

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11201

# Dalla cultura delle “evidenze” alla trasformazione delle pratiche. Criticità e prospettive per la ricerca educativa

## From the culture of “evidence” to the transformation of practices. Critical issues and perspectives for educational research

Giovanni Bonaiuti<sup>1</sup>

### Sintesi

La ricerca educativa è da tempo attraversata da un serrato dibattito sollevato dai sostenitori dell'*evidence-based education* sull'auspicabile possibilità di fondare le pratiche didattiche sui risultati della ricerca. L'idea di fondo è che, sebbene l'educazione si presenti come uno degli ambiti più complessi e mutevoli dell'agire umano, la ricerca abbia la possibilità di sedimentare conoscenze affidabili capaci di consentire decisioni ponderate e risultati più efficaci. Questo lavoro analizza e discute i concetti di base della proposta alla luce delle principali obiezioni che ne vengono mosse e presenta le iniziative internazionali e la proposta italiana dell'associazione SAPIE suggerendo, in conclusione, i motivi per un'adozione critica e riflessiva dei risultati della ricerca nella pratica educativa.

**Parole chiave:** Evidence-based education, Rapporto tra teoria e pratica, Ricerca educativa.

### Abstract

Educational research has long been characterized by an intense debate raised by supporters of *evidence-based education* on the desirability of basing educational practices on research results. The basic idea is that, though being education one of the most complex and variable areas of human action, research can help gather and settle reliable knowledge, which in turn can help reach more informed decisions and tangible results. This article, after analysing and discussing the basic concepts of the proposal, including the main objections it has raised, and after presenting the international initiatives and the Italian proposal of the SAPIE association, ends by suggesting the reasons for a critical and thoughtful adoption of the research results in educational practice.

**Keywords:** Evidence-based education, Relationship between theory and practice, Educational research.

1. Università di Cagliari, g.bonaiuti@unica.it

## 1. Introduzione

Anche in Italia, nell'ambito della ricerca educativa, si è da qualche anno aperto un dibattito attorno al concetto di "evidenza" intesa come prova tangibile e dunque criterio di verifica dell'affidabilità di un metodo, di un approccio didattico, di un programma di lavoro e, in ultima istanza, di una teoria pedagogica. Il concetto si lega quindi all'idea di efficacia, a sua volta intesa come capacità di produrre pienamente l'effetto richiesto o desiderato. Il clima culturale nel quale si sviluppa questo orientamento, oggi noto con il nome di *evidence-based education* (EBE), è quello anglosassone dove dagli anni Novanta del secolo scorso si fanno pressanti le esigenze di orientare le politiche ministeriali e le riforme educative a criteri oggettivi al fine di migliorarne i risultati. L'idea è quella di investire sulle pratiche di successo, ovvero su ciò che ha dato prova di "funzionare", esattamente come richiama il nome dell'iniziativa "What Works Clearinghouse" istituita a questo scopo, nel 2002, dal Dipartimento della Pubblica Istruzione degli Stati Uniti. L'insoddisfazione per i risultati delle prestazioni degli studenti e dei sistemi scolastici, in questo caso, muove critiche alla ricerca educativa, prima ancora che a insegnanti e dirigenti scolastici. Tra le prime e più influenti voci di questo orientamento si annovera l'intervento di Hargreaves (1996) alla britannica Teacher Training Agency, volto a richiamare l'urgenza di imprimere alla ricerca educativa caratteri di maggiore rigore e scientificità per arrivare, come avviene in ambito medico, a capitalizzare i risultati e costituire raccolte struttu-

rate di conoscenze capaci di alimentare le pratiche. L'aspirazione è dunque quella di trasformare, al contempo, sia la ricerca che le pratiche (Slavin, 2002). Dalla ricerca ci si aspettano prove forti e rigorose di efficacia, frutto di indagini empiriche sui cui risultati si determini nel tempo un crescente consenso da parte della comunità scientifica. La strada indicata è quella di programmi sistematici e coordinati di indagine orientati a fornire risposte alle domande e ai problemi con cui quotidianamente si devono confrontare i decisori politici e le scuole. Da chi opera nei sistemi educativi e scolastici, invece, ci si attende una progressiva emancipazione da scelte guidate dal buon senso della tradizione e della saggezza popolare, ormai incapaci di dare risposte adeguate alle sfide della complessità del ventunesimo secolo (Whitehurst, 2002). Per sostenere una professionalità complessa come quella dell'insegnante è necessario poter contare su una ricerca capace di aspirare a un ruolo sociale rilevante e diventare punto di riferimento affidabile per insegnanti ed educatori, ossia dimostrarsi capace di offrire risposte concrete alle questioni rilevanti della didattica quotidiana (Calvani e Vivanet, 2014; Coe, 1999; Davies, 1999; Hargreaves, 1996; Slavin, 2002). Comunque la si voglia vedere, questa visione, che da più parti e senza mezzi termini è stata tacciata di ingenua e riduzionistica riproposta di paradigmi neopositivisti piegati a logiche utilitaristiche, ha contribuito a riaccendere l'interesse per il tema della ricerca educativa (in particolare sul "senso" della ricerca, prima ancora che sui metodi) e sta obbligando un po' tutti a fare i conti con una serie di nuove risorse informative, pre-

cedentemente poco diffuse, come le sintesi sistematiche della ricerca nelle loro diverse espressioni (*systematic review*, meta-analisi, *best evidence synthesis* ecc.).

