

Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa

PIETRO LUCISANO

Ad Corneliam, Gracchorum matrem, olim matrona Campana venerat, ut pulcherrima sua ornamenta ei ostenderet. Aurea enim erant; Cornelia singula diligenter inspexit, pretium notavit, mirum artificium laudavit. Id tamen fecerat ut hospitam sermone traheret, dum e schola liberi revertent. Hi tandem pervenerunt. Tum Cornelia eos ad se vocavit, matronae ostendit eique dixit: "Haec sunt ornamenta mea!"

(autore sconosciuto)

Il problema della valutazione è senza dubbio un tema le cui radici affondano fino alle origini dell'esperienza umana. Molti grandi pensatori del passato si sono arenati di fronte a una sistematizzazione adeguata dei concetti su quali fondare una scienza del bene e del male. Tuttavia in questi tempi il modello del pensiero tecnocratico imperante, abbacinato dall'idea di poter ridurre la complessità ad un algoritmo, ha fatto del concetto di valutazione una sorta di parola d'ordine, immaginando che sia possibile instaurare un ordine nuovo, più efficiente e più efficace, estendendo e formalizzando la pratica del valutare tutti e tutto.

Così in questi ultimi anni sono state messe in opera strutture finalizzate a raccogliere dati alle dipendenze di decisori politici in modo quantomeno frettoloso, approssimativo, poco scientifico, e ovviamente a confermare giudizi e decisioni assunte in modo ancor più approssimativo, liquidando una grande tradizione di riflessione e di ricerca.

È forse anche troppo facile, in questa situazione, assumere il ruolo della autocoscienza agente e giudicata proprio perché agente, nel cogliere la trave della coscienza giudicante, così preoccupata della sua funzione da non rendersi conto le infinite contraddizioni in cui si avvolge.

È troppo facile nei panni di chi la mattina entra a scuola e affronta in aule sgarrupate e insane, senza laboratori e senza palestre, per chi fa lezione in università a 120 studenti in una tensostruttura e che paga con i fondi ricavati da attività conto terzi i materiali didattici per i suoi studenti e i suoi dottori di ricerca, cogliere la contraddizione di chi in nome del-

* Relazione inviata al Congresso SIRD, non sottoosta a referaggio.

l'efficienza ti chiede conto dei risultati e pensa che con qualche spiccio di incentivi e con qualche punizione agli inefficienti si possano risolvere i problemi e spende risorse notevoli in queste attività di valutazione che non reggerebbero a un esame di docimologia.

Per decidere che servono scuole decenti, laboratori universitari, ricercatori giovani, non occorrono l'INVALSI o l'ANVUR. Per decidere che il personale è inadeguato alla massa di studenti basta una occhiata alle statistiche di *Education at a Glance* o meglio basterebbe uscire dall'Olimpo e farsi un giro.

Se i docenti del Regno Unito, della Germania e della Francia sono il doppio di quelli italiani, se le condizioni strutturali delle loro università sono decisamente migliori, se i fondi per la ricerca sono un multiplo di quelli di cui disponiamo, se la spesa per studente è la meno della metà di quanto impiegano gli altri, l'unica cosa su cui fare ricerca rimarrerebbe il fatto di come è possibile che sia per la qualità scientifica, sia per la qualità didattica la distanza tra noi e questi paesi è così ridotta.

1. Valutare perché, valutare come, valutare cosa

Il problema del perché e come valutare ha una lunga tradizione negli studi educativi. Nel ragionare sul funzionamento della valutazione e delle misurazioni ad esse connessa in ambito didattico si sono costruite conoscenze abbastanza consolidate che non sono state per nulla considerate quando il problema si è spostato dalla valutazione scolastica alla valutazione universitaria e alla "Folie evaluation" che sembra permeare l'attuale società¹.

Non a caso Visalberghi (1955) insisteva sul fatto che è necessaria "misura intesa come abito di equilibrio e di discrezione" nell'esercitare le operazioni di misura intese come conteggio.

