



Evidence Based Education: un dibattito in corso

Maria Ranieri

Università di Firenze

maria.ranieri@unifi.it

L'espressione "*evidence-based education*" (*EBE*) comincia a circolare in Inghilterra a metà degli anni '90, venendo a designare una nuova visione della ricerca e della pratica educativa ispirata ad una metodologia elaborata nel campo della ricerca medica e nota sotto il nome di "*evidence-based medicine*". Tra gli eventi che hanno dato impulso alla nascita di questo nuovo orientamento vengono solitamente citati la relazione tenuta da Hargreaves nel 1996, alla Teacher Training Agency, e la pubblicazione nel 1998 di due rapporti sullo stato della ricerca in educazione commissionati rispettivamente dal Department for Education and Employment (the Hillage Report, 1998) e dall'Office for Standards in Education (Tooley e Darby, 1998). L'intervento di Hargreaves muoveva una critica radicale alle insufficienze della ricerca accademica in ambito educativo rispetto alle istanze e ai bisogni dei pratici e auspicava una ricerca maggiormente basata sui criteri correnti di scientificità. Analogamente nei due rapporti veniva sottolineata la scarsa qualità scientifica della ricerca educativa e la sua incapacità di fornire risposte alle domande dei governi in materia di politiche educative.

Parallelamente, a partire dalla fine degli anni '80, negli Stati Uniti è andata crescendo una certa insoddisfazione verso i risultati delle prestazioni degli studenti e dei sistemi scolastici in generale, un'insoddisfazione che ha raggiunto il suo culmine all'inizio del nuovo millennio dando luogo alla legge *No Child Left Behind Act* (2002). In essa viene esplicitamente espressa la volontà di destinare i finanziamenti pubblici alle ricerche in grado di restituire risultati utili per attuare strategie basate sull'evidenza, sancendo di fatto il trionfo dell'idea di una pratica educativa basata sull'evidenza. Se questa legge rappresenta la traduzione in chiave politica delle istanze dell'EBE, sul piano scientifico un documento importante è costituito dal rapporto *Scientific Research in Education* (2002), commissionato dal National Research Council, sul quale torneremo più avanti.

Negli ultimi cinque anni, infine, l'idea che l'educazione debba diventare una pratica basata sull'evidenza e parimenti la ricerca educativa ha acquisito una notevole risonanza, dando vita ad un ampio ed acceso dibattito a livello internazionale di cui si

può trovare un riscontro significativo in alcuni importanti riviste di ricerca educativa¹. Come spesso accade in questo genere di dibattiti, si sono delineati due schieramenti posizionati su versanti opposti.

I fautori dell'EBE accusano in generale la tradizionale ricerca educativa di essere socialmente poco utile e scientificamente poco rigorosa. Più specificamente, le critiche che vengono avanzate riguardano:

- mancanza di cumulatività: spesso vengono realizzate ricerche che riguardano lo stesso argomento, ma che si ignorano reciprocamente e non considerano i risultati esistenti;
- carattere ideologico: le ricerche assomigliano troppo spesso a professioni di fede politica o ideologica più che scientifica;
- scarsa qualità scientifica: approcci confusi e poco espliciti sia rispetto alle domande poste che ai protocolli di ricerca utilizzati;
- scarsa qualità metodologica: metodologie troppo attente agli aspetti qualitativi e alla teoria a discapito delle basi empiriche rigorose;
- distanza tra accademici e pratici: gli studi prodotti in ambito educativo sono poco diffusi e noti ai professionisti (gli insegnanti), risultando così scarsamente produttivi.

Di contro, l'EBE sottolinea la necessità di promuovere una "cultura dell'evidenza" o della "prova" (Coe, 1999 e 2002) anche in ambito educativo affinché sia i professionisti dell'educazione che i decisori politici possano effettuare scelte o attuare strategie basate su delle «prove» scientifiche. Come anticipato, il riferimento maggiore è costituito dalle metodologie sviluppate dall'"evidence based medicine". In questo contesto, le cosiddette prove scientifiche sarebbero fornite dalle conoscenze dedotte confrontando e sintetizzando in modo sistematico le ricerche cliniche attraverso tecniche come ad esempio la metanalisi. Analogamente, spiega Davies (1999, pp. 109), l'EBE opera a due livelli. Il primo consiste nel saper utilizzare, comparare e sintetizzare i risultati esistenti della ricerca e della letteratura scientifica in educazione, per realizzare una sorta di "meta-analisi" delle conoscenze acquisite su un certo problema. Il secondo livello consiste nello stabilire l'evidenza corretta su una certa questione laddove le esperienze e la letteratura scientifica risultino lacunose o di scarsa qualità scientifica.

