

# L'organizzazione delle risorse nell'ambiente educativo

*La Fondazione per la Scuola dedica il proprio spazio editoriale a un attuale contributo della Prof.ssa Luisa Ribolzi, Consigliere della Fondazione e Docente presso l'Università di Genova.*

*La pubblicazione degli esiti emersi dalla ricerca "Insegnare la storia contemporanea in Europa" riprenderà nel prossimo numero della "Rassegna"*

**N**ella maggioranza dei Paesi europei, le riforme scolastiche recenti sono state caratterizzate da un processo di *redistribuzione ai livelli decentrati* (scuole o Enti Locali) delle competenze decisionali, con la comparsa di politiche scolastiche più legate al contesto, e una diminuzione del potere del centro, le cui decisioni diminuiscono di numero, ma crescono di importanza. Poiché il potere decisionale è una di quelle variabili che vengono definite "a somma zero", nel senso che il potere assunto dalla periferia viene sottratto al centro (che cerca di cautelarsi potenziando le procedure di controllo), ci si chiede quali siano le ragioni di una trasformazione così radicale e del diffuso consenso che ha ricevuto. È interessante notare che questo processo sembra avvenire indipendentemente dalla parte politica al

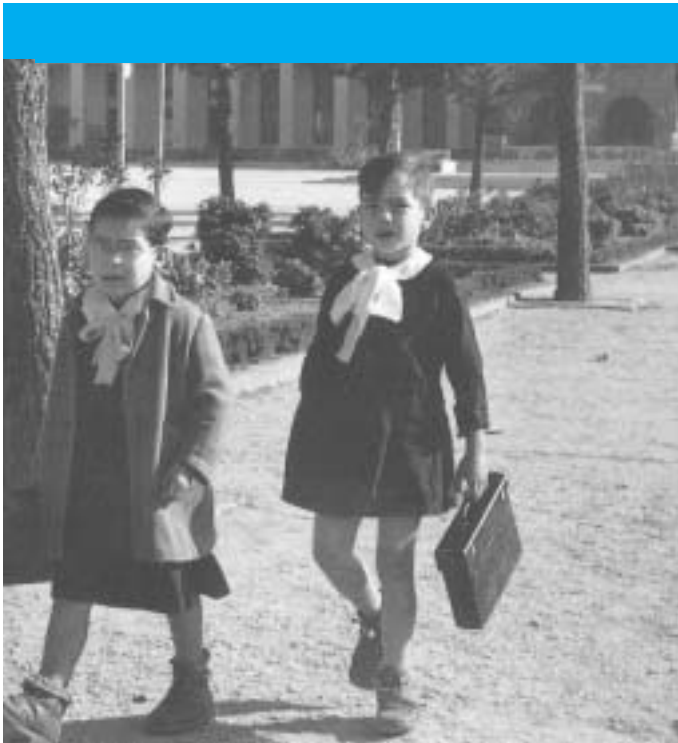
potere e non è legato alla struttura dello Stato: anzi, in società federali come la Svizzera e gli Stati Uniti, il controllo delle autorità locali sulle scuole è molto forte. Per ricostruire dunque la rete dei rapporti fra i soggetti presenti nei sistemi educativi, mi sembra opportuno partire da un inquadramento concettuale, per passare poi a un'analisi più dettagliata.

## 1. Il contesto concettuale: universalismo e particolarismo

Da un punto di vista sociologico (Ribolzi, 2000), le relazioni fra soggetti interagenti nel campo della formazione (i cosiddetti *stakeholders*) possono essere articolate sui tre attori "classici" – lo Stato, la struttura interna (i "professionisti") e il mercato, con una sostanziale marginalizzazione della famiglia – oppure se ne può considerare un quarto, la società civile, che comprende sia le famiglie che l'utenza indiretta (la comunità, il mercato del lavoro e quant'altri). Esaminando nella situazione italiana questi quattro interlocutori, vediamo che il ruolo dello Stato dovrebbe diminuire, mentre si rafforzano le famiglie e le comunità locali: le



