

Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?

Antonio Calvani

Università degli Studi di Firenze, calvani@unifi.it

Abstract

Il lavoro discute le implicazioni teoriche ed epistemologiche sottese all'Evidence Based Education. Dopo una rapida presentazione dell'orientamento che può essere individuato sotto questa sigla, ci si sofferma su alcuni nodi critici e possibili fraintendimenti (quello della predittività e prescrittività) ed in particolare sulla necessità che la ricerca educativa dedichi maggiore attenzione alla differenziazione dei gradi di prevedibilità propri dei contesti di apprendimento.

Si conclude individuando particolari potenzialità e benefici che possono derivare da una maggiore attenzione verso questo orientamento, in particolare nei riguardi della situazione italiana.

Parole chiave: Evidence Based Education, metodologie educative, didattica.

Abstract

The paper debates the theoretical and epistemological foundations underlying Evidence Based Education. After a short introduction of this approach, the author highlights some critical issues and possible misunderstandings focusing on predictive and prescriptive uses of the scientific evidence, and the need of a better differentiation of the predictability levels inside different learning environments.

Finally the paper pinpoints some potentialities and benefits related to EBE approach with special attention devoted to the Italian educational context.

Keywords: Evidence Based Education, educational methods, instruction.

Termini quali “evidenza” o “basato su evidenza” hanno registrato un’accelerazione esponenziale negli ultimi anni. Dietro di essi c’è l’orientamento che, a partire dall’inizio degli anni ’90, va sotto il nome di Evidence Based Education (EBE), espressione poi ammorbidita in Evidence Informed Education o Evidence Aware Education, che si impegna ad orientare gli sforzi della ricerca a favore di una conoscenza affidabile e spendibile nelle politiche e nelle pratiche operative (cfr. il saggio di Vivanet in questo stesso numero). Al di là della frequenza lessicale riscontrabile nella letteratura scientifica, assistiamo oggi alla nascita sempre più frequente di centri ed associazioni il cui scopo è di stabilire raccordi più stretti tra ricerca e pratiche didattiche, vuoi partendo dal versante della ricerca verso le pratiche (modelli di didattica efficace), vuoi nel senso contrario (pratiche basate su evidenze, buone pratiche ecc.) (cfr. in particolare i contributi di Bruni, Vivanet, Salvadori in questo numero).

Siamo dinanzi ad un movimento culturale¹ che sta sempre più pervadendo il mondo dell’educazione, sostenuto da una rete di associazioni e istituzioni sempre più diffusa, contrassegnata da un sostanziale atteggiamento critico nei riguardi della ricerca educativa tradizionale, di cui si sottolinea soprattutto:

- il carattere ideologico, cioè il fatto che le ricerche assomiglino più a dichiarazioni di fede che a resoconti scientifici. All’opposto la ricerca educativa si dovrebbe basare su una rigorosa esplicitazione delle proprie assunzioni valoriali e delle metodologie e criteri impiegati, in modo da presentarsi trasparente, riproducibile e consentire forme di comparazione e capitalizzazione dei risultati (Heargreaves, 2007; Slavin, 2004; Davies, 1999; Coe, 1999);
- la distanza tra ricercatori e pratici: gli studi prodotti dalla ricerca rimangono puramente accademici. La ricerca dovrebbe invece muovere da problemi realmente significativi per gli educatori e mirare a dare risposte capaci di risolverli: definire i problemi reali della pratica ed usare la teoria per risolverli nello spirito della nota massima di Lewin “Niente è così pratico che una buona teoria”.

Si potrebbe essere indotti a considerare questo orientamento come un’ulteriore manifestazione di quella periodica oscillazione storica che caratterizza da tempo la ricerca sociale ed educativa: nel secondo dopoguerra hanno prevalso gli orientamenti quantitativi, dagli anni ’70-’80 hanno acquisito maggiore rilevanza quelli di taglio fenomenologico ed interazionista supportati da metodi qualitativi, oggi il pendolo sembrerebbe di nuovo oscillare in direzione opposta. Sarebbe tuttavia un’operazione culturale semplicistica voler liquidare l’EBE come una sorta di rinato neopositivismo, con le comuni attribuzioni che a questo concetto normalmente si associano, soprattutto nella sua versione più ingenua (primato dei fatti, messa al bando di metodologie non rigorosamente sperimentali o addirittura delle stesse idee-ideologie); questa accezione ignorerebbe le vivaci componenti sul piano teorico che questo movimento sta sollevando, oltre alle opportunità di crescita in termini di consapevolezza epistemologica che una riflessione su di esso può comunque implicare per la metodologia della ricerca educativa nel suo complesso.

