



Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona”?

Antonio Calvani

Università di Firenze

calvani@unifi.it

1 L'Evidence-Based Education

L'idea che l'educazione debba comportare una pratica “basata su evidenza” (Evidence-Based Education, EBE) è oggetto di grande dibattito in ambito anglosassone, in particolare negli USA all'inizio del nuovo millennio dopo il No Child Left Behind, che ha posto in evidenza il problema degli standard scientifici a cui la ricerca deve sottostare, anche per accedere a finanziamenti.

L'EBE trae la sua origine dalla medicina, da lì si è estesa alle pratiche socio-sanitarie (nutrizione, puericultura, inserimento sociale), quindi al management fino ad investire anche l'educazione. Intorno ad essa si è ormai sviluppata una vasta letteratura, sia con interventi di fautori che di oppositori (vedi ulteriore comunicazione di Ranieri). Alla base di questo orientamento c'è la constatazione che gli interventi educativi rimangono troppo in balia delle opinioni soggettive e che la ricerca educativa non riesce a presentare un corpus di conoscenze e modelli adeguati, capaci di migliorare la professionalità degli educatori garantendo efficacia agli interventi nel settore. Ci si chiede se, allo stesso modo in cui in campo medico si può stabilire, attraverso campionamenti randomizzati e/o esperimenti, quando una terapia è efficace o meno, non sia possibile anche per la ricerca educativa indicare quali interventi risultino efficaci e quali altri no (what works).

Le obiezioni che vengono avanzate all'EBE sono di diverso tipo, tra le più frequenti quella ideologica-culturale, che evidenzia i rischi di una possibile subordinazione agli interessi strumentali delle politiche istituzionali (difesa del prestigio, necessità di ottenere fondi e simili), con la sostanziale perdita dell'autonomia della ricerca, e quella metodologica, che sottolinea i rischi di un nuovo rinascente neopositivismo, ispirato alla ingenua aspettativa che sia possibile formulare leggi scientifiche sempre valide.

Una lettura delle diverse posizioni che emergono nel dibattito è di per sé molto stimolante. Mentre appaiono condivisibili le critiche ad un approccio EBE “estremo”, sembra anche opportuno sottolineare alcune positività, evitando che un atteggiamento teorico-critico porti sbrigativamente a “buttar via il bambino con l'acqua sporca”: l'EBE può offrire un'opportunità significativa per un ripensamento metodologico con una migliore messa a punto di linguaggi e procedure di cui la ricerca educativa potrebbe

effettivamente avvalersi.

Un interessante spunto di riflessione ci viene offerto dal lavoro critico di Biesta: *Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in Educational Research*, *Educational Theory*, 57,1, 2007, pp.1-22¹, un autore che mette in primo piano la salvaguardia di un rapporto dialettico tra fini dell’educazione e consapevolezza democratica. In breve le critiche di Biesta si possono così sintetizzare: il movimento dell’educazione basata su evidenza, cercando l’efficacia, dimentica di chiedersi “efficacia per quale fine”? Da Dewey in poi la riflessione educativa ha sottolineato come esista una stretta, organica integrazione tra mezzi e fini. La ricerca educativa non può limitarsi a studiare il modo migliore per raggiungere fini già definiti, il che rappresenterebbe un riduzionismo tecnico. «Una società democratica è precisamente quella in cui lo scopo dell’educazione non è dato ma è un costante argomento di discussione e deliberazione» (p. 18). L’educazione è inoltre diversa dalla medicina perché entrano in gioco non solo interazioni fisiche ma anche e soprattutto processi di interpretazione simbolica. Nessuna conclusione della ricerca può essere convertita in una regola ritrasferibile in modo immediato: «La ricerca riguarda ciò che ha funzionato. Ciò può essere utile per elaborare ipotesi più significative. Ma non ci può dire cosa funzionerà» (p. 16). Anche se le problematiche richiederebbero ben altro spazio, ci limitiamo qui, dietro lo spunto fornito da questo lavoro, a formulare qualche breve annotazione nell’ottica di favorire una comprensione più equa delle diverse istanze in gioco.