Per valutare è necessaria una teoria, Dewey affronta questo problema nel saggio *Theory of valuation* ospitato nella *International Encyclopedia of Unified Science*, nella quale scrive anche un breve contributo introduttivo sull'*Unità della scienza come problema sociale*. In entrambi i lavori è evidente lo sforzo di stabilire ponti con gli ospiti neopositivisti, ma al tempo stesso di cercare di salvaguardare un approccio meno rigido, più comprensivo, senza, tuttavia, rinunciare ad una dimensione progettuale all'interno della quale da un lato l'unità della scienza e dall'altro la possibilità di formulare giudizi sui valori vengono perseguite con decisione.

È utile tenere considerare assieme i due lavori e le loro implicazioni per chi come noi va cercando di costruire conoscenza intorno ai fenomeni educativi e al tempo stesso cerca di verificare se le esperienze che abbiamo elaborato possano in qualche modo risultare utili. Che cos'è la scienza? – si chiede Dewey, all'inizio del primo saggio – e quale unità è possibile e auspicabile? Se la scienza è l'insieme delle soluzioni che l'umanità ha costruito per risolvere

1 "In questo inizio di XXI secolo in occidente, la follia – sociale – ha preso nome: valutazione. Da due – tre? – decenni, non ci sono più amministrazioni o istituzioni che possano sfuggire al suo controllo, ai suoi dictat. Si impone, si propaga in ogni luogo, si fa agente e vettore di una potente ideologia, assicura il suo regno, diventa un modo di governo. [...] La valutazione non si accontenta di esercitare i suoi talenti su ogni aspetto della vita di ciascuno, gioca anche la carta del proselitismo, ha sete di servi, i valutati di oggi sono impazienti di diventare i valutatori di domani. In questo modo si sviluppa, sotto la bandiera dell'efficacia e del pragmatismo: conquista nuovi settori, si nutre dell'umano, facendo adepti preoccupati di portare a loro volta la buona parola, di nuove reclute impazienti di riprodursi a loro volta, dei nuovi convertiti al culto del numero – che usa come equivalente della scienza e dell'oggettività su cui pretende di fondare i suoi valori".

i problemi incontrati nel corso della storia, è necessario tuttavia introdurre una distinzione tra le soluzioni intese come prodotto dello sforzo di ricerca e il processo che ha portato a raggiungerle, una distinzione che viene introdotta per essere subito superata.

“Rispetto alla domanda sul significato di scienza, è necessario proporre una distinzione tra scienza come atteggiamento e metodo e scienza come corpo di conoscenze. Non voglio dire che le due cose possano essere separate, poiché un metodo è un modo di trattare delle conoscenze, e la scienza come insieme di conoscenze è il prodotto di un metodo. Ciascuna esiste solo in relazione all'altra”.

Dunque se la costruzione dell'unità di tutte le conoscenze acquisite appare una mèta auspicabile ma difficile da raggiungere ciò che è urgente è promuovere l'unità dell'atteggiamento scientifico promuovendo apertura mentale e dialogo tra gli scienziati di diverse discipline. Ma “il metodo scientifico non è patrimonio riservato di coloro che vengono definiti scienziati” – afferma Dewey contestando la distinzione tra scienza pura e scienza applicata, “L'insieme di conoscenze e di idee che è il prodotto del lavoro, è il risultato di un metodo che è stato seguito da un numero molto più grande di persone, che hanno interagito in modo intelligente e con apertura mentale con gli oggetti e gli eventi dell'ambiente comune”. Il nostro autore così riammettere alla mensa della scienza non solo gli ingegneri, ma anche “l'agricoltore, il meccanico e l'autista, in quanto queste persone fanno il loro lavoro con una scelta intelligente dei mezzi e un adattamento intelligente dei mezzi ai fini, e non per abitudine o a caso”.

