

La metodologia della ricerca negli interventi formativi di matrice vygotiskijana: Il ricercatore come *bricoleur*

The methodology of research in formative interventions: The researcher as *bricoleur*

Daniele Morselli

Università di Bolzano - daniele.morselli@unibz.it

ABSTRACT

This paper critically reviews the diverse assumptions that recently contributed to explain the researcher's work starting from a point of view inspired by Vygotskij and Engeström. Although formative interventions have been used in diverse educational settings, a reflection on the underpinning interpretive paradigms, the strategies of inquiry, and the methodologies for collecting data and analyzing results is still missing. This paper shows the phases of qualitative inquiry in a formative intervention carried out with teachers of a technical institute; the thesis is that the researcher-*bricoleur* that reflects on the methodologies of inquiry carries out a research more rigorous, thus improving validity and results.

Il presente contributo presenta una rassegna critica delle diverse posizioni che di recente hanno riguardato l'esplicitazione del lavoro del ricercatore a partire da una lettura "angolare" come quella ispirata da Vygotskij ed Engeström. Benché gli interventi formativi siano stati utilizzati in diversi contesti educativi e formativi, pochi autori hanno riflettuto sui paradigmi interpretativi sottesi, sulle strategie d'indagine, e sulle metodologie di raccolta e di analisi dei materiali empirici. Questo contributo mostra le fasi dell'indagine qualitativa in un intervento formativo condotto con gli insegnanti di un istituto tecnico. La tesi esposta è che il ricercatore-*bricoleur* che riflette sulla metodologia della ricerca opera una ricerca più rigorosa, migliorando così validità e risultati.

KEYWORDS

Cultural Historical Activity Theory, methodology of educational research, formative intervention, Change Laboratory, qualitative inquiry. Teoria Storico Culturale dell'Attività, metodologia della ricerca educativa, interventi formativi, Change Laboratory, indagine qualitativa.

Introduzione

Nelle scienze educative e formative si registra un crescente interesse verso la *teoria storico culturale dell'attività* (Cultural Historical Activity Theory, CHAT) e la sua capacità di promuovere il cambiamento nelle pratiche educative e lavorative. Si tratta della teoria che, secondo Engeström (1996; 2015), con le sue tre generazioni di pensatori, meglio ha saputo raccogliere l'eredità attivista e favorevole al cambiamento di Vygotskij. All'interno della CHAT negli ultimi anni sono stati sviluppati interventi formativi, ricerche empiriche che hanno come scopo l'innovazione, il cambiamento delle pratiche, e lo sviluppo dell'agentività trasformativa e collettiva dei partecipanti (Sannino, Engeström, e Lemos, 2016; Sannino 2020). Si tratta dunque di forme di disegni di ricerca-intervento molto diverse dalle ricerche sperimentali (Engeström, 2011). Le ricerche sperimentali si reggono su una epistemologia positivista basata sulle evidenze, dato che utilizzano esperimenti controllati randomizzati, e modelli causali basati su variabili dipendenti e indipendenti, in una logica di quantificazione (Denzin e Lincoln, 2018).

Nell'ambito pedagogico si avverte il bisogno di superare il paradigma positivista delle ricerche sperimentali in direzione di approcci naturalistici di tipo qualitativo e interpretativo (Mortari, 2007). La ricerca - o meglio l'indagine¹ - qualitativa è rappresentata da una comunità di ricercatori dispersi sulla terra che tentano di implementare un approccio interpretativo critico per dare senso alle condizioni di vita di questo ventennio utilizzando teorie costruttiviste, critiche, femministe, materialiste, *critical queer/quare theory*, e implementazione di modelli di studio culturali (Denzin e Lincoln, 2018, p. xiii). Queste persone si collocano alla frontiera tra postpositivismo, poststrutturalismo e neomaterialismo, e utilizzano una tra le tante strategie di ricerca (casi studio, etnografia, etnodramma, fenomenologia, *grounded theory*, biografica, storica, partecipativa). Come *bricoleur* interpretativi utilizzano molteplici metodi di raccolta e analisi dei materiali empirici; e come scrittori e interpretatori, si destreggiano fra criteri positivisti, postpositivisti, poststrutturalisti, postmoderni, materialisti e postqualitativi di valutazione del loro lavoro.

Malgrado sia evidente che gli interventi formativi si collochino in una prospettiva d'indagine qualitativa, e malgrado siano stati applicati in svariate ricerche e contesti educativi (Sannino 2020; Engeström e Sannino, 2010), ancora manca una riflessione sul collegamento tra interventi formativi e metodologia dell'indagine qualitativa. Engeström (2011, p. 599), per esempio, propone sì un "approccio metodologico radicale che chiamerò interventi formativi", e presenta una grammatica argomentativa di quattro principi:

Gli interventi formativi sono caratterizzati da una grammatica argomentativa che propone: a) il sistema di attività collettivo come unità di analisi; b) le contraddizioni come fonte di cambiamento e sviluppo; c) l'agency come strato cruciale di causalità; d) la trasformazione delle pratiche come forma di formazione espansiva dei concetti. (p. 599)

L'Autore, tuttavia, non approfondisce il posizionamento degli interventi formativi all'interno dei *paradigmi d'indagine*, e in modo simile il manuale di Virkku-

1 Secondo Dimitriadis (2016) il termine indagine (in inglese *inquiry*) è meno positivisticamente connotato di ricerca, e meglio si allinea ai fini aperti, all'indeterminatezza, all'ambiguità, alla praxis, alle pedagogie della liberazione, della libertà e della resistenza.

nen e Newnham (2019) dedicato all'implementazione del Change Laboratory² non contiene indicazioni sulle *strategie d'indagine*³.

Alla luce di queste criticità il presente contributo opera una riflessione sulle metodologie di indagine qualitativa negli interventi formativi di matrice vygotkijana, e lo fa alla luce della recente edizione di *The Sage Handbook of Qualitative Research* curata da Denzin e Lincoln (2018)⁴. Si inizia mostrando i tratti distintivi degli interventi formativi di matrice vygotkijana e come questi si differenziano dagli interventi lineari tipici della ricerca sperimentale; si continua presentando le cinque fasi dell'indagine qualitativa così come illustrate da Denzin e Lincoln. Successivamente si descrive un intervento formativo condotto in una scuola secondaria italiana che assurge a caso di studio, e mostra come questi cinque momenti possano caratterizzare un intervento formativo. Si conclude riflettendo sul rapporto tra interventi formativi e indagine qualitativa.