## 2. Il difficile rapporto tra ricerca e pratica professionale

Una delle principali ambizioni di quanti lavorano all'idea di una *evidence-based education* è la capitalizzazione delle conoscenze. Senza negare il fatto che ogni situazione sia irriducibilmente unica, diversa e irripetibile è incontrovertibile che il fare tesoro delle conoscenze possedute e delle esperienze maturate sia alla base di ogni decisione. Il nostro cervello è costantemente impegnato a predire il futuro usando la memoria come fonte di elaborazione anticipata degli eventi. Davanti a ogni decisione da prendere, quello che viene fatto, e non solo dagli umani, è confrontare indizi, prevalentemente nella forma di stimoli sensoriali, a configurazioni situazionali simili a quelle note. Come aveva già evidenziato Dewey (1961), ogni dubbio così come ogni nuovo problema da risolvere induce, più o meno consapevolmente, ad evocare memorie di cose agite, osservate, ascoltate o lette, ovvero a richiamare alla mente situazioni capaci di suggerire risposte e possibili soluzioni. Questo avviene perché confidiamo nell'idea che esistano nessi di causalità tra le azioni e gli effetti conseguenti. Benché non ci sia certezza assoluta sulla tipologia e l'intensità degli esiti di ogni nuova azione, l'esperienza suggerisce che sia ragionevole aspettarsi risposte analoghe a quelle ottenute in situazio-

ni simili nel passato. Dando una pedata a un cane non possiamo fare a meno di immaginare che una delle conseguenze più probabili sia una sua reazione violenta. L'idea di evidenza si basa sull'idea che le conseguenze dell'agire umano abbiano delle regolarità e che queste siano in qualche modo manifeste, dunque osservabili e intelligibili. La parola "evidenza", non a caso, proviene dalla stessa radice latina del verbo "vedere", ed è dunque etimologicamente connessa al manifestarsi sul piano sensibile, immediato, di un effetto. Se le conseguenze delle azioni non avessero delle regolarità o non esistesse la possibilità di osservare le conseguenze delle azioni, dovremmo dedurre che la realtà è instabile e inconoscibile. La ricerca educativa, come ogni altra ricerca, ha senso proprio se si presuppone una qualche stabilità nei nessi di causalità. Però, come lo stesso Dewey (ibidem) avverte, il pensiero necessita di essere educato per poter fare inferenze corrette; non tutte le azioni traggono origine da ragionamenti accurati e appropriati: l'istinto, le routine, le superstizioni esercitano influenze rilevanti sui processi decisionali. Il mito della caverna di Platone raffigura bene il concetto di come le credenze, nella forma di narrazioni sulle cause di ciò che crediamo essere alla base della realtà, possono impedire di assumere decisioni diverse da quelle note. Il salto di qualità avviene quando il pensiero diventa razionale e usa i dati disponibili come base per una riflessione logica e al tempo stesso critica. Per questo motivo, nella prospettiva dell'*evidence-based education*, in linea con la lunga tradizione scientifica occidentale inaugurata dalle intuizioni galileiane, si ritiene utile partire

dall'interpretazione dei dati dell'esperienza, insistendo però sull'esigenza di andare oltre al fatto singolare, aumentando le rilevazioni prodotte da persone e in contesti diversi. Il concetto di fondo si riassume nell'esigenza di muovere dall'analisi degli effetti che derivano dalle azioni educative presupponendo che gli effetti, bene o male si riproporranno in maniera simile in situazioni diverse e, soprattutto, che le evidenze aumentino all'aumentare delle prove e dunque al progressivo decentramento dal campo di esperienza soggettivo. I distinguo, su questo punto, sono però radicali. Se anche fosse possibile basare le decisioni sulle consapevolezze maturate con la pratica, è pensabile poterlo fare su esperienze altrui o, peggio ancora, su risultati di esperimenti svolti in contesti lontani? Biesta (2007), uno dei maggiori critici dell'approccio EBE, rimarca come il processo di azione-riflessione-azione è sempre un processo incarnato, intessuto nei significati, nelle interpretazioni e nei vissuti dell'esperienza soggettiva diretta e dunque non trasferibile ad altri o in altri contesti, ovvero (riprendendo a sua volta Dewey) che "nessuna conclusione di una ricerca scientifica possa essere convertita in regole dirette dell'arte educativa". Tuttavia, anche Biesta (2007, p. 16) arriva a riconoscere che questo tipo di conoscenze possa comunque contribuire ad affrontare la risoluzione dei problemi in modo più intelligente. Hammersley (2005), altro deciso oppositore all'EBE, pone l'accento sui motivi di fondo per cui né le decisioni politiche, né la pratica possano basarsi sui risultati della ricerca: le finalità e la natura sono diverse. La ricerca muove da posizioni di scetticismo organiz-