È dunque l'adattamento intelligente dei mezzi ai fini e assieme “il desiderio di ricercare, esaminare, discriminare, tracciare conclusioni solo sulla base dell'evidenza, dopo essersi presi la pena di raccogliere tutti i dati possibili” a contrassegnare quell'atteggiamento scientifico che segna assieme il punto d'arrivo e il percorso del nostro lavoro educativo.

Nel secondo saggio Dewey affronta in termini diretti il problema della possibilità di costruire proposizioni di valore concludendo che è possibile costruire queste proposizioni, che in generale riguardano la relazione che si stabilisce tra fini e mezzi se si tiene conto del contesto in cui sorgono i problemi e i bisogni, dei desideri e degli interessi che debbono essere considerati come mezzi nell'interazione con le condizioni esterne ambientali, dei fini in vista che fungono da ipotesi di lavoro, da piani di azione e dunque coordinano i mezzi e dei risultati ottenuti.

La ricerca educativa ha sviluppato queste indicazioni confrontandosi nel concreto con i problemi quotidiani dell'esperienza scolastica e dando vita già nel 1929 ad opera di Piéron a una disciplina, la Docimologia, intesa inizialmente come studio scientifico destinato alla critica e al miglioramento delle istituzioni scolastiche, disciplina che via via ha esteso il suo campo di indagine fino a proporsi come descrive Benvenuto (2003. p. 30) come ambito di ricerca che ha per oggetto lo studio dei sistemi di valutazione in educazione.

In Italia questi studi hanno avuto un grande sviluppo grazie ai lavori tra gli altri di Aldo Visalberghi, Mario Gattullo, Maria Corda Costa, Luigi Calonghi, Mauro Laeng e quelli dei numerosi colleghi impegnati nella ricerca educativa.

Il contributo di queste ricerche e dei molti lavori internazionali su questi temi sembra oggi poco frequentato e la maggior parte delle valutazioni a cui siamo esposti da parte di chi ha il potere di decidere e di fare opinione tende a basarsi su una analisi dei risultati che non tiene conto di non o più dei passaggi e delle cautele scientifiche necessari.

Il più comune dei fenomeni è quello di valutare i prodotti senza tenere conto delle condizioni di contesto e dei mezzi. Quando in *Lettera a una professoressa* si contesta il trattamento uguale a Pierino del dottore e a Gianni, si rende evidente che non c'è più grande ingiustizia che fare parti uguali tra disuguali. La cultura della valutazione corrente improntata ai modelli economici la cui efficacia è sotto gli occhi di tutti vorrebbe che si incentivasse Pierino e si

penalizzasse Gianni (“lo sfigato”) che è solo un peso, anzi che si punisse anche l’insegnante di Gianni e se del caso il suo dirigente scolastico.

Allo stesso modo viene messa sotto accusa la scuola media che pure ha rappresentato probabilmente la sola rivoluzione culturale del sistema scolastico italiano dall’unità ad oggi. Ora negli anni Sessanta a riforma ancora in corso Visalberghi scriveva con chiarezza che per realizzare gli obiettivi della riforma sarebbero stati necessari i mezzi che nessuno ha mai provveduto a fornire. Oggi gli stessi che non hanno fornito i mezzi lamentano gli scarsi risultati e ne attribuiscono la responsabilità agli insegnanti. Ci sono ben altre responsabilità.

Qui entra in gioco la parola responsabilità, ma vorrei che fosse chiaro che uso questo termine solo per cercare di comprendere e non di giudicare. Il problema è comprendere e evitare di costruire attribuzioni causali nel sonno dogmatico da cui Hume aveva tentato di svegliarci parecchio tempo fa.

