



# L'attualità degli studi di matrice vygot-skijana e il loro contributo alla ricerca educativa

## The modernity of the Vygotskian studies and their contribution to educational research

Daniele Morselli

Libera Università di Bolzano - daniele.morselli@unibz.it

### ABSTRACT

The studies that gather the Vygotskian legacy share an interventionist agenda that concentrates on human activities undergoing historical change. Although there is no monolithic research stream that fully gathers Vygotsky's thinking, this paper describes the third generation of activity theory, the approach that most adequately collects his legacy. This field spans from the zone of proximal development to double stimulation, and from the mediated action to the selection of an appropriate level of analysis allowing researchers to study units instead of elements. The contribution of the Vygotskian legacy to the modern education research consists of: a) a new learning theory that explains innovation and social change – this area is expansive learning; b) a new unit of analysis to study the organizations and their external and internal interconnections – the network of activity systems; c) a new interventionist methodology that develops a collective transformative agency – the formative interventions. This paper shows how these most promising research streams have possible applications in the Italian context, for the development of a collective agency and competence as boundary crossing. The paper ends by discussing how activity theory is moving to the fourth generation to tackle the new educational challenges.

Gli studi che attingono all'eredità vygot-skijana condividono un'agenda interventista che si concentra sulle attività umane investite da cambiamenti storici. Benché non esista un filone di ricerche monolitico che raccolga in toto l'eredità di Vygotskij, questo contributo illustra la terza generazione della teoria dell'attività, l'approccio che forse raccoglie maggiormente il suo pensiero, dai concetti della zona di sviluppo prossimale alla doppia stimolazione, e dall'azione mediata alla scelta di un livello d'analisi che permetta di indagare le unità anziché gli elementi. Il contributo dell'eredità vygot-skijana alla ricerca educativa presente risiede essenzialmente in: a) una nuova teoria dell'apprendimento che spiega l'innovazione e il cambiamento sociale – l'apprendimento espansivo; b) una nuova unità di analisi per studiare le organizzazioni e le loro interconnessioni interne ed esterne – i sistemi di attività; e c) una nuova metodologia interventista che promuova l'agentività collettiva trasformativa – gli interventi formativi. Il contributo illustra le direzioni di ricerca più promettenti con relative applicazioni nel contesto italiano, in particolare lo sviluppo dell'agentività collettiva e la competenza come movimento orizzontale tra confini, e termina discutendo come la teoria dell'attività si stia evolvendo verso la quarta generazione di studi per poter rispondere alle nuove sfide educative.

### KEYWORDS

Vygotsky, double stimulation, formative interventions, expansive learning, educational research.

Vygotskij, doppia stimolazione, interventi formativi, apprendimento espansivo, metodologia ricerca educativa.

## Introduzione

L'eredità di Vygotskij<sup>1</sup> può essere compresa soltanto inserendola nel contesto storico in cui si è sviluppata. I contributi di psicologi russi quali Vygotskij, Leont'ev e Luria negli anni '20 e negli anni '30 del secolo scorso dovrebbero essere considerati un movimento dalle diverse sfaccettature piuttosto che una teoria ben definita (Engeström, 1996b). Al giorno d'oggi l'eredità della scuola socioculturale di derivazione vygotskijana si presenta come un insieme multifaccettato di approcci tra loro collegati<sup>2</sup>, alcuni dei quali riconoscono il pensiero fondativo degli psicologi classici di cui sopra, mentre altri considerano questo pensiero come fonte rilevante di ispirazione.

La teoria dell'attività raccoglie e reinterpreta l'eredità di Vygotskij attraverso tre generazioni di pensatori. La prima generazione è quella che introduce la mediazione; la proposta è di studiare l'azione mediata complessa, espressa in forma di triade con un artefatto (cognitivo o materiale) che media (cioè pone in relazione, filtra) il soggetto e l'oggetto (Vygotskij, 1974)<sup>3</sup>. L'inserimento del concetto di artefatto culturale nell'azione umana è stato rivoluzionario in quanto l'unità di analisi di base superava tanto la divisione cartesiana tra corpo e mente, quanto quella illuministica tra individuo e società. La persona non poteva più essere compresa senza considerare i mezzi culturali, e la società non poteva essere compresa senza la volontà<sup>4</sup> che gli individui esercitano per produrre artefatti. Gli oggetti sono così diventati entità culturali, e la direzionalità delle azioni verso l'oggetto è divenuta importante per comprendere il funzionamento psichico. La prima generazione della teoria dell'attività, tuttavia, rimaneva centrata sull'individuo isolato. Questa criticità è stata superata dalla seconda generazione elaborata da Leont'ev (1978) che, attraverso l'esempio di caccia collettiva primordiale, esplicita la differenza fra azione individuale e azione collettiva. Il concetto di attività ha permesso di spostare l'analisi sulle interazioni complesse che intercorrono tra il soggetto e la comunità cui appartiene. Nell'Unione Sovietica di quegli anni le indagini si sono concentrate sui bambini e sul gioco, e per motivi politici non era permesso indagare le organizzazioni e le loro contraddizioni. Dagli anni '70 la traduzione di Vygotskij ed epigoni ha iniziato a diffondersi nei paesi occidentali, e Cole (1998) è stato un raro esempio di utilizzo della seconda generazione per lo studio della diversità culturale al di fuori dell'Unione Sovietica.

