

LOMBARDIA

2010

RAPPORTO DI LEGISLATURA

FOCUS

**EQUITÀ, EFFICIENZA
ED EFFICACIA
NELLE POLITICHE
FORMATIVE**

Luisa Ribolzi

2003

2004

2005

2006

2007

2008

2009

2010



ISTITUTO REGIONALE
DI RICERCA
DELLA LOMBARDIA

FOCUS
**EQUITÀ, EFFICIENZA ED EFFICACIA
NELLE POLITICHE FORMATIVE**
**TEORIE E PRASSI PER UNA LETTURA
DELL'ESPERIENZA LOMBARDA**

Luisa Ribolzi

LOMBARDIA 2010

RAPPORTO DI LEGISLATURA



**GUERINI
E ASSOCIATI**

Indice

	Introduzione	1
1.	Per una definizione dei termini	2
2.	Uno sguardo alle politiche educative in Lombardia	3
	Considerazioni conclusive	7
	Bibliografia	8

Introduzione

Nella maggior parte dei Paesi occidentali, allo Stato nel campo della formazione vengono assegnate fondamentalmente tre funzioni: garantire che il servizio formativo sia presente su tutto il territorio nazionale, garantire la qualità della formazione, riequilibrare gli squilibri per far crescere l'equità. Il primo compito è quello della programmazione, il secondo quello della valutazione e il terzo potremmo chiamarlo «compensatorio», ed ha come strumento essenziale la ricerca: questi compiti possono essere svolti in collaborazione o per delega da agenzie o enti locali, ma restano assegnati al centro anche nei sistemi più decentrati (Pajno, 2008; Bottani, 1986). Tuttavia, riprendendo la vecchia definizione inglese per cui «l'educazione è un sistema centrale gestito localmente», la politica educativa delle Regioni è chiamata a rispondere alla sfida della qualità della formazione, in cui l'aspetto compensatorio è tanto più importante quanto più si pone al centro dell'educazione non l'istituzione o l'ente, ma la persona: l'esistenza di un'offerta/fruizione di formazione non equa penalizza le fasce più deboli della popolazione e per questo va in ogni modo combattuta.

Dopo un lungo periodo di attenzione all'efficacia della formazione, seguito a quella sbornia di dibattito sull'uguaglianza che si era risolta in una sottovalutazione degli aspetti tecnici e formali della scuola, riassumibili sotto l'etichetta di «istruzione», e che aveva danneggiato, ancora una volta, soprattutto quella parte di ragazzi che non aveva modo di recuperare fuori delle aule le conoscenze di cui la scuola non si era curata, ora il problema dell'equità sta recuperando centralità, e si è liberato almeno in parte di un eccesso di semplificazione che, nei casi peggiori, aveva portato a «svantaggiare gli avvantaggiati» per non commettere ingiustizie (Ribolzi, 2009). Questa idea nasceva dall'identificazione fra diversità e disuguaglianza: a lungo si è considerato equo un sistema formativo che tratta tutti allo stesso modo, in quanto trattare le persone in modo diverso significava inevitabilmente che alcune sarebbero state trattate meglio, e altre peggio.

Oggi si sta finalmente affermando la convinzione che disuguaglianza e differenza siano concetti diversi, anche se spesso collegati, e che quindi sia utile sul piano pratico rispettare l'affermazione di don Milani che «non c'è ingiustizia più grande che trattare allo stesso modo persone diverse», e sul piano teorico analizzare le esperienze già effettuate per ricavarne delle indicazioni. Questa analisi non può prescindere da un occhio attento e da un solido impianto interpretativo, perché la comparazione «è difficile per molteplici ragioni, ma in particolare perché i sistemi scolastici differiscono sotto così tanti aspetti, che è assai difficile trovare una spiegazione convincente della dipendenza di una differenza da un'altra» (Gorard, 2001), ma comunque utile, sia perché consente ai decisori politici di collocare il loro paese rispetto ad altri, sia perché consente di conoscere i possibili impatti di una politica educativa prima di deciderne una analoga. La lettura delle politiche educative in Lombardia dal particolare punto di vista dell'impatto che hanno avuto o possono

avere sulla distribuzione delle risorse educative (e in seguito sociali) va dunque compiuta contestualizzando sia le ipotesi sia i risultati, per arrivare a individuare delle linee di sviluppo da perseguire.

