

## **Puer œconomicus: economia politica delle scelte scolastiche di Roberto Fini**

La nascita dell'economics of education e della teoria del capitale umano.....	1
L'istruzione: investimento o consumo?.....	1
La scelta dell'homo œconomicus in campo educativo .....	3
Il superamento del paradigma razionalistico .....	4
Superare il "pregiudizio accademico" .....	6
Riferimenti bibliografici .....	7

### **La nascita dell'economics of education e della teoria del capitale umano**

La nascita dell'economia dell'istruzione ha una data di nascita convenzionale precisa: era il 28 dicembre 1960 quando l'economista T. Schultz tenne una conferenza presso l'American Economic Association relativa all'"investimento in capitale umano"<sup>1</sup>; in realtà, già negli anni immediatamente precedenti al contributo di Schultz alcuni lavori teorici avevano aperto la strada: i lavori di Vaizey (1958) e di Wiseman (1959) rappresentano importanti punti di riferimento teorici e metodologici<sup>2</sup>.

D'altra parte, già allora l'istruzione, in particolare quella pubblica, assorbiva una quota di risorse economiche molto rilevante; inoltre la scuola rappresentava un elemento fondamentale del "paesaggio" sociale dei paesi più sviluppati: da tempo era stato introdotto l'obbligo scolastico (sebbene molto differenziato tra i diversi paesi) ed una quota rilevante di forza-lavoro intellettuale era assorbita dall'istruzione. Era dunque inevitabile che gli economisti cominciassero a concentrare la loro attenzione sul sistema dell'istruzione.

T. Schultz aprì dunque una strada che si rivelò feconda grazie soprattutto ai contributi di G.S. Becker, in particolare nel suo lavoro fondamentale *Human Capital* (1964). In effetti, sia Schultz che Becker, avendo introdotto il concetto di capitale umano nell'analisi dei processi educativi, possono essere considerati i fondatori dell'*economics of education*, cioè l'applicazione degli strumenti economici ad un ambito che fino a quel momento ne era rimasto estraneo.

La nozione di capitale umano è nata – e si è sviluppata – come estensione ai beni immateriali della tradizionale concezione di capitale. Come è noto, nella teoria economica i beni capitali vengono contrapposti ai beni di consumo, che vengono acquistati per la soddisfazione di bisogni diretti: i beni di investimento (o capitali) sono invece acquistati dall'imprenditore quali strumento per la produzione successiva di beni di consumo.

La teoria del capitale umano così come sviluppata da Becker asserisce che gli individui, scegliendo di acquisire istruzione e formazione contribuiscono ad aumentare la propria produttività nel futuro; ne consegue che le spese necessarie per queste attività<sup>3</sup> devono essere pertanto considerate non come una forma di consumo, ma di investimento e i risultati di questo investimento vanno trattati con le metodologie elaborate per le forme tradizionali di capitale<sup>4</sup>.

L'istruzione è dunque in grado di accrescere la produttività delle attività lavorative e a sua volta la maggiore produttività viene compensata con uno stipendio maggiore e con migliori condizioni di lavoro. Se così è, allora ogni individuo deve scegliere (o per lui devono scegliere i suoi genitori<sup>5</sup>) su basi razionali quanto investire nella propria istruzione e formazione sulla base del costo dell'istruzione (sia in termini di costi diretti come tasse, rette, acquisto di libri, sia in termini di tempo lavorativo e corrispettivi guadagni persi) e sulla base del rendimento prospettato (in altri termini il risultato della successiva vita lavorativa caratterizzata da una remunerazione migliore) scontato al saggio di interesse<sup>6</sup>.

Dalle elaborazioni beckeriane in poi, la teoria del capitale umano ha potuto contare su una lunga serie di contributi ed approfondimenti di notevolissimo valore<sup>7</sup>; non così è stato per la le concezioni che considerano l'istruzione come un bene di consumo: in questo caso i contributi sono stati molto meno approfonditi e precisi.

### **L'istruzione: investimento o consumo?**

Ora, considerare l'istruzione come bene di investimento o come bene di consumo ha profonde conseguenze sul piano teorico, ma soprattutto sul piano operativo e delle possibili *policies*; è appena il caso di sottolineare che nel caso

---

<sup>1</sup> Cfr. Schultz (1961)

<sup>2</sup> Per la ricostruzione del periodo di fondazione dell'economia dell'istruzione si veda il fondamentale Blaug (1976)

<sup>3</sup> Uno dei punti cardine della teoria del capitale umano è la differenziazione fra istruzione e formazione, ma per lo scopo del presente contributo questa pur importante differenza può essere posta in secondo piano

<sup>4</sup> È evidente che in questa logica la nozione fondamentale sulla quale porre attenzione è quella di produttività: il contributo dell'istruzione all'economia viene pertanto visto in termini di accresciuta produttività, come se fosse una macchina da applicare alla persona che l'ha acquisita; ne deriva che l'istruzione è in grado di incrementare il rendimento lavorativo, per esempio migliorando le attitudini che possono essere applicate alle attività pratiche, insegnando le metodologie per risolvere i problemi, aumentando la lucidità mentale, abituando a cambiamenti nelle condizioni e a comportamenti funzionali ad attività lavorative di gruppo, inculcando determinati valori, ecc. Sulla scia degli studi sull'istruzione come forma di investimento si pone anche M. Spence (1974), il quale però ritiene che essa, indipendentemente dal contributo addizionale che fornisce alle capacità del soggetto, agisce comunque da filtro, selezionando i più abili; in quanto tale, i soggetti maggiormente istruiti possono usare l'istruzione come un "segnale" al mondo del lavoro circa il livello del loro potenziale

<sup>5</sup> Circostanza questa, del soggetto che decide, di non irrilevante importanza

<sup>6</sup> Poiché 1000 euro oggi, se depositati in banca, valgono più di 1000 euro fra dieci anni

<sup>7</sup> Ne diamo conto parziale in bibliografia

dell'istruzione consumo ed investimento si influenzano a vicenda: chi trova più congeniale lo studio perché ama imparare ed ottiene buoni risultati troverà anche più facile ottenere il titolo di studio e i vantaggi strumentali che ne derivano. In effetti, sostenere che si impara per i puri vantaggi strumentali non sembra molto realistico e d'altra parte anche coloro che acquistassero istruzione per sole ragioni strumentali, non è escluso che sviluppino un gusto per la cultura che non sapevano di possedere.