zato e non offre soluzioni pragmaticamente orientate, non dice cosa sia giusto o sbagliato, né cosa si sarebbe potuto fare. Gli esiti di una ricerca, inoltre, sono limitati, provvisori e offerti in maniera distaccata affinché possano essere verificati o falsificati. A queste posizioni critiche Davies (1999) risponde in difesa dell'EBE sottolineando come il divario esistente tra ricerca educativa e insegnamento, senza dubbio vero, lo sia in modi diversi da quelli suggeriti dai critici. Il vero problema sta nel fatto che negli insegnanti non è radicata la cultura del confronto, dell'impiego di dati che la ricerca ampiamente fornisce per informare la propria pratica quotidiana. Si tratterebbe dunque di aiutare gli insegnanti, come avviene in ambito medico, a unire la propria esperienza ai risultati della ricerca. Come è avvenuto in molte aree della pratica clinica, non si tratta di fornire indicazioni che sostituiscano il giudizio o l'esperienza medica, ma di unire queste due dimensioni della conoscenza per fornire una solida base per riflettere prima di agire. L'intento non è quello di orientare deterministicamente la pratica, quanto di ampliare lo spettro delle conoscenze mettendo a disposizione degli insegnanti informazioni comprensibili e snelle, in particolare nella forma di sintesi della letteratura. La ricerca educativa, del resto, non individua leggi, enunciati assoluti validi in ogni tempo e luogo, ma asseriti che esprimono una regolarità tendenziale, capace di manifestarsi a parità di condizioni di partenza (Trinchero, 2002). L'obiettivo, dunque, non è quello di fornire "ricette", quanto di rendere disponibili repertori validati delle migliori evidenze empiriche, o conoscenze affidabili sulle pratiche di

successo, che integrate con le competenze professionali possono consentire di prendere decisioni didattiche (Whitehurst, 2002).

Le opzioni a disposizione dell'insegnante sono, e non potranno, che essere plurali, ma la disponibilità dei dati di ricerca, in particolare quando gli insegnanti si trovino a condividere collegialmente una cultura del miglioramento, forza a uscire dalla logica autoreferenziale del "va bene perché abbiamo sempre fatto così". Come sottolinea Calvani (2011), la chiave di volta sta nell'assumere un'accezione epistemologica avveduta della "capitalizzazione delle conoscenze" che deve dunque essere vista come capacità di focalizzare sistemi di "conoscenze sfidanti". L'insegnante consapevole che un obiettivo primario del proprio lavoro sia quello di "rendere visibile l'effetto del proprio intervento" (Hattie, 2009) lavora in team, osserva, riflette, compara; può partire dall'analisi del "cosa" la ricerca sostiene che funzioni in situazioni simili alla propria (*what works*), esaminare le circostanze specifiche che hanno caratterizzato il fatto (*under what circumstances*), ossia i contesti specifici come luoghi, persone, condizioni e periodo storico nel quale l'efficacia è stata rilevata (Pawson e Tilley, 2004) per arrivare, infine, a valutarne la concreta trasferibilità nel proprio contesto.

### 3. I diversi gradi dell'evidenza

Offrire al professionista una raccolta di conoscenze affidabili su fattori e opzioni metodologiche connesse ai molteplici problemi educativi è uno degli obiettivi dell'EBE. La costituzione di un tale repertorio è però

un'operazione complessa, non solo perché la ricerca educativa procede a macchia di leopardo senza un apparente disegno unificatore, ma anche perché sono ravvisabili contraddizioni e gradi diversi di affidabilità nei risultati. Un'idea generale, suggerita in medicina dalla rete di ricercatori indipendenti Cochrane, è assumere l'esistenza di una gerarchia nell'affidabilità delle conoscenze empiriche prodotte, raffigurabile sotto forma di una "piramide delle evidenze" (Fig. 1). Attingere ai dati meno rigorosi e validati posti alla base della piramide, può rappresentare una soluzione provvisoria in assenza di evidenze più accurate collocate al vertice e in cui la presenza di errori, influenze e distorsioni è minore. Nella rielaborazione proposta nell'immagine seguente, al livello più basso viene collocata la conoscenza acquisita attraverso l'esperienza diretta dal momento che gran parte del sapere di ogni insegnante, come di altri professionisti, è ottenuto in questa modalità. Schön (1993) mostra chiaramente come l'agire riflessivo su quel "groviglio di situazioni problematiche" incontrate nella vita quotidiana produca esperienze di innegabile valore tanto da poter parlare di una vera e propria epistemologia della pratica. L'esperienza soggettiva, però, si arricchisce quando, salendo ai livelli superiori, si unisce a quella di altre persone. Il concetto di "buona pratica", ad esempio, si distingue dalle conoscenze dirette e autoreferenziali per aver superato la soglia della riflessione individuale entrando in un dominio di comparazione intersoggettiva e pubblico confronto.

