, 2023).
- Castro Martin T. «Women’s Education and Fertility: Results from 26 Demographic and Health Surveys», *Studies in Family Planning*. 1995
- Chand, A.A. «Use of personal protective equipment (PPE) during COVID-19 pandemic: A letter to the editor on “Envisioning the UN Sustainable Development Goals (SDGs) through the lens of clean water sanitation, life below water, and life on land in Fiji” .» *International Journal of Surgery*, 2021: 91.
- Chiellino, Giuseppe. *Neet, alle regioni italiane il record europeo*. 21 Marzo 2023. <https://lab24.ilsole24ore.com/giovani-che-non-lavorano-e-non-studiano-neet/> (consultato il giorno Luglio 05, 2023).
- Clemente-Suárez, V.J., et al. «Sustainable Development Goals in the COVID-19 Pandemic: A Narrative Review.» *Sustainability*, 2022.
- Crawford, J., e Javier Cifuentes-Faura. «Sustainability in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: a systematic review.» *Sustainability*, 2022.
- Cuberes, D, e M Teignier. «Aggregate effects of gender gaps in the labor market: a quantitative estimate.» *Journal of Human Capital*, 2016.
- Daly, H. E. «U.N conferences on environment and development: retrospect on Stockholm amd prospects for Rio.» *Ecological Economics: The Journal of the International Society for Ecological Economics*, 1992: 9-14.
- Datt, Gurav, e Martin Ravallion. «Shining for the Poor Too? .» *Economic & Political Weekly*, 2010.

- Dernbach, J. C. «Achieving sustainable development: The centrality and multiple facets of integrated decision making .» *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 2003: 247-285.
- Dernbach, J. C. «Sustainable development as a framework for national governance.» *Case Western Reserve Law Review*, 1998: 1-103.
- Easterlin, Richard A. «Effects of Population Growth on the Economic Development of Developing Countries.» *The Annals of The American Academy*, 1967: 98-108.
- Goode, R. B. «Adding to the Stock of Physical and Human Capital», *The American Economic Review* 1959
- Goodland, R., e H Daly. *Environmental sustainability: Universal and non-negotiable: Ecological applications*. 1996.
- Grimm, M. «Family and economic growth: a review.» *Mathematical population studies*. 2003
- Guterres, Antonio. «United Nations. Special edition: progress towards the sustainable development goals.» 2019. <https://undocs.org/E/2019/68> (consultato il giorno Luglio 4, 2023).
- Haddad, Lawrence. «Unraveling the enigma of South Asian malnutrition.» *International Food Policy Research Institute*. 14 Aprile 2015. <https://www.ifpri.org/blog/unraveling-enigma-south-asian-malnutrition> (consultato il giorno Agosto 19, 2023).
- Hsieh, C. T., E. Hurst, C.I Jones, e P. J. Klenow. «The allocation of talent and US economic growth.» *Econometrica*, 2019.
- Joshi, Shareen, e T. Paul Schultz. *Family planning as an investment in development; Evaluation of a program's consequences in Matlab, Bangladesh*. IZA Discussion Paper 2639, Institute for the Study of Labor, 2007.
- Justice, Mensah. «Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review.» *Cogent Social Sciences*, 2019.
- Kapur, Devesh, e Megan Crowley. *Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries*. Center for Global Development, 2008.
- Karmer Michael. «Population Growth and Technological Change: One Million B.C to 1990», *Quarterly Journal of Economics*. 1993
- Kawate, Iori. «NIKKEI ASIA.» *China's trade with world surges ninefold after 20 years in WTO*. 7 Novembre 2021. <https://asia.nikkei.com/Economy/China-s-trade-with-world-surges-ninefold-after-20-years-in-WTO> (consultato il giorno Agosto 2, 2023).