¹ Anche se è sempre problematico parlare di orientamenti o movimenti culturali (oltretutto dietro l’etichetta EBE si possono trovare posizioni molto diversificate) per comodità didattica nel corso di questo lavoro parleremo comunque di movimento EBE, riferendoci ad alcuni lineamenti d’insieme. Per una riflessione sul concetto di evidenza nella ricerca vedi Margiotta (2012).

Dopo Dewey, Popper e Kuhn e le speculazioni da essi derivate, chiunque opera nell'ambito della ricerca non può che diffidare dalle assolutizzazioni metodologiche², ed è ben consapevole che una nuova conoscenza non può emergere da un puro accumulo quantitativo di dati, né che sofisticati procedimenti basati sulla comparazione quantitativa (ad es. le meta-analisi) possano offrire una conoscenza esaustiva, chiudendo in modo definitivo le questioni oggetto di studio attraverso il conseguimento di una sorta di conoscenza oggettiva e incontrovertibile.

Del resto, chiedendo che i principi fondamentali propri di ogni ricerca scientifica, la trasparenza delle procedure e la falsificabilità delle ipotesi siano coerentemente applicati anche all'educazione, l'EBE non si richiama solo alla tradizione sperimentale, se pur RCT e meta-analisi siano tra le metodologie più frequenti, ma anche a quella tradizione epistemologicamente avveduta che da Lincoln e Guba (1985) in poi si interroga su come migliorare l'affidabilità dei metodi qualitativi.

Mettendo al centro la ricerca di what work in what circumstances si lasciano da parte i tradizionali fondamentalismi (nomotetico/ideografico; quantitativo/qualitativo) e si invita a pensare in termini di "se, quando e come" e dunque di tipologie/famiglie di metodi d'intervento e di contesti, sulla base di gradi di rassomiglianza all'interno di tipologie apparentabili.

Per comprendere i motivi dell'affermazione dell'EBE ci sono almeno tre aspetti da considerare. Il fatto che:

- la richiesta da parte dei decisori (policy makers, professionisti, insegnanti) nei riguardi della ricerca educativa si è fatta più esigente per le nuove sfide con cui l'istruzione si deve confrontare: comparazioni internazionali, introduzione di nuove tecnologie, inclusione, cittadinanza, nuove competenze, Lifelong Learning. Sul piano delle politiche è oggettivamente sempre più difficile giustificare finanziamenti ad ambiti di studio che avanzano pretese di rilevanza e accreditamento sociale, rivelandosi poi elusivi sul piano della rendicontazione;
- la ricerca educativa in ambito internazionale negli ultimi anni è andata presentando, oltre ai rilevanti contributi sul versante delle comparazioni dei sistemi di istruzione³, anche bilanci critici e sintesi di conoscenza circa quanto si sa sull'efficacia di metodologie didattiche con soggetti normali o speciali (vedi gli straordinari contributi di autori come Hattie, 2009 e Mitchell, 2008), ponendo gli elementi per una scienza dell'istruzione fondata su evidenza con realizzazione di linee guida operative (Mayer, 2005; Mayer & Alexander, 2011; Clark, 2004, 2006) e crescente impegno di organizzazioni e di associazioni professionali per la loro messa in pratica;
- l'evoluzione del web (sviluppo tecnologico dei motori di ricerca – Google in particolare – la diffusione della cultura Open Access, Open Content, i crescenti repertori di didattica efficace documentati anche visivamente, vedi YouTube),

² Come osserva Munz (1985), la qualità della conoscenza si ha nella possibilità che intorno ad un'ipotesi avanzata si possano esercitare tutte le forme di critica possibili; la conoscenza è ciò che resta quando tutte le forme di critica sono state esaurite.