1. Gli interventi formativi

La ricerca che si pone nella tradizione vygotkijana ha una tradizione attivista e di promozione del cambiamento, poiché Vygotskij era consapevole del bisogno di elaborare modelli di ricerca che connettessero teoria e pratica (Sannino, 2011). Benché Vygotskij (1997) non abbia utilizzato il termine *intervento*, il tipo di ricerca a cui pensa è volta sia a ottenere la trasformazione delle pratiche sociali che a promuovere lo sviluppo di nuove teorie, in un processo di circolarità generativa (Sannino e Sutter, 2011) allo scopo di superare una visione cartesiana che separa i fatti dai concetti.

All'interno di tale tradizione interventista negli ultimi decenni i teorici della terza generazione della teoria dell'Attività hanno sviluppato gli interventi formativi (Sannino 2011) come la Quinta Dimensione, la Clinica dell'Attività e il Change Laboratory. Si tratta di interventi molto diversi dalla tradizione sperimentale di stampo positivista, quelli che Engeström (2011) definisce interventi lineari, cioè *design experiments* e *design research*. In questo tipo di ricerche, suggerisce Engeström (2011; 2015), si dà per scontato che i ricercatori progettino, gli insegnanti implementino e, come risultato, gli studenti imparino meglio. Non si problematizzano gli assunti sui quali si progetta, e si ignora che la ricerca sul campo può essere disseminata di resistenze, reinterpretazioni e persino sorprese. Si ignora così il potenziale dell'essere umano di andare oltre l'informazione data per generare soluzioni culturalmente nuove a problemi sociali ritenuti importanti per le comunità (Sannino *et al.*, 2016).

Vi sono tre tipi di criticità che accomunano gli interventi lineari secondo Engeström (2011): a) l'unità di analisi è lasciata intenzionalmente vaga; b) il processo di ricerca è semplificato – si comincia con i ricercatori che determinano gli obiettivi, e si arriva al completamento della ricerca senza tener conto della volontà dei partecipanti; c) si promuove l'utilizzo di variabili dipendenti e indipendenti, dando

2 Si tratta di una tipologia di intervento formativo che verrà illustrata in seguito.

3 Un'eccezione sono Bodroži e Stepanovi (2012), che presentano le strategie d'indagine utilizzate durante il loro intervento formativo, un caso di studio longitudinale nel quale, prima del suo inizio, si operano interviste semi-strutturate, analisi d'archivio e osservazione partecipante.

4 Si tratta della quinta edizione del celebre manuale Sage, il punto di riferimento della ricerca qualitativa. L'edizione si presenta interamente rinnovata con 42 capitoli complessivi, di cui 16 capitoli completamente nuovi, e 57 nuovi autori o coautori.

così per scontata la nozione di causalità. Secondo Engeström e Sannino (2010) vi sono quattro differenze sostanziali fra gli interventi lineari e gli interventi formativi. La prima differenza è il punto di partenza: mentre negli interventi lineari i contenuti e gli obiettivi dell'intervento sono noti prima del suo inizio, negli interventi formativi i partecipanti fronteggiano un oggetto problematico che fa parte della loro vita quotidiana, che analizzano ed espandono costruendo un nuovo concetto. La seconda differenza risiede nel processo: negli interventi lineari ci si aspetta che i soggetti della ricerca partecipino alla ricerca senza mostrare resistenze; negli interventi formativi, invece, il contenuto e lo svolgimento della ricerca sono soggetti a continue negoziazioni, con l'obiettivo che i partecipanti a un certo punto prendano la leadership del processo di cambiamento. La terza differenza proviene dai risultati: mentre gli interventi lineari cercano di ottenere un modulo standardizzato generalizzabile ad altri contesti, gli interventi formativi mirano a generare nuovi concetti. Se da un lato questi possono essere trasferiti ad altri setting, essi costituiscono solo il punto di partenza per generare soluzioni appropriate al nuovo contesto. La quarta differenza, infine, è riconducibile al ruolo del ricercatore: negli interventi lineari questi cerca di controllare le variabili; di contro, negli interventi formativi il ricercatore è un facilitatore di processo, che incoraggia e sostiene una trasformazione espansiva guidata dai partecipanti. La prossima sezione fornisce una definizione e una breve panoramica del processo di ricerca qualitativa.

2. Il processo della ricerca qualitativa: l'altro come soggetto della ricerca

Anzitutto la ricerca qualitativa è un campo d'indagine a sé stante (Denzin e Lincoln, 2018, p. 9) che attraversa discipline, campi e argomenti, con una famiglia interconnessa di termini, concetti e assunti che la circonda, incluse le tradizioni associate a fondazionalismo, positivismo, postfondazionalismo, postpositivismo, poststrutturalismo, postmodernismo, postumanesimo, e le tante prospettive di ricerca qualitativa e metodi connessi agli studi interpretativi e culturali. Benché qualsiasi definizione di indagine qualitativa debba situarsi all'interno di questo panorama, si può offrire una definizione generica:

Si tratta di un'attività situata che localizza l'osservatore nel mondo, e consiste in un insieme di pratiche interpretative e materiali che rendono il mondo visibile, lo trasformano e lo restituiscono in una serie di rappresentazioni che includono note di campo, interviste, conversazioni, fotografie, registrazioni e memo. A questo livello la ricerca qualitativa comporta un approccio naturalistico e interpretativo; il ricercatore cioè studia i fenomeni nella loro quotidianità indagando come le persone conferiscano senso o interpretino i fenomeni. (*ivi*, p. 10)

In modo analogo, in ambito pedagogico Mortari (2007) ha proposto l'utilizzo di un paradigma ecologico che si caratterizza per condurre le ricerche negli ambienti di vita delle persone, così che ci si possa concentrare sulle relazioni che strutturano il fenomeno indagato all'interno del suo contesto naturale. In questo modo il soggetto non è visto come mero testimone di una relazione fra variabili, ma diventa oggetto d'interesse nella sua specificità (Trincherò 2004). Erickson (2018) aggiunge che lo scopo della ricerca qualitativa è quello di scoprire e descrivere in modo narrativo quanto persone ben definite fanno nei contesti di vita quotidiana, e cosa le loro azioni significano per loro. Mentre la ricerca quantitativa nello studio di un fenomeno si chiede quante istanze di un certo tipo siano pre-

senti, l'indagine qualitativa si interroga su quali siano le tipologie di elementi (materiali o simbolici) ai quali le persone si orientano nei loro contesti di vita quotidiana. Da questo punto di vista, suggerisce l'Autore, l'indagine qualitativa precede quella quantitativa.

