

Evidence Based Education: superare il gap tra ricerca e pratica

Antonio Calvani^a, Laura Menichetti^b

^a *Università degli Studi di Firenze, antonio.calvani@unifi.it*

^b *Università degli Studi di Firenze, laura.menichetti@unifi.it*

Sono sotto gli occhi di tutti le difficoltà che il sistema scolastico italiano incontra nel tenere il passo con gli altri Paesi europei e soprattutto l'emotività, oscillante tra il vittimismo e l'autoreferenzialità, con cui esso vive l'acquisizione dei risultati, quasi mai esaltanti, delle comparazioni internazionali. Se ci chiedessimo che cosa c'è alla base di tutto ciò, quali siano le cause che hanno prodotto il gap e l'incapacità di reagire all'esito di questi confronti, potremmo sinteticamente dire che si tratta di una 'cattiva cultura della valutazione'¹.

La valutazione è stata ed è ancora l'oggetto di una grossa rimozione nella storia della scuola italiana e delle pratiche didattiche che l'accompagnano; continua ad essere vissuta come una problematica imbarazzante sia per le implicazioni ideologiche sottolineate soprattutto dal '68 in poi (valutazione vista come strumento di discriminazione e di esclusione), sia perché richiede un mettersi in gioco da parte degli attori del sistema educativo: essa è percepita come un rischio per la propria immagine professionale e ciò induce ad attivare meccanismi di difesa e di elusione. Oltre a ciò mancano conoscenze minime di tecnicità. Per fare un esempio basta considerare che tra gli anni '70 e gli anni '90 in Italia si è assistito ad uno sperimentalismo diffuso che ha interessato la maggior parte delle scuole italiane, al cui operato tuttavia non ha corrisposto quasi mai una seria valutazione: si è realizzata una sorta di gattopardesca rivoluzione sperimentale all'insegna del 'si sperimenta tutto per non verificare niente'. È sufficiente del resto leggere un progetto didattico per individuare le fragilità ricorrenti nell'impianto strutturale: accanto a dichiarazioni d'intenti solitamente assai generiche, quasi mai i criteri di valutazione vengono identificati con chiarezza e tradotti in prove consistenti con gli obiettivi stessi; cosicché la valutazione dei risultati rimarrà una sorta di appendice residuale.

Oggi il mondo della scuola si viene a trovare ancora più confuso di fronte ad istanze che pongono il problema della valutazione con i caratteri di un'impellente priorità, quella dettata da standard nazionali o internazionali da conseguire. La gracile cultura della valutazione, su cui poggia la nostra scuola, rischia allora un cedimento ancora più grave, la sottomissione acritica a criteri sostanzialmente estranei, senza chiedersi se questo sia il giusto senso da attribuire alla valutazione e al suo ruolo educativo.

C'è un concetto fondamentale che la ricerca ha fornito da tempo e che fa difficoltà ad entrare nella scuola e nella mentalità corrente: la valutazione deve diventare una

¹ Mentre stiamo concludendo questo editoriale ci giunge un appello che la comunità accademica di pedagogia sperimentale e didattica sta rivolgendo al Ministro dell'Istruzione, per richiamare l'attenzione sulla necessità di un'avveduta cultura della valutazione. A mettere in evidenza la centralità di questo problema e la necessità di un approccio critico e metodologicamente oculato anche Form@re intende dare il suo contributo.

componente interna del processo stesso di apprendimento; oggi sappiamo che essa costituisce il fattore più importante per migliorare l'apprendimento se agisce come feedback dinamico (valutazione formativa), consentendo al soggetto di capire dove si trova nel tragitto intrapreso verso l'obiettivo e quale dovrà essere il passo successivo da compiere².

Il numero che ci accingiamo qui ad introdurre ha come tema l'Evidence Based Education (EBE), un orientamento che si è fatto strada nella ricerca negli ultimi venti anni, e che pone al centro la valutazione dell'affidabilità delle conoscenze educative e il superamento del gap tra l'acquisizione di tali conoscenze da parte della ricerca e le decisioni operative.