³ Vedi tra i più significativi i servizi informativi messi a disposizione da Oecd (Education at glance <http://www.oecd.org/education/educationataglanceindicatorsrawdata.htm>) o dalla Pearson (<http://thelearningcurve.pearson.com/>).

accregono in modo impressionante le potenzialità di accesso alla conoscenza scientifica e alle dimostrazioni operative dei diversi metodi più o meno efficaci.

Nodi critici

Tutto ciò ha sollevato e solleva oppositori che intervengono nel dibattito con critiche di varia natura. Alcuni rifiutano la possibilità stessa che si possa parlare di evidenza, altri sottolineano i rischi di semplificare riduttivamente la complessità dei contesti, i pericoli impliciti dal separare fini e mezzi, o quelli di un dirigismo istituzionale che potrebbe soffocare la libertà e il pluralismo stesso della ricerca (Biesta, 2007; Hammersley, 2007; Olson, 2004; Chatterji, 2004).

Ci soffermiamo qui su due nodi critici che riguardano il problema della *predittività* e quello della *prescrittività* derivabile dalle conoscenze scientifiche in rapporto alle pratiche.

La prima critica può essere riassunta nell'affermazione di Biesta secondo il quale «indagini e ricerche ci possono dire che cosa è possibile, o, per essere più precisi, che cosa è stato possibile. In breve esse ci dicono cosa ha funzionato non che cosa funziona» (Biesta, 2007, p.16)⁴. Se una posizione del genere può essere accolta come un ragionevole invito alla prudenza, una sua accettazione nel suo più completo significato avrebbe implicazioni epistemologiche devastanti: essa, di fatto, nega la possibilità stessa che dalle esperienze già conosciute si possa ricavare una qualche capacità previsionale. Che l'esperienza passata venga di continuo utilizzata da ciascun soggetto per trarre predizioni sul futuro è un dato intrinseco all'esperienza quotidiana difficilmente negabile. La scienza cognitiva ha dal canto suo dimostrato come il processo di costruzione di schemi identificativi della realtà (script, frame) ed il loro continuo trasferimento alle nuove circostanze sia attivo sin dai primi anni di vita e fondamentale per la stessa sopravvivenza. Fortunatamente gli schemi che abbiamo già collaudato in gran parte delle situazioni della vita ordinaria continuano a ben funzionare anche di fronte a situazioni simili e questo è un motivo di sicurezza. Il fatto è semmai che la nostra capacità predittiva in alcuni casi rimane inadeguata al confronto con situazioni più complesse, dunque più imprevedibili e quindi potenzialmente più rischiose. Abbandonando sterili fondamentalismi, la ricerca educativa dovrebbe spostare l'attenzione sulla differenziazione tra tipologie di situazioni-contesto oggetto di diverse forme e livelli di conoscibilità e quindi di prevedibilità. La teoria dei sistemi adattivi complessi e il mondo del knowledge management ci offrono ad esempio utili orientamenti a questo riguardo; si consideri il modello del Cynefin (Kurtz, Snowden, 2003) (Figura 1), i cui autori partono dal differenziare le situazioni della realtà sociale in alcune tipologie fondamentali: *semplici*, in cui le relazioni causa ed effetto sono ripetibili e prevedibili (in questo caso si possono suggerire best practices, quelle cioè in cui si può indicare la soluzione ottimale); *complicate*, in cui le relazioni richiedono qualche analisi aggiuntiva (qui possono essere suggerire good practices, dunque una rosa di possibilità al cui interno occorre valutare); *complesse*, in cui le relazioni di causa ed effetto appaiono coerenti solo retrospettivamente (qui si potranno individuare solo pratiche emergenti nel corso dello

⁴ «[...] inquiry and research can only tell us what is possible — or, to be even more precise, they can only show us what has been possible. Research, in short, can tell us what worked but cannot tell us what works». Abbiamo già trattato questa critica in Calvani, 2007.

svolgimento); *caotiche*, in cui nessuna relazione di causa ed effetto è percepibile (qui si possono solo esplorare pratiche del tutto nuove); intorno esiste la condizione di disordine (stato di non conoscenza).