Secondo Denzin e Lincoln (2018) vi sono cinque attività generiche tra loro interconnesse che caratterizzano il processo dell'indagine qualitativa; queste sono: 1) il ricercatore e il ricercato come soggetti multiculturali, 2) i paradigmi e le prospettive interpretative, 3) le strategie d'indagine; 4) i metodi per raccogliere e analizzare i materiali empirici; 5) e l'arte dell'interpretazione. Le prossime sezioni offrono una selezione di queste cinque attività che sono utilizzate nell'intervento formativo qui descritto.

2.1 Il ricercatore e il ricercato come soggetti multiculturali

L'indagine qualitativa ha utilizzato diverse metafore per descrivere il ricercatore: scienziato, naturalista, lavoratore sul campo, giornalista, critico sociale, artista, performer, regista, tessitore di trame, scrittore di saggi. Per enfatizzare questa pluralità di significati, Guba e Lincoln (1994) attingono dall'antropologo Levis-Strauss, e suggeriscono la metafora della ricerca come *bricolage* (Kincheloe e Tobin, 2006).

Il termine merita di essere precisato. L'enciclopedia Treccani definisce *bricolage* come "Lavoro manuale, fatto in casa propria senza ricorrere all'operaio specializzato, soprattutto come passatempo e per hobby; il gusto stesso di dedicarsi a tali lavori. Sinonimo di fai da te". Già utilizzato dal semiologo Jean Marie Floch (2006), che con *bricolage* intende un lavoro rigoroso di mescolanza e ibridazione guidato dal desiderio di esplorare nuove metodologie⁵, il termine è stato successivamente impiegato da Dovigo (2005) in ambito pedagogico per sottolineare la capacità del ricercatore di riorientare la propria prospettiva⁶.

Il ricercatore è dunque un *bricoleur* interpretativo, metodologico, teorico, politico, e narrativo (Denzin e Lincoln, 2018). Il *bricoleur* interpretativo è in grado di accostare un set di rappresentazioni che si adattano alla specificità di una situazione complessa. Il *bricoleur* metodologico esegue un largo numero di compiti che vanno dall'intervista all'auto riflessione e all'introspezione. Il *bricoleur* teorico padroneggia i molti paradigmi interpretativi, e sa lavorare tra e all'interno di paradigmi e prospettive multipli e in sovrapposizione. Il *bricoleur* politico sa che la scienza è potere e che i risultati della ricerca hanno implicazioni politiche, mentre il *bricoleur* narrativo sa che le storie che i ricercatori raccontano sono situate all'interno di tradizioni di *storytelling* specifiche, spesso definite da paradigmi.

5 Così commenta Maria Laura Agnello nella prefazione di Floch (2006, pp. 1-2): "Il lavoro di Jean-Marie Floch, indispensabile punto di riferimento teorico per semiologi e massmediologi, ma anche per studiosi di arti e di cultura visuale, è stato caratterizzato da una rigorosa pratica della contaminazione e della mescolanza, da un inesauribile desiderio di esplorare nuovi territori metodologici e ulteriori contenuti teorici, di mettere in discussione schemi culturali ricevuti e luoghi comuni ideologici, per rinvenire al loro posto nuovi modelli e nuovi metodi d'analisi, e così nuove interpretazioni nel mondo, diversi significati della società. È stato contrassegnato – in una parola – dal *bricolage*. Termine da intendere, in tutta la sua felice, poliedrica significazione interna".

6 Dovigo sostiene: "Al tempo stesso l'approccio qualitativo ci consente di riconoscere il particolare valore che assumono i momenti di discontinuità e rottura all'interno del percorso evolutivo dell'indagine, come esperienze che favoriscono il "ri-orientamento gestaltico" del ricercatore, un cambiamento di prospettiva nei confronti dell'oggetto di studio e del suo significato. È questo il motivo per cui spesso per descrivere la realizzazione di una ricerca si usano le metafore come il *bricolage*, il *patchwork*, il montaggio cinematografico o l'improvvisazione jazz" (2005, p. 25).

2.2 I paradigmi interpretativi

Un'indagine qualitativa si struttura per paradigmi intesi come set di credenze di base che orientano l'azione (Lincoln, Lynham, e Guba, 2018). Queste credenze sono ispirate dall'ontologia (con domande quali: Che tipo di essenza è l'essere umano? Qual è la natura della realtà?), dall'epistemologia (Qual è la relazione tra colui che vuole conoscere e ciò che conosce?) e dalla metodologia (Come conosciamo il mondo o acquisiamo conoscenza su di esso?). Queste credenze danno forma al modo in cui il ricercatore vede il mondo e agisce in esso come *bricoleur* che interpreta. Tutta la ricerca qualitativa è dunque interpretativa, cioè guidata da una serie di assunti e sentimenti sul mondo e su come questo dovrebbe essere compreso e studiato, e mentre alcuni assunti possono essere presi acriticamente, altri sono molto controversi. Ogni paradigma interpretativo, perciò, sollecita specifiche domande nel ricercatore.

Esistono cinque paradigmi che, sebbene in continua evoluzione, allo stato attuale organizzano l'indagine qualitativa: positivista, postpositivista, critico, costruttivista, partecipativo. Oltre a questi paradigmi Lincoln *et al.* identificano una serie di prospettive, che sono cioè meno unificate e solidificate dei paradigmi, ma che nondimeno possono condividere un insieme di assunti metodologici o una particolare epistemologia. Esempi di prospettive sono: il femminismo, il marxismo, l'umanesimo critico e la *queer/quare theory*, la *critical race theory*, le metodologie indigene e la ricerca decolonizzante, e la pedagogia critica.

2.3 Le strategie d'indagine

Una strategia d'indagine descrive abilità, assunzione, enazioni, e pratiche materiali che il ricercatore come *bricoleur* metodologico utilizza quando si sposta da un paradigma e da una progettazione della ricerca alla raccolta di materiale empirico (Denzin e Lincoln, 2018). Le strategie d'indagine connettono il ricercatore ad approcci e metodi specifici per raccogliere e analizzare materiali empirici. Questa sezione prende in esame due strategie d'indagine in particolare: la triangolazione e la ricerca azione partecipativa.

