

Documento S.Ap.I.E.

rev. 04.10.2021

COSA FARE PER LA SCUOLA

**Indicazioni per cambiamenti in un'ottica evidence-based.
Norme, orientamenti e atteggiamenti didattici**

A cura di A.Calvani e R.Trincherò

SINTESI PER I DECISORI

Che la scuola rappresenti un fattore cruciale per il futuro delle nuove generazioni e per lo sviluppo della stessa società è ormai un dato comunemente condiviso. Proprio per questo si riconosce anche l'urgenza di intervenire sulle sue inadeguatezze. Il presente documento intende avanzare alcune proposte per far sì che la criticità rappresentata dalla pandemia possa trasformarsi in opportunità per un cambiamento reale della scuola, ancor più con il supporto del PNRR.

Premessa fondamentale è che la scuola non compirà avanzamenti significativi se non si accrescono la consapevolezza e la capacità valutativa con cui vengono assunte le decisioni relative all'organizzazione e gestione degli interventi didattici ai diversi livelli.

Queste decisioni, a cui corrispondono programmi, orientamenti, esperienze innovative, trascurano la memoria di quanto è già stato provato e sperimentato in precedenza, in Italia o altrove, e non vengono sottoposte ad adeguati sistemi che ne consentano una valutazione e revisione.

Ciò che in primo luogo va favorito, ad ogni livello del sistema scuola, come da lungo sostenuto dalla pedagogia sperimentale, è una cultura della valutazione fondata su evidenze; in virtù di questa, come già accade ormai in numerosi paesi, i decisori dovrebbero essere messi nella condizione di poter effettuare scelte razionali e fondate su quanto già documentato dalla ricerca educativa, evitando così i pesanti condizionamenti esercitati da opinioni estemporanee o da mode e mitologie che ciclicamente si ripresentano.

Il documento *Cosa fare per la scuola*, elaborato dall'Associazione S.Ap.I.E (<https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2021/10/Documento-Sapie-Cosa-fare-per-la-scuola.pdf>) intende:

a) formulare un set di indicazioni per aiutare i decisori ad assumere scelte "informate da evidenza". Questa espressione fa riferimento alla ricerca condotta in ambito evidence-based, che negli ultimi venti anni ha accresciuto significativamente le conoscenze nell'ambito dell'istruzione e dell'apprendimento ma anche ad un atteggiamento culturale più ampio, che induca a riflettere sulla affidabilità dei dati e dei fondamenti su cui poggiano le concezioni e i modelli didattici che vengono assunti (Sapie, 2017);

b) indicare una rassegna di punti critici e possibili soluzioni da mettere al centro dell'agenda di cambiamento, liberando anche il linguaggio da termini ambigui e slogan che, a dispetto del loro fascino, ostacolano la comprensione reale dei problemi.

Esso comprende quattro ordini di proposte:

1. Formazione, reclutamento e avanzamento di carriera degli insegnanti

Tra i problemi che nella scuola italiana di impongono per la loro rilevanza troviamo l'alta età media degli insegnanti italiani immessi in ruolo e la bassa reputazione sociale relativa alla condizione professionale. Un altro problema critico riguarda l'inclusione, sulla quale il nostro paese ha avviato da cinquant'anni una strada coraggiosa (inclusione piena), rimanendo tuttavia carente sul piano delle evidenze dei risultati.

Si propone un percorso di formazione e avanzamento di carriera che intervenga su questi aspetti con un modello organico di formazione che si estenda nel tempo con una progressione basata sul merito.

Esso prevede:

- un primo step pre-service di formazione di base (identificabile con i 24 cfu), necessario per far acquisire al futuro docente un set di abilità minime per metterlo in condizione di insegnare;

- un secondo step di formazione in servizio di tre anni, suddiviso in due percorsi paralleli, entrambi di 36 cfu, il primo per diventare insegnante disciplinare, il secondo per diventare insegnante per il sostegno.