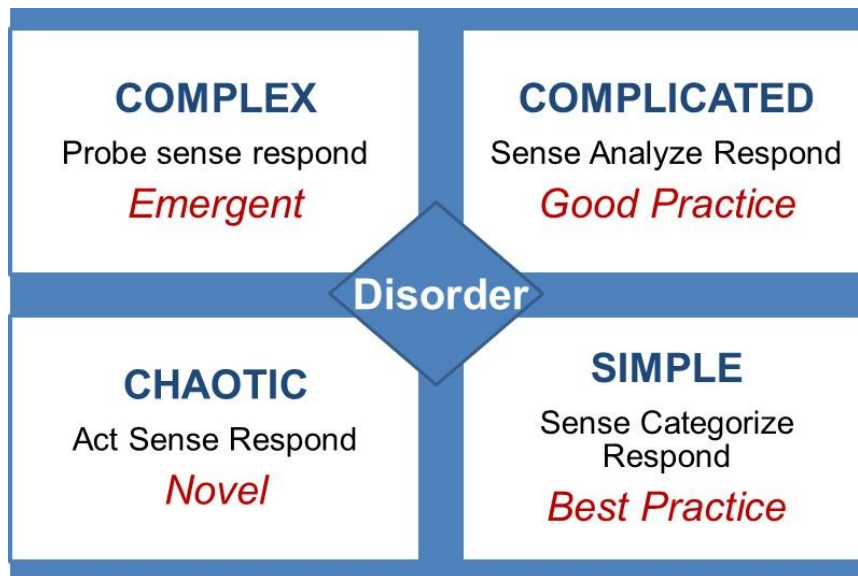


Figura 1. Cynefin Framework ridisegnato da Kurtz e Snowden (2003).

La ricerca educativa rimane ancora carente circa la elaborazione di quadri identificativi che aiutino a riconoscere meglio la tipologia di situazione che abbiamo davanti ed il suo grado di conoscibilità, tenendo conto anche dell'incidenza delle differenze di natura socioculturale che rendono decisamente più complicato il problema⁵. Ma se entriamo in questa logica, risulta anche ragionevole ammettere che nelle circostanze in cui certe sequenze di azioni-conseguenze siano sistematicamente ripetute si possa conseguire un tendenziale *punto di saturazione*, vale a dire un livello di conoscenza sul dominio in questione, tale per cui un'ulteriore raccolta di informazioni abbia bassissime probabilità di aggiungere nuova conoscenza significativa (Lincoln e Guba, 1985).

Se ci si chiede se esistono nell'ambito della didattica, situazioni per le quali si possano predisporre strategie con buon grado di predittività (e dunque avvalerci di good practices o persino di best practices), la risposta dovrebbe essere affermativa. Le tecnologie sono in questo caso paradigmatiche; ad esempio, l'introduzione di una nuova tecnologia e la familiarizzazione degli insegnanti con essa sono processi che sono stati molto studiati negli ultimi trent'anni in aree diverse del mondo (Cuban, 1986, Ranieri, 2011; Calvani, 2013): le dinamiche, le aspettative, i fraintendimenti, i risultati effettivi sugli apprendimenti mostrano ricorrenze marcate anche in paesi culturalmente molto diversi; tutto ciò consente anche di affermare ragionevolmente che, all'interno di determinati

⁵ Un interessante ambito recente di studio riguarda le differenze culturali che intervengono nell'istruzione (Parrish et al., 2010). In generale il problema del contesto è oggi centrale nella ricerca comparata sull'istruzione (Sobe & Kowalczyk, 2012).

quadri storici e culturali di riferimento, determinati problema si possono considerare sostanzialmente “conosciuti”⁶.

Un altro nodo critico concerne il tipo di rapporto che la ricerca dovrebbe instaurare con la pratica, cioè il fatto che la prima possa assumere una funzione prescrittiva verso la seconda; la pratica rimarrebbe allora subalterna alla ricerca divenendo così una sorta di ambito applicativo guidato dai suoi risultati, con una deresponsabilizzazione dei suoi attori.

È un rischio che si può presentare per cattive interpretazioni che possono provenire sia dall’alto (versante politico istituzionale) che dal basso (scuola e docenti). Che le evidenze possano rappresentare la giustificazione per politiche educative autoritarie, anche con riduzione di spazi di autonomia e di pluralismo, è una possibilità da non sottovalutare. Stati, istituzioni, ma anche, ahimè, capi d’istituto e gli stessi insegnanti, sono alla ricerca di soluzioni semplificative, di facile spendibilità e l’avvallo della scienza, specie se sotto forma di facili etichette, può fornire un buon viatico in tal senso.