2 Mezzi e scopi non sono scindibili

Non si può che condividere l’affermazione secondo cui la natura e la finalità della ricerca educativa non debbano essere solo tecniche (definire le strategie più efficaci per conseguire scopi predefiniti) ma anche culturali (discutere gli scopi stessi, presentare agli operatori significativi modi di comprendere la realtà educativa), aspetto che Biesta stesso introduce citando de Vries e richiamando la stessa distinzione aristotelica tra *phronesis* e *techne*: il rapporto dialettico tra queste due dimensioni dovrebbe rimanere al centro del *modus operandi* della ricerca educativa, rappresentandone un fulcro fondamentale.

Ciò dovrebbe anche consentire di schermare la ricerca dai rischi di dipendenza dalla politica, rischi che ci sono e possono risultare anche elevati. Tuttavia va anche detto che:

- a) ciò che accade nei riguardi della ricerca educativa non è molto diverso da ciò che accade in altre discipline: si pensi alla fisica, alla genetica, alla ecologia;
- b) la ricerca educativa ha anche precise responsabilità sociali; una riconoscibilità e spendibilità sociale sono anche elementi essenziali per la sua stessa sopravvivenza; l’alternativa è una ricerca autoreferenziale, chiusa in una torre d’avorio.

Vanno in generale tenuti distinti momenti e circostanze storiche; le istanze avanzate dalle democrazie occidentali non sono assimilabili, di norma, a quelle tipiche dei paesi totalitari (ed in ogni caso esistono solitamente discreti spazi per la loro confutazione); in certi momenti e contesti è giusto che la definizione (o la messa

¹ Scaricabile a <http://www.blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>. Sono debitore al prof A. Gaudio per questa interessante segnalazione.

in discussione) degli obiettivi abbia priorità, in altri tuttavia, allorché questi sono ragionevolmente condivisi, può anche diventare prioritario concentrare l'attenzione sulla dimensione "tecnica".

3 La ricerca in ambito educativo non è equiparabile a quella in ambito medico

Hanno ragione i critici dell'EBE ad affermare che esistono significative differenze tra medicina ed educazione; nella seconda subentra una complessa interazione di significati e di interpretazioni simboliche che introduce ulteriori elementi di mediazione. Se ne può dedurre che la ricerca educativa è metodologicamente più complessa della ricerca medica. Al di là delle metodologie sperimentali qui devono entrare in gioco anche i metodi qualitativi, che possono farsi carico in forme più significative della dinamica simbolica coinvolta.

Ciò non esclude tuttavia che le interpretazioni o percezioni di significato, che entrano come fattore principale, possano assumere andamenti ragionevolmente ricorrenti e prevedibili (del resto orientare il flusso delle relazioni simboliche secondo certi formati verso l'emergere di determinate interpretazioni e non altre, non è forse quanto cerca di provocare qualunque iniziativa istruttiva o dispositivo di apprendimento?).

Il fatto che si sia di fronte ad un mondo di relazioni simboliche, decisamente più complesso di uno dominato solo da rapporti fisici non inficia di per sé la possibilità di individuare connessioni significative tra trattamenti ed effetti, pur passando attraverso apparati metodologico interpretativi più complessi ed a livelli probabilistici più deboli.

4 Si può conoscere "che cosa ha funzionato" ma non "che cosa funzionerà"

Possiamo convenire sul fatto che l'idea, di matrice positivista, secondo cui sarebbero ricavabili leggi dell'apprendimento o dell'istruzione generalizzabili tout court nei diversi contesti, è semplicistica, sostanzialmente fallace; tali concezioni dimenticano che ogni atto educativo comporta (sempre e comunque) una complessa mediazione e reinterpretazione culturale e personale.