Se si accetta l'idea che le prove desunte

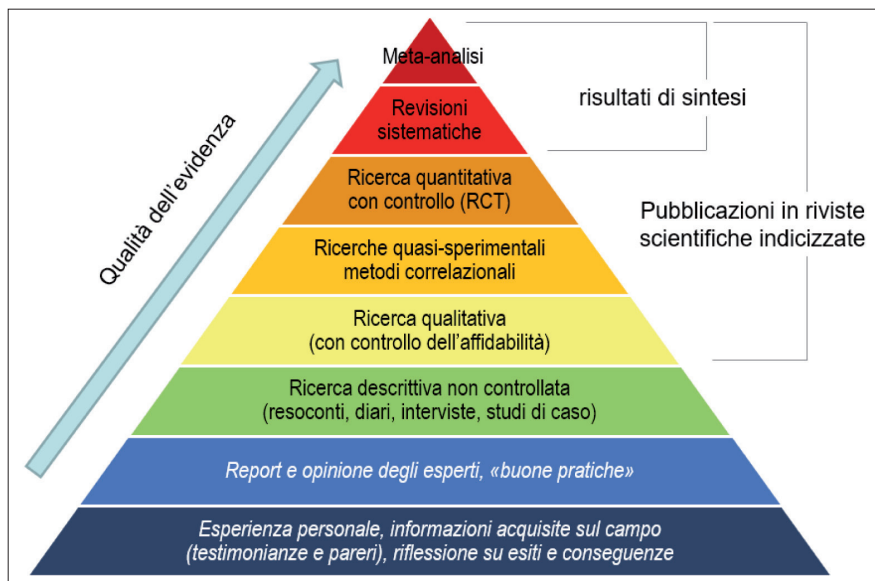


Fig. 1 - La piramide delle evidenze. Rielaborazione a cura dell'autore del "Cochrane triangle of evidence".

dalle esperienze empiriche consentano di capire cosa è successo, alcune situazioni consentono una maggiore affidabilità di quanto osservato. Questo tipicamente avviene all'aumentare dei dati raccolti e al ripetere le applicazioni e variando i contesti. In altre parole, l'esperienza diretta di un insegnante in una classe fornisce sì evidenze, ma a un livello più basso rispetto a repliche di questa esperienza in classi diverse con dati raccolti e verificati da terzi. Elementi dirimenti sono l'analitica formulazione del procedimento, l'accuratezza nella raccolta dei dati (indipendentemente dal fatto che siano di natura qualitativa o quantitativa), la presenza di controlli svolti da soggetti terzi, le repliche in situazioni diverse. In molti ambiti della ricerca scientifica le repliche degli studi più promettenti sono ritenute essenziali per passare a una comprensione più affidabile e meno dipendente dai contesti. Purtroppo, come rilevano Makel e Plucker (2014), benché "i fatti siano più importanti delle novità", in ambito educativo sono po-

chi i lavori di questo tipo dal momento che la ricerca tende a privilegiare l'originalità. Fortunatamente questo non impedisce la possibilità di raccogliere, ex post, delle sintesi di più lavori individuali che, sebbene svolti con protocolli di ricerca diversi, analizzano lo stesso fenomeno. Sono i lavori che nella piramide delle evidenze vengono collocati al vertice per la loro capacità di sintetizzare risultati di più ricerche su uno stesso tema, sperimentate da soggetti, in tempi e luoghi differenti. Senza entrare nel dettaglio delle caratteristiche e specificità di questo tipo di ricerche, e senza scendere nel dibattito relativo alle criticità presenti nei processi di produzione (per un approfondimento su questi aspetti si veda Pellegrini e Vivaret, 2018; testo che illustra accuratamente questi aspetti rivelando come il processo che porta alla sintesi delle ricerche sia tutt'altro che esente da difficoltà e fraintendimenti), possiamo dire che questi lavori basino la loro forza sull'idea che l'affidabilità derivi dalla quantità di conferme raccolte



perché, immancabilmente, all'aumentare del numero di prove raccolte i risultati si polarizzano e si consolidano su certi valori. Questo appare in maniera chiara con le meta-analisi. Gli studi svolti da Hattie (2009; 2012), autore che ha avuto il merito di mettere in luce le potenzialità connesse alla capitalizzazione delle conoscenze attraverso una imponente sintesi di migliaia di ricerche, permettono di notare come i risultati ottenuti non cambiano considerevolmente dallo studio pubblicato nel 2009, che si basava su 800 meta-analisi, al lavoro del 2012 che ha aggiunto ulteriori 100 meta-analisi. In altre parole, i valori sopra una certa soglia si stabilizzano. Quando si parla di meta-analisi, ovvero di uno dei prodotti che contribuiscono maggiormente a concretizzare le aspirazioni dell'EBE, si fa riferimento a una tipologia di lavori basati su statistiche capaci di fornire dati di sintesi dei risultati di più ricerche (dette: primarie) su uno stesso

tema. Uno degli indici più utilizzati è l'*effect size* (ES), una misura standardizzata dell'impatto di una variabile. Questo indice statistico mette in relazione i risultati medi ottenuti intervenendo sulla variabile indipendente, ad esempio con l'introduzione in classe di un'innovazione, rispetto a quelli che si hanno in un gruppo di controllo in cui tale azione non sia stata compiuta. In educazione, un ES diventa apprezzabile, secondo Hattie (2009), quando supera la soglia dello 0,40. Come è possibile rilevare dalla Tab. 1, che illustra alcuni dei fattori che la ricerca ha evidenziato come particolarmente efficaci nel promuovere l'apprendimento, gli *effect size* rilevati dal primo lavoro di sintesi di ricerche secondarie basate su 50.000 articoli (Hattie, 2009) non sono dissimili da quelli conseguenti all'aggiunta di ulteriori 7.518 lavori primari del secondo lavoro (Hattie, 2012).