L’EBE non va inteso come un complesso di regole e norme operative che gravano dall’esterno sulla scuola per orientarne le decisioni o definirne i traguardi. Esso deve tradursi in strumenti in grado di rendere agli occhi degli stessi insegnanti e presidi (ed in primis degli alunni stessi) gli avanzamenti del proprio apprendimento. È significativo che proprio un autore come Hattie, che fonda i risultati delle sue analisi sulle elaborazioni più decontestualizzate immaginabili (comparazioni tra meta-analisi), sia proprio 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 ad adottare didattiche finalizzate al superamento dei test) e all’opposto, nell’impegno a fornire toolkit usabili a livello dei docenti stessi (vedi l’articolo riportato in questo stesso numero).

Del resto anche la recente preferenza terminologica per termini come “Informed” o “Aware” Education (al posto del “Based”) rivela la consapevolezza di questo delicato problema e intende rimarcare l’abbandono di ogni deduzionismo meccanico. Indicazioni, modelli, best o good practices vanno considerati come i termini di una negoziazione o di una reinterpretazione che non può che riconfigurarsi nel nuovo contesto in rapporto alle pratiche qui già esistenti. In breve lo scopo della ricerca è di mettere sul tavolo le conoscenze acquisite all’interno di contesti di studio in qualche misura assimilabili e di informare o rendere consapevole il decisore di questi risultati, non di prescrivere il da farsi; il decisore, una volta che conosca l’esistenza di possibilità alternative rispetto a quelle cui lui stesso aveva pensato, potrà gestire la sua scelta anche in senso difforme o contrario al criterio/modello suggerito, tenendo conto di eventuali altri fattori (sociali, culturali ecc.) considerati di maggiore rilevanza. Anche a questo riguardo Hattie riporta un esempio interessante, quello dei compiti a casa. Sulla efficacia dei compiti a casa sull’apprendimento scolastico c’è ormai una considerevole letteratura (a partire dal lavoro fondamentale di Cooper, Robinson & Patall, 2006⁷). In breve si sa che essi diventano

⁶ In modo non molto dissimile da quello in cui gli storici convengono sul fatto che, salvo scoperte sensazionali di nuove fonti o cambiamenti rilevanti di prospettiva teorica, determinati quesiti storici possono essere considerati risolti.

⁷ Dalle ricerche risulta che in media l’ES si colloca tra 0.3-0.4 ma con valori più alti alle superiori (0.5), assai prossimi allo zero per la scuola elementare.

significativi man mano che si sale nel livello scolastico (ES= 0.5 alle superiori) mentre non risultano efficaci alla scuola elementare. Si dovrebbe allora concludere che alla scuola elementare non si devono più dare compiti a casa? Qui devono entrare in gioco considerazioni di altro tipo, socio-culturali, psicologiche ed anche strettamente politiche⁸. Si può interpretare questo dato come invito a cambiare il modo di fare i compiti a casa. Ad esempio in Nuova Zelanda si è valutato che la loro eliminazione avrebbe avuto ripercussioni negative nel rapporto con le famiglie e nella loro percezione della scuola; è stato allora deciso di modificarne l'impiego aprendo un dibattito pubblico sulla questione e avviando un processo tra scuola e famiglia per la creazione e diffusione di siti web in cui si propongono nuove tipologie di compiti, più stimolanti e significative per gli alunni di quell'età.

In breve la conoscenza scientifica non deve calare dall'alto soffocando saggezza pratica e sensibilità verso il contesto socio-culturale ma anzi, deve esaltarle, contribuendo in tal modo al conseguimento di un'effettiva competenza esperta. Infatti, come dice Hargreaves: «Expertise non significa solo avere rilevante esperienza e conoscenza ma anche competenza dimostrabile e chiara evidenza in grado di giustificare perché si fanno le cose in un modo anziché in un altro» (2007, p.12).

Come avvalersi di questa opportunità

Al di là dei rischi, dei fraintendimenti, dei riduzionismi a cui l'EBE può andare incontro, proviamo a sintetizzare ora alcune potenzialità che questo orientamento culturale ci suggerisce, in particolare in rapporto al contesto della ricerca educativa in Italia e a quello tra teoria e pratica didattica.

