

La collaborazione tra ricerca e pratiche professionali per l'innovazione sociale: i laboratori territoriali nella prospettiva della Teoria dell'Attività

The collaboration between research and professional practices for social innovation: the territorial laboratories in the perspective of the Activity Theory

Diego Di Masi

Researcher, Department of Philosophy and Educational Sciences, University of Torino

Sara Serbati

Researcher, Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova

Chiara Sità

Associate Professor, Department of Human Sciences, University of Verona

Social innovation, one of the main references of contemporary European policies, is a tool to design and implement new organizational and institutional models to contrast poverty and vulnerability and to promote practices of inclusion and active participation of citizens in the construction of new social policies. The literature on the subject underlines the need for the connection between research, practice, and policy making in the production of effective social innovation. In this perspective, research is conceived not as a process that “uses” professional practices to elaborate its own theories, but as a participatory learning path that produces an impact that is concrete and appropriate to the needs of the context.

The activity theory is a particularly effective framework to analyze this process, addressing the issues of community, professional cultures and artifacts, also seen in the dynamic perspective of learning and changing the patterns of meaning and practices of the actors and institutions involved. The article discusses the risks associated with a neoliberal conception of social innovation, placing the burden entirely on intermediate bodies, and describes the practice of Territorial Laboratories (LabT) born as a development of the P.I.P.P.I. ministerial program, proposing to use the Theory of Activity as a theoretical framework to understanding the relationships between research, practice and policy making.

Keyword

activity theory, cooperation, territorial laboratories, research, professional practices

L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, Chiara Sità ha scritto il paragrafo 1; Diego Di Masi i §§ 2 e 3.4, 3.5, 3.6; Sara Serbati i §§ 3.1, 3.2, 3.3. Le Conclusioni sono l'esito della collaborazione dei tre autori.

L'innovazione sociale, uno dei principali riferimenti delle politiche europee contemporanee, è uno strumento per progettare e implementare nuovi modelli organizzativi e istituzionali di contrasto alle povertà e alle vulnerabilità e per promuovere pratiche di inclusione e partecipazione attiva dei cittadini nella costruzione di nuove politiche sociali. La letteratura sul tema sottolinea la necessità della connessione tra ricerca, pratica, e policy making nella produzione di effettiva innovazione sociale. In questa prospettiva, la ricerca è pensata non come un processo che “utilizza” le pratiche professionali per elaborare proprie teorie, ma come percorso partecipato di apprendimento che produce un impatto concreto e adeguato ai bisogni della realtà in cui si colloca.

La teoria dell'attività risulta una cornice particolarmente efficace per leggere questo tipo di percorso, mettendo in gioco i temi della comunità, delle culture professionali e degli artefatti, visti anche nella prospettiva dinamica dell'apprendimento e del cambiamento degli schemi di significato e delle prassi degli attori e delle istituzioni coinvolte. L'articolo discute i rischi connessi con una concezione neoliberale dell'innovazione sociale, centrata sulla delega ai corpi intermedi, e descrive la pratica dei Laboratori Territoriali (LabT) nati come sviluppo del programma ministeriale P.I.P.P.I., proponendo la Teoria dell'Attività come chiave di lettura teorica delle relazioni tra ricerca, pratica e policy making.

Parole chiave
teoria dell'attività, collaborazione,
laboratori territoriali, ricerca, pratiche professionali

1. Introduzione

In questo articolo sarà presentata l'esperienza dei Laboratori Territoriali (LabT), nati come evoluzione e consolidamento sul territorio del programma P.I.P.P.I. (Milani et al., 2015) e in attuazione delle Linee di indirizzo nazionali "L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità" (MLPS, 2017) che promuovono l'accompagnamento di bambini e famiglie nel quadro di una progettualità territoriale che connette non soltanto diversi attori (professionisti del servizio sociale, della scuola, dell'educativa, della salute...), ma anche le differenti istituzioni che a vario titolo si occupano di infanzia, famiglia, comunità sociale. L'azione dei LabT sarà letta entro una cornice politica, quella dell'innovazione sociale (della quale saranno messe in evidenza luci, ombre, e possibili attuazioni) e attraverso una lente teorica, quella della Teoria dell'attività, approccio che consente di mettere a fuoco il potenziale di apprendimento e di trasformazione insito nelle relazioni tra soggetti e sistemi di azione che operano orientati a scopi comuni.

L'innovazione sociale (social innovation) è un concetto molto ampio, diventato oggetto di attenzione nelle politiche pubbliche a partire dagli anni 2000 (Jenson & Harrisson, 2013; Sabato et al., 2015; BEPA, 2010; BEPA, 2014), che fa riferimento a un insieme di azioni e servizi finalizzati a rispondere a bisogni sociali e realizzati su iniziativa e spinta di organizzazioni e attori della società civile. Nei documenti della Commissione Europea l'innovazione sociale è presentata come uno strumento per progettare e implementare nuovi modelli organizzativi e istituzionali di contrasto alle povertà e alle vulnerabilità e per promuovere pratiche di inclusione e partecipazione attiva dei cittadini nella progettazione di nuove politiche sociali. L'UE ha dedicato grande attenzione all'innovazione sociale, ma alcune analisi hanno messo in luce i rischi insiti in una visione che potremmo definire "compensativa". Fougère e colleghi (2017), per esempio, hanno analizzato le politiche europee di Social Innovation come politiche orientate a mantenere alcuni standard di welfare sia pure a basso costo, stimolando i corpi intermedi e la società civile a farsi carico di azioni che i servizi pubblici non sono in grado di coprire. La criticità, secondo gli autori, è pensare l'innovazione sociale come promozione di soluzioni pratiche all'interno dell'ordine economico neoliberale esistente, invece di dedicarsi a comprendere le cause strutturali e i conflitti che sono alla base dei problemi che si intende risolvere (Moulaert et al., 2017, p. 25).

È possibile percorrere la strada dell'innovazione sociale contrastando questo modello neoliberale e mantenendo un alto livello di coinvolgimento dei servizi pubblici a supporto di processi di innovazione capaci di dare attuazione ai diritti dei cittadini e di promuovere equità e giustizia sociale?

È questa la sfida assunta a partire dagli anni 2017-2018 dal *Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione* (P.I.P.P.I.) che ha affiancato al livello base della sperimentazione, un livello avanzato con la partecipazione di 30 territori "esperti", vale a dire territori che avessero già completato almeno una implementazione del programma.

Due elementi possono favorire questo percorso, e si è tentato di svilupparli nel lavoro dei LabT:

- uscire dalla routine della delega ai corpi intermedi, costruendo invece una collaborazione tra una pluralità di attori (enti di governo locale, istituzioni di ricerca, attori del privato sociale e della cittadinanza);
- pensare l'innovazione sociale come processo non di risoluzione a basso costo di problemi e carenze pratiche, ma di conoscenza e di ricerca che generano nuove prassi, più fondate e più responsive ai problemi reali.

Pensare alla centralità del ruolo della ricerca nell'innovazione sociale significa mettere al centro della riflessione la relazione tra gli attori come luogo in cui costruire conoscenza attraverso percorsi di indagine condivisi e partecipati, orientati a produrre un impatto sulle pratiche.