Ad esempio se i finanziamenti per la ricerca raggiungono solo un piccolo gruppo di ricercatori della nostra comunità scientifica, certamente perché i loro progetti sono valutati migliori da commissioni al di sopra di ogni valutazione, come potrà essere valutata l’attività scientifica di coloro che non hanno avuto finanziamenti? E quelli che li hanno ricevuti ne hanno ricevuti in misura ragionevolmente adeguata ai progetti? E le condizioni di lavoro in cui operano sono adeguate? Osservate la tabella 1 in cui l’OCSE confronta la quantità di ore lavorate con la produttività rapportata a quella USA (100): l’Italia risulta il Paese in cui si lavora di più e si produce di meno. Ora pensate alle condizioni in cui lavoriamo in università e usate questo per spiegare i dati.

	media ore di lavoro procapite	GDP per ora
Olanda	1377	99,8
Germania	1408	90,9
Francia	1439	97,9
Danimarca	1537	87
Svezia	1624	84,6
Gran Bretagna	1647	78,3
Spagna	1674	80,1
Finlandia	1690	81,2
Italia	1778	74,4

Tabella 1 – Ore lavorate e produttività del lavoro in alcuni paesi europei
data extracted on 14 Apr 2012 17:49 UTC (GMT) from OECD.Stat

Una mania della “cultura della valutazione” di moda sono le classifiche Yale e la Sapienza possono essere confrontate in termini di produttività scientifica? La tabella 2 in cui confronto alcuni dati di queste università di per sé è eloquente, sarebbe interessante conoscere le risorse pro capite per l’attività di ricerca di cui si giovano i ricercatori di queste due università e anche il carico didattico di cui sono gravati e il tempo netto per la ricerca. Solo una delle famose classifiche considera qualcosa di pro capite, ma gli attribuisce solo un piccolo peso.

	Yale	Harvard	Sapienza
Studenti	11560	21115	140937
Docenti	3695	4393	4434
Personale tecnico e amministrativo	9267	8052	4397

Tabella 2 – Dati 2010 su studenti, docenti e personale tecnico amministrativo di Sapienza e Yale e Harvard

Nello sport proprio per consentire una equa competizione, nasce il concetto di handicap. Nel 1854 viene introdotta la (*Thames Measurement Rule*), che attribuiva una penalità in termini di tempo alle barche le cui caratteristiche determinavano un vantaggio che avrebbe reso insensata la competizione sulla base di una formula che stimava la lunghezza della barca e il peso del baglio. Poiché la lunghezza era calcolata dallo slancio di prua all'attacco timone, risultò presto facile aggirare la formula, spostando in avanti il timone e lasciando inalterata la lunghezza al galleggiamento.

Immaginiamo ad esempio un confronto sull'efficacia della scuola in contesti diversi nel nostro paese. L'Indagine ASPIS promossa dall'INVALSI quando era ancora diretto da un pedagogo rileva che nel combinato di spesa degli Enti Locali e dello Stato nel 2000 una scuola elementare di 500 studenti del Sud riceveva circa 2 miliardi delle vecchie lire l'anno in meno di una scuola del nord est. La differenza di risultati in termini di apprendimento tra una scuola del Nord e una scuola del Sud, anche tralasciando tutte le altre penalizzazioni, che la scuola del Sud riceve dal contesto, vale davvero due miliardi?

Diranno che bisogna mettere ordine e che da qualche parte bisogna cominciare e che ogni operazione di conoscenza comporta comunque una qualche forma di riduzionismo, ma i riduzionismi della valutazione burocratica sembrano a senso unico, pieni di intenti moralisti e colpevolizzanti². Inoltre se pure ridurre i problemi ad aspetti misurabili è sempre stato un primo approccio alla costruzione di una conoscenza normativa ogni normalizzazione corre il rischio di perdere di vista proprio quelle diversità e quelle eccellenze che sono il motore primo del progresso scientifico³.

La nostra comunità scientifica da tempo si occupa di problemi di valutazione, abbiamo appreso ad esempio che non sono i voti ad aiutare il miglioramento degli allievi, anzi l'uso dei voti se non accompagnato da attenzioni educative aumenta la forbice⁴.