istituzioni scolastiche sono in una situazione ambigua, in quanto sono state potenzialmente dotate di una grande autonomia, che però si configura come incompleta. Questa incompiutezza è con ogni probabilità frutto di una radicata tradizione di centralismo, ma può essere letta anche come conseguenza del fatto che nella Scuola si incrociano inevitabilmente una dimensione universalistica, tradizionalmente assegnata allo Stato, e una particolare, propria delle famiglie: in termini di sistema, si può parlare di rapporto fra “centro” e “periferia”. Oggi la relazione è di *subordinazione* (il centro delibera, la periferia esegue), ma le recenti riforme puntano a sostituirlo con una *differenziazione di funzioni*: il centro fissa le regole del gioco, mentre le unità periferiche interdipendenti agiscono in modo autonomo ma (secondo la più classica definizione di “sistema”) tenendo conto della ricaduta di ogni decisione presa sull’insieme e su ognuna delle parti, in un contesto che valorizza la comunicazione e il controllo. L’autonomia sembra essere il modello che risponde in modo migliore all’esigenza di conciliare universalismo e particolarismo, in quanto valorizza la partecipazione, ma sottolinea la centralità del ruolo socializzante della scuola all’interno della società civile.



## Il ruolo dello Stato

Per comprendere correttamente il particolare approccio al tema del ruolo dello Stato nel sistema degli istituti scolastici autonomi, è necessario precisare che, tradizionalmente, in Italia la Scuola è stata considerata un’istituzione statale, molto più che non un’espressione della società civile, e che la *dimensione universalistica* è stata esercitata anche grazie a un’azione di *bilanciamento delle disuguaglianze*: si è immaginato che la Scuola statale unica prevenisse lo sviluppo di ingiustizie troppo forti e garantisse a tutti gli alunni un’esperienza della medesima qualità<sup>1</sup>. Accanto allo Stato esistono però dei *mediatori educativi* (le famiglie, la Chiesa, i sindacati) che si battono legittimamente per difendere il proprio concetto di educazione e il proprio diritto ad aprire istituzioni educative, tutelato dalla Costituzione e ripreso nella legge 62/2000 sulla parità. Nell’ultimo decennio, in Italia, lo scadimento del servizio, unito al rinforzo delle appartenenze localistiche, ha determinato una crisi di legittimità e la crescente richiesta di passare dallo Stato garante organizzatore (*Welfare State*) allo Stato garante promotore (*Welfare Society*), con una struttura pluralistica in un quadro di programmazione coordinata e concertata, che ha per riferimento i bisogni dell’utente e della comunità sul territorio, e l’avvio di una dinamica a tre dimensioni tra Stato, privato e privato sociale<sup>2</sup>, in base all’asserzione che “stabilire che un bene o un servizio debba essere fornito dai pubblici poteri non significa necessariamente che esso debba essere *prodotto* dallo Stato: quanto a stabilire chi lo debba produrre, si tratta di una decisione che può essere scorporata dalle decisioni relative a che cosa si deve produrre, *in quale quantità, a favore di chi...* Spetta alle autorità politiche mettere a punto un sistema di erogazione che consenta di sfruttare al meglio le possibilità offerte dal settore pubblico e da quello privato” (OCSE, 1993).

## Il ruolo delle famiglie

Altrettanto tradizionalmente, la difesa degli aspetti particolaristici è stata assegnata alle famiglie, anche se la storia della presenza della famiglia nella gestione della scuola è, sostanzialmente, una storia di speranze frustrate. L’esperienza della gestione sociale ha creato una progressiva disaffezione legata alla funzione esclusivamente consultiva, più ancora che al difettoso funzionamento, e la percezione di diffusa inutilità ha allontanato anche i genitori inizialmente motivati, come prova il calo costante della partecipazione alle votazioni per l’elezione degli organi collegiali: ma la riforma degli organi di governo della

*Pur nel rispetto degli elementi irrinunciabili della cittadinanza, la Scuola deve potersi adattare ai valori e alle norme a cui la vita delle persone si ispira*

Scuola è ferma dal 1997, quasi che il sistema abbia paura di una maggiore autonomia dei soggetti sociali.