Complessivamente l'EBE può favorire l'esigenza di una maggiore consapevolezza metodologica, esplicitando meglio i criteri di riferimento, rendendo trasparenti e ripercorribili le operazioni investigative, differenziando i livelli di affidabilità che possiamo attribuire alle diverse affermazioni, con ricadute su più versanti.

L'aspetto dei contenuti capitalizzati rappresenta un altro elemento importante; di fronte al crescente numero di trattazioni sistematiche che "fanno il punto" con elaborazioni su larga scala ed alla loro crescente accessibilità, se sono leciti, e anche doverosi, dubbi e richieste di esplicitazioni sulle procedure che si possono nascondere dietro passaggi sofisticati, appaiono sempre meno giustificabili aprioristici rifiuti o inadeguatezza di documentazione. Come avvalersi concretamente di queste sintesi di conoscenza? In un altro lavoro abbiamo indicato come le conoscenze che risultano di maggiore affidabilità vadano intese come ipotesi attive, temporaneamente assunte per perimetrare il territorio in attesa che nuove "conoscenze sfidanti" riescano a metterle in discussione, o favoriscano correzioni o riformulazioni (Calvani, 2011b); in alcuni casi esse potranno convergere su un senso comune già diffuso e avranno allora la funzione di mettere in risalto pratiche già presenti, in altri potranno divergere; dovrebbero avere allora la funzione di mettere in discussione opinioni o credenze infondate (cfr. il lavoro di Trincherò in questo numero).

⁸ Da questo punto di vista non può che sollevare perplessità la disinvoltura con cui capita di ascoltare dichiarazioni di autorevoli esponenti della politica nazionale relative al fatto che i compiti a casa sono roba del passato e dunque da abolire.

È anche opportuno ricordare che i valori risultanti dalle meta-analisi sono medie e che dunque più che il valore in sé sarebbe importante considerare il range di variabilità e da cosa esso dipenda. Per fare un esempio, il fatto di riconoscere che il feedback è una delle componenti didattiche di maggiore efficacia (ES intorno a 0.8), non autorizza a dedurre una formuletta del tipo “tanto più feedback l’insegnante fornisce tanto più apprendimento si produce” (Hattie, 2009; Hattie & Gan, 2011). Bisogna considerare che ci sono anche feedback negativi⁹, che un buon feedback deve mostrare “dove sto andando, come sto procedendo, quale deve essere il mio prossimo passo”, che un feedback può implicare un’interazione tra soggetti diversi (docente-studente e viceversa¹⁰; tra pari) e che esso si situa all’interno di una determinata teoria dell’apprendimento e di una determinata cultura, aspetti anch’essi influenti. Inoltre ci sono aspetti di cui i dati non tengono adeguatamente conto, legati a modifiche, anche piccole, che si possono aggiungere alle particolari metodologie o tecnologie nel loro formato più usuale (ad esempio anche un minimo supporto istruttivo in più), e che ne possono modificare significativamente la resa, o implicazioni di tipo cognitivo-metacognitivo che possono essere coinvolte a margine dell’attività (cfr. Landriscina in questo numero per ciò che riguarda la simulazione; per ciò che riguarda l’efficacia delle tecnologie da questo punto di vista; cfr. Calvani, 2013).

In senso più ampio però una cultura dell’evidenza dovrebbe tradursi anche e soprattutto in un invito a ripensare il linguaggio didattico valutando la sua reale corrispondenza ad operazioni reali e mettendo in crisi la vacuità retorica che spesso lo caratterizza. Basta prendere un POF o un qualunque progetto didattico per imbattersi in un caleidoscopio di genericismi ambigui, di finalità tanto nobili quanto non verificabili. Espressioni come “personalizzare gli apprendimenti”, “partire dai bisogni dell’alunno”, “innovare l’apprendimento con le TIC”, “attivare strategie di recupero”, “scegliere metodi efficaci” rimangono del tutto elusive a meno che non vengano operazionalizzate, cioè tradotte in specifici esempi e modelli dimostrativi che indichino con chiarezza come determinati obiettivi siano effettivamente conseguibili e rendicontabili; come risultato del loro affastellamento disordinato si ottiene alla fine solo un effetto deprimente di confusione e frustrazione nell’insegnante che si sente sempre più inadeguato ai compiti richiesti.