I vantaggi legati all'istruzione sono influenzati, anche, dal comportamento degli altri: l'istruzione è infatti un bene posizionale<sup>8</sup> e dunque meno sono quelli che raggiungono un titolo di studio e maggiori ne sono i vantaggi, e viceversa. In altre parole i singoli individui cercano di acquisire maggiori credenziali attraverso l'acquisto di istruzione, in modo da emergere sugli altri ed ottenere un ruolo privilegiato nell'organizzazione del sistema produttivo. Dunque si va a scuola non soltanto per migliorare la propria posizione assoluta nella scala sociale, ma anche per difendere la propria posizione relativa<sup>9</sup>.

Se l'organizzazione dei ruoli economici è fissa, ed il numero dei ruoli sociali privilegiati non aumenta con lo sviluppo del sistema economico e di pari passo con il livello dell'acquisto di istruzione, si ha che nel tempo gli stessi ruoli economici risultano associati a livelli di istruzione via via più alti; occorre cioè acquistare sempre maggior istruzione per ottenere lo stesso risultato in termini di ruolo lavorativo e di status sociale. In termini di capitale umano, aumenta l'entità dei beni strumentali a parità di beni finali prodotti: dunque, un risultato inefficiente<sup>10</sup>.

Se si considera l'istruzione come un bene di consumo, questo stato di cose che sotto il profilo economico è sotto-ottimale, può non essere un male: si finisce con avere una società più colta e individui che ne avrebbero volentieri fatto a meno finiscono per doversi scolarizzare per forza; questo da un lato può creare frustrazione e piazzamento individuali, ma da un altro lato può indurre alcuni di loro a scoprire in sé abilità insospettite che alla fine produrranno benefici sia individuali sia collettivi che in origine non si potevano prevedere<sup>11</sup>.

La discussione sull'istruzione come bene di investimento o come bene di consumo è ben lungi dall'essere conclusa, anche se, come abbiamo rilevato poco sopra, si segnala una netta disparità di contributi a vantaggio delle diverse versioni della teoria del capitale umano. Peraltro, quale effetto prevalga dipende anche dalla qualità dell'insegnamento e dalla capacità dell'offerta di non diminuire – o meglio ancora di aumentare – la qualità dell'istruzione sotto la pressione di una domanda progressivamente più elevata: maggiore è il numero di soggetti marginali che decidono di andare a scuola per ragioni puramente o prevalentemente "difensive" e strumentali, più difficile sarà mantenere gli standard di insegnamento elevati<sup>12</sup>. Per poterli mantenere allo stesso livello occorrerebbe mantenere stabili i criteri di selezione, con il risultato di selezionare nella stessa proporzione, ma in assoluto in numero maggiore, al tempo stesso però, al fine di non scoraggiare l'effetto potenzialmente positivo di un maggior interesse nell'istruzione da parte degli individui, occorrerebbe differenziare i corsi e rendere la struttura scolastica più flessibile, per esempio consentendo passaggi da un ramo scolastico ad un altro, anziché favorire un incanalamento dopo la scuola dell'obbligo nel quale si può solo fallire o arrivare fino in fondo.

Considerare l'istruzione un bene di investimento o un bene di consumo è per alcuni versi cruciale: così come nel resto dell'analisi economica, le decisioni che presiedono le scelte di investimento sono profondamente differenti rispetto a quelle che presiedono le scelte di consumo, anche nel caso della decisione di acquistare istruzione occorre considerarle con attenzione le motivazioni e le dinamiche<sup>13</sup>.

---

<sup>8</sup> Un bene posizionale è un bene il cui valore è principalmente o esclusivamente determinato dal fatto che non essendo facilmente acquisibile (per il suo prezzo o per altre caratteristiche) è in grado di porre il suo possessore in una posizione superiore rispetto agli altri; è evidente che beni posizionali sono gli status symbol e i beni di lusso. Il concetto di concorrenza posizionale è solitamente legato all'analisi dei comportamenti di consumo e in particolare di quei beni che hanno caratteristiche e connotazioni tali per cui la loro utilità è data dal consumo relativo di un soggetto rispetto alla quantità consumata da altri

<sup>9</sup> Nel gergo economico la scelta individuale di andare a scuola più a lungo genera un'externalità negativa per gli altri individui che compiono la stessa scelta, nel senso che diminuisce il valore del titolo di studio su quei mercati nei quali il titolo di studio stesso può venire speso. La conseguenza nota per questo tipo di beni è un fallimento nell'allocazione ottimale dell'investimento che il mercato genera se viene lasciato a sé stesso: la divaricazione fra ciò che è razionale fare individualmente e ciò che è ottimale collettivamente, sottende un ben noto problema economico conosciuto come "dilemma del prigioniero"; in questa situazione, che rappresenta uno dei punti cardine della teoria dei giochi, tutti finiscono per avere meno di quel che avrebbero se, potendo o volendo mettersi d'accordo, rinunciassero a proseguire la scuola fino al titolo di studio successivo; in altri termini si finisce con l'investire di più in istruzione per ottenere quanto si sarebbe potuto ottenere se si fosse tutti rinunciato ad andare a scuola: è evidente che il paradosso è del tipo "si corre tutti più in fretta solo per rimanere fermi nello stesso posto". Questo meccanismo è stato studiato abbondantemente ed è noto, significativamente, come *inflazione da credenziali*. Con particolare riferimento alla realtà italiana, su questo aspetto si veda Rossi 1997

<sup>10</sup> Per un'analisi della concorrenza posizionale in istruzione si veda Orsini 2000

<sup>11</sup> Peraltro, anche sotto il profilo economico, si potrebbe sostenere che è solo dal punto di vista ottimale che il meccanismo risulta sub ottimale; in effetti, dal punto di vista collettivo, a patto che i nuovi istruiti accettino (o siano costretti ad accettare) un adeguamento verso il basso delle posizioni occupazionali corrispondenti ai loro titoli, si può ritenere che si generi un innalzamento generale della qualificazione delle forze di lavoro e se ne riduca il costo relativo, aumentandone la produttività senza elevarne il prezzo (anzi riducendolo)

<sup>12</sup> Elementi come le dimensioni della classe o la qualità degli insegnanti vengono ritenuti fattori molto importanti nel determinare il successo negli studi. Purtroppo in Italia non sembra che si riesca ad andare oltre uno sterile dibattito privo di quel respiro che sarebbe necessario per affrontare seriamente simili problemi; al contrario, negli USA e parzialmente anche nel Regno Unito si riscontra una vera e propria corrente di studi su questi argomenti. Per un esame dei termini del problema del rapporto tra processi di apprendimento e dimensioni della classe si veda Ehrenberg, Brewer, Gamoran e Willms, 2001. Tra gli autori che di più si sono occupati di questo tipo di problemi citiamo E.A. Hanuscheck, della Texas University per il quale costituisce un vero e proprio programma di ricerca: per un quadro di insieme di tali tematiche si veda Hanuscheck, Kain e Rivkin 2005

<sup>13</sup> Un'ampia ed aggiornata rassegna su questi temi si trova in Checchi *et alia* 2001

## La scelta dell'*homo oeconomicus* in campo educativo

La circostanza che nel dibattito economico abbia di fatto prevalso la tesi secondo la quale l'acquisto di istruzione è paragonabile ad altre scelte di investimento ha comportato profonde conseguenze sul piano analitico come su quello operativo; in effetti la prevalente teoria economica ritiene che le motivazioni che presiedono le scelte di investimento siano fondamentalmente legate al loro rendimento atteso ed abbiano in generale un contenuto di razionalità operativa molto maggiore delle scelte di consumo<sup>14</sup>. Peraltro, anche condividendo la tesi dell'istruzione come bene di consumo, occorrerebbe rivedere i tradizionali assunti della teoria microeconomica che considera le scelte di consumo come perfettamente razionali e dettate dal criterio della massimizzazione dell'utilità marginale.