A essere sinceri, il rapporto tra docenti e famiglie è sempre stato abbastanza problematico e addirittura le ricerche (Dworkin, Towsend, 1990) dimostrano che un maggiore coinvolgimento dei genitori e delle parti sociali è fonte di stress per gli insegnanti, che temono il conflitto e sentono messa in discussione la loro autorità da genitori che in buona parte hanno almeno un diploma e non riconoscono più agli insegnanti il monopolio della cultura, in un contesto culturale in cui declina la fiducia nella Scuola<sup>3</sup>. In questo clima di sfiducia verso le istituzioni per cui “non esiste più la società, ma solo le famiglie e i singoli”, torna in primo piano la necessità di attuare con gradualità la giusta e doverosa crescita della responsabilità familiare all’interno della Scuola autonoma, accompagnata da un processo di “educazione del consumatore” che aiuti anche i genitori meno acculturati a essere presenti nella gestione dei processi formativi, evitando quella sovrarappresentazione dei genitori di classe medio-alta che ha costituito un limite oggettivo degli organi collegiali.

La motivazione ultima per cui le famiglie e i gruppi sociali chiedono di essere presenti nel processo decisionale della Scuola non è esclusivamente riconducibile alla domanda di efficacia o di efficienza, pur fondamentale. Piuttosto, cresce la consapevolezza che la Scuola tocca da vicino il sistema dei valori e delle norme, cui la vita degli individui e dei gruppi sociali si ispira, e quindi deve operare in equilibrio tra la tutela di alcuni elementi irrinunciabili della cittadinanza e il rispetto della specificità legata al territorio, all’appartenenza religiosa, alla scelta del metodo pedagogico. La cultura è una struttura di referenza cognitiva e un modello comportamentale, trasmesso ai membri di un gruppo dalle generazioni precedenti attraverso la socializzazione, e l’idea di cultura si basa sulla premessa che il significato pieno delle cose non è dato a priori nelle cose stesse, ma dall’interpretazione, e viene continuamente negoziato tra i membri del sistema sociale. Questo vale naturalmente anche per gli insegnanti, per cui la cultura indica una “rotta” che serve di riferimento per le posizioni personali.

## 2. I nuovi interlocutori: Enti Locali e scuole autonome

### Gli Enti Locali

Con l’attribuzione delle nuove competenze derivanti dalle riforme costituzionali, gli Enti Locali, che fino ad oggi hanno avuto la tendenza a considerare la Scuola in termini organizzativi, sottovalutando gli aspetti legati alla progettazione formativa e all’analisi dei fabbisogni, dovranno modificare il proprio punto di vista, evitando al tempo stesso di sostituire il proprio controllo a quello dello Stato, con un sostanziale svuotamento dell’autonomia: il soggetto decisionale forte sul piano didattico e organizzativo sono le scuole autonome o le reti di scuole, che per parte loro dovrebbero avviare con gli Enti Locali dei rapporti molto più sistematici. L’articolazione regionale del sistema scolastico, con i poteri previsti dalla riforma costituzionale, è al momento ambigua, con una collisione quasi inevitabile tra le competenze della Regione e la decisionalità degli istituti<sup>4</sup>. È difficile trovare delle soluzioni condivise, perché si concepisce la Scuola in termini di “proprietà” di qualcuno e non come risposta a un bisogno dei singoli o della comunità, per cui le dinamiche conflittuali e la logica della spartizione finiscono col prevalere su quelle collaborative.