A questi due livelli obbligatori per diventare insegnante di ruolo possono far seguito altri perfezionamenti facoltativi focalizzati sulla didattica ordinaria o sulla inclusione, con un livello finale di certificazione di expertise, conseguibile solo se il docente è stato in grado di portare la propria classe a livelli superiori di apprendimento apprezzabili attraverso criteri esterni di riferimento.

2. Clima culturale e norme per la valutazione in itinere e finale.

La valutazione della formazione scolastica incontra diffidenze e resistenze dovute principalmente al fatto di essere percepita come uno strumento di giudizio esterno verso il proprio operato anziché come un agente di miglioramento. E' necessario quindi promuovere, soprattutto attraverso la formazione, una diversa cultura della valutazione che porti gli insegnanti stessi a richiedere momenti di confronto, non per essere giudicati ma per essere aiutati nelle modifiche da attuare. Le prove Invalsi vanno affiancate da altre prove centralizzate a scopo diagnostico e formativo, di cui i docenti possano avvalersi facoltativamente che, oltre a monitorare i livelli medi raggiunti rilevino anche le difficoltà specifiche degli allievi e vengano integrate con suggerimenti, materiali e percorsi affidabili di recupero o di avanzamento ("pacchetti" prova-percorso).

Su un altro piano occorre dare maggiore autorevolezza alle valutazioni sommative: ad un maggior impegno nel recupero delle difficoltà dovrebbero infatti corrispondere richieste più alte negli esami finali, con un ripristino degli esami di riparazione e una revisione in senso maggiormente impegnativo degli esami di Stato nella secondaria superiore.

3. Indicazioni per fornire agli insegnanti linee chiare di intervento su temi fondamentali.

E' necessaria una collaborazione critica e fattiva tra ricerca evidence-based e policy educative, allo scopo di valorizzare i programmi e le azioni didattiche che si dimostrino più efficaci. Da questo punto di vista, se analizziamo le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* introdotte nel 2012, si trovano aspetti carenti o anche in conflitto con punti critici sottolineati recentemente nella ricerca. Ad esempio, i metodi per insegnare a leggere nella scuola primaria non possono essere lasciati alla creatività di grafici o di guru improvvisati e che ignorano acquisizioni di base sulla consapevolezza fonologica. Sappiamo anche che la comprensione profonda dei testi da parte degli allievi può essere sensibilmente accresciuta da un lavoro strutturato svolto dall'insegnante, in ottica metacognitiva. La competenza digitale (distinta dall'uso delle tecnologie per apprendere) è un ambito di apprendimento importante, che va affrontato evitando il rischio che venga identificato con una frequentazione banale dei dispositivi tecnici

Anche l'insegnamento delle scienze rimane attualmente carente sul piano della sistematicità delle acquisizioni e delle esemplificazioni didattiche.

Negli ultimi anni la ricerca ha messo in risalto altri ambiti che dovrebbero essere messi al centro dell'attenzione educativa; di grande importanza sono le azioni per potenziare l'autocontrollo, l'attenzione, le abilità socio-relazionali, da intraprendere sin dalla scuola dell'infanzia, per le quali la ricerca può offrire interessanti suggerimenti.

4. Terminologie generiche e mitologie didattiche non fondate su una solida base di ricerca empirica. Slogan diffusi - quali quelli che suppongono rapporti causa-effetto tra uso di tecnologie, abolizione della lezione frontale, progettualità educativa, riduzione degli alunni per classe e miglioramento degli apprendimenti - rischiano di diffondere una concezione ambigua e riduttiva del miglioramento e necessitano di essere revisionati criticamente. Su questi aspetti esistono ormai evidenze che orientano a seguire ipotesi meglio articolate e che, in qualche caso orientano in direzione contraria. Una didattica prigioniera di miti, slogan e terminologia generica è quanto di più dannoso per un miglioramento reale degli apprendimenti e distoglie gli insegnanti dal come si mette in atto una didattica e una valutazione efficace.