In sostanza, sia nel caso di scelte in campo di istruzione *capital oriented* sia nel caso di scelte *consumption oriented*, l'economia dell'istruzione sembra propendere per una declinazione sostanzialmente ortodossa di tali scelte che sembrerebbero essere simili a quelle operate in qualsiasi altro campo dall'*homo oeconomicus*. A noi sembra che un tale approccio sia troppo parsimonioso, perché non permette di dare conto di comportamenti, pure diffusi, per i quali mal si adatta il paradigma tradizionale.

Una spiegazione cui si ricorre di frequente per tentare di chiarire il ruolo dell'istruzione è quello di evocare la sua capacità di rendere possibile, per gli individui che decidono di acquistarla, la scalata di posizioni sociali e il miglioramento del proprio status. In realtà, le analisi più convincenti dimostrano che il dispiegarsi di effetti come l'inflazione da credenziali rende questo tipo di scelta ben poco logica; d'altra parte, un individuo che non acquistasse istruzione, mentre tutti gli altri lo fanno si troverebbe comunque svantaggiato. Quanto poi l'istruzione contribuisca davvero a modificare le posizioni relative a favore dei più istruiti è questione controversa e dalle evidenze ben poco convincenti<sup>15</sup>.

A. Sen (1986) ha definito le scelte economiche improntate alla sola massimizzazione materiale come tipiche di individui *rational fools*, ma non sembra che la sua pur corrosiva critica abbia intaccato la fiducia di molti economisti nel comportamento economico come perfettamente razionale e massimizzante<sup>16</sup>. Eppure il programma teorico di Sen appariva già chiaro: "Per fare spazio ai diversi concetti relativi al comportamento [umano] abbiamo bisogno di una struttura assai più elaborata"<sup>17</sup>.

Neanche su altri versanti della ricerca sociale i paradigmi dominanti hanno permesso di far fare molta strada riguardo alle cause di comportamenti apparentemente "non razionali" quali l'esplicito rifiuto ad acquisire quantità le più alte possibili di istruzione. La sociologia, che pure si è occupata approfonditamente di questo tema, sembra nel complesso orientata a considerare le scelte scolastiche e in generale il comportamento delle persone in ambito formativo come il risultato – esclusivo o prevalente – dell'agire di condizionamenti ad esse esterni, quali i vincoli economici<sup>18</sup>, l'eredità culturale<sup>19</sup>, le costrizioni istituzionali<sup>20</sup>. Tali condizionamenti verrebbero subiti dalle persone passivamente, se non addirittura inconsapevolmente, come "spinte da dietro la schiena"<sup>21</sup> che li conducono in certe – predeterminate ed eteroguidate – direzioni.

Sembra dunque necessario rivedere i paradigmi dominanti dell'economia con particolare riferimento ai comportamenti delle persone, abbandonando l'idea che tali comportamenti – come le preferenze che li sottendono – siano guidati da pura razionalità. Anche nel campo delle scelte di istruzione e formazione, dipingere l'attore come guidato da valutazioni perfettamente razionali, egoistiche e massimizzanti significa dargli i tratti dell'*idiotia sociale* cui fa riferimento Sen. Nel caso invece si sposino le tesi di molti sociologi, allora più che all'*idiotia sociale* l'attore assomiglia ad un automa il cui destino è segnato dalle sue origini sociali, familiari, economiche.

Nell'indagine in ambito educativo l'ammonizione di Sen riguardo alla necessità di una struttura più elaborata e complessa di quanto sinora non sia stato è pienamente condivisibile e potrebbe diventare un vero e proprio programma di ricerca, benché si tratti di un terreno difficile ed insidioso, nel quale occorre svolgere un lavoro pionieristico di esplorazione di quel poco che già esiste e di quel molto da scoprire.

---

<sup>14</sup> Occorre avvertire che le attuali teorie prevalenti nel dibattito economico, cui non a caso autori come G. Becker fanno riferimento e che qui per brevità definiamo neo-liberiste, sembrano abbiano dimenticato la lezione di Keynes secondo la quale le motivazioni ad investire sono legate – anche – a valutazioni non razionali (*animal spirits*)

<sup>15</sup> Per una rassegna del problema si veda De Fraja 2004

<sup>16</sup> "La teoria economica dell'utilità, che si riferisce alla teoria del comportamento razionale, è talvolta criticata perché presenta una struttura troppo complessa; si sostiene infatti che, nella realtà, gli esseri umani sono più semplici. Se la nostra argomentazione è corretta si dà il caso che esattamente il contrario sia vero: la teoria tradizionale presenta troppo poca struttura. Ad una persona viene attribuito un ordinamento di preferenze, e a seconda delle necessità si suppone che esso rispecchi i suoi interessi, rappresenti il suo benessere, riassuma l'idea che egli si è fatto di ciò che bisogna fare, e infine descriva le sue scelte effettive ed il suo comportamento. Può un ordinamento di preferenze svolgere tutti questi compiti? Una persona così caratterizzata può essere 'razionale' nel senso ristretto di non manifestare incoerenza nelle sue scelte, ma se non può operare alcuna distinzione fra concetti così diversi, allora deve trattarsi di una persona quanto meno sciocca. Il puro uomo economico è in effetti assai vicino all'*idiotia sociale*. La teoria economica si è molto preoccupata di questo sciocco razionale ornato della gloria del suo unico ordinamento di preferenze, buono per ogni evenienza" in Sen, 1986, pagg. 167-168 (corsivi dell'autore)

<sup>17</sup> Ivi, pag. 168

<sup>18</sup> Compresa naturalmente le condizioni economiche della famiglia. Per una rassegna degli studi in proposito si veda Pisati 2000