Un secondo problema è che, nel decentramento, si devono valorizzare suddivisioni basate anche su criteri che non comportano la coincidenza con bacini amministrativi (i distretti industriali, la presenza di minoranze linguistiche), ma sono significativi ai fini formativi. Resta poi aperto il problema delle aggregazioni che hanno carattere culturale o professionale (le scuole Montessoriane, piuttosto che i salesiani o i centri studio delle minoranze linguistiche): questi corpi intermedi costituiscono un’importante risorsa educativa, ma bisogna decidere se possono costituire una “autonomia sociale”, sull’esempio belga o francese, legittimata a interloquire (con i vincoli fissati dalla legge) sia con il centro che con i livelli decentrati, oppure devono necessariamente passare dagli enti territoriali.

Da ultimo, nella riqualificazione delle strutture periferiche si devono *definire e differenziare i compiti dei soggetti significativi*, evitando le duplicazioni, magari finalizzate a mantenere in vita a tutti i costi organismi esistenti ma inutili nella loro forma attuale. Per fare questo, è necessario identificare con precisione i compiti dei diversi organismi/livelli territoriali, le risorse finanziarie e umane (interne ed esterne) di cui dispongono e i vincoli strutturali e culturali di cui debbono tenere conto: nel caso in cui le azioni si collocano a più livelli (come la progettazione o la valutazione), è necessario identificare lo specifico di ciascuno, stimando

ed eventualmente implementando la professionalizzazione degli operatori che hanno il compito di programmare e sostenere i processi di innovazione e valutazione sia organizzativa che didattica. Questo può avvenire assegnando questi compiti agli insegnanti, con una modifica del loro contratto di lavoro, oppure trasformando il personale della burocrazia (amministratori o docenti) in *middle management*, con costi e dei tempi di formazione elevati.

### Le unità scolastiche autonome

Le singole scuole sono passate dall'aver un ruolo sostanzialmente esecutivo, per cui non erano tenute a rendere conto del proprio lavoro, all'essere soggetti autonomi caratterizzati da una propria identità e da un proprio progetto, cui dovrebbero corrispondere un accresciuto potere di iniziativa e la disponibilità di risorse sufficienti: in realtà, in Italia, l'autonomia finanziaria non è decollata, l'attribuzione di fondi forfettari agli Enti Locali e alle scuole è stata inadeguata e non ha consentito una differenziazione degli investimenti<sup>5</sup>. Ogni scuola deve definire la qualità e il tipo dei risultati attesi, le procedure per conseguirli e le strategie per ottenerli con i costi minori, adottando le innovazioni che consentono di innalzare i livelli di successo: un istituto "viene considerato efficace quando in esso la riuscita è elevata tenendo conto di tutti i fattori, cioè in senso relativo e non assoluto. Queste scuole sono caratterizzate da alcuni elementi comuni: una forte leadership istituzionale, una centratura sui processi di insegnamento/apprendimento, un sistematico controllo e valutazione dei progressi degli studenti, un'interfaccia positiva fra le scuole, la famiglia e la comunità" (Ferrara, 1998).

L'autonomia non è solo una razionalizzazione nell'uso delle risorse (anche se, spezzando il circolo perverso tra determinazione centralizzata della normativa e gestione reale da parte degli organi periferici irresponsabili, può porre un freno alla dilatazione della spesa e introdurre elementi di valutazione e controllo nell'uso delle risorse), ma un modello che consente una risposta migliore alla domanda di formazione e comporta una ristrutturazione dei ruoli e una redistribuzione delle responsabilità: le tappe di questo processo in altri Paesi sono state prima il coinvolgimento degli insegnanti, che ha dato luogo al cosiddetto *site based management*, poi quello di famiglie e comunità locali, con una condivisione della responsabilità decisionale (*shared decision making*: Fullan, Stieglerbauer, 1991) e l'adozione di innovazioni curriculari e organizzative per implementare le prestazioni della Scuola. L'integrazione fra i processi di insegnamento e apprendimento, l'introduzione delle innovazioni e delle pratiche organiz-

zative relative sono state sintetizzate con la formula *trasformazione della Scuola in una comunità che apprende*, che comporta anche una maggiore partecipazione di tutti gli attori sociali, ma richiede programmazione e impegno di tempo e risorse.