La relazione tra policy-makers, professionisti e mondo della ricerca è stata esplorata, in letteratura, da molteplici punti di vista (Emshoff, 2008; Nygaard & Saltz, 2010). In particolare, gli approcci di ricerca collaborativa (Sullivan, Kelly, 2001) hanno messo in evidenza la necessità di uscire dai modelli in cui il mondo delle pratiche professionali costituisce un semplice bacino di raccolta dati e di pensare, invece, i temi e gli oggetti di ricerca come esiti di un processo di co-costruzione in cui le domande e i frame di riferimento del ricercatore interagiscono con il contesto delle pratiche e con le prospettive dei soggetti (Bove, Sità, 2016). Intraprendere processi di innovazione sociale, tuttavia, non richiede soltanto di situarsi entro una visione collaborativa della ricerca e delle sue tecniche, ma di pensare la ricerca come processo partecipato di apprendimento che produce un impatto concreto sulle pratiche. Questa concezione va al di là dell'idea di ricerca-azione – che costituisce, piuttosto, una metodologia specifica – e richiede invece di confrontarsi con le sfide e le peculiarità dell'apprendimento adulto in contesti professionali complessi, e con il ruolo dell'intreccio di esperienza, ricerca, pratica nel produrre trasformazioni nelle cornici di significato che danno forma alle prassi per produrre innovazione. Il tema della costruzione del sapere professionale in contesti plurali (Engeström, 2004), della riflessività (Schön, 1987), e dell'apprendimento trasformativo in situazione (Mezirow, 2003) devono pertanto essere presi in considerazione per meglio comprendere il rapporto tra ricerca e innovazione sociale.

Nei paragrafi che seguono, sarà illustrata l'azione dei Laboratori Territoriali (LabT.) pensati come contesti di co-ricerca tra professionisti e universitari finalizzati alla produzione di innovazione sociale e realizzati con alcuni territori (situati in tutta Italia) che hanno implementato il programma P.I.P.P.I. Questa azione sarà letta utilizzando il framework della teoria dell'attività come approccio che consente di esaminare le connessioni tra processi di conoscenza, uso di strumenti, e modifica delle culture professionali all'interno di specifici contesti di lavoro. Rispetto all'attuazione del programma P.I.P.P.I. (realizzato su scala nazionale ma sempre ancorato a contesti situati intorno al servizio di accompagnamento di minori e famiglie), il LabT com-

pie un passaggio, come si vedrà nel paragrafo che segue, che può essere efficacemente analizzato a partire dalla cosiddetta “terza generazione” della teoria dell’attività (Engeström, 2001) in cui il cambiamento viene prodotto non solo dall’interazione tra soggetti, ma dall’interazione tra sistemi differenti, ciascuno portatore di proprie voci e prospettive.

2. La lente della Teoria dell’Attività per leggere il programma P.I.P.P.I. e i LabT

L’essere umano non si limita a contemplare la realtà. Non è un semplice osservatore del mondo esterno impegnato a cercare le leggi che lo regolano. L’essere umano costruisce la realtà che lo circonda attraverso *attività* che modificano la natura, e che finiscono per modificare anche la natura stessa dell’uomo (Davydov, 1998). Questa idea, intorno alla quale si svilupperà la *Teoria dell’Attività* (paradigma teorico e approccio di ricerca nato dentro la tradizione storico-culturale iniziata negli anni ’20 e ’30 del secolo scorso grazie alle ricerche della scuola di psicologia russa), si inserisce in una lunga tradizione che vede in prima linea autori come Kant, Hegel, Marx e Vygotskji. Quest’ultimo, in particolare, propone un modello in cui si mette in evidenza come la relazione tra stimolo e risposta sia mediata da un artefatto culturale. Il soggetto (Stimolo) si confronta con due diversi oggetti: l’oggetto verso il quale è diretta l’azione del proprio comportamento (Risposta) e il secondo oggetto rappresentato dai mezzi per raggiungerlo (Artefatto mediatore).

Se il comportamentismo si limitava ad osservare il comportamento e a descriverlo nei termini della relazione stimolo-risposta, il cognitivismo si interroga sui meccanismi che avvengono all’interno della “scatola nera”, ovvero la mente, e sui processi mentali e cognitivi attraverso i quali raccogliamo ed elaboriamo le informazioni, mentre il paradigma socio-culturale mette in luce il ruolo degli strumenti culturali nello sviluppo delle funzioni psichiche.

Il lavoro di Vygotskji e della scuola di psicologia russa è rivoluzionario:

non è più possibile comprendere l’individuo senza tener conto degli strumenti culturali che utilizza, non è più possibile comprendere la società senza tener conto della capacità dell’essere umano di costruire e utilizzare artefatti [...] Gli oggetti cessano di essere solo materiali grezzi e diventano entità culturali che ci permettono di comprendere la psiche umana (Engeström, 2001, p. 134).

Gli artefatti, che possono essere strumenti o simboli, non solo ci permettono di realizzare il nostro obiettivo, ma modificano anche i nostri processi mentali: gli artefatti sono “strumenti psicologici” che trasformano la struttura psicologica (o forse meglio tradurre con struttura psichica) dell’essere umano (Blunden, 2010).

Nell'usare mezzi e segni ausiliari, per esempio annodando il fazzoletto per ricordare, o facendo allo stesso scopo una tacca su un bastone, l'uomo produce dei mutamenti negli oggetti esterni: ma questi mutamenti esercitano, ulteriormente, un influsso interno sui suoi processi psichici. Mutando l'ambiente, l'uomo può con ciò stesso dominare il proprio comportamento, guidare i suoi processi psichici (Leont'ev, Lurija, 2010, p. 19).

Ecco che la Teoria dell'Attività (TA) inizia a suggerire alcune domande al lavoro condotto all'interno del Programma P.I.P.P.I.: quali sono gli strumenti che utilizziamo come professionisti? Come modificano i nostri comportamenti gli strumenti che scegliamo per leggere le situazioni con le quali lavoriamo? Che tipo di mediazione producono gli strumenti che impieghiamo? Quali processi psichici sono favoriti?

Queste domande si arricchiscono se passiamo dalla prima generazione della Teoria dell'Attività (Engeström, 2001), quella di Vygotskji, alla seconda generazione, che viene ricondotta al lavoro di Leont'ev, il quale introduce la dimensione collettiva dell'attività a un modello che aveva il limite di essere centrato sull'individuo. Per spiegare la differenza tra azione individuale e attività collettiva lo stesso Leont'ev utilizza l'esempio dei cacciatori:

quando i membri di una tribù cacciano hanno obiettivi individuali distinti e sono responsabili di azioni diverse. Alcuni spaventano la mandria per dirigerla dalla parte opposta verso altri cacciatori che attendono per catturare ed uccidere gli animali, e altri cacciatori nel gruppo hanno altri compiti ancora (Leont'ev, 1981, pp. 62-63).

Se osserviamo le azioni individuali di questi cacciatori perdiamo di vista l'insieme dell'attività della caccia: l'unità di analisi del modello della Teoria dell'Attività è la caccia.