1. Per una definizione dei termini

Nelle politiche educative della Regione Lombardia, la scelta fondamentale di mettere al centro non le istituzioni, ma la persona (scelta di cui vedremo più avanti le conseguenze in termini concreti), è un'implicita dichiarazione di propensione verso gli obiettivi di equità: ma è importante sottolineare che se può esistere una tensione fra equità e qualità, certamente non vi sono motivi per cui un sistema equo, per definizione più efficace di uno non equo, non possa essere anche efficiente, capace di investire le risorse di cui dispone in modo da ottenere il miglior rapporto fra costi e benefici. Anzi, poiché lo spreco penalizza le fasce più deboli, riducendo le risorse disponibili, una politica educativa equa ha tra i propri obiettivi fondamentali l'efficienza: l'esistenza di un sistema formativo al tempo stesso equo ed efficace è di grande importanza per lo sviluppo, non solo economico, di un paese, evitando l'eccesso di semplificazione: gli studi svolti da Herbert Gintis per la Banca Mondiale negli anni Ottanta (Gintis, 1983) mostrano che nei paesi in via di sviluppo è necessario investire soprattutto nell'istruzione di base, perché l'investimento in istruzione superiore non è di per se stesso capace di creare lavoro qualificato, con la duplice conseguenza negativa di creare un effetto di drenaggio di risorse finanziarie nel paese di origine, e un sottoutilizzo di risorse umane qualificate nel paese di arrivo.

I decisori politici si trovano a operare in una società che, secondo la maggior parte dei sociologi, è ancora molto stratificata in termini sociali, razziali, e talvolta di genere, e quindi anche meno equa: per alcuni, questa disuguaglianza si trasferisce negli stessi termini sul sistema formativo, per altri invece il sistema formativo opera come correttore delle disuguaglianze e strumento di mobilità. All'interno della scuola, Denis Meuret definisce l'efficacia come «la capacità di far progredire gli studenti più di quel che ci si potesse aspettare tenendo conto delle loro caratteristiche al momento dell'ingresso nella scuola», e l'equità come «la capacità di far diminuire lo scarto nel rendimento fra gli studenti più deboli e quelli più forti» (Meuret, 2001). Quanto al rendimento, il «successo scolastico» (uno degli obiettivi più importanti di un sistema equo) alla luce delle recenti trasformazioni della scuola, in cui si passa dalla standardizzazione delle prestazioni attese alla personalizzazione dei percorsi, viene inteso come la possibilità di ottenere il massimo possibile, secondo le aspirazioni e le capacità di ciascuno, nel percorso che ciascuno ha scelto e di cui viene garantita la qualità.

Il concetto chiave di questo approccio è la valorizzazione delle differenze, a partire dalla diversità dei punti di partenza che, se viene ignorata, può avere come esito quello di rinforzare le disuguaglianze o addirittura di peggiorarle. È importante partire dalla considerazione che esistono caratteristiche cultu-

rali, individuali e di motivazione che non sono tra loro gerarchizzate anche se portano a risultati diversi: il solo vincolo è che tutti devono raggiungere la soglia minima al di sotto della quale sono a rischio di esclusione sociale. Questo concetto di «soglia» viene definito da John Rawls (Rawls, 1971) e la percentuale di popolazione che non lo raggiunge (che potrebbe essere identificata con la quota di coloro che non completano l'istruzione dell'obbligo, o la completano formalmente, ma senza acquisire le competenze relative) è considerata l'indicatore base del livello di equità di un sistema educativo. Non bisogna poi dimenticare che il concetto di equità formativa definisce, in un certo senso, non solo uno stato di cose che riguarda la scuola, ma un «moltiplicatore», cioè le conseguenze che le disuguaglianze educative possono avere sulla distribuzione delle ricompense sociali, rinforzando i privilegi o, al contrario, migliorando per chi parte svantaggiato le possibilità di recuperare le differenze iniziali (oggi l'indicatore esclusivamente economico del successo sta perdendo efficacia; si pensi ai recenti tentativi di sostituire il PIL con un indicatore che contenga informazioni su beni «immateriali» come appunto la giustizia e la felicità).

Se accettiamo l'ipotesi che un sistema educativo debba avere come fine non solo quello di distribuire in modo equo l'educazione (riducendo e non aggravando le differenze iniziali), ma di distribuirla in modo da rendere più giusta la società, dobbiamo necessariamente affermare che l'equità nell'educazione è un problema politico, e come tale oggetto di decisione delle politiche educative, che si rivolgono – o dovrebbero rivolgersi – alla ricerca educativa per ottenere elementi di giudizio, un «effetto di illuminazione» (Weiss, 1986) che consenta una migliore comprensione del fenomeno. La ricerca sociologica su questo tema suggerisce che nelle politiche educative l'obiettivo dell'equità non costituisce una priorità politica rispetto a problemi come l'efficienza, la qualità, l'inserimento degli stranieri (solo in parte visto come collegato all'equità) e non è quindi oggetto di decisioni a breve termine (Checchi, 2009).