L'autonomia incide su molteplici aspetti dell'organizzazione scolastica, dagli orari al calendario, dalla composizione delle classi alla scansione del curriculum, all'articolazione dell'offerta formativa, che comporta la decisione fra discipline fondamentali e insegnamenti integrativi, le modalità di rapporto con la comunità e il mercato del lavoro e infine, anche se non ancora compiutamente in Italia, la tipologia e i modi di utilizzo dei docenti. Data la complessità delle operazioni da compiere e dato soprattutto che le scuole sono a livelli di avanzamento molto differenziati (istituti che hanno già realizzato l'autonomia in forma quasi compiuta e altri ancora molto tradizionali), è necessario da un lato potenziare il sistema di valutazione, finalizzato a fornire un supporto all'efficacia del servizio, dall'altro lasciare libere le diverse zone del Paese di partire a seconda delle risorse di cui dispongono e del livello di innovazione cui sono arrivate. In questa fase sarebbe particolarmente utile un buon sistema di formazione a distanza e l'esistenza di una rete che faciliti la comunicazione fra le scuole, puntando sulla condivisione delle pratiche virtuose, secondo l'alternanza delle fasi di innovazione-verifica-trasformazione.



*L'Autonomia ha più vantaggi che rischi: predisposizione all'ascolto analitico dei bisogni, efficacia nella risposta, attendibilità nella valutazione*

### 3. Le competenze degli operatori

Il “decongestionamento” del potere centrale, con tutte le conseguenze organizzative che comporta, determina anche una trasformazione per gli operatori: come scrive Donna Ferrara (1998), “le riforme scolastiche in corso sono pratiche di amministrazione sociale che generano un nuovo tipo di conoscenze sulle scuole e che esigono l'intervento di nuove categorie di specialisti nell'ambito del governo della scuola”. Tra gli elementi caratterizzanti della nuova mentalità c'è l'accettazione del fatto che la responsabilità è collegata alla misura della prestazione: se gli operatori dispongono di un maggior controllo sulle risorse necessarie per conseguire gli obiettivi, devono anche rispondere dell'impiego che ne viene fatto. Per questo a tutti i livelli è essenziale un serio processo di qualificazione del personale per l'attuazione della Riforma: funzionari ministeriali e degli enti centrali, ispettori, capi di istituto, insegnanti e personale amministrativo avrebbero dovuto essere “riconvertiti” per tempo alla nuova organizzazione del lavoro. Questo è però il punto debole, e a mio avviso tuttora lontano dall'essere risolto, delle riforme in atto. Nelle organizzazioni in cui sono avvenute trasformazioni sostanziali, si modifica per ciascuna funzione il contenuto della professionalità e di conseguenza la formazione iniziale e in servizio, le procedure di reclutamento e di carriera, il contratto di lavoro. Deve esserci da parte delle organizzazioni la massima libertà di individuare e scegliere le risorse umane necessarie per l'attuazione del proprio progetto (di cui, non dimentichiamo, dovranno rendere conto). Le competenze migliori devono essere spese nei compiti più importanti, con un riconoscimento concreto del lavoro effettivamente svolto, invertendo la tendenza all'appiattimento. Le prestazioni si differenziano in relazione alla complessità del contesto e il ruolo lavorativo è determinato dalla capacità di stabilire collegamenti, costruire programmi, adattarsi alle circostanze per risolvere i problemi degli utenti, tutte caratteristiche che connotano il professionista. Bisogna convincersi del fatto che il “funzionario” non “funziona” più: senza affidare interamente al mercato un settore così delicato, sembra opportuno introdurre alcuni elementi di concorrenzialità, sia per i dirigenti che per gli insegnanti. Nella Scuola autonoma, la maggior parte delle competenze