In questa prospettiva, la selezione e la raccolta delle ricerche esistenti, la loro valorizzazione, la loro sintesi e la loro disseminazione sono operazioni cruciali che vanno sotto il nome di «systematic reviews» (SR). Le SR consistono infatti in una meta-ricerca, volta ad individuare, valutare criticamente e sintetizzare i risultati di ricerche primarie rilevanti su un determinato argomento attraverso protocolli d'analisi espliciti e rigorosi (cfr. Oakley, 2000 e 2002; Oakley, Gough, Oliver e Thomas, 2005). I fautori di questo approccio non mancano di sottolinearne i vantaggi su più versanti (Davies, 2003). Da un lato, si fa osservare che cercare di stabilire "che cosa si sa già" su un certo argomento e renderlo accessibile può avere un valore per diversi soggetti: il ricercatore che può così individuare aree lacunose, temi o argomenti rispetto ai quali la ricerca non si è interrogata o si è risposta in modo poco chiaro, incompleto o am-

¹ In particolare, si rimanda alle riviste *British Educational Research Journal*, *Educational Researcher* e *Research Papers in Education*, che hanno dedicato un intero numero alle questioni sollevate dall'EBE: *British Educational Research Journal*, 27 (5), 2001; *Educational Researcher*, 31 (8), 2002; *Research Papers in Education*, 18 (4), 2003.

biguo; il professionista che può basarsi su un corpus di conoscenze ragionevolmente affidabili attraverso cui informare la propria pratica; il decisore che così può, se lo vuole, fondare le politiche educative sulla base della miglior evidenza disponibile in letteratura. Dall'altro, tentare di produrre una sintesi metodologicamente avvertita dei risultati più affidabili cui la ricerca è pervenuta consente, almeno in linea di principio, di acquisire conoscenze caratterizzate da un livello di generalità e trasferibilità maggiore rispetto alle singole ricerche. Si tratta di un risultato non sempre possibile, ma in generale auspicabile, fermo restando che la sintesi deve rimanere aperta, provvisoria e suscettibile di essere rimessa in discussione. Infine, questa strada dovrebbe consentire una migliore gestione della conoscenza in educazione. L'aumento delle evidenze potenzialmente disponibili insieme alla crescita esponenziale di conoscenze e informazioni oggi accessibili, rendono infatti quasi impossibile considerare tutti i risultati della letteratura esistente. L'esistenza di centri specializzati nell'acquisizione e analisi critica dei risultati della ricerca e la possibilità di accedervi potrebbe rappresentare un passo in avanti per una migliore gestione della conoscenza in campo educativo².

Alcuni dei sostenitori più convinti della trasposizione in ambito educativo dei metodi dell'"evidence based medicine" propongono di ricorrere quanto più possibile all'impiego di metodologie sperimentali basate su campionamenti randomizzati allo scopo di valutare "che cosa funziona" (cfr. ad esempio Slavin, 1986, 2002, 2004). Sono invece più misurati rispetto al valore da attribuire ai metodi sperimentali in campo educativo gli orientamenti espressi nel rapporto *Scientific Research in Education*, commissionato negli USA dal National Research Council. Benché gli autori del rapporto (Feuer, Towne e Chavelson, 2002) sottolineino la necessità di una maggiore scientificità nella ricerca educativa, essi riconoscono che la qualità scientifica di una ricerca dipende dalla pertinenza della metodologia scelta rispetto alla domanda cui la ricerca si propone di rispondere (non escludendo così il ricorso a metodologie qualitative, qualora la domanda di ricerca lo richieda) e concludono che il vero problema non riguarda tanto la scelta dei metodi, quanto la mancanza di una cultura scientifica condivisa e di autoregolazione all'interno della comunità dei ricercatori.

Le posizioni dei fautori dell'EBE hanno trovato i loro oppositori. Alcuni criticano i principi stessi alla base del "movimento a favore dell'evidenza", mentre altri sottolineano i limiti di tale o tal'altra pretesa scientifica avanzata da questo nuovo orientamento. Tutti i critici condividono la necessità di difendere il "pluralismo metodologico" nella ricerca educativa. Ma vediamo più analiticamente quali sono le maggiori e più ricorrenti obiezioni:

- Inadeguatezza del paradigma positivista e causalistico: poiché l'obiettivo dell'EBE è di basare le pratiche educative sui risultati controllati della ricerca, tale approccio presuppone che possa darsi un legame causale tra una certa pratica e i suoi effetti secondo una visione positivista della scienza. Molti autori hanno sollevato forti dubbi sulla possibilità che i risultati scientifici possano essere *tout court* trasferiti nella pratica, proprio appellandosi ai limiti emersi nel campo dell'"evidence based medicine" stessa (Pirie, 2001; Eraut, 2003). Hammersley (1997, 2001, 2005), noto oppositore dell'EBE, esprime grande scetticismo rispetto alla

² Uno dei centri più noti a livello internazionale per le SR è l'EPPI-Center della University of London: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms> (verificato il 9/09/2007).

possibilità di costruire situazioni quasi-sperimentali orientate a provocare cambiamenti controllati e standardizzati. Nella migliore delle ipotesi, secondo questo autore, una ricerca ci può informare sugli effetti prevedibili di un dispositivo, ma certamente non si possono fare inferenze a partire da essa su ciò che sarebbe auspicabile fare, né in termini generali né rispetto a casi singolari.

- Mancanza di attenzione al contesto: altri autori prendono le distanze dall'EBE, rimproverandole di sottovalutare l'intrinseca complessità dei processi sociali. Contrariamente a quanto accade tipicamente in una situazione di laboratorio, sarebbe illusorio pretendere di identificare o neutralizzare le variabili pertinenti in una situazione educativa, data l'importanza del *contesto* e dell'*ambiente*. In questo senso, Berliner (2002), che pure riconosce l'importanza per la storia della ricerca educativa di documenti come il citato rapporto del National Research Council, afferma che esso sottovaluta la complessità del lavoro scientifico in campo educativo; tale complessità è dovuta a tre fattori, ossia "*the power of contexts, the ubiquity of interactions, and the problem of decade by findings interactions*" (Berliner, *op. cit.*, p. 18): 1) avvalersi di generalizzazioni in educazione è poco utile poiché esse non possono incorporare l'enorme quantità di variabili che intervengono nei contesti in cui operano gli esseri umani; 2) qualsiasi attività di insegnamento-apprendimento comporta molteplici livelli di interazione, con le caratteristiche dello studente, con quelle dell'insegnante, con quelle del curriculum e così via; 3) le "scoperte" in educazione possono perdere di significatività in relazione ai cambiamenti che intervengono nel contesto socio-culturale circostante: scoperte effettuate in un certo periodo possono risultare irrilevanti in un altro periodo, perché ad esempio muta il significato dei concetti stessi che vengono utilizzati (ad esempio, quello di competenza, o quello di mente, o ancora quello di razza e così via), svuotando di significato le acquisizioni precedenti. Per questo, osserva Berliner, si può considerare la ricerca educativa come la scienza più difficile di tutte.
- Ossessione sull'oggettività dei dati: il ricorso privilegiato alle metodologie quantitative e a certi tipi di dati empirici – ritenuti come più esenti da rischi di soggettività o di ideologia – è stato ampiamente criticato: esso consentirebbe di rispondere solo a certi tipi di domande e risulterebbe in ogni caso incompatibile con ogni considerazione di ordine culturale. Al contrario, non si può comprendere il fenomeno educativo a prescindere dal contesto in cui esso si iscrive e dai giudizi di valore da cui esso muove. Per questo alcuni ricercatori rivendicano una maggiore considerazione dei metodi qualitativi e dei fattori culturali.
- Inevitabilità dei valori in ambito educativo: vari autori concordano nel ritenere che più si cerca di eliminare dal dibattito il riferimento ad una ideologia, in nome di politiche educative scientificamente incontestabili, più si subordina surrettiziamente la scienza ad una ideologia. A questo proposito Lessard parla della «trappola di una politica evidence-based» e rileva: "Su queste materie, non può non esserci il riferimento a dei valori, a delle concezioni di ciò che è desiderabile [...] La trappola consiste nel ridurre l'apprendimento a ciò che è misurabile, l'expertise dell'insegnante alla sua efficacia, concepita come valore aggiunto, e il valore dell'educazione alla sua strumentalità" (Lessard, 2006). Analogamente Biesta (2007) mette in guardia dai possibili rischi di riduzionismo impliciti in questa

nuova visione della ricerca educativa; egli osserva che neutralizzando l'orizzonte assiologico intrinseco ad ogni pratica educativa, l'insegnamento si riduce alla esclusiva ricerca dell'efficienza.

Queste critiche hanno condotto i fautori dell'EBE a chiarire meglio le loro posizioni, a riconoscere in certi casi il rischio di una "deriva filisteica" (Davies, 1999) e anche ad utilizzare espressioni meno forti come ad esempio "evidence informed education" o "evidence influenced education", o ancora "evidence aware education".