In questa prospettiva, il triangolo di Vygotskji non è più sufficiente per spiegare la complessità della relazione tra il soggetto e il suo obiettivo: è necessario espanderlo e considerare anche il contesto socio ambientale in cui la relazione si inserisce. La struttura del sistema dell'attività umana modellizzato da Engeström (Fig. 1) vede i seguenti elementi:

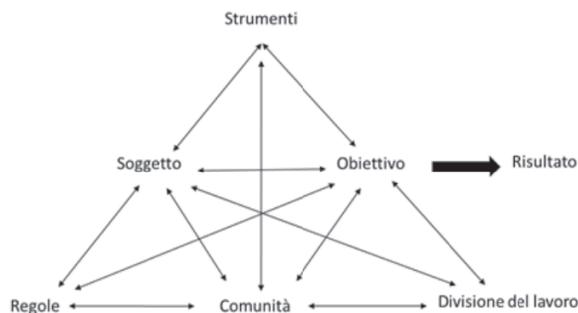


Fig. 1: Struttura sistema di attività (Engeström, 1987)

Il soggetto, ovvero colui chi compie l'attività, gli artefatti culturali (strumenti) e l'oggetto che si distingue in obiettivo e risultato. Questi elementi sono situati in un contesto. Il contesto è definito: dalla comunità nella quale il soggetto è inserito, l'ambiente circostante, che include le persone e gli artefatti sociali. Può essere l'ambiente familiare, lavorativo, scolastico, istituzionale o qualsiasi comunità di riferimento. La dimensione comunitaria è l'elemento che costituisce la base sulla quale i soggetti svolgono le loro azioni. Un secondo elemento sono le regole che si collocano tra il soggetto e la comunità. Possono essere esplicite come le leggi, le norme, gli statuti, o implicite, come le credenze culturali, i valori, le relazioni di potere. Possono essere definite, come le norme che regolano le azioni svolte dal soggetto, o da definire. Qualunque sia la loro natura, sono un elemento fondamentale in quanto definiscono limiti e opportunità dell'agire. Infine, la divisione del lavoro, che attribuisce ai membri della comunità le loro responsabilità in relazione all'oggetto (obiettivo e risultato).

Come possiamo applicare il modello della TA? Quali chiavi interpretative ci offre? Immaginiamo di applicare questo modello al lavoro svolto nel programma P.I.P.P.I. (Fig. 2).

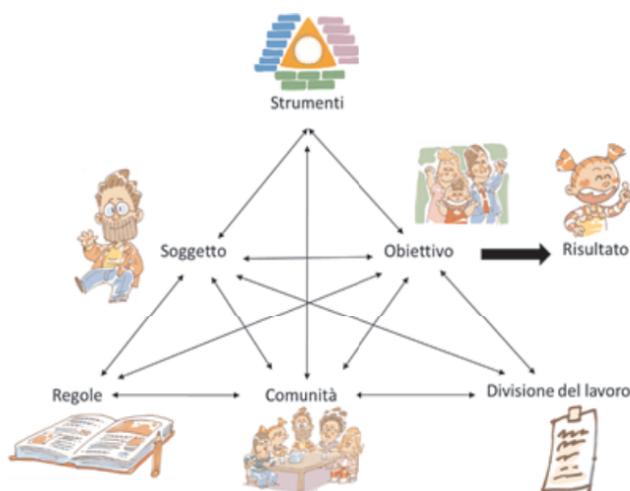


Fig. 2: Il sistema di attività applicato a P.I.P.P.I.

Potremmo assumere il punto di vista di ciascun componente dell'Equipe Multidisciplinare: genitori, assistente sociale, educatore, psicologo, bambino... A titolo esemplificativo assumiamo quello dell'assistente sociale che diventa il soggetto della nostra analisi. L'oggetto, che si distingue in obiettivo e risultato, potrebbe essere articolato in: favorire che il bambino possa vivere e crescere bene nella sua famiglia e nel suo ambiente attraverso processi di partecipazione che possano sostenere l'autodeterminazione di bambini e genitori. Gli strumenti sono quelli propri della Valutazione Partecipativa e Tra-

sformativa: il triangolo, RPM, l'ecomappa, i questionari, la microprogettazione (Milani *et alii*, 2015). Per quanto riguarda le regole, se rimaniamo dentro i confini del programma P.I.P.P.I. potremmo considerare da una parte quelle scritte nel Manuale di implementazione del programma (Milani *et alii*, 2015), dall'altra quelle che definiscono le normative e i regolamenti che definiscono le diverse professioni e gli aspetti valoriali e culturali dei singoli partecipanti. Inoltre, tra le regole possiamo contare i principi teorici, i modelli di riferimento, così come gli aspetti procedurali che ritroviamo all'interno del Piano di Lavoro e di Valutazione. La Comunità può coincidere con l'équipe multidisciplinare coinvolta nel programma e si può estendere a tutte le figure (professionisti o non professionisti) che abitano il contesto di vita dei componenti dell'équipe multidisciplinare. E infine la divisione del lavoro. Questo aspetto riguarda le responsabilità all'interno del programma così come quelle definite di volta in volta nelle microprogettazioni, ma soprattutto le responsabilità all'interno del Servizio e che sono strettamente collegate con il ruolo ricoperto nell'EM. La seconda generazione della Teoria dell'attività individua, dunque, altri mediatori oltre agli artefatti: l'ambiente sociale.

Tuttavia, nel programma P.I.P.P.I., così come in molti dei sistemi di attività che operano in contesti complessi, non c'è un solo professionista o una sola organizzazione ad operare, ma una pluralità di soggetti (Di Masi, 2017). Il lavoro multidisciplinare sul quale si basa il programma, per esempio, ci invita ad analizzare le modalità di collaborazione tra diversi professionisti applicando per ogni soggetto un proprio triangolo. Questa è la proposta della terza generazione della Teoria dell'Attività.

Il modello di Engeström ci aiuta ad analizzare cosa accade quando sistemi diversi interagiscono tra di loro. La Fig. 3 mostra come l'interazione tra due o più sistemi permette una trasformazione degli obiettivi: da un obiettivo iniziale a un obiettivo collettivo (2) per arrivare a un obiettivo condiviso (3).

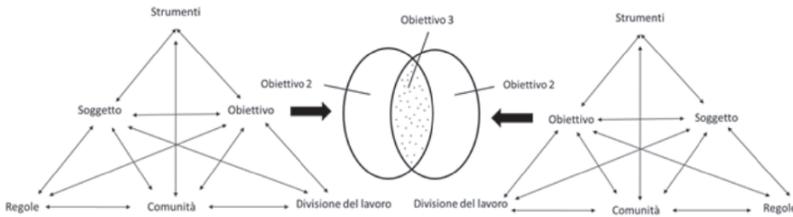


Fig. 3: L'interazione fra più sistemi di attività

Per Engeström (2001) questa terza espansione si caratterizza per l'interconnessione tra diversi sistemi: una molteplicità di voci.

“Ogni sistema di attività è sempre una comunità di molteplici punti di vista, tradizioni e interessi [...] i partecipanti portano le loro diverse storie e il sistema di attività stesso è portatore di una molteplicità di storie incise nei suoi artefatti, regole e convenzioni. La molteplicità

di voci è una fonte di problemi e una fonte di innovazione che richiede azioni di traduzione e negoziazione [...] Le contraddizioni sono fonti di cambiamento e sviluppo [...] Una trasformazione espansiva si compie quando l'obiettivo di un'attività è riconcettualizzata per abbracciare un orizzonte di possibilità radicalmente più ampio rispetto alla modalità della precedente dell'attività (pp. 136-137).