2. Uno sguardo alle politiche educative in Lombardia

Nel chiederci se le politiche educative in Lombardia hanno migliorato il grado di equità del sistema, si dovrebbe preliminarmente definire il ruolo dello Stato e delle Regioni nel far crescere l'equità, e delle modalità di intervento, in un quadro non solo di ristrettezze economiche, ma di crisi di credibilità del tradizionale stato sociale, il cui modello di welfare viene percepito come troppo rigido e troppo costoso. L'ipotesi di Donati è che il modello del futuro, da lui definito «welfare di quarta generazione» (Donati, 1999) sia quello del «welfare plurale», basato sul principio della cittadinanza societaria, in cui il soggetto pubblico non si sostituisce agli attori, ma garantisce loro la possibilità di agire in base a regole eque e solidali. Nella scuola, fra gli elementi della giustizia educativa, questa prospettiva evidenzia il tema della scelta familiare e della partecipazione delle famiglie alla scuola.

In realtà, nella letteratura sociologica italiana (ma anche, o forse in conseguenza, nell'arena politica) il tema della presenza della famiglia nella scuola, e più in generale nel controllo dei percorsi educativi, non è quasi mai stato dibattuto in termini di equità, e nemmeno in termini di diritti dei cittadini. L'impianto del dibattito è strettamente ideologico, come hanno ben colto i colleghi olandesi, quando segnalano con qualche ironia che il dibattito sulla scuola pubblica e privata in Italia ricorda loro la «lotta per la scuola» durata quasi due decenni e conclusa all'inizio degli anni Venti con la strategia della *pillarization*, che vedeva un sistema scolastico tripartito secondo i «piloni» di articolazione della società (cattolici, protestanti e laici). Nei paesi anglosassoni, invece, e in particolare negli Stati Uniti, la scelta familiare viene considerata un diritto primario del cittadino, in opposizione all'idea che lo Stato gestisca in modo esclusivo l'istruzione. In verità, anche in Italia si era avuta qualche voce in questa direzione: nel 1950, in una lettera all'allora ministro dell'istruzione Gonella, don Luigi Sturzo scriveva che proprio perché in America non c'è un Ministero della Pubblica Istruzione, l'americano è un popolo libero, e l'italiano no, e questo in base alla convinzione che «finché in Italia la scuola non sarà libera, neppure gli italiani saranno liberi».

Ma questo forte legame fra scelta delle famiglie e diritti del cittadino si è perso quasi subito, sostituito dal «mito della scuola unica» (Glenn, 2004), basata sugli assiomi indimostrati che solo la scuola unica può garantire a tutti un servizio educativo giusto e di qualità, evitando gli «steccati» ideologici. È quindi particolarmente importante che una Regione come la Lombardia imponga una linea politica di sostegno alla scelta familiare (buona scuola e dote) come diritto di cittadinanza, e non come difesa di pur legittimi interessi di chi la frequenta.

La seconda linea di intervento della Regione Lombardia per far crescere il livello di equità punta all'attenuazione delle conseguenze sociali della riuscita scolastica, che si è cercato di realizzare per mezzo di una valorizzazione degli indirizzi applicativi (formazione e istruzione professionale). Pur in un periodo di crisi economica, il valore di scambio del titolo di studio permane elevato, anche se il fenomeno nuovo è la maggiore spendibilità sul mercato del lavoro delle qualifiche professionali, sia per i tecnici intermedi (i dati di Progetto Excelsior mostrano che la domanda delle imprese supera di circa settantamila unità i diplomati degli istituti tecnici), sia per le qualifiche professionali richieste dalle piccole e piccolissime imprese, che non trovano giovani qualificati. Si può dire che l'investimento in formazione professionale e tecnica fa crescere l'equità sia prevenendo l'abbandono delle fasce deboli, a rischio di marginalità sociale o anche di passaggio alla devianza, grazie a percorsi personalizzati e di tipo non accademico, sia facilitando l'occupabilità attraverso un migliore raccordo fra competenze offerte e domandate. Da questo punto di vista, si dovrebbe a mio avviso sviluppare di più l'orientamento nella scuola secondaria di primo grado, i cui insegnanti sono spesso impreparati a questo compito.