In ogni caso, nonostante le critiche, ai sostenitori dell'EBE va riconosciuto il merito di aver riaperto il dibattito intorno alla natura e al significato della ricerca educativa, che sicuramente soffre ancora oggi di una quasi totale assenza di confronto e condivisione dei risultati della ricerca e di scarso peso sulle decisioni prese in materia di politiche educative, lasciando ad altri attori - spesso completamente estranei al mondo dell'educazione e orientati a finalità non propriamente educative - lo spazio per decidere.

BIBLIOGRAFIA

- Berliner D. C. (2002), *Educational Research: The Hardest Science of All*, Educational Researcher 31 (8), 18–20.
- Biesta G.J.J. (2007), *Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research*, Educational Theory, 57(1), 1-22.
- Coe R. (1999), *A Manifesto for Evidence-Based Education*, URL: <http://www.cemcentre.org/RenderPagePrint.asp?LinkID=30317000> (visitato il 9/09/2007).
- Coe R. (2002), *Finding Out What Works: Evidence-Based Education*, Durham, Durham University School of Education.
- Davies B., *Death to Critique and Dissent? The Policies and Practices of New Managerialism and of 'Evidence-Based' Practice*, Gender and Education 15, no. 1 (2003): 91–103
- Davies H., Nutley S. M., Smith P. C. (eds.) (2000), *What Works: Evidence-Based Policy and Practice in the Social Services*, Bristol, Policy Press.
- Davies P. (1999), *What is evidence-based education?*, in British Journal of Educational Studies, 47 (2), 108-121.
- Davies P. (2003), *What do we already know*, in Cabinet Office, The Magenta Book. Guidance Notes for Policy Evaluation and Analysis, London, cap. 2.
- Eraut M. (2003), *Practice Based Evidence*, in G. Thomas e Richard Pring (eds.), *Evidence-Based Policy and Practice*, Milton Keynes, Open University Press.
- Feuer M. J., Towne L. e Shavelson R. J. (2002), *Scientific Culture and Educational Research*, Educational Researcher, 31 (7), 4–14.
- Hammersley M. (1997), *Educational Research and a Response to David Hargreaves*, British Educational Research Journal, 23 (2), 141–161.

- Hammersley M. (2001), *On 'Systematic' Reviews of Research Literatures: A 'Narrative' Response to Evans & Benefield*, *British Educational Research Journal*, 27 (5), 543-554.
- Hammersley M. (2005), *Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice*, *Evidence & Policy*, 1 (1), 85-100.
- Hargreaves D. (1996), *Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects*, London, Teacher Training Agency.
- Hargreaves D., *In Defence of Evidence-Based Teaching*, *British Educational Research Journal* 23, no. 4 (1997): 405-419;
- Hargreaves D., *Revitalising Educational Research: Lessons from the Past and Proposals for the Future*, *Cambridge Journal of Education* 29, no. 2 (1999): 405-419.
- Hillage Report (1998), *Excellence in Research on Schools*, University of Sussex, Institute for Employment Studies.
- Lessard C. (2006), *Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based*, *Revue française de pédagogie*, 154, 1-13.
- National Research Council (2002), *Scientific Research in Education*, R. J. Shavelson e L. Towne (eds.), Washington, D.C., National Academies Press.
- Oakley A. (2000), *Experiments in Knowing: Gender and method in the social sciences*, Cambridge, Polity Press.
- Oakley A. (2002), *Research evidence, knowledge management and educational practice: lessons for all?*, Paper for High-level Forum on Knowledge Management in Education and Learning, Oxford, March 18-19.
- Oakley A., Gough D., Oliver S., Thomas J. (2005), *The politics of evidence and methodology: lessons from the EPPI-Centre*, *Evidence & Policy*, 1 (1), 5-31.
- Pirrie A. (2001), *Evidence-Based Practice in Education: the best medicine?*, *British Journal of Educational Studies*, 49 (2), 124-136.
- Rey O. (2006), *Qu'est-ce qu'une «bonne» recherche en éducation?*, *Lettre de la VST*, 18.
- Slavin R. E. (1986), *Best-evidence synthesis: an alternative to meta-analytic and traditional reviews*, *Educational Researcher*, 15(9), 5-11.
- Slavin R. E. (2002), *Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research*, *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.
- Slavin R. E. (2004), *Education Research Can and Must Address 'What Works' Questions*, *Educational Researcher*, 33 (1), 27-28.
- Tooley J., Darby D. (1998), *Educational Research: A Critique*, London, OFSTED.