riguardano l'organizzazione pedagogica, che tende a crescere e a differenziarsi, con la conseguenza di una maggiore centralità *del dirigente scolastico*, che diviene determinante per la “riuscita” della scuola. Il dirigente non è più il terminale esecutivo dell'amministrazione centrale, ma è il responsabile della qualità del servizio educativo, intorno a cui ruota l'attività prevista dall'autonomia. Quanto agli *insegnanti*, è stato presentato alla fine di febbraio l'atteso decreto di attuazione dell'art. 5 della Legge 53/2003, che contiene qualche apprezzabile miglioramento dal punto di vista della formazione, ma ignora purtroppo totalmente la possibilità delle scuole di chiamare direttamente almeno una parte dei docenti, che non vengono mai considerati, come in effetti sono, *una variabile dipendente in relazione ai bisogni educativi del territorio* e non viceversa: questo è un pesante limite all'autonomia, in quanto impedisce alle scuole di selezionare i docenti secondo i propri bisogni, di utilizzarli in modo più flessibile e di retribuirli adeguatamente<sup>6</sup>.

Gli ispettori e il personale delle agenzie centrali sono oggi un grande punto interrogativo, in quanto dovrebbero svolgere una funzione di ricerca e sviluppo, garantendo in particolare il *supporto tecnico-scientifico all'innovazione* e la *valutazione dei processi*: perciò non potranno più essere “distaccati” secondo criteri rappresentativi, ma funzionali, in base al possesso di un'effettiva qualificazione, collegata ai compiti che svolgeranno. Le nuove competenze previste dalla legge comportano infine, necessariamente, una riqualificazione dei processi di governo dell'istruzione a livello locale e del *personale degli Enti Locali* a cui toccherà, presumibilmente, studiare il modo per progettare e distribuire il servizio in funzione delle esigenze degli utenti, che hanno la possibilità di un controllo immediato sugli esiti.



## Conclusioni

Il processo di delocalizzazione delle responsabilità in atto nella Scuola italiana, in ritardo e con fatica, è certamente positivo in quanto rompe una concezione di Scuola unica finalizzata a promuovere un processo di legittimazione del potere centrale più che non la trasmissione di competenze (Glenn, 2004, p. 24). Nota tuttavia Bottani (2002, p. 35) che “il principio dell'autonomia non è un valore in sé e per sé, ma è una forma procedurale, un nuovo modulo organizzativo delle responsabilità e delle modalità di decisione”, che comporta sia rischi che vantaggi. A mio parere, gli aspetti positivi sono maggiori dei rischi: il decentramento e l'autonomia delle scuole consentono una più analitica considerazione dei bisogni, una più efficace risposta in base al principio di sussidiarietà e un monitoraggio più diretto dei risultati; inoltre, facendo diminuire la distanza tra cittadini, politici e burocrazia (domanda, offerta e *management*) facilitano la partecipazione, la raccolta di informazioni e la congruenza fra bisogni della comunità e *policy*, tutelando anche le minoranze e quelle che abbiamo definito “autonomie sociali”, e abbattendo il rischio di una crescita dell'isolamento e della autoreferenzialità dell'agire scolastico. La via d'uscita ai rischi della frammentazione e alla tentazione della ricentralizzazione mi sembra il potenziamento del dialogo fra le parti, che richiede la *costituzione di un soggetto periferico forte, attraverso il collegamento in rete*, che mette in grado le scuole, che prese una per una sono un interlocutore debole, di interagire con il centro o con le Regioni. Si può affermare che “la nascita e lo sviluppo di reti di scuole è una delle innovazioni più interessanti che sono emerse dall'entrata in vigore dell'autonomia scolastica... per la necessità

delle scuole di connettersi con le altre organizzazioni del territorio, per gestire cooperativamente il cambiamento e l'incertezza innescati dall'entrata in vigore dell'autonomia scolastica e per creare degli ambienti formativi integrati e qualitativamente migliori” (Manariti, 2004, p. 163). Credo che un supporto più sistematico a questo tipo di struttura (prevista dall'art. 7 del Regolamento attuativo dell'autonomia) rappresenti la prospettiva più positiva e realistica di cambiamento dell'ambiente educativo e di ottimizzazione delle risorse di un territorio che la possibilità di “reti virtuali” rende sempre più vasto e sempre più largamente godibile.