- Kelley, Allen C. «Economic consequences of population change in the Third World», *Journal of Economic Literature*. 1988
- Kelley, Allen C.; Schmidt, Robert M. «Evolution of recent economic-demographic modeling: a synthesis». 2005
- Knowles, Stephen, Paula Lorgelly, e Dorian Owen. «Are Educational Gender Gaps a Brake on Economic Development? Some Cross-Country Empirical Evidence.» *Oxford Economic Papers* 54, 2002: 118-149.
- Kohler, H. P. «Copenhagen Consensus 2012: Challenge Paper on “population growth». 2012

- Krueger, A. B., e M Lindahl. «Education for Growth: Why and For Whom?» *The Economic Journal*, 2001: 34-63.
- Kumar, Sanjiv, Neeta Kumar, e Saxena Vivekadhis. «Millenium Development Goals (MDGs) to Sustainable Development Goals (SDGs): Addressing Unfinished Agenda and Stengthening Sustainable Development and Partnership.» *Indian Journal of Community Medecine*, 2016: 1-4.
- Kuznets, S. "Population and economic growth", *Proceedings of the American Philosophical Society*. 1967
- Lagerlof, N. «Gender Inequality, Fertility and Growth.» *Mimeographed*, 1999.
- Lucas, R. E. «On the mechanics of economic development.» *Journal of Monetary Economics*, 1988: 3-42.
- Manjula, M. «Gender Gap in Agriculture and the "South Asian Enigma".» *Observer Research Foundation*, 2021.
- Mankiw, N. Gregory, e Mark P. Taylor. *Macroeconomia*. Bologna: Zanichelli Editore, 2015.
- Mannan, S. «Chapter 40—Sustainable Development.» In *Lees' Loss Prevention in the Process Industries*, di S Mannan, 2507-2521. Oxford, Uk: Butterworth-Heinemann, 2012.
- Maturkanič, P., et al. «The Phenomenon of Social and Pastoral Service in Eastern Slovakia and Northwestern Czech Republic during the COVID-19Pandemic: Comparison of Two Selected Units of Former Czechoslovakia in the Context of the Perspective of Positive Solutions.» *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022.
- MOSPI. «All India Survey on Higher Education.» 2020-2021.
- . «Net enrollment ratio for primary and upper primary education in India from financial year 2016 to 2022.» 12 Luglio 2023. <https://www.statista.com/statistics/1149296/india-net-enrollment-ratio-for-primary-and-upper-primary-education/> (consultato il giorno Agosto 2023, 20).
- MOSPI. «Sustainable Development Goals National Indicators Framework: Progress Report 2023.» 2023.
- Moyer, J.D., e S. Hedden. « Are We on the Right Path to Achieve the Sustainable Development Goals?» *World Development*, 2020: 127.
- OECD. «Education at a glance.» 2019.
- OECD. «Education at a glance.» 2021.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. «Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning.» *Our world in data*. 18 Luglio 2023. <https://ourworldindata.org/sdgs/quality-education> (consultato il giorno Agosto 22, 2023).
- Paul, Bâc Dorin. «A history of the concept of sustainable development: literature review.» 2008.
- Peet, R . Theories of development. Guilford Press. 1999

- Paxton, L. «Enviro Facts 3: Sustainable development. » *Howick, South Africa: Enevironmental Education Association of Southern Africa*, 1993.
- Reyes, G.E. «Four main theories of development: modernization, dependency, world system, and globalizations». *Nòmadas. Revista Critica de Ciencias Sociales y Juridicas*. University of Pittsburgh, USA. 2001
- Rosenzweig, Mark R., e Junsen Zhang. «Do population control policies induce more human capital investment? Twins, birth weight and China's "one-child" policy.» *Review of Economic Studies*, 2009: 1149-1174.
- Santos Silva, Manuel, e Stephan Klasen. «Gender inequality as a barrier to economic growth: a review of the theoretical literature.» *The review of Economic studies*, 2021.