<sup>19</sup> Si veda per esempio la tesi di Bourdieu, 1972

<sup>20</sup> Per un esempio di tale ipotesi, comune in particolare nella scuola sociologica di derivazione marxista, si veda Althusser L. (1970), *Ideologia ed apparati ideologici dello Stato*, in "Critica Marxista", n. 5, 1970

<sup>21</sup> Cfr Gambetta, 1987. il punto di vista di Gambetta è stato di recente ripreso da Barbera, 2004; per quanto riguarda i meccanismi delle scelte scolastiche si veda in particolare il paragrafo 3 del VI capitolo

Avanziamo qui un'ipotesi diversa rispetto alla teoria tradizionale à la Becker: gli individui sono ritenuti agenti capaci di essere consapevoli di che cosa vogliono, di come fare per raggiungere l'obiettivo prefissato, di quali ostacoli possono interferire il loro cammino e quali risorse hanno a disposizione per il suo raggiungimento. In un simile approccio gli individui sono assunti come attori intenzionali, portatori di preferenze non esogene né omogenee e che agiscono in modo ragionevole nel rapporto personale che instaurano fra intenzioni, vincoli, risorse.

Assumere un tale punto di vista significa affermare che l'agire umano non possa essere esaustivamente ricondotto al modello dell'agente razionale mosso da obiettivi massimizzanti in senso strettamente economico secondo i tradizionali teoremi della teoria microeconomica, né che i condizionamenti sociali, culturali o istituzionali siano in grado da soli di far operare l'individuo come un automa, come buona parte della ricerca sociologica ritiene.

Peraltro, le valutazioni critiche riguardo a tali modelli non comportano il rifiuto totale di tali approcci: sia le ipotesi di comportamenti fondati su *rational choice*, sia quelle che mettono in evidenza i condizionamenti esogeni vanno "complicate" anche tenendo conto dei numero apporti provenienti da diversi autori. Qui basti richiamare l'essenziale e cioè, in primo luogo, la lezione di H. Simon, a seguito della quale la razionalità di cui è dotato un individuo non è più quella "olimpica" o assoluta del tradizionale paradigma dell'*homo economicus*, ma quella limitata e soggettiva entro cui opera lo specifico attore considerato<sup>22</sup>.

Un simile programma di ricerca si inserisce a pieno titolo nel più generale contesto teorico che ha visto un fecondo interloquire di discipline diverse a partire dai contributi seminali della psicologia cognitiva, segnatamente dalle oramai ben note riflessioni di autori come D. Kahneman, V. Smith<sup>23</sup> e A. Tversky, e più di recente delle neuroscienze. Una parte della teoria economica si è lasciata alle spalle il modello semplicistico dell'*homo economicus*<sup>24</sup>, rilevando che, anche laddove si possa considerare il comportamento umano come razionale, tale razionalità è "limitata" nel senso già considerato da Simon e condizionata da effetti quali il *framing effect* o l'*endowment effect* studiati dai citati Kahneman e Tversky ed incorporati nella *prospect theory*<sup>25</sup>.

## Il superamento del paradigma razionalistico

Sembra del tutto ragionevole ipotizzare che anche le scelte degli individui in campo educativo – quanta istruzione o formazione acquistare, di che tipo, quanto "investire" in essa dal punto di vista delle energie mentali, ecc. – possano essere studiate sulla base dell'approccio indicato. In questo caso si aprirebbero interessanti prospettive di ricerca che potrebbero permettere di gettare luce su comportamenti diffusi e le cui motivazioni sfuggono spesso a spiegazioni esaustive.

In effetti, ci troviamo frequentemente di fronte a scelte e comportamenti che sembrano poco sensati, quali l'abbandono scolastico o universitario oppure la scarsa motivazione nella frequenza: partendo dal presupposto che in campo educativo l'individuo faccia scelte consapevoli, razionali e massimizzanti è evidente che simili comportamenti non possono essere considerati razionali. In sostanza, rimanendo prigionieri della logica secondo la quale la scelta razionale dovrebbe essere quella di acquistare istruzione e di acquistarla nella quantità maggiore possibile considerati i vincoli economici individuali, allora qualsiasi scelta o comportamento difforme da una simile condotta sarebbe da ritenere un

---

<sup>22</sup> Cfr. H. Simon 2000. Più in particolare, va ricordato che, mentre il modello strettamente economico assume vincoli e preferenze come esogeni, occupandosi soltanto del meccanismo decisionale tendente alla massimizzazione dell'utilità, i più recenti contributi hanno condotto a ritenere che un soggetto possa anche decidere di agire sui vincoli per modificarli, mentre le preferenze possono formarsi o modificarsi anche nel corso o a seguito del processo; è il caso, per esempio, della modificazione del comportamento dopo un "assaggio" di una scelta. Anche al di fuori dell'ambito economico, le riflessioni sulle modalità decisionali dell'individuo che si trovi ad operare in condizioni di non perfetta conoscenza sono oggi un ambito di ricerca particolarmente promettente. Tra i molti autori, vale citare J. Elster, il quale da tempo ha messo al centro della sua riflessione la costruzione di paradigmi alternativi rispetto a quelli fondati sull'attore perfettamente razionale. Secondo Elster non è detto che l'individuo posto di fronte alla necessità di scegliere fra alternative, sceglie quella che gli assicura il massimo risultato per il semplice fatto che non necessariamente egli ha una conoscenza completa ed esauriente delle caratteristiche delle diverse alternative (cfr. in particolare Elster, 1993)

<sup>23</sup> Questi come è noto entrambi Nobel per l'economia; probabilmente solo la sua morte prematura non ha consentito a Tversky di ricevere un premio che avrebbe dovuto a pieno titolo condividere con i primi due

<sup>24</sup> Per una rassegna di quanto gli assiomi della psicologia cognitiva facciano ormai parte del punto di vista degli economisti, si veda il recente Damiani 2005

<sup>25</sup> Cfr. Kahneman D. e Tversky A. (1979), e Kahneman D. e Tversky A. (1982). La *prospect theory* basa le sue assunzioni sull'ipotesi che non sia indifferente il modo e il contesto entro cui un attore deve prendere una decisione. Per esempio, in un notissimo esperimento alle persone di due distinti gruppi vengono prospettate due situazioni come queste:

Gruppo a.: hai deciso di andare a teatro; il biglietto costa 25 euro; qualche tempo prima dello spettacolo ti rechi al botteghino per comperare il biglietto. La sera dello spettacolo ti rechi a teatro, ma all'entrata ti accorgi di aver perso il biglietto. Cosa fai? Rinunci allo spettacolo o comperi un nuovo biglietto?