Effetto/azione indagata	ES (2009)	ES (2012)
La pratica dell'autovalutazione da parte degli studenti	1.44	1.44
Provvedere alla valutazione formativa	0.90	0.90
Feedback	0.73	0.75
Pratica intervallata nel tempo invece che massiva	0.71	0.71
Strategie metacognitive	0.69	0.69
Considerare le preconoscenze	0.67	0.65
Insegnare strategie per risolvere problemi ( <i>problem-solving teaching</i> )	0.61	0.61
Apprendimento cooperativo piuttosto che individualistico/competitivo	0.59	0.54
Usare mappe concettuali	0.57	0.60
Mostrare passo-passo la soluzione di problemi ( <i>worked example</i> )	0.57	0.57
Settare obiettivi ( <i>goals</i> )	0.56	0.50
Fare domande ( <i>questioning</i> )	0.46	0.48

Tab. 1 - Alcuni degli effetti indagati dalle ricerche sintetizzate da Hattie. Valori degli effect size riportati nell'edizione 2009 e in quella del 2012 che elabora ulteriori 100 meta-analisi.

## 4. Le realtà che si occupano di “evidenze”

L’idea di rendere disponibili le ricerche educative agli operatori, insegnanti, educatori, dirigenti, come pure ai decisori politici è stato uno dei primi obiettivi del movimento per l’*evidence-based education*. Dal momento che promuovere e realizzare ricerche di sintesi e diffonderne i risultati richiede un considerevole impegno economico, in alcuni Paesi sono sorti centri di ricerca specializzati. Nel Regno Unito, così come negli Stati Uniti e in Australia, i principali nuclei sono stati istituiti sotto l’egida di istituzioni governative allo scopo di alimentare e diffondere le conoscenze affidabili su cui basare programmi di riforma delle politiche scolastiche e azioni di formazione e sensibilizzazione. Negli Stati Uniti questo compito viene principalmente svolto dal What Works Clearinghouse, iniziativa promossa dal Dipartimento dell’Educazione del governo americano attraverso l’Institute of Education Sciences

(IES), nel Regno Unito le realtà principali sono la Education Endowment Foundation, che fa parte del What Works Network (iniziativa del Governo britannico focalizzata sulla diffusione in vari ambiti della cultura delle evidenze) e l’EPPI-Centre (Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre) che ha sede presso l’UCL Institute of Education, University College London.

Numerose altre iniziative, in varie parti del mondo, sono legate a fondazioni private e filantropiche, come pure a Università, enti no-profit e centri di ricerca pubblici e privati.

In Italia le istanze per una ricerca educativa informata alle evidenze e, conseguentemente, per la diffusione delle sue acquisizioni verso il pubblico di insegnanti, educatori e decisori politici è promossa da SAPIE, Società per l’Apprendimento e l’Istruzione informati da Evidenza, un’associazione che riunisce ricercatori, insegnanti e reti di scuole attorno a questo specifico scopo. La Tab. 2 riporta le principali iniziative attualmente attive nei Paesi occidentali.

Iniziativa	Paese	Indirizzo internet
Best evidence encyclopedia	USA	<a href="http://www.bestevidence.org">www.bestevidence.org</a>
Campbell Collaboration	NW	<a href="http://www.campbellcollaboration.org">www.campbellcollaboration.org</a>
CEM - Centre for Evaluation and Monitoring	UK	<a href="http://www.cem.org/evidence-based-education">www.cem.org/evidence-based-education</a>
Center for Research and Reform in education	USA	<a href="http://education.jhu.edu/crre/">education.jhu.edu/crre/</a>
Center for teaching	USA	<a href="http://cft.vanderbilt.edu">cft.vanderbilt.edu</a>
Coalition for Evidence-Based Policy	USA	<a href="http://coalition4evidence.org">coalition4evidence.org</a>
EEF - Education Endowment Foundation	UK	<a href="http://educationendowmentfoundation.org.uk">educationendowmentfoundation.org.uk</a>
EPPI-Centre	UK	<a href="http://eppi.ioe.ac.uk">eppi.ioe.ac.uk</a>
Evidence Based Teachers Network	UK	<a href="http://ebtn.org.uk">ebtn.org.uk</a>
Evidence based teaching	AU	<a href="http://www.evidencebasedteaching.org.au">www.evidencebasedteaching.org.au</a>
Evidence for ESSA	USA	<a href="http://www.evidencefoessa.org">www.evidencefoessa.org</a>
Evidence for learning	AU	<a href="http://evidenceforlearning.org.au">evidenceforlearning.org.au</a>
IEE - Institute for Effective Education	UK	<a href="http://the-iee.org.uk">the-iee.org.uk</a>
SAPIE	IT	<a href="http://sapie.it">sapie.it</a>
The Wing Institute	USA	<a href="http://winginstitute.org">winginstitute.org</a>
Top Institute for Evidence Based Education Research	NL	<a href="http://www.tierweb.nl">www.tierweb.nl</a>
Visible Learning	AU	<a href="http://visible-learning.org">visible-learning.org</a>
WWC - What Works Clearinghouse	USA	<a href="http://ies.ed.gov/ncee/wwc/">ies.ed.gov/ncee/wwc/</a>

Tab. 2 - Principali iniziative in atto nei Paesi occidentali.



L'obiettivo principale dell'esperienza italiana di SAPIE, così come per altre iniziative promosse a livello internazionale, è quello di un impegno finalizzato a migliorare i risultati della scuola. Mettere al centro dell'agenda la scuola significa riconoscerle un ruolo rilevante per il futuro delle giovani generazioni in un contesto globale sempre più interconnesso e competitivo. Per assumere il punto di vista della pratica, e quindi declinare sul "come" piuttosto che sul "cosa" fare, SAPIE ha scelto di connotarsi come associazione non accademica aperta a insegnanti, educatori, dirigenti scolastici. Solo dall'ascolto e dal confronto con chi opera concretamente nella pratica, infatti, è possibile indirizzare la ricerca. Quello che i professionisti vogliono solitamente sapere è cosa ci vorrà per farlo funzionare per me, per i miei studenti e nelle mie circostanze?