- Schizzerotto, A. “*Perché in Italia ci sono pochi diplomati e laureati? Vincoli strutturali e decisioni razionale degli attori come cause della contenuta espansione della scolarità superiore*”, Il Mulino. 1997
- Schultz, Theodore W. «Education and economic growth.» In *Social Forces influencing American Education*, di N. B. Henry. Chicago: University of Chicago Press, 1961.
- Sen, Amartya. *Development as Freedom*. Anchor. 1999
- Sen, Amartya. *An Uncertain Glory: India and Its Contradictions*. Princeton University Press, 2013.
- Sexsmith, K, e P McMichael. «Formulating the SDGs: reproducing or reimagining state-centered development.» *Globalization*, 2015: 581-596.
- Smith, Peter C. «The impact of age at marriage and proportions marrying fertility.» *Determinants of Fertility in Developing Countries*, 1983: 473-531.
- Statista. «India: age distribution from 2011 to 2021.» *Statista*. 2023.  
<https://www.statista.com/statistics/271315/age-distribution-in-india/> (consultato il giorno Agosto 24, 2023).
- Stoddart, H., Schneeberger, K., Dodds, F., Shaw, A., Bottero, M., Cornforth, J., White, R. «A pocket guide to sustainable development governance.» *Stakeholder Forum*. 2011.
- The Economist. «The 169 commandments.» *The Economist*. 25 Marzo 2015.  
<https://www.economist.com/leaders/2015/03/26/the-169-commandments> (consultato il giorno Giugno 28, 2023).
- The Fund For Peace. *Fragile States Index*. 2013. <https://fragilestatesindex.org/global-data/> (consultato il giorno Agosto 17, 2023).
- Tiwari, Chhavi, Srinivas Goli, Mohammad Zahid Siddiqui, e Pradeep S. Salve. «Poverty, wealth inequality and financial inclusion among castes in Hindu and Muslim communities in Uttar Pradesh, India.» *Journal of International Development* , 2022.
- Todaro, M.P., Smith, S.C. *Economic development* (8<sup>th</sup> ed.). Reading: Addison-Wesley, 2006

- Tong, Yunping. «India's Sex Ratio at Birth Begins To Normalize.» *Pew Research Center*. 23 Agosto 2022. <https://www.pewresearch.org/religion/2022/08/23/indias-sex-ratio-at-birth-begins-to-normalize/> (consultato il giorno Agosto 18, 2020).
- Treccani. *Alfabetizzazione*. 2005. [https://www.treccani.it/enciclopedia/alfabetizzazione\\_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/alfabetizzazione_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/) (consultato il giorno Agosto 22, 2023).
- . *Numerazione*. 2023. <https://www.treccani.it/vocabolario/numerazione/> (consultato il giorno Agosto 22, 2023).
- Ufficio Studi CGIA. «Il lavoro irregolare in Italia.» 2019.
- UNDP. «25 Countries Halved Multidimensional Poverty Within 15 Years, but 1.1 Billion Remain Poor.» *UNDP*. 11 Luglio 2023. <https://www.undp.org/press-releases/25-countries-halved-multidimensional-poverty-within-15-years-11-billion-remain-poor> (consultato il giorno Agosto 19, 2023).
- UNESCO. «Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning.» *Our World in Data*. 2023. <https://ourworldindata.org/sdgs/quality-education> (consultato il giorno Agosto 22, 2023).
- . «India: Female to male ratio, students at tertiary level education.» *The Global Economy*. 2021. [https://www.theglobaleconomy.com/India/Female\\_to\\_male\\_ratio\\_students\\_tertiary\\_level\\_educ/](https://www.theglobaleconomy.com/India/Female_to_male_ratio_students_tertiary_level_educ/) (consultato il giorno Agosto 21, 2023).
- . «Pupils per qualified teacher in primary education, 2020.» *Our World in Data*. 2020. <https://ourworldindata.org/grapher/pupil-teacher-ratio-for-primary-education-by-country> (consultato il giorno Agosto 23, 2023).