Si dovrebbe anche sapere che in alcuni casi a quelle affermazioni non corrispondono evidenze scientifiche. Per fare un esempio, gli stili di apprendimento hanno rappresentato per molti anni una sorta di mitologia a cui non corrispondono esempi ed evidenze convincenti in termini di efficacia¹¹ (Clark, 2010; Gruber, 2011; Hattie, 2009; Calvani, 2011a; Calvani, 2012): dunque affermazioni ricorrenti del tipo “l’educatore consideri gli stili di apprendimento degli allievi e si adegui ad essi”, dovrebbero dare luogo a forme di confutazione critica: “Cosa si intende con stile di apprendimento, quali sarebbero questi

⁹Ad esempio apprezzamenti del tipo «hai fatto del tuo meglio» trasmettono un messaggio di deprezzamento dell’operato del soggetto.

¹⁰ Secondo Hattie (2009) diventa più importante il feedback che l’insegnante riceve di quello che lui dà. Alla fine è questa relazione e complicità manifesta che si instaura tra docente e allievo, il fattore cruciale, ciò che rende visibile l’apprendimento.

¹¹ Analogo discorso si potrebbe fare per le intelligenze multiple. Siamo in un ambito di pure speculazioni pedagogiche.

stili, come potrebbero essere individuati e valutati, con quali criteri dovrebbero essere realizzati tragitti differenti a seconda degli stili?”¹².

Un altro aspetto da mettere al centro delle strategie di formazione degli insegnanti riguarda il sovraccarico a cui questi sono sottoposti; è sotto gli occhi di tutti come un elemento di forte criticità dipenda dalla esuberanza delle indicazioni formative che vengono proposte agli educatori; normalmente si affrontano le questioni aggiungendo ulteriori voci in una lista sequenziale: “l’insegnante deve anche... deve anche ... deve anche ...”. E del resto lo stesso orientamento verso la rendicontazione rischia di comportare un incontrollato affastellamento di dati, di cui spesso non si intravede il senso complessivo (vedi l’articolo di Hattie in questo numero). La ricerca ha il dovere di contribuire a fornire sintesi di conoscenza e definire un quadro di priorità. C’è diffuso consenso sul fatto che la formazione degli insegnanti, a cui del resto la ricerca internazionale ha rivolto e sta rivolgendo una crescente attenzione, sia una delle operazioni strategicamente più significative per l’innovazione dei sistemi formativi. E’ giusto considerare che questa richiede un approccio multidimensionale includendo dimensioni di natura etico-sociale, organizzativo-gestionale, accanto alle ovvie competenze disciplinari. Tuttavia c’è forte consenso sul fatto che la dimensione metodologico-didattica è la più incisiva e che su di essa sarebbe dunque conveniente concentrare un maggiore sforzo di iniziative: aspetti come la valutazione formativa, le modalità di interazione in aula, l’uso di dimostrazioni e modellamento gradualizzato, congiuntamente alle strategie metacognitive, sono le componenti che sistematicamente conseguono i massimi livelli di efficacia e che dovrebbero pertanto essere messe al centro della formazione (Hattie, 2009; Calvani, 2012).

Conclusioni

In sintesi, con i caveat a cui abbiamo fatto riferimento, possiamo tuttavia affermare che l’EBE può agire come un’opportunità, in particolare nel nostro Paese, per un maggior rigore della ricerca didattica, per una maggiore consapevolezza sulle implicazioni dei processi valutativi, e per maggior controllo sul lessico didattico a favore di un’informazione chiara, meglio esplicitata, accompagnata da dimostrazioni operative e controlli di efficacia, e per un rapporto più responsabilizzante e rispettoso degli spazi di autonomia su entrambi i versanti coinvolti nel rapporto teoria-prassi, quello di chi fa ricerca e quello di chi opera nei diversi contesti formativi.

Bibliografia

Biesta G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit. *Educational Research, Educational Theory*, 57 (1), pp. 1-221. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x/pdf> (ver. 29.07.13).