Ciò non significa però affermare che ogni situazione è irriducibilmente unica, diversa e che non esista la possibilità di trasferire alcun tipo di conoscenza dalle esperienze passate (siano queste state studiate storicamente, sperimentalmente o esperite soggettivamente) alle presenti e che determinati set di fattori o configurazioni situazionali non possano avere un discreto grado di probabilità di ripresentarsi in contesti assimilabili.

Del resto anche Biesta ammette che la ricerca passata (evidence based o meno) può aiutarci ad affrontare problem solving più intelligentemente" (p.16). Ma se si accetta che la conoscenza precedente possa aiutare a selezionare "ipotesi più significative" -entrerebbe insomma in gioco una sorta di *historia magistra vitae*- si riconosce che un

qualche trasferimento di conoscenza alla situazione nuova possa sussistere; si dovrebbe allora a questo punto spiegare anche di che natura sia questo trasferimento e come possa accadere che in certi casi esso consenta di “affrontare un problem solving più intelligentemente” ed in altri no: proprio una più attenta riflessione su questo aspetto potrebbe fare miglior luce sulle potenzialità/criticità dell’orientamento EBE (e forse anche intorno ad annosi problemi, quali quelli del rapporto tra teoria e pratica, tra ricerca e professionalità educativa).

Occorre soffermarsi sulla tipologia delle esperienze educative così come queste si svolgono all’interno dei diversi contesti situazionali; si dovrebbe riconoscere che la realtà sociale, come quella educativa, se da un punto di vista puramente speculativo può essere considerata sempre unica e diversa, si caratterizza comunque per gradi relativi di rassomiglianza; le situazioni esperite, variamente si “imparentano” con vincoli maggiori o minori (più forti all’interno di uno specifico contesto connotato sul piano socioculturale o dinanzi ad interventi chiaramente caratterizzati). Si pensi ad esempio ai tratti ricorrenti in classi scolastiche delle grandi periferie urbana o dinanzi alla prima introduzione di una nuova tecnologia; in situazioni come queste emergono comportamenti “modali” che consentono di prevedere abbastanza bene i comportamenti (ed i rischi) più usuali e in conseguenza, anche di predisporre delle raccomandazioni, - volte almeno ad evitare le ingenuità e i fraintendimenti più ricorrenti destinati altrimenti a ripresentarsi- o ad indicare esempi di “buone pratiche”².

La mente umana dal canto suo non può fare a meno di perlustrare siffatte analogie situazionali, estrarle dalla memoria degli eventi passati, valutarne la rassomiglianza e trasferibilità sugli eventi presenti. Il punto fondamentale è comprendere come le situazioni oggetto di tali comparazioni si presentino nelle diverse circostanze secondo gradi diversi di conoscibilità e ripetibilità. Un riferimento utile viene dal mondo del decision making e del knowledge management dove, abbandonando i modelli tradizionali della decisione organizzativa, basati sull’assunzione di ordine, scelta razionale ed intenzionalità, alcuni autori (cfr. C.F. Kurtz, D. J. Snowden, *The new dynamics of strategy: Sense making in a complex and complicated world*, IBM System Journal, vol. 42, N. 3, 2003, pp. 462-483) presentano un modello che differenzia le situazioni della realtà sociale da affrontare in cinque tipologie basiche: conosciute (in cui le relazioni causa effetto sono lineari, ripetute e predicibili), conoscibili (o conosciute parzialmente, in cui le relazioni non sono immediatamente evidenti), complesse (in cui le relazioni di causa ed effetto appaiono coerenti solo retrospettivamente), caotiche (in cui nessuna relazione di causa ed effetto è percepibile) e disordinate (in cui si sa di non sapere). Si potrebbe dire che in linea di massima le situazioni oggetto prevalente delle decisioni educative oscillano tra il conosciuto, il conoscibile e il complesso, senza tuttavia che appartengano in via di principio ad un’unica tipologia; occorre allora adattare le strategie alla tipologia di situazione; in qualche caso è anche possibile/utile intervenire per ridurre l’ordine di complessità e rendere la situazione più prevedibile. Un modello del genere, trasferito all’analisi dei contesti educativi, può contribuire quanto meno ad abbandonare logore contrapposizioni (come quella tra fautori di un orientamento nomotetico/ quantitativo o ideografico/qualitativo) e a rendere consapevoli ricercatori