La preconditione che mi pare sia stata posta dalle politiche educative è quella, già ricordata, di una effettiva centralità della persona, che si esprime operativamente spostando l'attenzione dal lato dell'offerta (le istituzioni) al

lato della domanda (le persone portatrici di un bisogno di formazione). Ma vediamo più dettagliatamente che cosa è successo.

La riqualificazione dei percorsi professionalizzanti. È noto che in Italia, e non solo in Italia, per un pregiudizio culturale difficile da sradicare, legato peraltro alla collocazione sociale di chi intraprende i diversi tipi di studio, oltre che alle conseguenze che questi indirizzi hanno, i percorsi formativi sono stati distinti in «serie A» e «serie B», considerando fra i primi la scuola, i licei in testa, e fra i secondi la formazione professionale, statale o regionale. Collegando le politiche educative in questo settore al concetto di «obbligo formativo» e di «diritto/dovere all'istruzione», la Regione Lombardia, dopo un lungo periodo di contrasti, ha siglato nel marzo del 2009 un accordo con il Ministero dell'Istruzione che pone la base per la costruzione di un sistema unitario di istruzione (IPS) e formazione (FP) professionale che rilascerà qualifiche triennali e quadriennali, e in prospettiva quinquennali con possibilità di accesso al sistema di istruzione superiore, in attesa che si sviluppi una formazione di terzo livello non universitaria (la mancanza della formazione superiore non universitaria, che ci classifica come un'anomalia fra i paesi europei e che non poco contribuisce all'immagine scadente della formazione professionale intesa come «senza sbocchi», non è imputabile alle regioni. Questo settore, a una rapida analisi dei dati, sembra essere fra i punti deboli del sistema. Un discorso analogo vale per la formazione permanente, dove pur tuttavia le imprese lombarde sono fra le più attive per la formazione continua dei propri addetti). L'avvio della sperimentazione ha avuto come riscontro una crescita sistematica degli alunni iscritti, che nel 2007-2008 hanno superato la quota di 35.000, testimoniando che il sistema regionale viene scelto, se offre una valida alternativa a quello dell'istruzione generale, fornendo concrete prospettive di occupazione a breve a larghe fasce di giovani che, per l'impossibilità di prolungare gli studi o per la cattiva riuscita, sarebbero altrimenti entrati nel mercato del lavoro privi di qualificazione. Il potenziamento del canale professionale ha comportato una diminuzione della dispersione (ripetenze e abbandoni), nonostante la massiccia presenza in regione di una popolazione a rischio come quella dei giovani di origine straniera. Anche in termini di qualità la Lombardia pare offrire ai giovani di tutti gli indirizzi una formazione che consente apprendimenti in linea con la media OCSE, quale viene determinata dai dati PISA del 2006.

Resta invece senza risposta, al di là delle percezioni di buon senso, la domanda se la trasformazione del sistema universitario, con l'introduzione della laurea triennale, abbia modificato la composizione sociale dei laureati, operando una sorta di democratizzazione dell'istruzione superiore. Tra il 2002 e il 2008 i laureati sono quasi raddoppiati, passando da 26.000 a 45.000, con una vistosa crescita delle donne, che hanno superato i maschi sia nelle immatricolazioni che nei laureati: possiamo dire allora che la non equità di genere si è arrestata (anzi, capovolta!), ma non sappiamo, o meglio non disponiamo di dati elaborati, se i laureati triennali appartengono in misura maggiore a strati sociali più bassi, né sappiamo quale sia la loro propensione a continuare, in relazione allo status socioeconomico (i dati potrebbero essere

ricavati dalle indagini sui laureati, per la Lombardia prevalentemente Stella, per le altre regioni Alma Laurea; i dati sullo status socioeconomico dei laureati dovrebbero essere incrociati con i dati relativi al diritto allo studio, e confrontati con quelli degli anni precedenti).