Se una delle critiche all'EBE, come abbiamo visto, rimarca le distanze esistenti tra i risultati della ricerca e la pratica e tra il *sapere che* qualcosa funziona e conoscere *come applicare* tali conoscenze nei diversi contesti (Bryk, 2015), SAPIE prova a dare una risposta integrando i risultati di ambiti diversi: l'EBE, l'*instructional design*, le neuroscienze cognitive, la pedagogia comparata e i lavori derivanti dall'analisi delle indagini internazionali come l'OCSE-PISA. Nel presentare quello che è un vero e proprio "manifesto" dell'associazione, finalizzato tra l'altro a delineare i presupposti di quella che gli autori definiscono come una scienza dell'istruzione e dell'apprendimento, Calvani, Trincherò e Vivanet (2018) suggeriscono come siano già disponibili conoscenze

significative e ormai acclamate, ovvero su cui sussistono chiari elementi di convergenza tra conferme empiriche provenienti da ambiti di ricerca diversi, capaci di orientare le scelte didattiche in classe e, a livelli più ampi, suggerire programmi di lavoro e politiche scolastiche complessive. La ricerca sperimentale, ad esempio, riconosce la validità a una serie di intuizioni formulate nel corso degli anni da autori diversi, si ricordano ad esempio (qui senza pretesa di esaustività) Ausubel, Bandura, Briggs, Bruner, Clark, Gagné, Marzano, Mayer, Merrill, Rosenshine, Spiro, Sweller, che gli autori del manifesto riassumono in "raccomandazioni" per gli insegnanti, ovvero aspetti primari da tenere in considerazione per svolgere attività didattiche efficaci quali: predefinire una struttura di conoscenza ben organizzata; rendere chiari gli obiettivi e trasmettere fiducia nel loro conseguimento, realizzando un clima sfidante; attivare preconcoscenze; scomporre e regolare la complessità del compito in funzione dell'expertise dell'allievo; orientare l'attenzione dell'allievo; diminuire il carico cognitivo estraneo; impiegare azioni di "modellamento guidato"; favorire una transizione progressiva dalle dimostrazioni alla pratica attiva; promuovere lo sviluppo dell'immaginazione mentale e dell'autospiegazione ovvero promuovere la metacognizione; utilizzare costantemente il feedback per sostenere l'autoefficacia; favorire pratiche differenti in altri contesti e a distanza di tempo; potenziare la conservazione in memoria delle idee e procedimenti rilevanti (Calvani, Trincherò e Vivanet, 2018). Nonostante questi aspetti, per

altro ben focalizzati anche da Hattie (2012), non risultino particolarmente sorprendenti, esistono lavori come quello di Menichetti, Pellegrini e Gola (2019), che rilevano come le credenze didattiche e le cornici mentali che guidano le scelte di insegnanti e futuri insegnanti se ne discostino in larga parte. In meno della metà delle situazioni proposte le risposte dei futuri insegnanti intervistati (studenti iscritti al Corso di Studi in Scienze della Formazione primaria) concordano con quelle attese, ovvero con quelle maggiormente coincidenti con le rilevazioni *evidence-based*, e ancora meno quelle dei docenti in servizio (Menichetti, Pellegrini e Gola, 2019). Dati che sembrano suggerire, come evidenziato da Calvani e Trincherò (2019), l'influenza di illusorie suggestioni che diventano vere e proprie mode con le quali la scuola prova a reagire al clima di generalizzata sfiducia e disaffezione. L'inadeguatezza della scuola rispetto alle aspettative di una società complessa ed eterogenea, stretta tra le contraddizioni della globalizzazione e le sfide di un futuro incerto, porta facilmente a cercare risposte nel culto dell'innovazione. Non è difficile trovare conferma di questo nel rapido succedersi di modelli e proposte metodologiche sostenute con favore da importanti istituzioni e rilanciate dai social network la cui sintesi si concentra in "buzz-words" come *spaced learning*, didattica differenziata, *brain break*, *debate*, TEAL, *hands-on*, didattica per competenze, scuole senza zaino, *discovery learning*, spazio flessibile, didattica per scenari, *differentiated instruction*, CODING, *flipped classroom*, DADA, compiti autentici, scuola nel bosco,

*extended learning*, CLIL, robotica educativa, Classi 3.0 e numerose altre. Le idee che sono alla base di queste proposte rispondono a esigenze reali e molti degli assunti su cui si basano presentano elementi di buon senso. Ciò nonostante, la loro quantità, discordanza e provvisorietà finisce per alimentare confusione e disorientamento legittimando improvvisazione e spontaneismo. Il messaggio sottostante, ovvero che qualsiasi mezzo sia lecito purché porti a coinvolgere studenti sempre più distratti, finisce per riprodurre le stesse dinamiche e gli stessi problemi già visti nel passato e su cui non si è mai riflettuto abbastanza. Si pensi alle numerose esperienze di produzione di ipertesti in classe che negli anni Novanta del secolo scorso furono portate avanti con spirito pionieristico da appassionati insegnanti. Sicuramente contribuirono a sviluppare negli studenti più attivi competenze anche importanti su molti piani, ma non risultano evidenze sui miglioramenti nell'apprendimento disciplinare nei diversi ambiti (storia, scienze, letteratura ecc.) per cui queste vennero proposte.