- . *Rapporto GEM 2022*. 2022. <https://www.unesco.it/it/TemiInEvidenza/Detail/82> (consultato il giorno Luglio 04, 2023 ).
- . «Teachers and Professors.» *Our World in Data*. 2023. <https://ourworldindata.org/teachers-and-professors#distribution-of-teachers-by-gender-education> (consultato il giorno Agosto 24, 2023).
- . «UN Decade of ESD.» *Unesco*. 2014. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd> (consultato il giorno Luglio 24, 2023).
- UNICEF. «Bangladesh sees sharp decline in child malnutrition, while violent disciplining of children rises, new survey reveals.» *Unicef*. 25 Febbraio 2020. <https://www.unicef.org/bangladesh/en/press-releases/bangladesh-sees-sharp-decline-child-malnutrition-while-violent-disciplining-children#:~:text=Moderate%20and%20severe%20underweight%20prevalence,28%20per%20cent%20in%202019.> (consultato il giorno Agosto 18, 2023).
- . «Early childhood education.» 2021. <https://www.unicef.org/india/what-we-do/early-childhood-education> (consultato il giorno Agosto 21, 2023).
- . *Primart Education*. Giugno 2023. <https://data.unicef.org/topic/education/primary-education/#:~:text=Globally%2C%20the%20adjusted%20net%20attendance,by%20over%2035%20per%20cent.> (consultato il giorno Luglio 2, 2023).

- United Nations . *Dakar Framework for Action*. Parigi: UNESCO, 2000.
- «United Nations.» *United Nations millenium declaration*. 2000. <http://www.un-documents.net/a55r2.htm> (consultato il giorno March 16, 2023).
- United Nations. «Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.» 1987.  
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (consultato il giorno Giugno 27, 2023).
- . «Stastics Division.» *United Nations*. 2022. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/Goal-01/> (consultato il giorno Giugno 27, 2023).
- . *Sustainable development Goals: Goal 4*. 2023. <https://sdgs.un.org/goals/goal4> (consultato il giorno Giugno 31, 2023).
- United Nations. «The Millenium Development Goals Report 2015.» 2015.
- United Nations. «The Sustainable Devopment Goals Report.» 2022.
- . *United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, Brazil, 3-14 June 1992*. 1992. <https://www.un.org/en/conferences/environment/rio1992> (consultato il giorno Giugno 27, 2023).
- WHO/UNICEF Joint Monitoring Program for Water Supply, Sanitation and Hygene . «People practicing open defecation.» *The World Bank* . 2020.  
<https://data.worldbank.org/indicator/SH.STA.ODFC.ZS?end=2020&locations=IN&start=2020&view=bar> (consultato il giorno Agosto 17, 2023).
- World Bank Group. « Ratio of Female to Male Primary School Enrollment for India.» *FRED, Federal Reserve Bank of St. Louis*. 27 Dicembre 2022.  
<https://fred.stlouisfed.org/series/SEENRPRIMFMZSIND> (consultato il giorno Agosto 20, 2023).
- . «Government expenditure on education, total (% of GDP) - India.» *World Bank*. 2023.  
<https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=IN> (consultato il giorno Agosto 22, 2023).
- . «Labor Force participation rate, Female.» *The World Bank*. 25 Aprile 2023.  
<https://data.worldbank.org/indicator/SL.TLF.CACT.FE.ZS?end=2022&locations=IN&start=1990&view=chart> (consultato il giorno Agosto 18, 2023).
- . «School enrollment, primary (% gross) - India.» *The World Bank*. 24 Ottobre 2022.  
<https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRR?end=2021&locations=IN&start=1971&view=chart> (consultato il giorno Agosto 21, 2023).
- . *The East Asian Miracle: Economic Growth and Public Polices*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- . «The World Bank.» *GDP Growth*. 2022.  
<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?locations=CN> (consultato il giorno Agosto 2, 2023).
- World Health Organization. «WHO Coronavirus (COVID19) dashboard.» *World Health Organization*. 2023. World Health Organization.