Gruppo b.: hai deciso di andare a teatro; il biglietto costa 25 euro; metti dunque da parte il denaro che ti serve per il biglietto. La sera dello spettacolo ti rechi a teatro, ma all'entrata ti accorgi di aver perso il denaro. Cosa fai? Rinunci allo spettacolo o usi altro denaro e comperi comunque il biglietto? È evidente che le due situazioni sono identiche sul piano sostanziale: se l'individuo decidesse di andare comunque a teatro la spesa complessiva sarebbe di 5 euro, se decidesse di rinunciarvi avrebbe comunque perso 25 euro. Ci si dovrebbe dunque aspettare una distribuzione delle risposte simile nei due gruppi; in realtà questo non accade: chi ha già comperato il biglietto rinuncia allo spettacolo con maggior frequenza rispetto a chi ha perso il denaro. Secondo la psicologia cognitiva questa differenza dipende dall'esistenza di "conti mentali": chi ha perso il biglietto ritiene di avere comunque già speso quanto aveva stanziato alla voce "spettacoli"; chi ha perso il denaro non ascrive questa perdita alla voce "spettacoli", ma ad una generica voce "spese generali" e dunque più facilmente acquisterà il biglietto.

Per quanto tardivamente, anche in Italia si è giunti a comprendere l'importanza degli apporti della psicologia cognitiva nell'ambito delle scelte economiche e negli ultimi tempi sono stati pubblicati interessanti contributi in questa direzione. Citiamo fra le numerose pubblicazioni il volume di Motterlini e Guala (2005), quello di Motterlini e Piattelli Palmarini (2005), quello di Piattelli Palmarini (2005) e infine quello di Frey (2005)

errore di valutazione. Né miglior esito avrebbe un percorso teorico intrapreso a partire da molta parte delle assunzioni proprie della sociologia riguardo alle scelte scolastiche.

A proposito di questi aspetti è utile sottolineare come dietro questo problema si nasconda un vero e proprio problema teorico che ha il suo focus nel dibattito relativo alla maggiore o minore causalità e/o intenzionalità delle scelte scolastiche. Limitandoci all'essenziale si possono individuare tre approcci influenti:

- a. lo strutturalismo, secondo il quale le scelte sarebbero incanalate in percorsi forzati dal momento che la società non lascerebbe all'individuo reali spazi di scelta;
- b. un approccio che chiameremo della non intenzionalità, secondo il quale i soggetti sarebbero "spinti" alle spalle da forze di cui non sarebbero consapevoli (inconscio, valori interiorizzati, ecc.);
- c. un approccio che chiameremo della intenzionalità, secondo il quale gli individui agiscono consapevolmente, attratti da una particolare meta.

Diciamo subito che la nostra preferenza, operativa se non anche teorica, è per l'approccio dell'intenzionalità. Ci sembra che esso risponda alla richiesta di Sen di fondare un'analisi dotata di un maggior grado di elaborazione e maggiormente complessa; al contrario, l'approccio strutturalista e quello della non intenzionalità, negando ogni sostanziale libertà di azione del soggetto, per ciò stesso negano la necessità di indagare sulle caratteristiche delle domande di istruzione. È appena il caso di sottolineare che anche i tradizionali approcci economici al problema delle scelte appaiono troppo parsimoniosi: se l'unica ragione per la quale viene domandata istruzione è quella di massimizzare la propria utilità, allora l'agire individuale è del tutto prevedibile e non possono essere concepite strade alternative se non come deviazione "irrazionale" da un ottimo predeterminato.

Questo non significa ritornare al modello di razionalità "olimpica" già criticato di Simon; al contrario, significa ribadire che l'individuo che compie scelte (scolastiche) lo fa avendo a disposizione un set di alternative, ma è al tempo stesso condizionato dalla circostanza che di esse non conosce perfettamente le conseguenze nel momento in cui deve decidere di compierle. In sostanza, le scelte scolastiche sono sì condizionate, ma lo sono esattamente come qualsiasi altra scelta individuale e i criteri grazie ai quali si opta per un'alternativa da parte dell'individuo sono determinati da quelle che gli appaiono *in quel momento e nelle circostanze date* delle ragioni accettabili per sceglierla.

Ciò significa affermare come non vi sia un solo criterio di ragionevolezza e che ciascuno compia delle scelte consapevoli sulla base delle informazioni che possiede al momento in cui queste scelte debbono venir fatte. Sulla base di questo, tipo di valutazioni allora anche comportamenti apparentemente non razionali possono apparire sotto una luce diversa. Ne consegue che scelte scolastiche come quella di non continuare gli studi dopo il raggiungimento dell'obbligo, oppure abbandonare un percorso scolastico intrapreso prima che esso giunga al suo naturale compimento, diventano interpretabili con maggiore chiarezza.

Anche sotto un profilo macro un simile approccio potrebbe far intravedere prospettive promettenti e permettere di contribuire a spiegare perché per esempio alti tassi di sviluppo economico non sempre si accompagnano ad altrettanto alti livelli di scolarizzazione e come nelle società ricche permanga uno "zoccolo duro" di individui refrattari a qualsiasi politica di allargamento della scolarità. Gli economisti sono abituati a considerare le scelte come condizionate in modo cruciale dai costi-opportunità<sup>26</sup>: è evidente che quando si scelga di non proseguire gli studi, l'attore che compie questo tipo di scelta lo fa perché considera più convenienti le opportunità che si aprono con tale risoluzione rispetto a quelle che si prospetterebbero con la decisione di continuare gli studi.

Nel valutare i costi-opportunità nel caso delle scelte scolastiche, occorre tenere presente uno degli aspetti tipici del bene istruzione e cioè che esso fornisce vantaggi futuri ed incerti, mentre altre scelte, come per esempio quella di immettersi sul mercato del lavoro, forniscono vantaggi presenti e ragionevolmente certi. Poiché gli individui spesso sopravvalutano i guadagni presenti e sottovalutano quelli futuri<sup>27</sup>, allora non c'è da meravigliarsi se un certo numero di persone sceglie di non continuare gli studi fino al livello più alto.

Usando un criterio adottato da Boudon (1979, 1989, 1991), occorre individuare le "buone ragioni"<sup>28</sup> che spingono un certo numero di individui a compiere scelte scolastiche apparentemente non convenienti e che contrastano sia con la tesi secondo la quale l'istruzione è un bene di investimento, sia la tesi secondo la quale essa sia un bene di consumo. In realtà può darsi che scelte individuali come la decisione di non proseguire gli studi sia il frutto di qualche "buona ragione", almeno agli occhi di chi la compie.