La triangolazione è una strategia metodologica introdotta negli anni '50 e pesantemente criticata negli anni '80, ma che ha recentemente vissuto un ritorno di favore da parte delle scienze sociali, che la utilizzano come collegamento tra metodi qualitativi e quantitativi. Il processo con cui questo concetto è divenuto principio metodologico nell'indagine qualitativa è stato avanzato da Denzin a partire dagli anni '70, e dalla sua prima concettualizzazione si distinguono almeno tre generazioni (Flick, 2018). La metafora di triangolazione è utilizzata con sfumature diverse: sinonimo di *mixed-methods*, rimandando cioè al paradigma positivista; metodo di validazione dei risultati; integrazione di diverse strategie di ricerca; combinazione di metodologie per la raccolta e l'analisi dei dati sia qualitative che quantitative. Nella versione 3.0, quella attuale, triangolazione significa che il ricercatore ha prospettive differenti sulla questione studiata o nel rispondere alle domande di ricerca, e queste prospettive si sostanziano utilizzando diversi metodi e approcci teorici (Flick 2018, p. 452). *Mixed methods* e triangolazione sono quindi due approcci diversi che portano avanti agende diverse, e mentre i *mixed methods* semplicemente combinano ricerca qualitativa e quantitativa, la triangolazione si concentra sul combinare vari approcci qualitativi secondo quanto richiede l'indagine.

Per quello che riguarda la ricerca azione partecipativa, questa si propone di risolvere problemi concreti attraverso il coinvolgimento della comunità nel processo di indagine. Essa combina ricerca e pratica in modo partecipativo; l'assunto è che la generazione di conoscenze sia un processo collaborativo (Torre, Stoudt, Manoff, e Fine, 2018). La ricerca partecipativa si basa sull'osservazione partecipante, una strategia di ricerca in cui il ricercatore si inserisce in modo diretto e per un periodo di tempo relativamente lungo in un certo gruppo sociale preso nel suo ambiente naturale, e instaura un rapporto di interazione personale con i membri per descrivere le azioni e comprenderne le motivazioni attraverso un processo di immedesimazione (Corbetta, 1999).

2.4 Metodologie per la raccolta e l'analisi dei materiali empirici

Questa sezione esamina alcune delle pratiche e dei metodi multipli che i ricercatori qualitativi utilizzano come *bricoleur* metodologici (Denzin e Lincoln, 2018), ed espone tre metodologie di raccolta dei dati particolarmente importanti per gli interventi formativi: le interviste, i *focus-group* e l'osservazione. Successivamente illustra il tema dell'analisi e interpretazione dei dati attraverso tecniche quali le descrizioni spesse e le analisi testuali, e i *member checks* come modalità di validazione dei risultati della ricerca.

Le interviste sono genericamente definite come interazioni sociali basate sulla conversazione (Creswell e Poth, 2018). L'intervista qualitativa è il tentativo di comprendere il mondo dal punto di vista dei soggetti per scoprire il significato della loro esperienza. Esistono varie tipologie di interviste, da quelle condotte uno a uno, con l'intervistatore e l'intervistato nello stesso ambiente fisico a interviste telefoniche, ai *focus-group* con gruppi. Le interviste possono essere più o meno strutturate, e il ricercatore può scrivere le risposte ovvero registrarle. È sempre importante, tuttavia: predisporre un protocollo dell'intervista; avviare un *pilot testing* per sperimentare il protocollo prima dell'utilizzo vero e proprio; e ottenere il consenso informato dei partecipanti.

L'osservazione è costituita dall'atto di notare un fenomeno nel setting attraverso i sensi dell'osservatore, spesso con uno strumento che permetta di prendere appunti e di registrare per scopi scientifici (Trincherò, 2004). Le osservazioni sono basate su scopi e domande di ricerca. Si distinguono quattro tipi di osservazione: a) partecipazione completa - il ricercatore è completamente coinvolto nel gruppo che osserva; b) partecipante come osservatore - anche se il ricercatore è inserito nell'attività, il suo ruolo preponderante è di osservatore; c) non partecipante - il ricercatore è osservatore esterno; d) completo osservatore - il ricercatore non è visto dai soggetti.

L'analisi mira a dare senso ai dati attraverso uno scrutinio sistematico che avviene durante tutto il processo della ricerca (Ravitch e Carl, 2015); essa comporta un insieme di processi strutturati per vagliare i dati e per identificare e costruire dei temi, trasformando questi temi nei risultati che aiutano a rispondere alle domande della ricerca. L'analisi è iterativa, sommativa e formativa; è inoltre basata sulla triangolazione di dati e teorie, contempla lo studio delle dinamiche di potere, e cerca attivamente prospettive alternative. Quando il ricercatore raccoglie un'ampia mole di dati ha due sfide da affrontare: effettuare un'attenta riduzione dei dati e identificare andamenti significativi. Per quello che riguarda l'analisi testuale dei dati, in molti casi i ricercatori adottano un approccio informale non seguendo protocolli predefiniti, ma leggono diverse volte i materiali allo scopo di identificare

temi, supposizioni e significati che costituiscono il mondo culturale di cui il testo scritto è un campione (Peräkylä e Ruusuvoori, 2018).

2.5 *L'arte e la pratica dell'interpretazione, della valutazione e della rappresentazione*

Si tratta della fase finale dell'indagine qualitativa dove il ricercatore valuta, analizza e interpreta i materiali empirici raccolti. Questo processo implementa un insieme di procedure analitiche che producono delle interpretazioni integrate alla teoria, oppure produce raccomandazioni utili al *policy making*. Le interpretazioni risultanti sono valutate in termini di un set di criteri provenienti dalla tradizione positivista o postpositivista quali validità, affidabilità e oggettività (Denzin e Lincoln, 2018). Ravitch e Carl (2015) suggeriscono un modello integrato e ricorsivo costituito da tre processi paralleli (*three-pronged model for data analysis*): organizzazione dei dati e *data management*, coinvolgimento immersivo, scrittura e rappresentazione.