In questa cultura della valutazione gli economisti dopo avere devastato l'economia si occupano del sistema formativo e chiedono al sistema formativo di produrre alte competenze per un sistema produttivo non in grado di riceverne. Noi abbiamo visto le imprese rubare studenti alla scuola nelle fasi di espansione tanto che nel nord si registrava un fenomeno di abbandono scolastico legato all'eccesso di offerta di impiego.

Ma dietro a questa cultura della valutazione che tende a colpevolizzare sempre la parte più debole: un vecchio trucco del potere. Se non trovi lavoro la colpa è tua che pretendi

2 Merita citare Pirsig (1991) "Il mondo è pieno di rompiscatole come Rigel, ma i peggiori sono quelli che si atteggiavano a moralisti. Un moralismo esentasse. Grandi idee su come migliorare il prossimo senza pagare di tasca propria. E poi c'era un problema di ego. I tipi come Rigel usano le questioni morali per interiorizzare l'altro e così apparire migliori loro", p. 111.

3 A questo proposito merita considerare il testo apparso nella bozza finale del gruppo di lavoro CUN designato per le aree 10 e 11 (18/12/2009)

"Ciò che occorre a questa agenzia sono dei criteri per giudicare, con un margine di errore possibilmente basso, e in modo intelligente, strutture collettive, in modo da produrre piramidi più o meno articolate e il più possibile conformi al reale valore scientifico di quanto è stato valutato. È a questo proposito evidente che tale valutazione di massa è per definizione uno strumento capace di definire uno standard, di spingere verso comportamenti medi e di isolare la parte inferiore. Essa sembra invece incapace di cogliere sempre le punte di eccellenza, alcune delle quali, proprio perché innovative e essenzialmente di nicchia, possono anzi sfuggirle, magari perché pubblicate su riviste più giovani e coraggiose, o meno dominate dall'opinione comune prevalente nella comunità degli studiosi in un momento dato. Tali punte hanno però altrove, per esempio nel riconoscimento futuro e nelle soddisfazioni di chi le anima, il proprio premio." (pp. 3-4).

4 Ad esempio è evidente che cattivi voti e bocciature molto raramente migliorano i risultati scolastici degli studenti.

mille euro di stipendio, che non vuoi lavorare fuori orario e pretendi pure sicurezza sul lavoro.

A questo punto del discorso vorrei tornare al ruolo del concetto di responsabilità perché in questa dialettica tra mezzi e fini, chi detiene il potere di determinare i mezzi e i fini, non può evitare di assumersi anche la responsabilità dei risultati. Chi omette di formare gli insegnanti o decide di farlo a costo zero, chi manda a insegnare inglese persone che non lo sanno per risparmiare, chi spende, ma non investe, non può poi additare al discredito gli operatori colpevoli dei mancati risultati. Se proprio vogliamo costruire una cultura della valutazione potremmo cominciare dal valutare la testa perché è da lì che si capisce la qualità del pesce.

Costruito così il ragionamento sembrerebbe solo una riproposizione della ideologia degli anni Settanta, anch'essa su un modello deterministico, le responsabilità sono del sistema e tutte le responsabilità individuali vengono dissolte. Invece è necessario tenere conto che al di là dei condizionamenti esiste per ciascuno un terreno in cui le scelte e le valutazioni chiamano in causa responsabilità personali.

La responsabilità nel comportarsi secondo scienza e coscienza rientra nel terreno della Deontologia, dal greco *deontos* ("dovere"). La deontologia è l'insieme dei doveri inerenti a una particolare categoria professionale. Alcune professioni, per il loro carattere sociale, sono tenute a rispettare un certo codice di comportamento atto a non ledere la dignità o la salute di chi è oggetto del loro operato.