Del resto, gli esperimenti che, pur originando dalla psicologia cognitiva, fanno ormai parte della cassetta degli attrezzi dell'economista<sup>29</sup> hanno messo in evidenza come il calcolo dell'utilità marginale – pietra angolare di gran parte dell'edificio dell'economia normativa di stampo neoclassico – abbia necessità di una robusta revisione concettuale. Una

---

<sup>26</sup> I costi-opportunità sono rappresentati dalla necessaria rinuncia alla migliore delle alternative possibili quando si decide di compiere una determinata scelta

<sup>27</sup> È ancora la psicologia cognitiva che ha scoperto questo effetto; per un suo esame si veda Piattelli Palmarini 2005

<sup>28</sup> Cfr. Boudon R. (1991)

<sup>29</sup> O perlomeno di una parte degli economisti; benché ancora oggi non si possa parlare di una modificazione sostanziale dei paradigmi dominanti è però da rimarcare la circostanza che ormai esiste una accreditata corrente di studi denominata *economia cognitiva* che ha preso le distanze dalle teorie normative, perlomeno nelle loro versioni più "dure", per adottare punti di attacco analitico maggiormente realistici. Questo perché, come afferma Piattelli Palmarini 2005, pag. 4, "in generale le teorie normative non costituiscono il modello di riferimento a cui tendono a conformarsi i processi reali di presa di decisione, anche quando essi si manifestano in condizioni 'ideali', cioè, ad esempio, dopo una lunga riflessione, avendo a disposizione un'informazione esaustiva e strumenti per il calcolo (carta, matita, ecc.). La maggior parte delle volte, i processi cognitivi appaiono in contraddizione rispetto ai canoni della teoria razionale della presa di decisione"

revisione che dovrebbe estendersi ai numerosi campi dell'economia applicata, compresa naturalmente l'economia dell'istruzione.

Per rendersi conto delle difficoltà di un programma di ricerca così fondato basta far riferimento alla ricerca delle ragioni per le quali molte persone non continuano, o abbandonano, gli studi. Rifiutando l'assioma secondo il quale essi "sbagliano" e che quindi compito delle istituzioni sia soltanto quello di riportarli sulla "buona strada", si aprono prospettive analitiche inedite ed interessanti; qui ne accenniamo di sfuggita, ma certamente si tratta di percorsi promettenti.

Perché dunque le persone sottovalutano i vantaggi derivanti da una maggiore istruzione al punto di rinunciarvi senza troppi drammi?<sup>30</sup> Una pista analitica consiste nell'ipotizzare che gli individui possano misurare secondo metri diversi le perdite e i guadagni derivanti da un'azione; prendiamo in considerazione la scelta se continuare o meno gli studi dopo aver assolto all'obbligo scolastico oppure successivamente, per esempio se intraprendere gli studi universitari: per semplicità, possiamo supporre che siano note a ciascuno attore sia i guadagni derivanti dalla scelta di continuare gli studi (per esempio redditi più elevati nel medio-lungo periodo, soddisfazioni di tipo "culturale", ecc.), sia le perdite (per esempio differimento dei primi guadagni, fatica che deriva da un'attività intellettuale impegnativa, ecc.).

Naturalmente questi elementi di valutazione fanno parte integrante dell'analisi costi-benefici di un qualunque *homo oeconomicus*, ma l'economia sperimentale ha dimostrato che vantaggi e perdite vengono percepite diversamente da una stessa persona e in linea di massima le perdite pesano di più dei guadagni<sup>31</sup>. Ne consegue che per compensare ciò che viene percepito come una perdita sarà necessario un guadagno molto maggiore<sup>32</sup>.

Dunque è "razionale" per un individuo che abbia una simile percezione di guadagni e di perdite comportarsi scegliendo la prosecuzione degli studi soltanto se i guadagni percepiti sono molto superiori alle perdite percepite; questo spiegherebbe la ragione per cui la "scolarizzazione di massa" non è riuscita ad eliminare completamente i bassi livelli di prosecuzione di una parte delle coorti di età che potrebbero accedere senza difficoltà all'istruzione: si tratta di coloro che disponendo di buone occasioni di guadagno e/o ritenendo gli studi troppo impegnativi preferiscono abbandonare.

Quanto accennato è solo un esempio elementare di come si possano applicare le nuove evidenze derivanti dall'economia cognitiva e sperimentale a problemi vecchi come l'insuccesso scolastico derivante da demotivazione allo studio o l'abbandono prima di aver concluso il ciclo di studi intrapreso.

### Superare il "pregiudizio accademico"

Perché un simile programma di ricerca possa dare dei frutti occorre inoltre abbandonare un punto di vista diffuso e cioè che l'istruzione, in quanto bene (non importa se di consumo o di investimento) debba essere desiderata da ciascuno nella quantità maggiore possibile e che dunque il percorso scolastico ottimale sia quello più lungo possibile e, ancora, che deviazioni o interruzioni da esso debbano essere considerate sempre come negative. In realtà non è per nulla detto che debba essere così: una parte minoritaria della letteratura sociologica ha messo in evidenza come esistano comportamenti "alternativi" e che vi siano attori sociali che esprimono preferenze verso il "non studio" attive e consapevoli<sup>33</sup>. Questo "pregiudizio accademico"<sup>34</sup>, comporta che si faccia ogni sforzo per ridurre al minimo comportamenti di mancata prosecuzione dopo l'obbligo o di abbandono scolastico, ma in quanto deviazioni da una via maestra che appare come l'unica sensata e conveniente.

Naturalmente vi sono molte buone ragioni per sostenere che si debbano combattere con ogni mezzo simili comportamenti, ma è sull'efficacia di tali mezzi che occorre concentrare l'attenzione: sinora gli interventi tesi a limitare

<sup>30</sup> Si noti che una simile domanda prescinde dalla scelta di considerare l'istruzione come un bene di investimento o di consumo

<sup>31</sup> Sono state persino proposte misure del rapporto di ponderazione fra perdite e guadagni: in linea di massima una perdita di 1 euro non è compensata da una vincita di 1 euro, ma dalla vincita di almeno 2,5 euro, nel senso che soltanto vincendo 2,5 euro l'individuo che ha la prospettiva di perdere 1 euro percepirà come un pareggio la propria situazione

<sup>32</sup> La *prospect theory* considera questo aspetto come fondamentale nella propria costruzione analitica e in effetti l'ambito di applicazione può essere molto vasto

<sup>33</sup> Questo punto di vista è stato adottato in un importante contributo da P. Willis (1977) studiando il comportamento degli studenti di una scuola secondaria di Birmingham (UK): egli sottolineò come la gran parte degli studenti, provenienti da famiglie operaie, esprimevano una netta avversione per la scuola e una spiccata preferenza per il lavoro; per quanto riguarda l'Italia L. Ribolzi (1984) ha descritto il comportamento del "dropout anticonvenzionale", il quale esprime un rifiuto della scuola consapevole e per il quale i cattivi risultati scolastici non sono la causa dell'abbandono, ma l'effetto di una simile disaffezione. Da ricerche su altre realtà socio-economiche sembrano emergere ragioni del dropping out post-obbligo che si allontanano ancora di più da quelle strettamente legate al funzionamento selettivo dell'istituzione formativa: per esempio, Markey (1988) per gli USA rileva come fra le ragazze i principali motivi di abbandono della high school siano risultati "pregnancy" e "marriage". Molto più recentemente J. Price (2005) ha studiato gli effetti del matrimonio sui risultati universitari di un campione di studenti americani, riscontrando un effetto positivo sulle studentesse e un effetto neutro sulla maggioranza degli studenti e negativo su una significativa minoranza.