Per quanto riguarda la *scelta familiare*, in Lombardia gli iscritti a scuole paritarie nel 2007/2008 sono stati il 9% contro una media nazionale del 5,1%, in crescita di 0,6 punti negli ultimi quattro anni (+0,4 punti il valore medio nazionale). Tra gli elementi che hanno favorito la crescita vi è probabilmente anche una consolidata e ampia offerta formativa, che si forma però, come è noto, in presenza di una domanda, che nel caso lombardo è stata sostenuta dalla politica prima del buono scuola e poi della dote (Lubienski, 2009). Il buono scuola è stato utilizzato per sette anni (2001-2007) e i suoi esiti sono stati esaminati da Violini *et al.* (Violini *et al.*, 2007), per rientrare poi a partire dal 2008 nel sistema della «dote», che rappresenta una modalità differente di sostegno alla scelta. Il buono scuola, o voucher, può infatti essere definito come «un'erogazione di denaro che attribuisce agli individui un limitato potere di acquisto, che consente loro di scegliere in un insieme definito di beni o servizi» (Random House Dictionary of the English Language, Random House, New York 1987), oppure come «un'erogazione predeterminata fatta agli individui per l'acquisto di beni particolari, come l'assistenza medica o l'educazione» (Rosen, 1995). Nel campo educativo, il buono scuola è un versamento in denaro che viene fatto direttamente alle famiglie, o alla scuola da parte delle famiglie, per sostenere i costi dell'istruzione là dove non sono sostenuti direttamente dalla tassazione pubblica: in genere, come tutti i voucher, è legato alle caratteristiche del destinatario, ed ha quasi sempre funzione compensatoria (Moe, 2001; Bradford e Shavirod, 2000), per facilitare il diritto di scelta a famiglie che non potrebbero sostenere una maggior spesa. Il buono scuola in Lombardia si è invece caratterizzato almeno in parte come uno strumento di finanziamento dell'istruzione, in quanto era debolmente collegato al reddito, e suppliva la mancanza di sostegno statale al sistema pubblico delle scuole paritarie, che di fatto penalizza le famiglie più deboli. Si può probabilmente concludere che il buono scuola, così come è stato realizzato in Lombardia, non ha aiutato le famiglie meno abbienti in modo diretto, ma piuttosto indirettamente, mantenendo in vita il sistema paritario.

L'idea che si potrebbe utilizzare una diversa modalità di finanziamento del sistema formativo, passando dal finanziamento alle istituzioni a quello agli utenti, con un duplice esito di potenziamento dell'equità (accresce la libertà di scelta e fornisce il modo di esercitare strategie di *exit*, cioè di scelta alternativa a quella obbligata, anche ai più deboli) ha dato origine all'esperienza della dote, che si colloca concettualmente fra le misure del tipo «i soldi seguono i bambini», ma con caratteristiche in parte diverse. L'unificazione sotto una sola voce delle precedenti articolazioni è nella linea di una razionalizzazione che consente un impiego più fruttuoso delle risorse; la caratteristica di processualità della dote, che segue il ragazzo in tutta la sua vita scolastica, fornisce ragionevoli certezze delle risorse disponibili; e infine la responsabilizzazione del destinatario quanto all'uso delle risorse è nella linea di una promozione del consumo consapevole di for-

mazione, che si va affermando come una tendenza irreversibile in quella che viene chiamata «Lego school» per indicare, in un ambiente mediatico in cui l'offerta tende a crescere in maniera esponenziale, le dinamiche di una costruzione basata sull'utilizzo dei pezzi disponibili in un modello personale.

Considerazioni conclusive

Rispetto al quadro internazionale delle politiche educative, a un esame anche sommario, la regione Lombardia appare più allineata alle tendenze dei sistemi europei che non la scuola italiana nel suo insieme, anche dal punto di vista della realizzazione di una maggiore equità: è forse opportuno precisare che le decisioni politiche nascono in parte da un preciso progetto culturale, ma in parte sotto la pressione degli avvenimenti. Ad esempio, altre nazioni hanno vissuto prima di noi, anche se forse in modo meno tumultuoso, il problema dell'inserimento dei bambini stranieri, che in termini di sostegno all'equità si è tradotto, per esempio in Olanda, nel riconoscimento di un maggior costo per garantire a questi bambini un trattamento equo, nel rispetto dell'autonomia delle scuole sul decidere come questo dovesse avvenire.

Rispetto alle altre Regioni, il processo di realizzazione delle competenze previste dalla riforma costituzionale del 2001 è certamente in Lombardia più avanzato che altrove. Manca purtroppo, ed è questo un limite sia della ricerca che della politica educativa, una comparazione che, valutando le possibili soluzioni, consenta di ridurre le disuguaglianze anche tra le regioni italiane, che restano a tutt'oggi il punto critico dell'intero sistema. Da questo punto di vista, la ricerca educativa è fondamentale, e le carenze di cui essa soffre nel resto del Paese sono solo in parte colmate in Lombardia.