L'approccio *evidence-based* che paradossalmente viene accusato di fornire ricette, cerca proprio di contrastare mode estemporanee e soluzioni basate su slogan semplicistici invitando a prendere quanto il passato può insegnarci, le "lessons learned", come base di riflessione. Sebbene sia vero che la ricerca non mostri cosa accadrà, ovvero che non possa stabilire a priori l'efficacia di un nuovo modello, in attesa che la ricerca proceda è possibile, guardando in controluce, accorgersi di similitudini. Gli elementi su cui fondare le decisioni e con cui guida-

re i processi attuativi potrebbero, in buona misura, essere già disponibili. Non siamo all'anno zero della ricerca educativa e alcune acquisizioni possono essere assunte con una certa fiducia. Ad esempio, che la pratica distribuita nel tempo è più efficace di quella concentrata (Kang, 2016); che per apprendere è necessario avere occasioni di verifica dell'errore nella forma di etero-valutazione o di auto-valutazione meglio se con domande guida (Hattie 2009); che esperti e inesperti hanno modi diversi di pensare e i secondi hanno maggiore bisogno di sostegno nelle fasi iniziali (Clark, Nguyen & Sweller, 2006; Chen, Fan & Macredie, 2006); che la nostra mente deve essere attiva, focalizzata su un obiettivo, tende a distrarsi e non è in grado di svolgere il multitasking in molti compiti cognitivi (Hattie & Yates, 2013); che per insegnare bene non è utile conoscere gli stili cognitivi degli allievi (Clark, 2010; Kirschner, 2016); che troppe sollecitazioni ostacolano la concentrazione e l'apprendimento (Calvani e Trincherò, 2019); che l'introduzione delle tecnologie nella didattica non contribuisce da sola a migliorare i risultati di apprendimento (Tamim *et al.*, 2011) e molte altre ancora. I repertori offerti dalle iniziative internazionali che si occupano di EBE, disponibili online sui diversi siti, forniscono chiavi di lettura affinché i docenti possano collegialmente discuterne. Capitalizzare le conoscenze non significa imbrigliare il futuro, né ignorare le diversità delle situazioni e dei contesti, quanto riconoscere l'esigenza di portare la didattica a uscire ormai dall'"opinione" che attualmente la caratterizza (Zanniello, 2018). In educazione non esiste un'unica soluzione, né un unico me-

todo. Ciò nonostante non tutte le soluzioni hanno lo stesso valore, né è sufficiente l'entusiasmo per insegnare (Calvani e Trincherò, 2019).

## 5. Conclusioni

L'invito a prestare attenzione ai risultati della ricerca empirica sta progressivamente raggiungendo anche le scuole, gli insegnanti e gli educatori italiani. L'idea di fondo, rilanciata dal manifesto per una cultura delle evidenze promosso dall'associazione SAPIE, è che sia possibile oltre che necessario fare tesoro dei dati dell'esperienza e che sia importante avvicinare la ricerca educativa a chi opera professionalmente nei contesti educativi al fine di focalizzare problemi e priorità.

Nonostante non tutta la ricerca educativa possa e debba essere empirica (anche il presente contributo, ad esempio, non lo è), dal momento che sono necessari i fatti, ma anche le concettualizzazioni da cui questi muovono e le discussioni che ne conseguono, una serie di ragioni richiamano all'importanza delle "prove". Una di queste è rappresentata dalla insoddisfazione per i risultati dei sistemi educativi messi costantemente alla prova dai report comparativi internazionali; interessante vedere, in questo senso, come i mass media dei Paesi occidentali seguano con apprensione i risultati di ogni edizione dei test PISA. C'è un crescente bisogno di scuole che funzionino, di insegnanti efficaci e di interventi formativi adeguati alle esigenze di un'utenza sempre più eterogenea. In questo clima di incertezza, insegnanti e decisori politici subiscono il fascino di mode e disordinate

rincorse all'innovazione tecnologica e metodologica. Pretendere basi empiriche e verifiche sui risultati di ogni proposta rappresenta un modo, sicuramente non l'unico, per stabilire quali siano gli interventi più promettenti e giustificare quali pratiche dovrebbero essere sostenute e divulgate. Ogni approccio, se assunto dogmaticamente, può ostacolare l'avanzamento conoscitivo, che richiede invece distacco e atteggiamenti prudentiali e riflessivi. Non è un caso se anche sull'EBE si sia aperto un acceso dibattito specie in quei contesti, come l'Australia, dove si è rapidamente affermato grazie a zelanti, quanto poco obiettivi, sostenitori dell'*effect size*. In questi contesti, legittimamente, si moltiplicano i dubbi su programmi assunti (McKnight e Morgan, 2019). Il rischio maggiore è il culto del "dato statistico" e l'applicazione acritica di linee guida basate su studi randomizzati e controllati prescindendo dalle differenze soggettive e dalle specificità culturali. Spingere la funzione dei risultati ottenuti dai lavori di sintesi ben oltre la loro effettiva capacità di informare la pratica educativa è il rischio che corre l'EBE di trasformarsi in un'ennesima pericolosa moda (Ladwig, 2018).