Nei LabT il modello della TA ci consente una doppia lettura. La prima rispetto alla collaborazione tra i diversi sistemi in un'ottica multidisciplinare (Servizio Sociale, Scuola, Sanitario, Terzo Settore, ecc). La seconda mostra le interconnessioni tra il sistema dei servizi socio-educativi e sanitari con il sistema della ricerca accademica. Il LabT diventa un'opportunità per promuovere un luogo di apprendimento capace di costruire un "terzo spazio" (Gutierrez, Baquedano-López, Tejeda, 1999) che modifica le pratiche professionali di entrambi i sistemi.

3. Laboratorio Territoriale e Expanding Learning

In linea con la letteratura sul tema una delle letture emerse nell'arco del periodo di sperimentazione di P.I.P.P.I. permette di mettere in luce come la vulnerabilità dei nuclei familiari coinvolti nel programma sia da ricondurre prevalentemente a fattori ambientali (Milani, 2018; Putnam, 2015; Azzolini, Barone, 2012; Barudy, Marquebreucq, 2005; Desmet, Pourtois, 2005; Flynn, 2006). L'isolamento, la marginalità, le precarie condizioni lavorative, il degrado, la bassa scolarizzazione sono tra i fattori di rischio più numerosi (per il 72% delle famiglie si registrano vulnerabilità sociali ed economiche). In altre parole, il benessere dei bambini e delle loro famiglie è condizionato prevalentemente dalla fragilità dei contesti in cui vivono. Emerge dunque la necessità di sostenere la genitorialità con azioni che mettano al centro, oltre alla relazione genitori-bambini, anche iniziative volte a rafforzare i livelli istituzionali ed organizzativi: il mesosistema. Molto dell'impegno è stato rivolto a rafforzare le culture, le politiche e le pratiche collaborative per ridurre le disegualianze sociali e contestuali che rendono ancora più fragili i nuclei familiari seguiti dai servizi. Tutti i dispositivi di intervento proposti dal programma insistono, infatti, sulla dimensione comunitaria: rapporto con la scuola, educativa territoriale, vicinato solidale, gruppi di genitori. Prevenire l'istituzionalizzazione (come recita anche l'acronimo del programma P.I.P.P.I.) significa favorire la *de*-istituzionalizzazione promuovendo un maggiore coinvolgimento e protagonismo di genitori e bambini.

Gli esiti delle sperimentazioni hanno fatto sorgere nuovi interrogativi; tra questi, due hanno guidato la progettazione dei laboratori territoriali: 1) in che modo il programma è stato tradotto e adattato nei contesti territoriali? 2) Quali trasformazioni e apprendimenti a livello organizzativo ha promosso il programma nella sua realizzazione territoriale?

Per esplorare queste domande gli ambiti che hanno completato almeno una edizione di P.I.P.P.I. si sono candidati al livello avanzato e hanno costi-

tuito il LabT. Alla luce della Teoria dell'Attività il LabT è un sistema di attività che vede l'interconnessione tra i Servizi territoriali e l'Università. Un sistema di attività interconnesso che continuamente elabora nuove strategie per promuovere collaborazione, ma che non può fare a meno di confrontarsi con le contraddizioni interne ai singoli sistemi. Di seguito gli elementi che compongono il LabT nella prospettiva della Teoria dell'Attività.

3.1 *Soggetti*

In ciascuno dei 30 territori che partecipano nelle annualità 2017-2018 e 2018-2019 nel livello avanzato di P.I.P.P.I. è stato istituito un Laboratorio Territoriale coinvolgendo responsabili di servizi, operatori "esperti" del programma e ricercatori. A comporre il gruppo base dei soggetti possiamo considerare da una parte il referente di ambito, il coach e il formatore (professionisti), dall'altra il gruppo scientifico (ricercatori). La costituzione di un gruppo di lavoro composto da professionisti e ricercatori non si limita a proporre una dicotomia tra sguardo interno ed esterno dove il ruolo di "esperto" viene occupato dagli uni o dagli altri a seconda del campo di gioco, quanto (come vedremo quando descriveremo l'elemento della comunità) di costruire un ambiente di apprendimento sul posto di lavoro capace di mantenere un equilibrio tra la libertà di creare e la sostenibilità dell'organizzazione (Beighton, 2016).

102

3.2 *Obiettivo*

La costituzione dei LabT ha cercato di valorizzare i processi di co-ricerca già presenti in P.I.P.P.I. che superano, o per meglio dire completano, la concezione dominante del rapporto tra ricerca e pratica dove la prima studia l'esperienza al fine di trarre regole e suggerimenti per la seconda. È importante affermare come gli sforzi di una ricerca così intesa che costruisce generalizzazioni e regole che offrono strategie e procedure per operare in maniera efficiente ed efficace sono completamente da considerare e sono presenti anche in P.I.P.P.I. (vedi articolo Milani *et alii*, pp. 25-52) nello stesso numero). Tuttavia, P.I.P.P.I. dando seguito a quanto sostenuto da diversi autori e rapporti di ricerca (Hammerseley, 2013; Rubin, 2014; Clapton *et alii*, 2008; Biesta, 2007; Fixsen *et alii*, 2005), ha anche compreso come tale concezione "tradizionale" di ricerca produca sì molte conoscenze, ma con scarso e discontinuo uso di esse per migliorare le pratiche e gli interventi (Milani, 2018; Serbati, 2018). Già il livello base del programma, che investe in numerose azioni partecipative di formazione e accompagnamento (vedi articolo Zanon pp. 53-74), ha attuato strategie e processi in grado di rispondere a tale limite.

Nella proposta dei LabT, si è inteso tornare a interrogarsi sul processo logico attraverso cui le conoscenze dovrebbero essere ri-arrangiate al fine di produrre cambiamenti nelle pratiche (Cronbach, Suppes, 1969).

La comprensione della distanza tra le conoscenze prodotte dalla ricerca e il cambiamento delle pratiche non sembra avvenire all'interno del contesto della ricerca, bensì nel contesto dell'azione dove professionisti e ricercatori dialogano, pensano e scelgono come agire (Gredig, Sommerfeld, 2008). Si tratta di operare su quella che Aristotele definiva *fronesis*, saggezza, la costruzione di quel sapere, di quelle conoscenze che appartengono ai partecipanti che sono utili a orientare la scelta che riguarda l'azione. La *fronesis* non si presenta come un nucleo di conoscenze da acquisire, ma piuttosto come percorso di "conquista delle ragioni per agire in un modo piuttosto che in un altro, per essere capace di valutare tali ragioni, di rivederle o di abbandonarle per sostituirle con altre" (MacIntyre, 1999, p. 12).

La questione che i LabT affrontano non è dunque come costruire buone conoscenze attraverso la ricerca, ma come costruire saggezza (*fronesis*) tra i partecipanti attraverso il pensiero, il dialogo e il confronto fra saperi ed esperienze diverse (Mezirow, 2003; Dewey, 1929; Schön, 1987).