2. Della deontologia dei falegnami e dei fabbri

Nel criticare l'impianto dei test costruiti dal MIUR per selezionare i dirigenti scolastici Bottani (2011) ha dovuto ricordare che per fare bene queste cose occorrono specialisti⁵. Rafforziamo questa affermazione: per costruire test ben fatti occorre una conoscenza esperta, un sapere attraversato da molta pratica, che non può essere sostituito da una rapida lettura di istruzioni per l'uso. Cercare di insegnare a lavorare scientificamente alla rilevazione e alla misura di abilità e fare manutenzione di questa competenza, assomiglia alla fatica di fare acquisire buone abitudini. L'arte di fare test richiede una competenza da artigiani, ma anche la presenza di un progetto complessivo, una architettura e, dunque, di un architetto, perché in questa pratica il *perché* conta quanto il *come*. Se il progetto è insensato poco possono fare gli artigiani, se poi l'architetto sceglie artigiani che in maggioranza sono bravi, ma a fare cose diverse da quelle necessarie...

Il MIUR, dopo il disastro delle prove per dirigenti scolastici, scarica le sue responsabilità,

5 "Qui inoltre abbiamo a che fare con una preselezione di dirigenti scolastici, non di semplice personale amministrativo o ausiliario. Una professione che negli ultimi anni ha subito profonde modificazioni e che non è assimilabile a quella di altri funzionari dello Stato. Bisognava avere pertanto ben chiare quali conoscenze andavano testate.

Un "pasticciaccio"

La costruzione di oltre 5000 quesiti è una cosa da brivido. Infatti, ogni parola conta in una domanda, La formulazione di una domanda non è mai neutra. La pulitura e ponderazione dei quesiti esige molto tempo, la preparazione delle risposte pure e la verifica finale anche. Questi lavori richiedono l'intervento di specialisti.

Come sono state costruite le domande della batteria pubblicata, come sono state verificate e calibrate? Non ne so nulla, ma ho il sospetto, dopo avere letto parte dei quesiti, che non tutte le tappe richieste dagli standard qualitativi a livello internazionale per un esercizio simile siano state rispettate". (Bottani, 2011).

pubblicando i nomi delle persone incaricate di fare domande: ma era l'impianto ad essere inconsistente. I singoli esperti disciplinari chiamati a proporre domande hanno però anch'essi dei torti: il primo riguarda quelli che hanno accettato di fare i fabbri, ma erano falegnami, il secondo riguarda quelli tra loro che sono falegnami che non si sono ritirati quando hanno visto che il progetto era irrealizzabile. Anche i professori universitari e i dirigenti dovrebbero avere una deontologia che impedisce di accettare incarichi non ragionevolmente realizzabili.

È in questa prospettiva che in un editoriale della rivista SIRD dedicato alla formazione degli insegnanti, proponevo una posizione ferma sulla questione della formazione degli insegnanti a costo zero (Lucisano, 2010). Noi sappiamo bene che nelle condizioni date i fini proposti non potranno essere raggiunti. In realtà basterebbe già un po' di *common sense* per comprendere questo, ma abbiamo anche avuto evidenze empiriche nel corso degli anni di lavoro con le SSIS. Non può funzionare un percorso formativo senza un corpo docente dedicato, senza quei requisiti che vengono considerati minimi per gli altri corsi di laurea e allora accettare di operare nella certezza di insuccesso comporta responsabilità individuali e collettive, individuali per i singoli docenti che accettano, collettive per le università che accettano. E il "non si può fare diversamente" è un ritornello da processo di Norimberga. Se è stato possibile per dodici docenti universitari rifiutare di giurare fedeltà al regime fascista, ed erano in grado di valutare le conseguenze, vuol dire che considerato il contesto, ne valeva la pena.

Dico questo perché noi siamo oggi una comunità scientifica messa ai margini, ma nella nostra messa ai margini esiste una nostra responsabilità, se un fabbro accetta di fare il falegname e il cuoco e all'occorrenza il chirurgo, non può poi stupirsi di non essere stimato né come falegname, né come chirurgo e nemmeno come fabbro.