² Anche se del concetto di “buona pratica” forse oggi si abusa, senza comprenderne a fondo la natura epistemologicamente complessa.

e decisori della diversa natura situazionale e della necessità conseguente di impiegare strategie più o meno aperte o prestabilite, a seconda delle circostanze.

Ma se si accetta questa logica, ammettendo dunque che i contesti possano variare per conoscibilità e complessità, si dovrebbe anche accettare che, se pur in particolari circostanze, possa essere anche ragionevole e/o proficuo, riproporre norme collaudate ed implementare tecnologicamente le strategie risultate valide: pensiamo ai cosiddetti Learning Object, su cui si è fatta sicuramente molta retorica e a cui sono anche indirizzabili in generale fondate critiche di astrattezza, ma il cui ricorso, non può essere, in linea di principio, considerato, sempre e comunque, metodologicamente infondato.

5 Sviluppo di internet e nuove potenzialità per la conoscenza educativa

Molte delle critiche avanzate alla EBE sottovalutano un dato nuovo che ha preso campo sulla scena della ricerca: la globalizzazione del sapere e la rilevanza della condivisione delle conoscenze e dei sistemi documentari poggianti sulla rete. I vecchi modelli puntavano sulla conoscenza acquisita da esperienza diretta, lo scambio comunicativo e culturale era scarso e concerneva soprattutto la conoscenza delle opere di riferimento (i maestri della pedagogia, psicologia, filosofia). Prima della rete è rimasto relativamente modesto il confronto di esperienze didattiche; esperienze ed indagini svolte in tutto il mondo possono adesso essere adesso rese immediatamente visibili e condivise. Un insegnante scopre con facilità che centinaia di altri educatori hanno problemi simili al suo, può partecipare a comunità di ricerca di confronto delle proprie esperienze in vario modo. Oltre alle nuove forme di partecipazione collettiva, la comparazione di esperienze assume potenzialità conoscitive straordinarie attraverso i sistemi di documentazione in rete. Un corpo vasto di documentazione può essere con rapidità reso disponibile al ricercatore o decisore-operatore; l'impatto dell'informazione che sopraggiunge può anche indurre a modificare sostanzialmente il proprio punto di vista, accelerando la revisione, selezionando meglio le proprie ipotesi, mostrando situazioni di segno contrario.

In questo quadro una EBE potrebbe svolgere un ruolo importante se riuscisse a:

a) avvalersi e dialogare, integrarsi con i più vasti processi che l'evoluzione stessa di internet sta facendo emergere in modo spontaneo (comunità professionali, processi di social bookmarking, repository educativi);

b) connotarsi all'interno del processo suddetto, fornendo oculate e sostenibili soluzioni di facilitazione-razionalizzazione-sistematizzazione delle conoscenze educative acquisite (il rischio della rete e delle comunità professionali, emergenti in modo spontaneo o quasi, è il sovraccarico, la futilità, la dispersione). Ciò implica lo stabilirsi di una rete tra istituzioni coinvolte con un distribuzione/divisione dei compiti e procedure condivise.

Importante è favorire un orientamento più flessibile e criticamente avveduto, sostenibile e scalabile; un risultato positivo che sta già emergendo riguarda il fatto che, accanto ad un approccio evidence based "forte", si sono fatti strada orientamenti che sostengono un approccio più morbido (si usano termini come "evidence informed", "evidence influenced", "evidence aware"); dovremmo allora parlare piuttosto di una E. A. E (Evidence Aware Education).