1 Si veda il capitolo sull'Italia in Glenn, 2004.

2 Anche qui il riferimento è alla Legge 62/2000.

3 Una forma relativamente nuova, e imprevedibile, di questa sfiducia è presente nei genitori immigrati, che considerano i docenti italiani troppo permissivi (Fravega, Queirolo, 2003).

4 Il conflitto si manifesta nel rapporto fra le Direzioni Regionali e gli Assessorati all'Istruzione, Formazione, Cultura: la soluzione proposta dalla Provincia Autonoma di Trento, che ha trasformato la Sovrintendenza in un'agenzia provinciale con un ruolo tecnico, e poi in un servizio per le risorse umane dell'Assessorato, potrebbe essere esaminata attentamente. In caso di perdurante conflitto, il rischio che si affermi una tendenza a ricentralizzare i punti di riferimento della Scuola è forte, anche come conseguenza della riluttanza della burocrazia ministeriale a rinunciare ai propri poteri.

5 È però interessante notare che, dalle molte ricerche fatte in Inghilterra sul finanziamento delle scuole (West et al., 1999; 2000), emerge che esiste un livello di spesa che le autorità centrali considerano “appropriato”, sotto il quale non scendono, per cui il margine di manovra della periferia non è mai totale.

6 Non bisogna però dimenticare che il sistema di valori che sono più comunemente diffusi tra gli insegnanti non è a prevalenza economicistica e anzi l'utilizzo del puro criterio economico tende a esasperare il conflitto.

## Riferimenti bibliografici

BOTTANI, N., *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna, 2002.  
 DWORKIN, A.G., TOWNSEND, M.L., *Teaching burnout in the face of reform: some caveats in breaking the mold*, in JONES, B.A., BORMAN, K.M., (eds.), *Breaking the mold: alternative structures for American schools*, Ablex, Norwood (N.J.) 1992.  
 FERRARA, D., *Scuole che si autoprogettano: l'esperienza americana*, Atti del convegno “Le scuole italiane entrano nell'autonomia”, Verbania, apr. 1998.  
 FRAVEGA, E., QUEIROLO, L., *Classi meticce*, Carocci, Roma, 2002.  
 FULLAN, M., STIEGELBAUER, S., *The new*

*meaning of organizational change*, Teachers College Press, New York, 1991.  
 GLENN, C.L., *Il mito della scuola unica*, Marietti, Genova - Milano, 2004.  
 LUHMANN, N., SCHORR, K.E., *Condizioni strutturali di pedagogia della riforma*, in AA.VV., *Sistema educativo: prospettive di mutamento*, Angeli, Milano, 1991, pp. 51-78.  
 MANARITI, M., Le reti di scuole, in LANDRI, P., QUEIROLO PALMAS, L. (a cura di), *Scuole in tensione*, FrancoAngeli, Milano, 2004.  
 OCSE, *Per servire meglio l'economia*, in “Problemi di amministrazione pubblica”, n. 1, 1993, pp. 73-102.

RIBOLZI, L., *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia, 2000.  
 WARNER, W.L. et al., *Who shall be educated*, Kegan Paul, London, 1946.  
 WEST, A., PENNELL, H., TRAVERS, T., WEST, R., *Financing schools: are there ways to distribute government money?* Papers presented to BERA Conference, Brighton, 1999.  
 WEST, A., PENNELL, H., WEST, R., TRAVERS, T., *Financing schoolbased education in England: Principles and problems* in COLEMAN, M., ANDERSON, L., (eds), *Managing Finance and Resources in Education* Paul Chapman, London, 2000.