La terza generazione di studi della teoria dell'attività ha sviluppato strumenti e concetti per studiare il dialogo, le prospettive diverse e le reti di sistemi di attività che interagiscono (Engeström, 1996b). Negli ultimi decenni si è infatti constatato un cambiamento epocale nelle forme di agire organizzativo che può essere riassunto con due termini: collettività e flessibilità (Engeström, 2008). Queste trasformazioni hanno portato alla ricerca di nuovi approcci e teorie, ma soprattutto all'attraversamento dei confini fra scienze sociali: economia, teorie organizzative,

- 1 La translitterazione del cognome dell'autore è Vygotskij per il contesto italiano, e Vygotsky per quello anglosassone.
- 2 Come curatore del libro *Pensiero e Linguaggio* di Vygotskij (1998), Mecacci precisa come sia più corretto parlare di teoria piuttosto che di scuola storico-culturale.
- 3 Vygotskij arricchisce la relazione stimolo risposta (S→R) comportamentista che viene mediata da 'X'. Engeström (1996b, p. 132) rielabora questa relazione sotto forma di triangolo che ha ai tre vertici: "subject - object - mediating artifact".
- 4 Non avendo a disposizione il concetto di agentività, i teorici russi scrivevano di azione volitiva o di volontà (Sannino, 2015).

scienze cognitive, psicologia e antropologia. Due sono i principi fondanti per la ricerca educativa che sono stati sviluppati nel percorso interdisciplinare appena delineato: il principio della doppia stimolazione e il principio dell'ascesa dall'astratto al concreto (Sannino, 2011). Mentre la doppia stimolazione deriva direttamente da Vygotskij e dalla sua intenzione di superare una visione comportamentista dell'azione umana come risposta non mediata a stimoli esterni, l'ascesa dall'astratto al concreto deriva da Marx, ed è stata utilizzata da Davydov (1990) in forma di ricerca-intervento<sup>5</sup>.

- La metodologia che Vygotskij, Leont'ev e Luria hanno sviluppato è stata nominata in modi diversi e intercambiabili quali 'metodo genetico-sperimentale', 'metodo strumentale', 'metodo storico-genetico' e 'metodo della doppia stimolazione' (Engeström, 2011). Negli esperimenti di doppia stimolazione il soggetto è posto in una situazione sperimentale dove gli viene dato un problema, e successivamente è guidato attivamente verso la costruzione di un mezzo per raggiungere la soluzione (van der Veer e Valsiner, 1991). Vygotskij (1974) forniva a un bambino un problema che non poteva essere risolto con le capacità già in suo possesso. Si notava spesso che un oggetto neutrale messo di fianco venisse tratto nella situazione assurgendo alla funzione di segno. Il bambino, cioè, incorporava l'oggetto neutrale nella situazione-problema. Non si trattava tanto di porgere stimoli direttamente collegati alla risposta, quanto di offrire una serie di secondi stimoli che solo potenzialmente potessero essere coinvolti nella situazione sperimentale<sup>6</sup>. Secondo Engeström (2011) con questo principio si può indagare il processo di soluzione di un compito mostrandone la struttura interna e la relazione con lo sviluppo di processi psicologici superiori: fare un nodo al fazzoletto per ricordare o gettare la moneta per effettuare una scelta (testa o croce) sono – sia in adulti che in bambini – esempi della pervasività del principio della doppia stimolazione nel comportamento umano<sup>7</sup>. Tale processo di attribuzione di significato, tuttavia, non può essere strettamente controllato dall'esterno (van der Veer e Valsiner, 1991); subentra quindi la volontà del soggetto. Anche se gli esempi di doppia stimolazione di Vygotskij riguardano l'individuo, non s'intende con questo negare la collettività. Le funzioni psicologiche compaiono prima interpsicologicamente, cioè nell'azione collaborativa, e più tardi intrapsicologicamente, quando sono interiorizzate dalla persona (Engeström, 2011).
- Sviluppato da Davydov (1990) come metodologia d'intervento nei contesti scolastici, il movimento di ascensione dall'astratto al concreto è il metodo di base