La validazione dei dati si riferisce ai modi con cui i ricercatori possono affermare che i loro risultati siano fedeli alle esperienze dei partecipanti (Merriam, 2009). La validità evoca l'importanza di assicurare credibilità e rigore alla ricerca qualitativa, rendendo giustizia alla complessità delle esperienze dei partecipanti e contestualizzando in modo approfondito le loro vite. Nelle strategie di validazione dei partecipanti (anche *member checks*), il ricercatore verifica diversi aspetti della ricerca con i partecipanti. Vi sono diverse modalità di validazione dei dati, come controllare l'esattezza delle trascrizioni o elicitare le riflessioni dei partecipanti alle interpretazioni dei risultati. L'obiettivo è creare le condizioni perché i partecipanti si sentano liberi di confermare o rigettare le varie fasi del processo di ricerca, dalla raccolta dei dati come all'interpretazione dei risultati.

La descrizione spessa (*thick description*) è il modo in cui la ricerca qualitativa descrive un'ambientazione di ricerca attraverso la scrittura (Ravitch e Carl, 2015). La descrizione spessa è un importante aspetto per aumentare la complessità della ricerca attraverso la descrizione chiara e approfondita del contesto di studio, i partecipanti e le esperienze correlate per produrre interpretazioni complesse e risultati che aiutino il lettore a trarre significati più contestualizzati dalla ricerca. Lo scopo è descrivere accuratamente e approfonditamente gli importanti fattori contestuali. Dopo aver descritto per sommi capi i momenti dell'indagine qualitativa, il contributo presenta un intervento formativo di matrice vygotskijana effettuato in un istituto tecnico, presentato come studio di caso⁷.

3. Un esempio di intervento formativo: il Change Laboratory come formazione in servizio degli insegnanti

La sezione presenta un intervento formativo condotto tra dicembre 2015 e aprile 2017 in un istituto secondario ad indirizzo CAT (Costruzione Ambiente Territorio, ex-geometri) situato in una città Lombarda. L'intervento formativo ha coinvolto 22 insegnanti e istruttori tecnico pratici (ITP) di due classi CAT, ed è descritto in det-

7 I casi studio sono collocati da Denzin e Lincoln (2018) nelle strategie d'indagine, essi sono un'analisi intensiva di un'unità individuale. Secondo Schwandt e Gates (2018), infatti, la conoscenza generata da casi concreti è spesso più utile che la vana ricerca di teorie predittive e universali.

taglio in Morselli (2019a) per la parte teorica, metodologica e di ricerca sul campo. Quello che qui preme evidenziare sono le scelte operate a livello di momenti dell'indagine qualitativa.

3.1 *Il ricercatore e il ricercato come soggetti multiculturali*

Denzin e Lincoln (2018) utilizzano la metafora del ricercatore *bricoleur*; qui si sottolineano due competenze necessarie durante la ricerca sul campo nell'istituto tecnico, quella metodologica, da un lato, e quella di tessitore di trame, dall'altro. Per quello che riguarda il ricercatore come *bricoleur* metodologico, gli interventi formativi richiedono l'abilità di guidare un gruppo attraverso un processo trasformativo che ha come scopo quello di generare un nuovo oggetto e di sviluppare l'agentività collettiva e trasformativa dei partecipanti (Sannino *et al.*, 2016; Virkkunen e Newnham, 2019). Questo richiede una formazione specifica per condurre l'intervento formativo e facilitare cicli di trasformazione espansiva.

Per quello che riguarda il ricercatore come *bricoleur* tessitore di trame e politico, un esempio tratto dalla ricerca sul campo nell'istituto tecnico riguarda le strategie di coinvolgimento del corpo docente. Il fatto che la dirigente fosse favorevole alla ricerca rappresentava quasi un problema, dato che vi erano elementi di frizione con gli insegnanti e non si voleva che i docenti si rifiutassero di partecipare come atto di resistenza. Il coinvolgimento dei partecipanti all'intervento formativo è stato preceduto da un periodo di osservazione partecipante nel quale, da un lato, il ricercatore ha tentato di non apparire troppo vicino alla presidenza e, dall'altro, ha ricercato i problemi sentiti come importanti dai docenti.

3.2 *Il paradigma e le prospettive d'indagine*

La teoria storico culturale dell'attività si è sviluppata durante la Rivoluzione russa, un periodo di grande fermento, e la sua ricerca è impegnata alla trasformazione (Sannino, 2011). Da un lato non vi sono dubbi che CHAT affondi le sue radici nel marxismo, sia per l'utilizzo di una prospettiva storica e dialettica, che per la scelta dell'unità di analisi così come esposto nella grammatica argomentativa di Engeström (2011).

Tuttavia, dato che: a) il *bricoleur* qualitativo si destreggia tra prospettive e paradigmi diversi, b) il marxismo è una prospettiva e non un paradigma, 3) prospettive e paradigmi non sono necessariamente inconciliabili, si può ipotizzare che anche il paradigma partecipativo caratterizzi gli interventi formativi. Secondo Denzin e Lincoln (2018) lo scopo della ricerca partecipativa è la trasformazione basata sulla partecipazione democratica tra ricercatore e soggetto/i. La voce di chi narra la ricerca è quella dell'appassionato partecipante, del facilitatore che aiuta la ricostruzione delle molte voci differenti. I partecipanti sono co-ricercatori; iniziati al processo di ricerca, imparano attraverso il diretto coinvolgimento nel processo. Il controllo, inoltre, è condiviso tra partecipanti e ricercatore. Negli scritti di Engeström e Sannino (2010) e Engeström (2011) vi sono molti elementi che permettono di situare gli interventi formativi all'interno del paradigma partecipativo. L'intervento formativo nell'istituto tecnico ha infine mostrato pratiche che contraddistinguono il paradigma partecipativo. Si è scelto per esempio di indirizzare l'indagine su un problema molto importante per il corpo docente del CAT, cioè la

drastica diminuzione del numero di studenti dal 2008 al 2016, e la soluzione al problema è stata ideata, progettata e infine implementata dai partecipanti⁸.