Ci si potrebbe chiedere, in sede di conclusione di una legislatura, che cosa resta da fare accanto al già fatto per far crescere equità, efficacia ed efficienza. Una prima indicazione nasce immediatamente dalle considerazioni relative alle carenze nella ricerca educativa, ed è l'opportunità di potenziare la ricerca, soprattutto nel settore della valutazione dei processi e delle istituzioni educative e nel settore della raccolta e analisi dei dati, che spesso esistono ma non vengono usati, o addirittura non «si parlano» fra loro (basti pensare al sistema informativo sui laureati e i diplomati). Una seconda indicazione riguarda le possibilità della Regione Lombardia di fare ancor più decisamente da traino nell'applicazione della riforma del Titolo V della Costituzione, anche nelle sedi istituzionali (penso alla Conferenza Stato-Regioni), valorizzando le esperienze fatte negli ultimi anni e diffondendole sotto forma di buone pratiche. Da ultimo, sarebbe possibile sviluppare la sperimentazione anche nelle scuole, oltre che nel sistema della formazione regionale, su progetti assistiti in grado di potenziare l'equità dell'offerta sia per le fasce deboli (sperimentazione già ampiamente diffusa sia per i ragazzi di origine straniera che per i disabili) sia per gli utenti «normali», accompagnandola con un'attività sistematica di formazione dei docenti e di monitoraggio delle esperienze compiute.

Bibliografia

- Bottani N. (1986), *La ricreazione è finita*, Il Mulino, Bologna
- Bradford D.F., Shavirod N. (2000), «The economics of vouchers», in Steuerle C.E., Van Doorn O., Peterson G., Reischauer R.D. (eds.), *Vouchers and the provision of public services*, The Brookings Institution, Washington, D.C., p. 40-90
- Checchi D. (2009) (a cura di), *Immobilità diffusa. Perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia*, Rapporto del Ministero del Lavoro e della Solidarietà Sociale
- Donati P. (1999) (a cura di), *Lo stato sociale in Italia: bilanci e prospettive*, Mondadori, Milano
- Gintis H. (1983), «Social contradictions and the liberal theory of justice», in Skurski R. (ed.), *New directions in economic justice*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, p.90-112
- Glenn C. (2004), *Il mito della scuola unica*, Marietti, Genova – Milano
- Gorard S. (2001), «International comparison of school effectiveness: a second component of the «crisis account?»», in *Comparative Education*, vol. 37, n. 3, p.279-296
- Lubienski C. (2009), *Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective*, EDU/WKP, in <http://www.oecd.org/dataoecd/41/6/43415-929.pdf>
- Meuret D. (2001), «Efficacité et équité des collèges», in Derouet J.L. (ed.), *Le collège: l'état des savoirs*, INRP, Paris
- Moe T. (2001), *Schools, vouchers and the American public*, Brookings Institution, Washington
- Pajno A. (2008), «Sistema di istruzione e assetto istituzionale», in De Martin G.C., Cocozza Antonio, Porrotto G. (a cura di), *Istituzioni scolastiche e formative e sistema regionale e locale*, LUISS, Collana di Quaderni del Centro di ricerca sulle amministrazioni pubbliche «Vittorio Bachelet», n. 7, 2008
- Rawls J. (1983), *Una teoria della giustizia*, Il Saggiatore, Milano (ed. or. 1971)
- Ribilzi L. (2009), «Più equità, più felicità? Equità del sistema formativo e benessere», in Caselli L. (a cura di), *La scuola bene di tutti*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 83-106
- Rosen H.S. (1995), *Public Finance*, R.D.Irwin, Chicago, p. 584
- Weiss C.H. (1986), «Research and policy making: a limited partnership?», in Heller F., *The use and abuse of social sciences*, Sage Publications, Beverly Hills
- Violini L., Lauro C., Maccarini M., Capone D. (2007), *Politiche sussidiarie nel settore dell'istruzione: il caso del buono scuola in Lombardia*, Giuffré editore, Milano

Autori

Luisa Ribolzi, professore ordinario di Sociologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della formazione, Università degli Studi di Genova

IReR – Istituto Regionale di Ricerca della Lombardia
via Copernico 38, 20125 Milano
www.irer.it

Responsabile editoriale: Sabrina Bandera

Assistente editoriale: Romina Menegazzi

© 2009 Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA
viale Filippetti 28, 20122 Milano
www.guerini.it
e-mail: info@guerini.it

Copertina di Arti Grafiche Fiorin - Silvia Uggeri

Le fotocopie per uso del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana, 108 – 20122 Milano, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org.