Inoltre, tutte le questioni che riguardano la pratica richiedono non solo conoscenze gestite da singole persone, ma anche la ragione e il ragionamento di e tra tutte le persone coinvolte (Bernstein, 1983). I LabT dunque si muovono verso la costruzione di un accordo intersoggettivo che assicura che le teorie possano essere criticamente valutate, decostruite e ricostruite da parte delle persone che vi partecipano. Le innovazioni sociali che i LabT ricercano non nascono nel vuoto e nemmeno in solitudine e pensatori autorevoli hanno già sostenuto l'importanza di processi intersoggettivi per la costruzione di un sapere locale. Dewey (1938), per esempio, perseguiva la costruzione di soluzioni ai problemi attraverso il *ragionamento* inteso come necessità di sviluppare relazioni reciproche tra soggetti diversi portatori di contenuti e idee. Il confronto e il dialogo tra contenuti e idee diverse porta alla nascita di nuove significazioni fino a costruire l'idea di soluzione, che non è generalizzabile, ma vale nel qui e ora per quella situazione specifica da affrontare. Similmente Habermas sottolineava come "il comprendere il senso fosse un'esperienza non attuabile solipsisticamente perché di natura comunicativa" e affermava come la conoscenza fosse originariamente frutto di un incontro tra parlante e ascoltatore "nel quale essi possono avanzare reciprocamente la pretesa che le loro espressioni si armonizzino con il mondo e nel quale essi possono criticare e confermare le pretese di validità, estrarre il proprio dissenso e raggiungere, infine, l'intesa" (Habermas, 1981, p. 196).

I Laboratori Territoriali assumono dunque come metodo di lavoro la volontà di immettere gli elementi di conoscenza all'interno di processi intersoggettivi di indagine, di dialogo, di confronto e di comunicazione, in una costante ricerca di significati insospettati che facciano scoprire connessioni tra i fatti e ri-significare ogni situazione. I LabT realizzano così un processo profondamente sociale in cui le organizzazioni/istituzioni di appartenenza dei partecipanti giocano un ruolo fondamentale nel riconoscere, permettere e realizzare i percorsi di cambiamento prospettati, un po' come descritto da L. Malaguzzi nel 1969:

Abbiamo bisogno che le istituzioni discutano, abbiamo bisogno che gli operatori, gli insegnanti, le famiglie discutano, abbiamo bisogno che i bambini discutano. Abbiamo bisogno che una istituzione sia viva e forse è viva nella misura in cui sa costantemente costruire attraverso il dialogo, ma anche attraverso il conflitto sia di ordine verbale sia di ordine psichico e intellettuale. Abbiamo bisogno di istituzioni che mangiano, che bevono e che ruminano in un modo così vivo così inedito, così avventuroso (Malaguzzi, 1969, *Piani di lavoro su Pinocchio e Robinson, scuole materne di Reggio Emilia*).

3.3 Strumenti

La costruzione degli spazi intersoggettivi e di dialogo dei LabT avviene sulla base di tre strumenti il cui utilizzo si sussegue temporalmente seguendo lo schema assessment (analisi), progettazione e realizzazione del progetto. I tre strumenti sono denominati rispettivamente Dossier di Ambito, Giornate di Approfondimento Residenziale (GAR) e Progetto di Innovazione.

Il **Dossier di Ambito** è lo strumento principale della fase di assessment (analisi). Esso si configura come un documento preparato dai ricercatori con la finalità di restituire a ciascun Ambito Territoriale partecipante tutte le informazioni relative alle ultime implementazioni di P.I.P.P.I. realizzate dall'Ambito stesso in riferimento a tre sezioni: Contesti, Esiti, Processi. Il Dossier riprende dunque il modello di implementazione proprio di P.I.P.P.I. che identifica come elementi chiave per il successo di un programma o di una politica 4 macro-categorie: i Contesti, i Soggetti (nel Dossier considerati all'interno dei Contesti), gli Esiti e i Processi (Tab. 1).

SEZIONE: **Contesti**

- Le famiglie e i bambini partecipanti
- Le vulnerabilità delle famiglie
- Informazioni sociodemografiche sui bambini
- Gli operatori partecipanti
- I partecipanti alla formazione iniziale
- Il Gruppo Territoriale: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- Impatto del programma sugli assetti regionali: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa

SEZIONE: **Esiti**

- I risultati del Questionario di PrePost-assessment
- Questionario PrePost-assessment: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- I risultati del Questionario il Mondo del Bambino
- Questionario il Mondo del Bambino: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- I risultati del questionario SDQ
- L'utilizzo dei dispositivi di protezione all'infanzia

SEZIONE: **Processi**

- Percentuali di compilazione dei questionari
- RPMonline - assessment e micro-progettazioni: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- RPMonline - risultati delle micro-progettazioni: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- RPMonline - le responsabilità nelle micro-progettazioni: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- La qualità della relazione genitori-servizi
- I livelli di partecipazione delle famiglie: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- L'attivazione dei dispositivi di intervento
- I dispositivi di intervento: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- I componenti delle EEMM
- Informazioni sulle modalità di conduzione degli incontri in EEMM
- La formazione in itinere svolta da parte dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- I tutoraggi con il GS: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa

Tab. 1: La struttura del Dossier di Ambito

La gran parte delle informazioni del Dossier d'Ambito sono ricavate dalle compilazioni effettuate dagli operatori nelle implementazioni di P.I.P.P.I. Esse sono considerate informazioni di base, non sufficienti da sole a comprendere il territorio e tutti i processi che coinvolgono il lavoro con bambini e famiglie. Nel Dossier vi è dunque spazio per completare e integrare la molteplicità dei dati di P.I.P.P.I. con ulteriori informazioni in possesso degli Ambiti, con una richiesta agli operatori di partecipare alla fase di raccolta dei dati e proponendo in questo modo uno strumento di integrazione tra la ricerca e il sapere locale dei professionisti. Quindi, oltre al Dossier, gli Ambiti possono completare il proprio quadro conoscitivo anche attraverso l'utilizzo di altri documenti in loro possesso.

La lettura e il completamento del Dossier d'Ambito sono da intendere come punto di partenza, l'origine di una serie di riflessioni da avviare all'interno del LabT che necessiteranno anche di ulteriori approfondimenti per poter giungere a una piena comprensione della realtà analizzata. Il Dossier d'Ambito non è quindi uno strumento che consente la definizione di profili con i punti di forza e le criticità dell'Ambito, in quanto, pur cercando di considerare tutte le informazioni disponibili, si è consapevoli che tali informazioni sono parziali, costituiscono una mappa e non sono in grado di rappresentare fedelmente il territorio analizzato. Il LabT è invitato a soffermarsi sull'analisi (assessment) del proprio contesto, non accontentandosi delle prime impressioni generate dal Dossier e da altri eventuali documenti, ma avviando un processo di confronto e negoziazione che consenta di comprendere e approfondire più nel dettaglio la molteplicità dei dati messi a disposi-

zione sulla propria realtà. Si tratta di mettere in atto un processo che valorizza l'aspetto dello scambio, della discussione sui dati, del dialogo, dell'interpretazione condivisa e della trasformazione che nasce dalla conoscenza. Questo processo valorizza l'intersoggettività, poiché non vi è un punto di vista oggettivo che rende neutrale alcun dato; piuttosto il dato funge da base per alimentare le analisi, rendendo esplicite e discutibili le prospettive tramite la condivisione con i componenti del LabT, come anche con altri soggetti: genitori e bambini, ricercatori, politici, amministratori o semplici cittadini.