3.3 Le strategie d'indagine

L'intervento formativo qui descritto è stato preparato da un periodo di osservazione partecipante per comprendere i problemi che affliggevano il corso CAT dal punto di vista dei docenti. Per questo il ricercatore era inserito nelle attività svolgendo principalmente il ruolo di osservatore. Il periodo di osservazione è iniziato due mesi prima dei laboratori, ed è continuato durante e dopo le sessioni. Il ricercatore ha così assistito ad alcune lezioni nelle classi coinvolte nel progetto, ha discusso coi docenti nella sala insegnanti e ha visto come la vicepresidenza gestiva i problemi quotidiani, scrivendo note di campo in un diario. Uno degli scopi era la ricerca di possibili materiali specchio da utilizzarsi durante le sessioni di Change Laboratory, materiali che sarebbero stati discussi come manifestazioni superficiali di problemi e contraddizioni insite nel corso CAT. Un esempio di materiale specchio è il numero di iscrizioni degli studenti ai diversi indirizzi dell'istituto (CAT, Logistico, Grafico) nei tre anni prima della ricerca. Il documento è stato utilizzato durante il primo laboratorio con il compito di trovare possibili spiegazioni rispetto a come si fosse arrivati a questa situazione, promuovendo così l'azione di apprendimento espansivo di *messa in discussione* (Engeström, 2015). Un altro esempio di materiale specchio proveniente dall'osservazione partecipante è un documento che illustra il curriculum CAT prima e dopo la riforma degli istituti tecnici del 2008; presentato durante il terzo laboratorio per individuare cambiamenti positivi e negativi nel curriculum a seguito della riforma, ha contribuito a promuovere l'azione di apprendimento di *analisi storica*.

3.4 I metodi per la raccolta e analisi dei materiali empirici

La ricerca sul campo nell'istituto tecnico ha implicato diversi metodi per la raccolta e l'analisi dei dati, mostrando così procedure di triangolazione. Per quello che riguarda la raccolta dei dati, si sono utilizzati interviste, *focus group*, e videoregistrazioni dei laboratori.

a) Per le interviste, all'inizio della ricerca e prima dell'inizio dei laboratori si sono effettuate interviste telefoniche a tutti gli ex 150 studenti che si erano diplomati l'anno precedente (dopo la riforma) e due anni prima (prima della riforma), per trovare possibili problematiche attribuibili alla riforma del 2008. I risultati sono stati condivisi durante un consiglio d'istituto allo scopo di individuare il corso che più avrebbe beneficiato dell'intervento formativo. La ricerca ha poi promosso interviste strutturate a insegnanti e ITP nell'anno scolastico successivo all'intervento formativo per comprendere come i partecipanti interpretassero il nuovo progetto multidisciplinare durante la sua implementazione nelle classi.

8 Facilitati dal ricercatore, durante l'intervento di Change Laboratory i partecipanti hanno elaborato un progetto interdisciplinare gestito dagli istruttori tecnico pratici. Questa "Area di Progetto" coinvolge principalmente le materie tecniche nelle due classi quinte; presentata come iniziativa durante gli open day dell'istituto, utilizza didattiche per competenze (per esempio attraverso compiti realistici e sfidanti) che meglio preparano gli studenti per il mondo del lavoro.

- b) Per quello invece che riguarda i laboratori che hanno caratterizzato l'intervento formativo, essi sono stati videoregistrati e interamente trascritti per analisi successive alla luce della teoria dell'Attività. Un'analisi, per esempio, mira a ricostruire il processo di doppia stimolazione vygotskijana durante l'intervento formativo (Morselli, 2019b; Morselli e Sannino, 2021).
- c) Due *Focus-group* nelle classi quinte hanno permesso di ottenere il punto di vista degli studenti. L'oggetto delle otto interviste e dei due focus-group era il progetto interdisciplinare sviluppato durante i laboratori: che cos'è, suoi punti di forza e criticità. Le interviste e i *focus-group* sono stati registrati, interamente trascritti, e analizzati attraverso riletture multiple per individuarne i temi fondanti. L'analisi ha differenziato il materiale empirico in base ai diversi attori impegnati (insegnanti, ITP e studenti) e a quattro temi: antecedenti storici del progetto interdisciplinare, sue caratteristiche, potenziali, sfide (Morselli, 2019a, p. 83-110).

3.5 L'arte e la pratica dell'interpretazione, la valutazione e la rappresentazione della ricerca

L'analisi di interviste e *focus group* è stata trasformata attraverso un'analisi tematica in una rappresentazione grafica realizzata con il software CMAP (Figura 1) che espone: i diversi punti di vista degli attori; caratteristiche, potenziali e sfide; nonché i temi principali emersi nell'analisi ricorsiva.

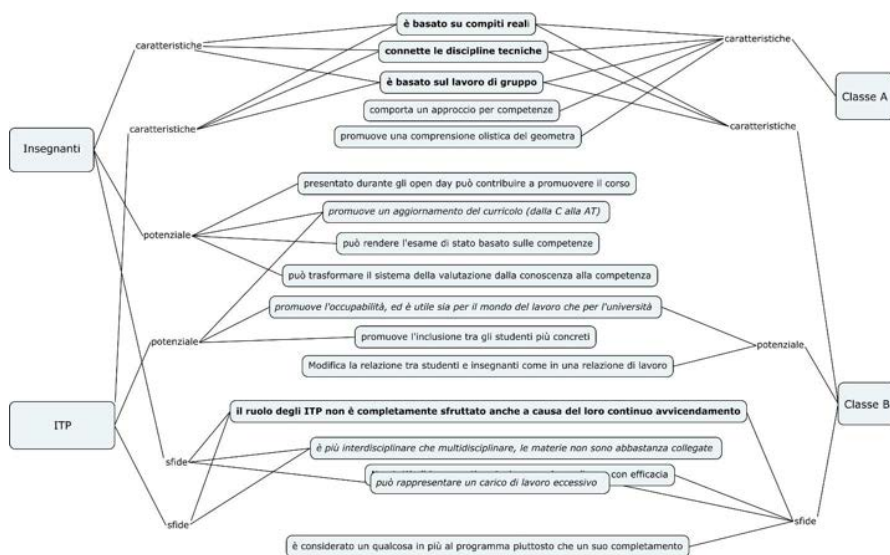


Figura 1. Rappresentazione grafica dell'analisi di interviste e focus group con insegnanti, ITP e studenti (tradotto da Morselli, 2019a, p. 144)

In alto, per esempio, si notano tre temi relativi alle caratteristiche del progetto interdisciplinare (in neretto): è basato su compiti reali, connette le discipline tecniche e si fonda sul lavoro di gruppo degli studenti. Queste caratteristiche sono

state segnalate sia da insegnanti e istruttori tecnico pratici, che dagli studenti delle classi A e B.