<sup>34</sup> Cfr. Abburrà, Gambetta, Miceli (1996), in particolare alle pagg. 35 e segg.. Secondo il "pregiudizio accademico" esisterebbe un solo canale "nobile" di istruzione e formazione: quello a contenuto prettamente accademico, orientato a studi lunghi e tendenzialmente "disinteressati" sul piano delle specifiche competenze professionali acquisibili e rivolti programmaticamente al conseguimento di un titolo di istruzione universitario; tutti gli altri canali sarebbero gerarchicamente inferiori al primo e di minor valore culturale. In sostanza si assume implicitamente che esista un'aspirazione universale verso la formazione accademica lunga: da essa si verrebbe esclusi per l'effetto di meccanismi di ingiusta discriminazione sociale, per quanto nascosti da meccanismi di razionalizzazione o mediati da preferenze condizionate che indurrebbero ad un iper-adattamento realistico alle possibilità. Per quanto riguarda la Gran Bretagna, J. Murphy ha ripetutamente argomentato (1981, 1990) che questo potrebbe essere un pregiudizio indimostrato: in effetti, egli rileva come alla progressiva rimozione di ostacoli materiali ed istituzionali, che si riteneva si frapponessero ad una effettiva libertà di scelta, non abbia corrisposto un puntuale aumento della propensione per gli studi di tipo "academic" nella fascia di popolazione corrispondente alla working class. Per quanto in Italia non esistano studi approfonditi nella stessa direzione, è abbastanza agevole notare come la cosiddetta "scolarizzazione di massa" non ha alterato significativamente la composizione sociale di chi frequenta i diversi indirizzi di studio; per esempio, fra i liceali i figli di operai restano tuttora il 6-7%

le forme di insuccesso scolastico o ad incentivare la prosecuzione degli studi hanno avuto effetti modesti e in genere i maggiori tassi di scolarità sono stati raggiunti, non soltanto in Italia, attraverso l'innalzamento "ex lege" dell'obbligo scolastico e non attraverso un'analisi della domanda di istruzione che ad un'analisi più attenta potrebbe rivelarsi molto più differenziata di quanto non sembri e di conseguenti politiche di diversificazione degli indirizzi di studio.

Un programma di ricerca di tal genere potrebbe inoltre contribuire ad arricchire l'analisi economica che, prendendo origine dalla critica di Sen ai comportamenti degli "sciocchi razionali" e dalle considerazioni di Simon sulla "bounded rationality" e nutrendosi dei contributi di studiosi come i già citati Kahneman, Smith, Tversky, appare oggi come un filone di studi particolarmente promettente ma che ha necessità di irrobustirsi attraverso studi sul campo. Inoltre permetterebbe di ampliare il raggio di azione dell'economia dell'istruzione con un'analisi *delle domande* in ambito educativo e formativo descrivendone caratteristiche, dinamiche ed elasticità.

Quali possono essere dunque le articolazioni di un simile programma di ricerca? Considerata la scarsa attenzione fin qui ricevuta da questi argomenti, una ricostruzione della letteratura su questi aspetti, fin qui non ricca ma soprattutto carsica, disarticolata e non omogenea, un primo terreno da battere appare senza dubbio quello della ricostruzione dello stato dell'arte teorico. Un secondo, probabilmente più importante aspetto, è legato alla perlustrazione delle caratteristiche specifiche delle domande di istruzione: quali sono, come si esprimono, a quali condizionamenti sono sottoposte, quali strategie possono essere messe in campo per intercettarle con efficacia, ecc.

Senza timore di essere smentiti (purtroppo!) possiamo affermare che su queste cruciali questioni, né la teoria né le *policies* hanno compiuto passi in avanti se si eccettuano alcuni contributi seminali importanti ma oramai a rischio di obsolescenza.<sup>35</sup>

Allo stato attuale manca una ricerca che approcci i problemi dell'istruzione con gli strumenti propri dell'economia; d'altra parte siamo convinti che tali strumenti, sebbene rimodulati tenendo conto dei contributi provenienti dall'interno del circuito degli economisti e dall'esterno, in particolare dalla psicologia cognitiva, possano fornire utili indicazioni riguardo a comportamenti altrimenti poco spiegabili.

È possibile fornire un elenco parziale degli ambiti entro cui dovrebbe primariamente muoversi una ricerca:

- a. analisi dei costi-opportunità *percepiti* che spingono gli individui ad acquistare o meno istruzione<sup>36</sup>: orizzonte temporale di tali scelte, grado di prevedibilità delle loro conseguenze; tempi di ritorno dei costi sostenuti;
- b. analisi delle caratteristiche delle domande di istruzione: cosa incide sulle decisioni di chi acquista istruzione? processi decisionali in condizioni di incertezza; variabilità della domanda in base al contesto nel quale deve essere presa la decisione di acquisto;
- c. confronto fra motivazioni delle domande di istruzione e politiche dell'offerta al fine di verificare l'adeguatezza o meno di queste ultime.

Potrebbe essere particolarmente interessante tentare una ricostruzione puntuale dei comportamenti degli attori delle domande di istruzione attraverso strumenti di ricerca come questionari ed interviste, costruite però rifiutando esplicitamente ogni forma di "pregiudizio accademico" e tentando di incrociare la descrizione di simili comportamenti con i condizionamenti che li determinano; in questo ambito ridiventerebbero elementi di valutazione importanti, benché non esaustivi, i vincoli familiari, culturali, economici, istituzionali entro cui vengono operate le scelte di acquisto dell'istruzione.