Attraverso le aree di interesse considerate nel Dossier, i singoli LabT sono invitati e accompagnati a considerare le questioni caratterizzanti il programma P.I.P.P.I. nel proprio territorio, al fine di individuare alcune aree di interesse rispetto alle quali si sente la necessità di avere ulteriori elementi di conoscenza da far entrare nei processi di confronto intersoggettivo del LabT.

Le **Giornate di Approfondimento Residenziale (GAR)** si propongono come lo strumento con il quale realizzare tale azione di approfondimento conoscitivo. Esse prevedono la raccolta di ulteriori dati, attraverso strumenti di ricerca di tipo qualitativo (es. intervista, focus group, questionario, studio di caso, analisi dei documenti, ecc.). L'analisi del Dossier di Ambito crea spazi di confronto intersoggettivo tra persone appartenenti a enti e organizzazioni diverse all'interno dell'Ambito, ma anche esterne all'Ambito, quali, appunto l'Università. Le Giornate di Approfondimento Residenziale si configurano come continuazione di tali spazi, valorizzando il confronto fra istituzioni diverse. Infatti, durante le GAR, il Gruppo Scientifico dell'Università di Padova, attraverso le figure di due tutor per ciascun AT, lavora con il LabT prima, a distanza per la definizione delle azioni di approfondimento conoscitivo da realizzare nelle GAR, poi, in presenza, durante la realizzazione delle azioni stesse. Ambiti e Università lavorano a fianco a fianco per raccogliere gli ulteriori elementi di conoscenza che questa volta sono di tipo qualitativo e che vanno a integrare le informazioni del Dossier. Dossier e approfondimenti qualitativi diventano poi la base di un confronto che oltre all'Ambito e all'Università coinvolge anche la Regione di appartenenza dell'AT, che viene invitata nel corso della seconda giornata di GAR in cui si discutono i nuovi elementi di conoscenza emersi, ponendoli in relazione con i precedenti e mettendo in atto un processo che valorizza l'aspetto dello scambio, della discussione sui dati, del dialogo, dell'interpretazione condivisa e della trasformazione che nasce dal sapere e dalle conoscenze di tutte le persone e le istituzioni coinvolte. Le GAR realizzano così un processo di ricerca che non è più posto unicamente all'interno dell'accademia, ma che avviene in uno spazio comune che mescola i margini di tutte le istituzioni coinvolte e che costruisce conoscenze dall'interno dei luoghi dove l'esperienza avviene, valorizzando l'apporto e le competenze di tutti i partecipanti.

I ragionamenti, le analisi, le riflessioni portate avanti con il Dossier e durante le GAR realizzano un processo che interroga i partecipanti e costruisce all'interno del gruppo una nuova saggezza (*fronesis*) che conduce alla scelta di nuove "ragioni per agire in un modo piuttosto che in un altro". Tale processo interroga e sfida le istituzioni stesse che si trovano davanti alla possibilità

e alla richiesta di costruire cambiamenti. Il **Progetto di Innovazione** è lo strumento dedicato a pensare e quindi realizzare tale cambiamento, richiedendo la definizione dei risultati attesi e delle azioni necessarie per realizzarli, delle responsabilità (chi fa che cosa) e dei tempi utili. Esso può essere pensato intorno a due nuclei di innovazione, da considerare singolarmente o anche in integrazione:

1. Azioni di approfondimento conoscitivo rispetto a una o più aree di interesse individuate nel Dossier d'Ambito e/o nelle GAR. Questa tipologia di azione innovativa è utile qualora il LabT individuasse un'area di interesse di cui comprende la criticità (sia in positivo sia in negativo), ma su cui avverte di non avere ancora sufficienti elementi di conoscenza per procedere con una ipotesi di azione di miglioramento. Il Progetto innovativo viene dunque costruito per acquisire maggiori elementi di conoscenza da far entrare nei processi di confronto intersoggettivo del LabT;
2. Azioni di miglioramento di pratiche attualmente in corso nell'AT e individuate a partire da una o più aree di interesse individuate nel Dossier d'Ambito e/o nelle GAR. Questa azione di innovazione riguarda progetti che vanno direttamente ad incidere nelle attività, nei processi e nelle pratiche in essere all'interno del LabT: possono riguardare proposte di innovazione operativa, di sperimentazione e di formazione.

3.4 Regole

Quali sono le norme, i valori, i principi che regolano il nuovo campo costituito dal LabT? In questo elemento del modello della Teoria dell'Attività si giocano le prime contraddizioni. Le regole proprie dei singoli Sistemi di Attività devono coesistere e al tempo stesso produrne di nuove. Se guardiamo per esempio al modello teorico di riferimento proposto dal programma P.I.P.P.I. per il lavoro con le famiglie, o alla prospettiva teorica e metodologica della valutazione adottata, è possibile incontrare consenso così come obiezioni mosse da professionisti e ricercatori che suggeriscono letture diverse a partire dai differenti background teorici e disciplinari. Un'altra contraddizione si riscontra nella fase operativa del lavoro quando le azioni previste dal programma interagiscono con il lavoro quotidiano svolto dal sistema dei servizi che continuano a sperimentare una condizione di ristrettezze delle risorse economiche e di personale. Non è obiettivo di questo articolo presentare le contraddizioni interne al Sistema di Attività che si realizza nel LabT, argomento che meriterebbe uno spazio più ampio, ma ci interessa segnalare come sia necessario e urgente iniziare a mappare e riflettere sul ruolo che giocano i conflitti all'interno di progetti collaborativi e della necessità di esplorarli con ricerche empiriche. Inoltre, per quanto riguarda la produzione di nuove regole, i LabT costituiscono un laboratorio estremamente interessante perché da un lato consentono ai professionisti di osservarsi in relazione ad altri attori e al contesto, ridisegnando così alcune delle proprie prassi e

norme implicite o esplicite; dall'altro, di confrontarsi criticamente con le regole vigenti a livello territoriale, proponendosi come interlocutore per i decisori politici (realizzando quindi un effettivo empowerment dei professionisti e dei soggetti intermedi) e identificando azioni di politica sociale “dal basso” che in diversi casi hanno trovato concrete possibilità di realizzazione (per esempio, attraverso la produzione di linee di indirizzo regionali, o la costruzione di nuove regole e prassi organizzative per favorire una migliore risposta ai bisogni di bambini e famiglie sul territorio).