Se abbiamo e io ritengo che abbiamo una comune esperienza di ricerca allora il nostro compito è di difendere la conoscenza che abbiamo costruito, condividere le nostre esperienze, costruire ponti con gli altri studiosi e fare in modo che gli errori del passato non si debbano ripetere e questa responsabilità è ancora più grave perché gli errori nel nostro settore sono errori che producono cattiva educazione e che si ripercuotono in modo grave sulle generazioni a venire.

E se il nostro compito è educare alla libertà di pensiero non possiamo non tornare al cercare una coerenza tra mezzi e fini e testimoniare una libertà che pur nel rispetto delle abitudini, delle tradizioni e delle regole, non si manifesti nel ragionare seriamente con rigore critico sui temi sui quali siamo chiamati a lavorare.

Così credo che in primo luogo dobbiamo opporci a questa cultura della valutazione basata sulla tradizionale pedagogia delle mele marce. Non è premiando i buoni e punendo i cattivi che si costruisce un percorso educativo, ma cercando di coinvolgere tutti nel raggiungere obiettivi condivisi.

Non puntiamo a una aristocrazia, ma a una democrazia che ha la forza nel *demos*, uscirne insieme è la politica. Così che io credo sia necessario superare il problema della valutazione senza rinunciare alla ricerca ma integrando questo concetto e quello di ricerca con il contributo delle scienze umane. Dobbiamo porre al centro della nostra ricerca lo sforzo di comprendere il significato delle nostre esperienze. Dobbiamo cercare di mettere al centro del nostro lavoro la qualità, a partire dal restituire a questa parola il suo significato autentico. Non quello della tecnocrazia che interpreta la qualità come adeguamento a standard predefiniti, ma quello che porta a cercare di comprendere la natura delle cose e delle persone nella sua unicità. La qualità dei tecnocrati è meno della quantità è rinuncia all'eccellenza e alla singolarità. La qualità inizia quando si comincia a tenere alle cose e alle persone e si cerca di scoprire in ciascuno ciò che è e che può dare e a valorizzarlo. La pedagogia ha

ancora qualcosa da dire e forse bisogna cominciare a farlo senza paura e senza adeguarsi né alle medie, né alle mode. E se riusciremo anche solo ad educare i nostri studenti ad un atteggiamento scientifico capace di comprendere senza valutare allora potremo dire come Cornelia “Haec sunt ornamenta mea”.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G., Bettoni C. (Eds.) (2003). *La ricerca Aspis. Analisi delle spese per l'istruzione*. Milano: Franco Angeli.
- Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.
- Bottani N. (2011). Concorso per dirigente, non si scherza sui questionari. *Tuttoscuola*, 13 settembre 2011. From: <http://www.tuttoscuola.com/cgi-local/disp.cgi?ID=26489>.
- Dewey J. (1939). *Theory of Valuation*. Chicago: University of Chicago Press (Trad. it. *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967).
- Dewey J. (1939). Unity of science as social problem. In O. Neurath, R. Carnap, C. Morris (Eds.), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified science* (pp. 29-38). Chicago-London: University of Chicago Press (Trad. it. in P. Lucisano, L'unità della scienza come problema sociale di John Dewey. *Cadmo*, 22, 2000, pp. 33-37).
- Lucisano P. (2004). Impari opportunità. *Valore scuola*, 6, pp. 15-19. Roma: CGIL Scuola.
- Lucisano P. (1991). La spesa formativa nel Mezzogiorno. *Scuola Democratica*, 1-2, gennaio-giugno 1991, pp. 27- 41.
- Lucisano P. (2010). Se l'obbedienza non fosse una virtù. *Giornale italiano della ricerca educativa*, III, 2, pp. 7-8.
- Pirsig R. M. (1974). *Zen and the art of Motorcycle Maintenance* (trad. it. *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, Adelphi, Milano, 1990).
- Pirsig R.M. (1991). *Lila* (trad it. *Lila*, Adelphi, Milano, 1990).
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.