6 Integrazione di conoscenze e ruoli istituzionali

Di quali tipi di conoscenze in concreto si dovrebbe poter disporre nelle decisioni che riguardano la sfera educativa? Quali organismi-istituzioni e ambiti di ricerca dovrebbero contribuire a fornirle?

Ci sembra di poter individuare in prima analisi tre tipologie di informazioni (e tre canali istituzionali/settori di indagine) che dovrebbero primariamente concorrere fornendo il supporto documentario intorno al problema oggetto di decisione ed intervento formativo.

6.1 Data base di narrazioni e studio di casi

Dato il problema oggetto di decisione, occorre poter disporre innanzitutto di una raccolta, anche informale, di storie, casi, esperienze, pratiche, documenti storici, relazioni da web forum di discussione, bibliografie, connessi al tema. La narrazione rimane la modalità principale in questo ambito: essa attraversa, raccorda casi simili, introduce esempi concreti con soluzioni di esperti, o presenta resoconti di ciò che è considerato “buona pratica” nelle comunità professionali.

Questo materiale, sostanzialmente eterogeneo, non necessariamente ordinato secondo criteri di rilevanza ed affidabilità (ma solo di pertinenza tematica), è essenzialmente di competenza delle biblioteche di documentazione educativa; dovrebbe essere in qualche modo raccolto ed indicizzato, reso consultabile nell'intento di consentire una prima rappresentazione complessiva del territorio, delle tipologie di esperienza che in esso sono state in esso condotte, dei vissuti, delle criticità, degli interfacciamenti con altre problematiche limitrofe.

Esso permette ai decisori/progettisti/operatori un ampliamento del proprio spettro di ipotesi attuative con una considerazione preliminare di tutti i fattori e criticità che possono intervenire.

6.2 Sintesi di ricerca

E' questo un settore di competenza della ricerca educativa e di ulteriori centri specializzati, che ha preso sviluppo negli ultimi venti anni. Cosa può essere lecito attendersi da queste sintesi di ricerca? Lo scopo è di fornire, in documenti ragionevolmente contenuti, lo stato essenziale della ricerca sulla base delle indagini ritenute più affidabili (best evidence synthesis); ciò può essere fatto con la comparazione di analisi quantitative (metanalisi) ma anche, all'occorrenza, qualitative. Lo scopo non dovrebbe essere di offrire la ricetta vincente, quella che indica come ci si deve comportare; quasi mai è del resto possibile arrivare a soluzioni univoche; la sintesi va intesa come una elaborazione articolata, anche sotto forma di messa a confronto sistematica, argomentata di più ipotesi contrapposte che hanno costellato il campo della ricerca, soppesando razionalmente le reciproche possibilità/criticità. Non si dovrebbe cadere nell'ingenua credenza di ritenere che un processo di selezione/valutazione, per quanto rigoroso, possa portare inequivocabilmente ad una sorta di conoscenza univoca, oggettiva, incontrovertibile, così, ad esempio che una procedura di metanalisi, in quanto basata su dati quantitativi, possa riuscire a dire l'ultima parola in un determinato ambito. In una

precedente comunicazione (A. Calvani, *Costruttivismo o istruttivismo: una questione eterna mai risolta?* n.1, 2007, pp. 129-131) sono stati confrontati due lavori di sintesi di ricerca che riguardano l'efficacia o meno di metodi attivi (o con scarsità di guida istruttiva), basati entrambi su vasta documentazione e metanalisi: la soluzione a cui i due lavori arrivano è di segno opposto (anche se si possono trovare alcuni punti di convergenza sottesa). Vuol dire che questo genere di ricerche è inconcludente? Tutt'altro. Proprio nella loro divergenza, contributi di questo genere rimangono di grandissima importanza: essi permettono di avere una visione più articolata dei termini del problema in gioco, di come esso sia già stato affrontato e dibattuto nelle sue forme contrastanti, di come esso rimanga di fatto influenzabile dalle ideologie degli attori coinvolti: ciò che se ne ricava è che il problema tecnicamente non ha soluzione; si può essere istruttivistici o costruttivistici, siamo in un ambito in cui entra in gioco l'adesione valoriale di riferimento degli educatori; in ogni caso tuttavia, a seconda delle scelte per cui l'educatore opta, occorrerà tenere sotto controllo i fattori di disturbo e i rischi più evidenti che le ricerche in questione contribuiscono a segnalare in modo accurato nelle due opposte direzioni.