Questo risultato è stato successivamente validato in forma di *member-checks*: durante una sessione di *follow-up* in cui erano presenti insegnanti, ITP e studenti, si è presentata e discussa la Figura 1. Questo ha permesso di validare i risultati dell'analisi (dal punto di vista della metodologia d'indagine qualitativa), ma anche di valutare l'esito dell'intervento formativo (dal punto di vista della teoria storico culturale dell'attività). I partecipanti hanno riflettuto su quello che bisognava ancora imparare per migliorare il progetto interdisciplinare l'anno scolastico successivo, innescando così l'azione di apprendimento espansivo chiamata *riflessione sulla nuova pratica* (Engeström e Sannino, 2010). Questo esempio dimostra come l'utilizzo di metodologie della ricerca qualitativa non solo possa migliorare l'intervento formativo dal punto di vista del rigore metodologico, ma possa altresì promuovere il processo di apprendimento espansivo.

La stessa sessione di *follow-up* ha permesso l'interpretazione dei risultati alla luce della teoria dell'Attività, caratterizzata dal paradigma partecipativo ma anche dalla prospettiva del marxismo critico. Si è ipotizzato che una contraddizione terziaria stesse pervadendo la nuova pratica del progetto interdisciplinare. Questa contraddizione emerge quando l'implementazione del nuovo modello causa tensioni negli elementi del sistema d'attività tra la forma presente e l'applicazione del nuovo modello (Virkkunen e Newnham, 2019). Vi erano tre categorie di tensioni visibili che facevano ipotizzare la contraddizione tra: a) il vecchio curriculum basato sulle discipline e il nuovo progetto interdisciplinare; b) il vecchio e il nuovo coordinamento fra insegnanti e ITP; c) le vecchie didattiche basate sulla lezione frontale e le nuove didattiche basate sul lavoro di gruppo (vedi Morselli 2019a). La Figura 2 mostra la rappresentazione grafica che utilizza il sistema triangolare dell'attività per interpretare i risultati in forma di contraddizione terziaria.

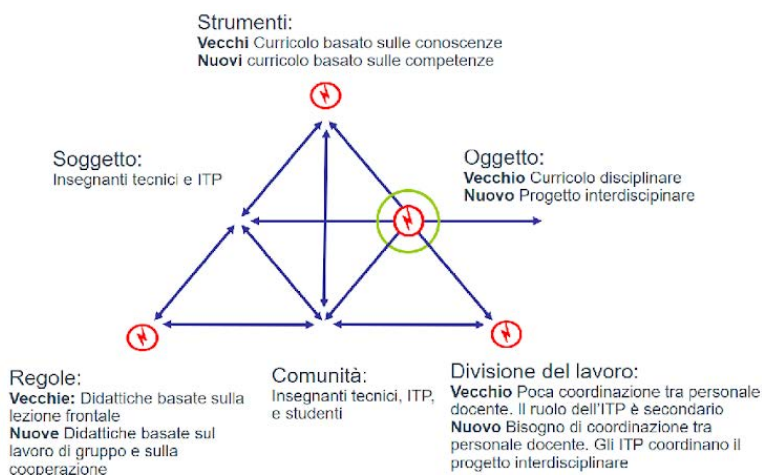


Figura 2. Interpretazione dei risultati secondo la teoria dell'attività: una contraddizione terziaria pervade il progetto interdisciplinare (tradotto da Morselli, 2019a, p. 120)

Dal punto di vista della validità, questa interpretazione dei dati è stata sostenuta da una descrizione spessa della ricerca sul campo e dei laboratori. Ancora una volta la metodologia degli interventi formativi e quella dell'indagine qualita-

tiva si sostengono vicendevolmente: in linea con la teoria dell'Attività, si è partiti da una contestualizzazione storica dell'intervento formativo attraverso cui si sono spiegati gli eventi che avevano portato il corso CAT a rischio di soppressione. In linea con le metodologie dell'indagine qualitativa, si è proceduto con una descrizione spessa delle sessioni di Change Laboratory e di *follow-up*. Per dare un'idea ancora più vivida dell'intervento formativo e dei diversi punti di vista al suo interno, alla descrizione spessa si sono associate una selezione di estratti di conversazioni dei laboratori. La rappresentazione di Figura 3 completa i risultati della ricerca con la descrizione dell'intervento formativo e dei suoi esiti attraverso le sette fasi del ciclo di apprendimento espansivo così come descritte da Engeström e Sannino (2010).

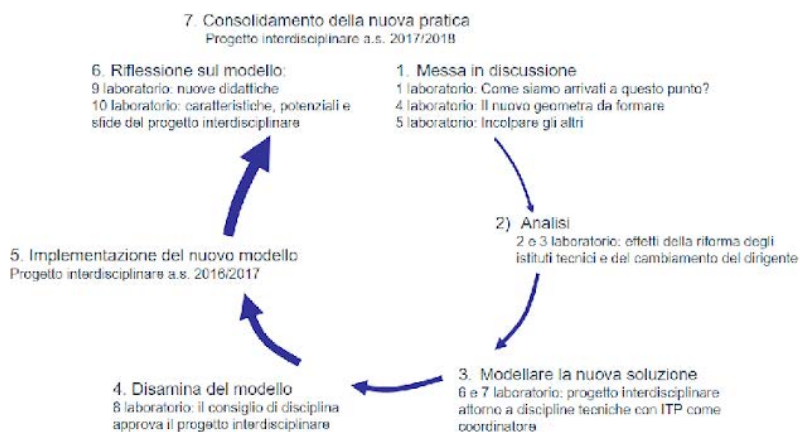


Figura 3. L'intervento formativo alla luce del ciclo di apprendimento espansivo (tradotto da Morselli, 2019a, p. 128)

Conclusioni

Il contributo ha evidenziato alcune criticità metodologiche relative al posizionamento degli interventi formativi all'interno dell'indagine qualitativa, e ha operato una rassegna critica delle diverse posizioni che di recente hanno contribuito all'esplicitazione del lavoro del ricercatore, a partire da una lettura "angolare" come quella di Vygotskij ed Engeström, mostrando così l'intreccio di metodologie della ricerca durante un intervento formativo e la complessità della ricerca sul campo, che, come suggeriscono Denzin e Lincoln (2018), è caratterizzata da diversità, conflitto e da tradizioni complesse talvolta contraddittorie. L'indagine qualitativa è infatti un insieme complesso di pratiche interpretative: come formazione storica continuamente in spostamento abbraccia tensioni e contraddizioni; come insieme di attività interpretative non privilegia una specifica pratica metodologica su un'altra; come luogo di discussione è difficile da definire chiaramente, poiché non ha un paradigma che le è distintamente proprio o un insieme di pratiche che siano interamente sue.