¹² Non si devono però confondere gli stili di apprendimento (visivo, uditivo, prassico) con l’ambito delle strategie cognitive (o metacognitive) di apprendimento-studio, quest’ultimo assai ben consolidato, anzi con risultanze di ottima efficacia né, in generale, con forme di individualizzazione basate su preconcoscenze o preskill degli studenti.

- Calvani A. (2007). Evidence- Based Education: ma «funziona» il «che cosa funziona»? , *Je-LKS Journal of E-learning and Knowledge Management*, 3, pp. 139-146.
- Calvani A. (2011a). Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2011b). «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies ECPS Journal*, 3, pp.77-99. <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> (ver. 29.07.13).
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2013). Innovazione didattica e tecnologie per apprendere. *A&D, Autonomia e Dirigenza*, n.7-8-9, pp. 31-40.
- Chatterji M. (2004). Evidence on “what works”: An argument for extended-term mixed method (ETMM) evaluation designs, *Educational Researcher*, 33 (9), pp. 3-13.
- Clark R.C. (2010). *Evidence-Based Training Methods, A Guide for Training Professionals*. Alexandria (Virginia): ASTD.
- Clark R.C., Lyons C. (2004). *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*, San Francisco: Pfeiffer Wiley.
- Clark R.C., Nguyen F., Sweller J. (2006). *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*, San Francisco: Pfeiffer Wiley.
- Coe R. (1999). *A Manifesto for Evidence-Based Education*.
<http://www.cem.org/evidence-based-education/manifesto-for-evidence-based-education> (ver. 29.07.13).
- Cooper H.M., Robinson G.C. e Patall E.A. (2006). Does Homework improve academic achievement? A synthesis of research 1887-2003, *Review of Educational Research*, 76(1), pp. 1-62.
- Cuban L. (1986). *Teachers and machines. The classroom use of technologies since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Davies P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), pp. 108-121.
- Gruber K. (2011). Assessing and Accommodating Learning Styles: Is it Really a Myth? *OCWTP, Common Ground*, 47, February
<http://www.ocwtp.net/PDFs/Trainer%20Resources/CG%200211.pdf> (ver. 29.07.13).
- Hammersley M. (2007). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves TTA Lecture, in M. Hammersley (eds), *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: Open University Sage Publications, pp. 18-42.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers, Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.

- Hattie J., Gan M. (2011). Instruction Based on Feedback. In Mayer R.E., Alexander P.A., (eds). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York and London: Routledge, pp. 249-271.
- Hargreaves H.D. (2007), Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (ed.), *Educational research and evidence-based practice*. London, Open University Sage Publications, pp. 3-17.
- Kuhn T.S. (1979). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Kurtz C.F., Snowden D.J. (2003). The new dynamics of strategy: Sense making in a complex and complicated world, *IBM System Journal*, 42 (3), pp. 462-483.
- Lincoln Y.S., Guba E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Ca Sage.
- Margiotta U. (2012), The nature of evidence: improving educational research in Italy, *Pedagogia oggi*, semestrale SIPED, 2, pp. 37-56.
- Mayer R.E. (ed.) (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: University Press.
- Mayer R.E., Alexander P.A. (eds) (2011). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York and London: Routledge.
- Mitchell D. (2008). *What really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Munz P. (1985). *Our knowledge of the growth of knowledge*. London: Routledge.
- Olson D. (2004). The triumph of hope over experience in the search for “what works”: A response to Slavin, *Educational Researcher*, 33(1), pp. 24–26.
- Parrish P., Linder-VanBerschoot J.A. (2010). Cultural Dimensions of learning: Addressing the Challenges of Multicultural Instruction, *International Review of research in Open and Distance Learning*, 11(2), pp. 1-19.
- Popper K.R. (1972). *Congetture e confutazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Ranieri M. (2011). *Le insidie dell’ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecno centrica*. Pisa: ETS.
- Slavin R.E. (2004). Education Research Can and Must Address ‘What Works’ Questions. *Educational Researcher*, 33 (1), pp. 27-28.
- Sobe N.W., Kowalczyk J. (2012). The Problem of Context in Comparative Educational Research, *Educational Cultural an Psychological Studies (ECPS)*, 6 (December), pp. 55-74.
- Tobias S., Duffy T.M. (eds) (2009). *Constructivist instruction Success or failure*. London and New York: Routledge.