3.5 Comunità

All'interno del LabT coesistono diverse comunità. La prima è composta dai soggetti che partecipano attivamente al LabT. Referente Territoriale, Coach, Formatori e Tutor del Gruppo Scientifico costituiscono l'equipe di base che lavora nei territori del percorso avanzato. La seconda comunità è quella nazionale che si incontra nei momenti di formazione (vedi Zanon nel presente volume) e di tutoraggio. Infine, le comunità di riferimento dei rispettivi sistemi: colleghi, famiglie, volontari, ecc che sono direttamente o indirettamente coinvolti nelle azioni previste dal programma; comunità scientifica nazionale e internazionale interessate ai processi e ai prodotti della ricerca condotta all'interno del programma. La varietà e complessità delle comunità ha fatto emergere la necessità di documentare e diffondere i risultati del lavoro adottando strategie nuove. Versioni *easy to read* del programma, delle Linee di Indirizzo e dei Report di ricerca sono stati pubblicati e diffusi gratuitamente, ma soprattutto si sono sperimentate metodologie di confronto tra ricercatori e professionisti coerenti con il principio della partecipazione e alla co-costruzione dei saperi. Il primo incontro nazionale dedicato alla condivisione degli esiti del primo anno di sperimentazione dei LabT è stato organizzato seguendo il modello dell'*Unconference*. La non-conferenza è un evento che si caratterizza per il coinvolgimento attivo dei partecipanti nella creazione dei contenuti. A partire da 5 aree tematiche individuate leggendo i Progetti di Innovazione elaborati dai LabT sono stati predisposti 15 tavoli di lavoro (tre per ogni tematica) per 10 operatori. In ogni tavolo erano presenti 6 operatori di PIPPI6, che presentavano le esperienze realizzate, e 4 operatori di PIPPI7 in formazione per l'avvio dei LabT. Seguendo il metodo del *World Café* sono state previste 3 sessioni di confronto. Al termine di ogni sessione due operatori di PIPPI6 rimanevano seduti allo stesso tavolo, gli altri cambiavano per contribuire alla discussione su una nuova tematica. Compilate le tre sessioni si sono formati 5 gruppi di lavoro, uno per ogni tematica, dove il gruppo ha condiviso quanto emerso in ogni tavolo e predisposto un documento per la restituzione che è avvenuta in plenaria. La *Unconference* è stata dunque un'opportunità per: sottolineare il movimento orizzontale dei processi di apprendimento, la dimensione comunitaria dell'apprendimento, la capacità di trasformazione e creazione dell'apprendimento, la necessità di ibridazione e formazione di nuovi concetti (Engeström, Sannino, 2010).

3.6 Divisione del lavoro

Per comprendere la suddivisione delle responsabilità all'interno del LabT si presentano le quattro fasi nelle quali i soggetti collaborano per arrivare a co-costruire conoscenza capace di innovare le pratiche.

La Tab. 2 mostra le azioni del LabT e del GD nelle 4 fasi di lavoro

Fasi	Azioni professionisti LabT	Azioni ricercatori GS
1. Analisi (assessment) di Contesti, Processi, Esiti	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicazione al GS della costituzione del LabT • Partecipazione del LabT all'incontro formativo • Lettura, e analisi dal Dossier d'Ambito • Invio del Dossier compilato. • Il LabT organizza e partecipa alle G.A.R. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizzazione dell'incontro formativo • Redazione dei Dossier d'Ambito. • I Tutor LabT del GS partecipano alle giornate di Approfondimento Residenziale in ciascun Ambito del Livello Avanzato
2. Definizione del Progetto d'Innovazione	<ul style="list-style-type: none"> • Il LabT redige il Progetto di Innovazione e lo invia al GS • Il LabT completa il documento di restituzione condiviso dal GS. • Il LabT partecipa al primo Incontro di Tutoraggio dei LabT del proprio Macro-Ambito. 	<ul style="list-style-type: none"> • I Tutor LabT del GS inviano un documento di restituzione in seguito alle Giornate di Approfondimento Residenziale. • I Tutor LabT del GS realizzano gli Incontri di Tutoraggio dei LabT nei Macro-Ambiti.
3. Realizzazione del Progetto d'Innovazione	<ul style="list-style-type: none"> • Il LabT realizza il progetto di Innovazione nel proprio AT • Il LabT partecipa al secondo Incontro di Tutoraggio dei LabT del proprio Macro-Ambito. 	<ul style="list-style-type: none"> • I Tutor LabT del GS assicurano l'accompagnamento a distanza • I Tutor LabT del GS realizzano gli Incontri di Tutoraggio dei LabT nei Macro-Ambiti.
4. Analisi/discussione del percorso LabT	<ul style="list-style-type: none"> • Il LabT prepara la presentazione del proprio percorso e lo condivide con il GS • Il LabT partecipa al seminario nazionale. 	<ul style="list-style-type: none"> • I Tutor LabT del GS assicurano l'accompagnamento a distanza • Il GS realizza il seminario nazionale.

Tab. 2 Fasi e azioni del Laboratorio territoriale

Nella prima fase il LabT si dedica alla lettura del proprio Dossier di Ambito per individuare i punti di forza e di debolezza dell'implementazione del programma nel territorio. Compito del LabT è leggere i dati quantitativi e

integrarli con ulteriori informazioni considerate significative per leggere il contesto, i processi e gli esiti del lavoro. In questa prima fase si iniziano a formulare le prime ipotesi di lavoro e le possibili strategie di miglioramento (GAR). Nella prima fase si realizzano tre azioni previste dal modello dell'Expanding Learning (Engeström, Sannino, 2010): domanda, analisi iniziale e costruzione del modello. La prima azione mette in discussione le pratiche esistenti; la seconda indaga le cause o i meccanismi esplicativi delle questioni problematiche individuate, ovvero si analizza la situazione disegnando la sua evoluzione e facendo emergere il quadro sistemico nel quale si inserisce; la terza costruisce un modello a partire dalle relazioni scoperte nella fase precedente: si offre un nuovo modello rispetto che risolve la situazione problematica.

La seconda fase vede la progettazione del Piano di Innovazione. Questa fase si propone come luogo in cui mettere a punto l'idea progettuale del LabT che si è delineata nel corso della fase 1 e che sarà implementata nella fase successiva. L'azione prevista è la sperimentazione del modello (Engeström e Sannino, 2010) per cogliere dinamiche, potenzialità e contraddizioni del progetto di innovazione (modello). La terza fase è quella dell'implementazione. Infine, la fase 4: discussione dei risultati. Nella fase di chiusura le azioni sono: riflessione e valutazione dei processi; consolidamento dei risultati.

Conclusioni

Come si è osservato nella prima parte dell'articolo, il contesto contemporaneo invita a orientare le pratiche entro processi di innovazione sociale. L'assunzione acritica di questo modello, tuttavia, porta con sé il rischio di introdurre azioni innovative entro un sistema di scelte neoliberali che mirano a tamponare le problematiche e non consentono di mettere a frutto l'innovazione per modificare i sistemi e affrontare i conflitti sottostanti alle problematiche stesse. Onde evitare queste derive, è necessario mettersi in gioco come ricercatori, professionisti e decisori politici, in processi che riconoscano una soggettività dei diversi attori, che sappiano mettere in relazione attori e sistemi, e che fondino la loro azione sulla conoscenza. Questo, nel caso che abbiamo esaminato, può portare con sé alcune fatiche che non sempre sono assunte come parte integrante del lavoro sociale ed educativo sul territorio: in primis, la fatica di fermarsi per interrogarsi prima di produrre risposte basate su automatismi e standard del singolo servizio, e di sostare nella domanda, o meglio nella formulazione della domanda che consenta agli attori coinvolti di collaborare entro un processo di esplorazione di ipotesi e costruzione di conoscenza partecipato e capace di analisi critica e di controllo sul proprio operato. In secondo luogo, vi può essere la fatica (necessaria) di condividere domande, linguaggi, proposte, non soltanto tra diversi servizi ma anche in una connessione con i livelli di gestione e di decisione politica del proprio territorio, contribuendo a orientare così le politiche locali.