Come emerge dai contributi presenti in questo numero, l'Evidence Based Education si è progressivamente affermata con lo sviluppo della ricerca sull'efficacia e sulla trasferibilità di specifiche metodologie didattiche ('what works in what circumstances'), a cui si aggiungono le risultanze dei frequenti progetti comparativi a carattere internazionale (vedi le indagini PISA, TIMMS, PIRLS). In virtù di ciò accade che in diversi Paesi del mondo i decisori politici si rivolgano sempre più alla ricerca prima di attuare interventi istituzionali in ambito educativo, analizzando che cosa si sa e come si potrebbe affrontare un determinato problema educativo: migliorare la qualità degli apprendimenti, favorire l'inclusione e contrastare il drop out, introdurre le nuove tecnologie ottimizzando i vantaggi, o altri; la ricerca è ritenuta un interlocutore capace di contribuire con suggerimenti affidabili in virtù di conoscenze già capitalizzate e con il risultato di esperienze o sperimentazioni già svolte.

A prima vista l'Evidence Based Education potrebbe apparire un mondo sofisticato, fatto di statistiche e dati astratti, riservato a ricercatori specializzati, situato ad di sopra e al di fuori della scuola e dei suoi attori. Come vedremo, questa espressione racchiude una varietà di approcci e di iniziative, centri ed organizzazioni accomunati dall'idea di dar vita ad una ricerca strettamente legata alla soluzione dei problemi reali che l'insegnamento deve affrontare: la ricerca educativa non ha senso se non aiuta a risolvere i problemi della pratica.

Ci sono infatti due implicazioni entrambe interessanti nel concetto di 'evidenza', che non dovrebbero sfuggire al mondo educativo: una epistemologica e una fenomenica (o pragmatica).

Dal punto di vista epistemologico l'evidenza non si identifica con la 'certezza': la prima è il risultato di un processo esplicito, riproducibile e falsificabile, reso trasparente, è sottoposta a gradi probabilistici di affidabilità, la seconda viceversa appartiene all'ordine delle assunzioni ideologiche.

Dal punto di vista fenomenico l'evidenza assume comunque i caratteri di una conoscenza 'su cui si può contare', un riferimento che una volta posseduto può fare da base per una decisione ulteriore. È da qui che deriva il potenziale di aiuto e di miglioramento progressivo insito in essa, una volta inserita all'interno di modelli dinamici di autocorrezione; essa ha una vocazione propositiva, può fornire suggerimenti su come ri-orientare il processo per il miglioramento o per la soluzione del problema che si ha di fronte.

² Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

All'interno della cornice sopra accennata gli obiettivi che in questo numero ci proponiamo sono essenzialmente tre:

- presentare nel suo complesso l'orientamento culturale e metodologico dell'EBE, le problematiche che solleva, le metodologie di cui si avvale, i centri e le organizzazioni che la propongono e la alimentano. Fornire anche dei suggerimenti per accedere ad informazioni basate su evidenza e far comprendere come sia importante favorire il contatto diretto dello studente con queste fonti di informazione;
- mostrare come i dati acquisiti possano essere trasferiti e reimpiegati, ma anche come debbano essere ricontestualizzati, rivisitati criticamente, e quale sia il senso di questo trasferimento;
- mostrare come nella ricerca evidence based, al di là degli aspetti tecnici più sofisticati e decontestualizzati, ci sia un'attenzione particolare verso le pratiche dirette e le modalità di interazione tra discente ed insegnante individuate come il cuore della qualità degli apprendimenti, nonché un ripensamento del problema della valutazione.