La strada più promettente, allora, è quel-

la che considera i risultati offerti dalla ricerca come ipotesi di lavoro su cui riflettere, più che direttive da applicare. Lo spirito di fondo dell'EBE non è quello di suggerire liste di *effect size* da acquisire acriticamente, ma offrire dati da discutere, comprendere e interpretare per procedere, eventualmente, anche verso decisioni diverse. Un dato numerico, da qualunque sintesi esso discenda, richiede di essere inquadrato in una cornice concettuale più ampia e non sarà mai sufficiente a orientare le scelte e garantire risultati. La complessità e la specificità di ogni situazione richiede ogni volta una risposta inedita e calibrata. Risposta che deve partire dal comprendere "perché" in letteratura un determinato approccio si è dimostrato preferibile ad altri in situazioni simili alla propria e procedere con il riflettere sul "se", sul "quando" e sui diversi "come" (i modi) in cui divenga possibile l'implementazione nel proprio specifico. Per questo motivo è necessario lavorare affinché insegnanti ed educatori sviluppino una cultura delle evidenze e, soprattutto, vengano resi disponibili compendi informativi sulle sintesi della ricerca agili e comprensibili. Si tratta di un lavoro impegnativo, ma a cui è importante continuare a lavorare.

## Bibliografia

---

- Biesta, G.** (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), pp. 1–22.
- Bryk, A. S.** (2015). 2014 AERA Distinguished Lecture: Accelerating How We Learn to Improve. *Educational Researcher*, 44(9), pp. 467–477.
- Calvani, A.** (2011). «Decision Making» nell’istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (3), pp. 77–99.
- Calvani, A., & Trincherò R.** (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Trincherò, R., & Vivanet, G.** (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E. *ECPS -Educational Cultural and Psychological Studies*, (18), pp. 311–339.
- Calvani, A., & Vivanet, G.** (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, (9), pp. 127–146.
- Chen, S. Y., Fan, J. P., & Macredie, R. D.** (2006). Navigation in hypermedia learning systems: Experts vs. novices. *Computers in Human Behavior*, 22(2), pp. 251–266.
- Clark, R. C.** (2010). *Evidence-Based Training Methods*. Danvers, MA: ASTD.
- 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*. Centre for Evaluation and Monitoring, pp. 1–6. Retrieved from [www.cem.org/attachments/ebe/manifesto-for-ebe.pdf](http://www.cem.org/attachments/ebe/manifesto-for-ebe.pdf)
- Cottini, L., & Morganti, A.** (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l’inclusione*. Roma: Carocci.
- Davies, P.** (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), pp. 108–121. [www.jstor.org/stable/3122195](http://www.jstor.org/stable/3122195).
- Dewey, J.** (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1933).
- Hammersley, M.** (2005). The myth of research-based practice: The critical case of educational inquiry. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(4), pp. 317–330.
- Hargreaves, D. H.** (1996). Teaching as a Research-based profession: possibilities and prospects. In M. Hammersley (ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3–17). London: Open University Sage Publications.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J.** (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London; New York: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R.** (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Abingdon, OX: Routledge.
- Kang, S. H. K.** (2016). The Benefits of Interleaved Practice for Learning. In J. C. Horvath, J. M. Lodge, & J. Hattie E (eds.), *From the Laboratory to the Classroom: Translating the Learning Sciences for Teachers* (pp. 79–93). New York, NY: Routledge.
- Kirschner, P. A.** (2016). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education*, 106, pp. 166–171.
- Ladwig, B. J.** (2018). Here’s what is going wrong with ‘evidence-based’ policies and practices in

- schools in Australia. *EduResearch Matters*. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/blog/?p=2822>
- Makel, M. C., & Plucker, J. A.** (2014). Facts Are More Important Than Novelty. *Educational Researcher*, 43(6), pp. 304–316.
- McKnight, L., & Morgan, A.** (2019). The problem with using scientific evidence in education (why teachers should stop trying to be more like doctors). *EduResearch Matters*. Retrieved from <https://www.aare.edu.au/blog/?p=3874>.
- Menichetti, L., Pellegrini, M., & Gola, G.** (2019). Cornici mentali e stereotipi didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), pp. 351–374.
- Pawson, R., & Tilley, N.** (2004). Realistic evaluation. In S. Matthieson (ed.), *Encyclopaedia of evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G.** (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A.** (1993). *Il professionista riflessivo per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Slavin, R. E.** (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), pp. 15–21.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F.** (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, 81(1), pp. 4–28.
- Trincherò, R.** (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vivanet, G.** (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Whitehurst, G. J. R.** (2002). *Statement of Grover J. (Russ) Whitehurst, Assistant Secretary for Educational Research and Improvement, Before the Senate Committee on Health, Education, Labor and Pensions*. Washington D.C. Retrieved from [https://ies.ed.gov/director/speeches2002/06\\_25/2002\\_06\\_25.asp](https://ies.ed.gov/director/speeches2002/06_25/2002_06_25.asp)
- Willingham, D. T.** (2018). *Perché agli studenti non piace la scuola?*. Novara: UTET.
- Zanniello, G.** (2018). Condizioni per l'incidenza della ricerca didattica nel miglioramento della scuola. In A. Marzano & R. Tammaro (cur.), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pag. 101-114). Lecce: Pensa Multimedia.