## Riferimenti bibliografici

- Abburrà L. e Miceli R. (1993), *Le scelte scolastiche dopo l'obbligo. Ragioni, ipotesi e problemi per una ricerca*, Working Paper n. 103, IRES, Torino
- Abburrà L., Gambetta D. e Miceli R. (1996), *Le scelte scolastiche individuali*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Baldissera A. et alia (2004), *L'università valutata*, in Quaderni di Sociologia, vol. XLVIII, n. 35
- Baranzini M. e Tondini G. (2003), *Accumulazione, Distribuzione e risparmio. Macro-economia avanzata*, CEDAM, Padova
- Barbera F. (2004), *Meccanismi sociali. Elementi di sociologia analitica*, Il Mulino, Bologna
- Becker G.S. (1964), *Human Capital*, National Bureau of Economics Research, New York
- Becker G.S. (2000), *L'analisi economica applicata alla vita*, in G.S. Becker, *De gustibus. Dal tabagismo al matrimonio: la spiegazione economica delle preferenze*, Università Bocconi Editore
- Besomi D. (2001), *Gli economisti e la scuola: breve rassegna sull'economia dell'educazione*, Messaggi brevi, Bellinzona
- Blaug M. (1966), *Economics of Education. A Selected Annotated Bibliography*, Pergamon Press, Oxford
- Bottone G. (1999), *Rendimento del capitale umano e crescita economica: riflessioni sulla letteratura economica e osservazioni empiriche concernenti l'Italia*, in Economia Pubblica, anno XXIX, n. 2
- Boudon R. (1979), *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna

<sup>35</sup> Cfr. Gambetta, op. cit., e Abburrà, Miceli, op. cit.

<sup>36</sup> Naturalmente questo non significa sottovalutare l'importanza ai fini decisionali dei costi-opportunità "reali" che si trova ad affrontare il decisore.

Ma la circostanza che tali costi siano trascurabili fino all'università rende il problema meno stringente; in ogni caso per un'analisi dei costi relativi agli studi universitari e alla loro incidenza sui redditi familiari si veda Catalano e Fiegna 2003

- Boudon R. (1989), *Razionalità soggettiva e disposizioni*, in Sciolla L. e Ricolfi L., a cura di, *Il soggetto dell'azione*, Franco Angeli, Milano
- Boudon R. (1991), *L'ideologia. Origine dei pregiudizi*, Einaudi, Torino
- Bourdieu P. (1972), La trasmissione dell'eredità culturale, in Barbagli M., a cura di, (1972), *Scuola, potere, ideologia*, Il Mulino, Bologna
- Catalano G. e Fiegna G., a cura di (2003), *La valutazione del costo degli studi universitari in Italia*, Il Mulino, Bologna
- Checchi D. *et alia* (2001), Perché acquisire istruzione in Italia, in *Rivista di Politica Economica* (numero monografico), anno XCI, Serie III, n. VII-VIII
- Cipolla C.M. (1971), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Utet, Torino
- Damiani M. (2005), *Nuova macroeconomia keynesiana e quasi razionalità*, in *Economia Politica*, anno XXII, n.1, aprile 2005
- De Fraja G. (2004), Education and Redistribution, in *Rivista di Politica Economica*, anno XCIV, Serie III, n. V-VI
- Ehrenberg R.G., Brewer D.J., Gamoran A. e Willms J.D. (2001), *The Class Size controversy*, in *Psychological Science in the Public Interest*, February
- Elster J. 1993, *Come si studia la società*, Il Mulino, Bologna
- Frey B.S. (2005), *Non solo per denaro. Le motivazioni disinteressate dell'agire economico*, Bruno Mondadori, Milano
- Gambetta D. (1990), *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Il Mulino, Bologna
- Hanushek E. A., Kain J.F. e Rivkin S.G. (2005), *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, in "Econometrica", vol. 73, n. 2, March, pagg. 417-458
- Landes D.S. (1978), *Prometeo liberato. Trasformazioni tecnologiche e sviluppo industriale nell'Europa occidentale dal 1750 ai giorni nostri*, Einaudi, Torino
- Landes D.S. (2000), *La ricchezza e la povertà delle nazioni. Perché alcune sono così ricche e altre così povere*, Garzanti, Milano
- Johnes G. (2000), *Economia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna
- Kahneman D. e Tversky A. (1979), *Prospect Theory: an analysis of decisions under risk*, in "Econometrica", n. 47, 1979, pagg. 263-291
- Kahneman D. e Tversky A. (1982), *La psicologia delle scelte*, in "Le Scienze", n. 163, 1982
- Messedaglia A. (1920), *Il bilancio della pubblica istruzione del Regno d'Italia per l'anno 1869. Relazione alla Camera dei Deputati a nome della Commissione generale del Bilancio*, in *Opere Scelte di economia ed altri scritti*, Stab. Tip. G. Rumor, Verona, vol. 2
- Mincer J. (1974), *Schooling, Experience and Earning*, NBER, New York
- Motterlini M. e Guala F., a cura di, 2005, *Economia cognitiva e sperimentale*, Università Bocconi Editore, Milano
- Motterlini M. e Piattelli Palmarini M., a cura di, (2005), *Critica della ragione economica*, Il Saggiatore, Milano
- Murphy J. (1981), *Class Inequality in Education: two justifications, one evaluation but no hard evidence*, in *The British Journal of Sociology*, n. 2, June
- Murphy J. (1990), *A Most Respectable Prejudice: inequality in educational research and policy*, in *The British Journal of Sociology*, n. 1, March
- Orsini R. (2000), *Concorrenza posizionale in istruzione, mobilità e crescita*, in *Economia Politica*, n. 2, Il Mulino Bologna
- Piattelli Palmarini M. (2005), *Psicologia ed economia delle scelte*, Codice Edizioni, Torino
- Pisati M. (2000), *La mobilità sociale*, Il Mulino, Bologna
- Price J. (2005), *Marriage and graduate student outcomes*, mimeo, Cornell University
- Ribolzi L. (1984), *La scuola incompiuta*, Vita e Pensiero, Milano
- Rossi N. (1997), a cura di, *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*, Il Mulino, Bologna
- Rumiati R. (1990), *Giudizio e decisione*, Il Mulino, Bologna
- Schultz T.W. (1961), *The Economic Value of Education*, Columbia University Press, New York
- Sen A. (1986), *Sciocchi razionali: una critica dei fondamenti comportamentistici della teoria economica*, in Sen A., *Scelta, benessere equità*, pagg. 147-178, Il Mulino, Bologna
- Simon H. (2000), *La razionalità limitata*, in *Scienza economica e comportamento umano*, Edizioni di Comunità, Torino
- Spence M. (1973), *Job Market Signaling*, in "Quarterly Journal of Economics", vol. 87, n. 3, pagg. 355-374
- Vasta M. (1999), *Capitale umano e ricerca scientifica e tecnologica in Storia d'Italia. Annali 15. L'industria*, Einaudi, Torino
- Willis P. (1977), *Learning to Labour*, Saxon House, Farnborough