Il primo lavoro è un articolo di John Hattie, dal titolo "What is the nature of evidence that makes a difference to learning?", presentato sia in lingua originale sia tradotto in italiano da Ilaria Salvadori ("Di che natura è l'evidenza che fa la differenza per l'apprendimento?"). L'autore, con i suoi fondamentali contributi di sintesi e di comparazione di meta-analisi, si può considerare il più autorevole rappresentante contemporaneo dell'Evidence Based Education. Ed è anche l'autore che meglio coniuga le problematiche della ricerca educativa su larga scala, con l'istanza di dare un senso operativo e dinamico alla nozione di valutazione, a cui abbiamo appena fatto riferimento: se da un lato fonda le sue riflessioni su statistiche e si avvale di strumenti matematici, dall'altro è anche in prima fila nel criticare i cattivi usi di una filosofia della valutazione che ricorre all'impiego di traguardi nazionali e di sistemi di premi e punizioni che gravano sulle scuole dall'esterno (si vedano le critiche che egli indirizza agli effetti della politica del No Child Left Behind, che ha indotto all'adozione di didattiche finalizzate al superamento dei test), a favore di soluzioni che collocano il processo di valutazione sotto il diretto controllo degli insegnanti e delle scuole. Ad uno sforzo per trovare metodiche affidabili, adeguate a valutare le risultanze scientifiche di interventi proposti su vasta scala, si accompagna dunque un livello micro, orientato a riformulare il problema nella didattica quotidiana, all'interno di un significato costruttivo e dinamico della valutazione.

Nella sezione 'articoli' il primo è quello di Giuliano Vivanet "Evidence Based Education: un quadro storico", che presenta una sintesi dei significativi sviluppi dell'EBE, una rassegna delle diverse definizioni proposte e un'interessante riflessione sul concetto stesso di evidenza, rilevando però due problemi fondamentali: da un lato la difficoltà nel selezionare conoscenze affidabili e di volta in volta pertinenti rispetto ai contesti d'uso, dall'altro, particolarmente in Italia, la mancanza di una cultura che solleciti l'utilizzo dei risultati della ricerca educativa nell'assunzione di decisioni, sia in ambito pedagogico-didattico, sia in ambito politico-istituzionale.

Nel lavoro successivo ("Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica") Roberto Trincherò mostra come l'impiego di riferimenti affidabili possa spingere ad un ripensamento degli stereotipi diffusi nelle pratiche didattiche, conducendo talvolta ad una loro motivata validazione, ma talvolta anche ad un loro necessario rifiuto. Spesso una pedagogia mossa dal senso comune o dalle mode didattiche prevale su paradigmi scientificamente provati; Trincherò quindi prende in esame alcuni tra i più

comuni interrogativi in campo educativo e in maniera puntuale e documentata confronta ciò che viene dato per scontato con ciò che emerge dalla ricerca e dalle evidenze empiriche.

Il contributo di Franco Landriscina, “Simulation-Based Learning: questioni aperte e linee guida per un uso didatticamente efficace della simulazione” tematizza alcune risultanze dei lavori di Hattie, soffermandosi sulla sensibilità della misura di efficacia delle strategie didattiche rispetto ad alcune variabili secondarie e su come certi risultati necessitino di essere articolati e differenziati ulteriormente rispetto ad una prima acquisizione. Ad esempio l’efficacia della simulazione dipende dal livello di preconcoscenze degli studenti, dal supporto cognitivo fornito loro, dal fatto di utilizzare o di progettare il modello e da quanto le regole sottostanti vengano esplicitate.

Nell’articolo che segue, “Trasformare una classe di Tirocinio Formativo Attivo in una comunità alla ricerca di evidenze”, Laura Menichetti e Silvia Micheletta analizzano un’esperienza di inquiry collaborativa: ad una classe di futuri docenti è stato chiesto di cercare conoscenze affidabili ed empiricamente fruibili relativamente alle potenzialità degli organizzatori grafici come strumenti cognitivi didattici. Il modello è stato quindi oggetto di una riflessione circa la sua applicabilità all’interno di un percorso istruttivo tradizionale come il TFA e la sua replicabilità nella scuola.