6.3 I dispositivi d'istruzione

Qui entriamo nella parte costruttiva dell'intervento/decisione da mettere in campo, ambito di competenza prevalente dell'Instructional Design. Qualunque intervento didattico non può essere inteso come un semplice trasferimento di conoscenze empiriche, sottintende un pro-getto (nel senso etimologico pro-jectum, gettato in avanti), cioè un'attività di costruzione che implica mediazioni e integrazioni di varie componenti; ci si avvale anche di riferimenti culturali che possono avere altra origine (specifici concetti, strumenti o veri e propri modelli d'istruzione -nel senso di Reigeluth-) che gli addetti ai lavori ritengono come più appropriati. Oggi si discute sulla selezione dei dispositivi formativi più rilevanti; si può anche rifiutare l'accezione dura, sostenuta da Merrill, che parla di "principi generali dell'istruzione" ma si dovrebbe quanto meno convenire sul fatto che determinati riferimenti metodologico concettuali (o dispositivi istruttivi), per motivi di varia natura (non solo empirici ma anche culturali, storici ecc.) ricevono maggiore considerazione da parte della comunità degli esperti del settore, sono, per così dire, punto di convergenza più forte di "raccomandazioni condivise" tra gli addetti ai lavori.

Difficilmente un progettista educativo o instructional designer, nel dar vita ad un proprio progetto trascurerebbe di considerare l'opportunità di ricorrere, ad esempio, dove possibile, ad un approccio problem based (per ottenere un maggior coinvolgimento), all'uso del rinforzo, del feed-back, degli anticipatori didattici, di forme di peer tutoring, di valutazione formativa o di backward fading³.

Dispositivi (o suggerimenti metodologici) come questi, eventualmente selezionati, vanno comunque poi adattati e/o integrati in funzione del contesto in ogni specifico progetto; la soluzione finale lascia senza dubbio molto spazio a variabili aleatorie (anche atteggiamenti e gusti soggettivi), ma ciò non sminuisce la rilevanza del processo di definizione di un kit di richiami basilari, che dovrebbe essere compito della comunità

³ Cioè il principio di ridurre le consegne istruttive man mano che l'alunno diviene più esperto.

scientifico cercar di (ri)definire di volta in volta, situandoli in modo via via in modo più articolato in rapporto ai diversi contesti.

In conclusione la saggezza nelle decisioni educative rimane un obiettivo complesso da conseguire, a cui ci si può/deve però avvicinare, se pur parzialmente. La strada passa attraverso un'operazione preliminare di potenziamento dell'attività di networking e di integrazione culturale tra diversi ambiti di ricerca e tipologie istituzionali, di crescita di consapevolezza della comunità dei ricercatori ed operatori.

Fornire in modi rapidi una visione d'insieme di un territorio di ricerca, consentire di ampliare lo spettro delle ipotesi preliminari, aiutare a circoscrivere le ipotesi mettendo a fuoco quelle risultate più efficaci ed i rischi più frequenti, conoscere meglio i dispositivi che la comunità degli esperti reputa più rilevanti per la costruzione dei progetti d'intervento, sono aspetti sui quali la ricerca educativa e progettuale, nelle sue diverse forme, può intanto arrecare un contributo non trascurabile, coadiuvando in tal modo anche l'assunzione di decisioni pratiche.