I LabT contribuiscono alla creazione di questo tipo di contesti di inno-

vazione sociale orientata al cambiamento, e sono stati analizzati usando come lente la teoria dell'attività per tre ragioni essenziali: il modello dell'attività richiede di tenere conto dell'agency degli esseri umani. Come osservano Engeström e Kerosuo ,

la visione di sistema di un'organizzazione è palesemente insufficiente quando i ricercatori cercano di comprendere e facilitare i cambiamenti qualitativi attraverso un apprendimento espansivo. I cambiamenti devono essere iniziati e alimentati da persone reali e identificabili, persone individuali e gruppi. Il ricercatore deve trovare all'interno del sistema di attività partner di dialogo in carne e ossa che hanno le proprie emozioni, preoccupazioni morali, volontà e programmi. L'organizzazione deve necessariamente tradursi di nuovo in un luogo di lavoro abitato da esseri umani (2007, p. 340).

La teoria dell'attività ci permette di mettere in luce le interconnessioni tra i diversi sistemi facendo emergere le contraddizioni come spazio di elaborazione e costruzione di apprendimenti. Come ricorda Leont'ev (1978, p. 54), "l'incontro del bisogno con l'oggetto è un atto straordinario". Le contraddizioni diventano forze trainanti dell'apprendimento espansivo quando sono affrontate in modo tale che un nuovo oggetto emergente viene identificato e trasformato in uno spunto motivatore.

In questo modello, infine, è possibile mettere in luce la dimensione trasformativa dell'apprendimento che avviene entro contesti sociali orientati al cambiamento. L'innovazione sociale acquista pertanto senso soltanto se mette in gioco i processi di costruzione della conoscenza e i processi di apprendimento all'interno delle organizzazioni come risorse di empowerment sociale finalizzate a contribuire a modificare attivamente i sistemi e i contesti.

Nota bibliografica

Azzolini D., Barone C. (2012). Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia. *Rassegna italiana di sociologia*, 53, 4, pp. 687-718.

Barudy J., Marquebreucq A.P. (2005). *Les enfants des mères résilientes*. Paris: Solal.

Beighton C. (2016). *Expansive Learning in Professional Contexts. A Materialist Perspective*. London: Palgrave Macmillan.

BEPA Bureau of European Policy Advisors (2010). *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union <http://net4society.eu/_media/Social_innovation_europe.pdf>.

BEPA Bureau of European Policy Advisors (2014). *Social Innovation: A Decade of Changes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union <http://es-pas.eu/orbis/sites/default/files/generated/document/en/social_innovation_decade_of_changes.pdf>.

Biesta G. (2007). Why 'what works' won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57, 1, pp. 1-22.

Blunden A. (2010). *An Interdisciplinary Theory of Activity*. Boston: Brill.

- Bove C., Sità C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, XX, 44, pp. 57-72.
- Clapton G. *et alii* (2008). Thinking 'Outside the Box': A New Approach to Integration of Learning for Practice. *Social Work Education*, 27, 3, pp. 334-340.
- Cronbach L.J., Suppe P. (1969). *Research for Tomorrow's Schools: Disciplined Inquiry in Education*. New York: Macmillan.
- Davydov V.V. (1998). La teoria dell'Attività. Stato attuale e prospettive future. In O. Liverta Sempio, *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo* (pp. 103-119). Milano: Raffaello Cortina.
- Desmet H., Pourtois J.P. (2005). *Culture et bienveillance*. Bruxelles: De Boeck.
- Dewey J. (1929). *The Source of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994).
- Dewey J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company. (trad. it. *Logica: Teoria dell'indagine*, Einaudi Torino, 1974).
- Di Masi D. (2017). Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 41-57.
- Engeström Y. (1987). *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 1, pp. 133-156.
- Engeström Y., Kerosuo H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: The contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning*, 19, pp. 336-342.
- Engeström Y., Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, pp. 1-24.
- European Commission (2013). *Guide to Social Innovation*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Fixsen D. L. *et alii* (2005). Implementation Research: A Synthesis of the Literature. *Components*, 311712, pp. 1-119, <<http://ctndisseminatolibrary.org/PDF/-nirmonograph.pdf>> (ultima consultazione: 25/01/2019).
- Flynn R.J., Dudding P.M., Barber J.G. (2006). *Promoting resilience in child welfare*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Fougère M., Segercrants, Seeck H. (2017). A critical reading of the European Union's social innovation policy discourse: (Re)legitimizing neoliberalism. *Organization*, 24, 6, pp. 819-843.
- Gredig D., Sommerfeld P. (2008). New Proposals for Generating and Exploiting Solution-Oriented Knowledge. *Research on Social Work Practice*, 18, 4, pp. 292-300.
- Gutierrez K.D., Baquedano-López P., Tejada C. (1999). Rethinking diversity: hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), pp. 286-303.
- Habermas J. (1981). *Theorie des kommunikativenhandelns*. Frankfurt am Main (trad. it. *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Hammersey M. (2013). *The Myth of Research based Policy and Practice*. London: Sage (trad. it. *Il mito dell'Evidence-Based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*, Raffaello Cortina, Milano, 2016).
- Jenson J., Harrison D. (2013). *Social innovation research in the European Union: Approaches, findings and future directions. Policy Review*. Directorate-General for Research and Innovation. Socio-economic Sciences and Humanities, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Leont'ev A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Leont'ev A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Leont'ev A.N., Lurija A.R. (2010). Le concezioni psicologiche di L.S.Vygotskij. In L.S.Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino* (pp. 13-61). Roma: Editori Riuniti University Press.
- Malaguzzi L. (1969). *Piani di lavoro su Pinocchio e Robinson, scuole materne di Reggio Emilia*.
- MacIntyre A. (1999). *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. Chicago: Open Court (trad. it. *Animali razionali dipendenti: perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, Vita e Pensiero, Milano, 2001).
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1991).
- Milani P. et alii (2015). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi, strumenti per l'implementazione del programma di intervento per Prevenire l'Istituzionalizzazione*. Padova: BeccoGiallo.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Moulaert F. et alii (Eds.) (2017). *Social Innovation as a Trigger for Transformations – The Role of Research*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- MLPS (2017). *Linee di indirizzo nazionali “L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva”*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Mulgan G. (2006). The process of Social innovation. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 1, 2, pp. 145-162.
- Nygaard P., Saltz R.F. (2010). Communication Between Researchers and Practitioners: Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 1, pp. 134-156.
- Putnam R. (2015). *Our Kids: The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Rubin A. (2014). Bridging the Gap between Research-Supported Interventions and Everyday Social Work Practice: A New Approach. *Social Work*, 59, pp. 223-230.
- Sabato S., Vanhercke B., Verschraegen G. (2015). The EU framework for social innovation – Between entrepreneurship and policy experimentation. *ImPROvE Working Paper* (15/21) <<http://improve-research.eu/?wpdmact=process&did=MTE0LmhvdGxpbnMs=>>>.
- Schön D. (1987). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).
- Serbati S. (2018). Filling the gap between theory and practice: challenges from the evaluation of the Child and Family Social Work interventions and programmes. *European Journal of Social Work*, Early Preview.
- Sullivan M., Kelly J.G. (2001). *Collaborative research: University and Community Partnership*. American Health Association.

SE