Il lavoro di Antonio Calvani, “Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?”, affronta le implicazioni epistemologiche sottese all’uso delle indicazioni che ci provengono dall’Evidence Based Education, soffermandosi su alcuni nodi critici, in modo da prevenire ed escludere possibili fraintendimenti circa la predittività o la prescrittività talora attribuiti a questo orientamento. L’EBE invita a lasciare da parte i consueti fondamentalismi e ad accogliere ciò che ha già funzionato, in situazioni adeguatamente perimetrare ed esplorate, come ipotesi di lavoro temporaneamente più significative di altre, senza per questo sottrarsi a successivi feedback e prove di falsificazione.

Per chi volesse avere un quadro più articolato di ciò che sta avvenendo nel mondo dell’EBE e seguire iniziative e programmi messi in atto dai numerosi centri che se ne occupano, saranno utili le indicazioni fornite da Filippo Bruni e da Giuliano Vivanet (“Evidence Based Education: centri di ricerca e risorse in Rete”), integrate dalla ricerca condotta da Ilaria Salvadori (“Evidence Based Education: una tabella riassuntiva di centri EBE”). Le organizzazioni indicate, pur condividendo i principi metodologici, coprono ambiti molto differenziati, spesso più ampi del settore della formazione e con una certa frequenza spaziano nell’area politico-sociale. Anche se molte di queste realtà operano nel mondo anglosassone, i risultati e soprattutto i processi messi in atto costituiscono un interessante punto di partenza per una documentazione e per una riflessione anche nel nostro Paese, grazie anche all’abbondanza di materiale messo a disposizione nei siti web.

Angelo Gaudio, con il suo contributo “(Non) ce lo chiede l’OCSE”, interviene con osservazioni sulle politiche educative italiane in rapporto al quadro europeo promosso dall’OCSE, rilevando la distanza tra gli obiettivi che si propongono l’Italia e l’Europa, ma soprattutto sottolineando la diversità tra la traiettoria suggerita dall’OCSE per il loro raggiungimento e i provvedimenti adottati nel nostro Paese. Spesso i decisori fanno riferimento al supporto teorico derivante da evidenze e da rilevazioni effettuate su larga scala, citando un’ispirazione o un dettato europeo, ma occorre conoscerne il contesto di applicabilità e compiere uno sforzo di progettazione nella giusta direzione.

A queste osservazioni si ricollega Laura Menichetti, che nell'articolo "Costruzione ed uso delle competenze: una fotografia della situazione italiana a cura dell'OCSE" sintetizza alcuni dati analiticamente forniti dall'OCSE in maniera comparata per i Paesi membri. Da questi dati derivano per l'Italia raccomandazioni prioritarie circa la formazione di competenze adeguate e il loro trasferimento efficace nel mondo del lavoro: secondo l'OCSE da ciò dipendono la prosperità economica, la realizzazione personale degli individui e la coesione sociale. L'articolo include anche una traduzione dei punti rilevanti della strategia OCSE sulle competenze, sempre in un'ottica di "better skills, better jobs, better lives".

Giovanni Bonaiuti e Giuliano Vivinet, con il loro contributo "L'utilizzo della rete per la ricerca di informazioni affidabili", forniscono indicazioni per un uso significativo dei motori di ricerca: in un mondo sempre più denso di conoscenza talvolta facciamo fatica a raggiungerla, a formulare domande corrette, a selezionare risposte affidabili, ma ancora di più ad afferrare i significati essenziali e a riutilizzarli adeguatamente. La tecnologia delle reti ha impresso un'accelerazione vertiginosa al processo di condivisione del sapere: conoscenze una volta inaccessibili agli stessi ricercatori possono oggi diventare immediatamente disponibili a chiunque, a patto di non sottovalutare la complessità del compito.

Il numero si completa con una recensione a cura di Silvia Micheletta sui due libri fondamentali di John Hattie, "Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement" del 2009 e "Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning" del 2012, testi frequentemente richiamati nei contributi di questo numero. Il primo presenta la sintesi delle meta-analisi sui metodi più efficaci, il secondo cerca di tradurre quanto emerge da tali risultanze in un modello di docente esperto e in indicazioni da fornire agli insegnanti che si accingono a 'fare lezione' in classe.