Dal punto di vista pedagogico si è evidenziata l'importanza di riflettere sui paradigmi utilizzati dal ricercatore così come suggerito da Mortari e Ghirotto (2019),

ipotizzando che anche il paradigma ecologico così come proposto da Mortari (2007) caratterizzi gli interventi formativi di matrice vygotkijana. Il paradigma ecologico promuove la ricerca in un setting naturale, cioè nei modi e nei luoghi ove il fenomeno indagato si sviluppa, poiché tale fenomeno acquisisce significato in relazione al suo contesto. Engeström *et al.* (2014) sostengono infatti: “Così, anziché spingere verso disegni di ricerca perfetti, dovremmo coltivare soluzioni provvisorie attraverso una prima sperimentazione locale, e quindi, quando le soluzioni trovate funzionano, generalizzarle e diffonderle attraverso dialogo e ulteriore sperimentazione” (p. 120).

Una criticità mostrata in diversi interventi formativi è stata la scarsa chiarezza relativa alle strategie d'indagine e ai i metodi per la raccolta e analisi dei materiali empirici. Dal canto suo, questo contributo ha esposto un intervento formativo di Change Laboratory dove sono state evidenziate le fasi dell'indagine qualitativa. In linea con un approccio integrato all'analisi così come mostrato da Ravitch e Carl (2015), si sono individuate alcune modalità d'interpretazione dei dati, mostrando come la metodologia dell'indagine qualitativa si possa integrare agli interventi formativi, da un lato, per aumentarne il rigore metodologico e la validità dei risultati, e, dall'altro, per promuovere azioni di apprendimento espansivo, e quindi l'efficacia dell'intervento formativo stesso.

Questo contributo ha spiegato che, pur partendo da una prospettiva di marxismo critico, gli interventi formativi di matrice vygotkijana sono caratterizzati da paradigmi di ricerca partecipativi. Secondo Gutiérrez, Engeström, e Sannino (2016), infatti, gli interventi formativi sono una forma promettente di *participatory design research*, che “si concentra sull'apprendimento, specialmente sulle sue forme trasformative nelle quali le persone progettano il loro futuro, e questo è pienamente in linea con lo spirito della teoria storico culturale dell'attività come approccio attivista” (p. 276). Gli interventi formativi, inoltre, si interessano di equità e diversità, utilizzano approcci decolonizzanti, e studiano cosa significa fare ricerca in comunità non dominanti, da cui si intuisce che la prossima generazione di studi storico culturali dell'attività (Sannino, 2020) utilizzerà sempre più la metafora del ricercatore come *bricoleur* interpretativo, facendo uso di una varietà di paradigmi e prospettive d'indagine connesse all'indagine qualitativa, rifacendosi a una prospettiva generativa di nuovi orizzonti, di nuove possibilità, di nuove traiettorie e strategie di ricerca (Margiotta, 2015).

I campi della ricerca qualitativa e dell'indagine qualitativa sono infatti in movimento, e la metafora di ricercatore come *bricoleur* nell'indagine qualitativa, così come proposta da Guba e Lincoln (1994) nelle scienze sociali, e da Dovigo (2006) in ambito pedagogico, sempre più indirizza le questioni della ricerca in un'era caratterizzata da postmodernismo e tecnologie digitali. Mentre emancipazione, inclusione, giustizia sociale, pluralità, diversità, complessità e caos entrano tanto nei circoli accademici quanto nei media (Kincheloe e Tobin, 2006), il *bricolage* ha il potenziale di incorporare questi discorsi e le pratiche complementari in nuove domande di ricerca, strumenti, processi e modalità di reporting.

Riferimenti bibliografici

- Bodroži, Z., & Stepanovi, I. J. P. (2012). Creating organizational innovations in countries in transition using Finnish change laboratory: A case study from Serbia. *Psihologija*, 45(1), 71-94.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of Qualitative Research* (Vol. 5, pp. 1-35). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dimitriadis, G. (2016). Reading qualitative inquiry through critical pedagogy: some reflections. *International Review of Qualitative Research*, 9(2), 140-146.
- Dovigo, F. (2005). *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Engeström, Y. (1996). Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development. *Nordisk Pedagogik*, 16(3), 131-143.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture & Activity*, 21(2), 118.
- Erickson, F. (2018). A history of qualitative inquiry in social and educational research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 36-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gutiérrez, K. D., Engeström, Y., & Sannino, A. (2016). Expanding educational research and interventionist methodologies. *Cognition and Instruction*, 34(3), 275-284.
- Flick, U. (2018). Triangulation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 444-461). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Floch, J.M. (2006). *Bricolage*. Roma: Meltemi.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in qualitative research. In E. G. Guba & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Vol. 2, pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kincheloe, J., & Tobin, K. (2006). Doing educational research in a complex world: preface. In K. Tobin & J. Kincheloe (Eds.), *Doing educational research. A Handbook* (Vol. 1, pp. 3-14). Rotterdam: Sense.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 108-150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2009). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. Somerset, NJ: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della Ricerca e Pedagogia*. Roma: il Mulino.
- Mortari, L. & Ghirrotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Morselli, D. (2019a). *The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship Education. A new Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Morselli, D. (2019b). Testing the Vygotskian model of double stimulation in a formative intervention. The contribution of educational research. *Formazione & Insegnamento*, XVII(1), 39-58.
- Morselli, D., & Sannino, A. (2021). Testing the model of double stimulation in a change laboratory. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-8.
- Peräkylä, A., & Ruusuvuori, J. (2018). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 669-691). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2015). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sannino, A. (2011). Ricerca intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 104-114.
- Sannino, A. (2020). Enacting the utopia of eradicating homelessness: toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education*, 1-17.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633.
- Sannino, A., & Sutter, B. (2011). Cultural-historical Activity Theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, 21(5), 557-570.
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2018). Case study methodology. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 341-358). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torre, M. E., Stoudt, B. G., Manoff, E., & Fine, M. (2018). Critical participatory action research on state violence: Bearing wit(h)ness across fault lines of power, privilege and dispossession. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 492-516). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2019). *The Change Laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*. Roma: Armando.
- Vygotskij, L. S. (1997). The history of development of higher mental functions. In A. S. Carton & R. W. Rieber (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotskij. Vol 4. The history of development of higher mental functions* (pp. 207 - 219). New York: Plenum.