5 La terza generazione della teoria dell'attività utilizza il termine generico ricerca-intervento senza sentire il bisogno di ricollegarsi ad altre direzioni di ricerca, quali ad esempio la ricerca-azione di Lewin.

6 Secondo Vygotskij (1999, p. 74) "La doppia stimolazione è un processo di significazione dove il soggetto in un contesto di *problem solving* crea connessioni temporanee e attribuisce significato a quelli che prima erano stimoli neutrali".

7 Ancora Vygotskij (1999, p. 212) commenta: "L'individuo esercita un controllo sul proprio comportamento attraverso il potere degli stimoli: li raggruppa, li mette assieme, oppure li ordina. La grande unicità della volontà consiste nel fatto che l'uomo esercita il potere sul proprio comportamento solo con il potere che le cose hanno su di lui. Ma l'uomo assoggetta a sé il potere delle cose sul comportamento facendo sì che esse servano i suoi scopi; egli controlla tale potere come vuole, e cambia l'ambiente con l'attività esterna, e in tal modo cambia il suo comportamento assoggettandolo alla propria autorità".

del pensiero dialettico<sup>8</sup>. In questo contesto pensare e apprendere significa generalizzare, cioè astrarre significato da un insieme diffuso di elementi. Quando si impara qualcosa, cioè, si estrae dall'unità iniziale un aspetto particolare cui si attribuisce un significato generale. Vi sono due tipologie di generalizzazioni, quelle empiriche e quelle teoriche; mentre le prime sono classificazioni delle caratteristiche superficiali dei fenomeni, le seconde risalgono all'origine genetica dei fenomeni che all'esterno potrebbero non somigliarsi (Sannino 2011). Un esempio di generalizzazioni è lo studio effettuato da Luria (1976) in Uzbekistan<sup>9</sup> sui compiti di classificazione. Le persone analfabete includono nella stessa categoria oggetti come albero, sega e ascia perché collegati in modo funzionale – si ha cioè bisogno di ascia e sega per tagliare un albero. Nella cultura occidentale, di contro, ascia e sega appartengono alla categoria 'strumenti', mentre albero appartiene alla classe 'piante'. La generalizzazione empirica riferita a tratti superficiali è la modalità di pensiero più frequente in Occidente (Sannino, 2011); la generalizzazione genetica o teorica mira invece a individuare il nesso funzionale di base tra fenomeni, cioè una cellula germinale. Mentre la generalizzazione empirica è data dall'osservazione e dalla categorizzazione, la generalizzazione teorica è portata dalla trasformazione, dalla sperimentazione e dal cambiamento. L'esempio delineato da Vygotskij (1997) è il motore a vapore, la cui cellula germinale è l'idea così come ipotizzata dall'inventore, ma le cui diverse applicazioni – pur nella loro diversità – incorporano in qualche modo la cellula germinale.

La terza generazione di studi sull'attività si basa su cinque assunti fondamentali (Engeström 2015): 1) le unità di analisi sono i sistemi di attività collettivi e interagenti mediati da artefatti e orientati all'oggetto; 2) le principali fonti di cambiamento, movimento e sviluppo dei sistemi d'attività sono le contraddizioni interne che si evolvono storicamente; 3) l'apprendimento espansivo è un nuovo tipo d'apprendimento che emerge storicamente quando i professionisti lottano per trasformazioni qualitative del loro sistema d'attività muovendosi verso la sua zona di sviluppo prossimo; 4) il metodo dialettico di ascesa dall'astratto al concreto e il principio della doppia stimolazione sono la chiave per promuovere cicli di apprendimento espansivo; 5) esiste una metodologia interventista<sup>10</sup> che incoraggia, media, registra e analizza i cicli di apprendimento espansivo.

- 8 Ipotizzato prima da Hegel e poi da Marx, l'autore della scuola russa a cui si farà riferimento è Il'enkov (1977). Per metodo dialettico di intende un discorso tra più persone che hanno punti di vista differenti, ma che cercano di stabilire la verità attraverso il ragionamento argomentato.
- 9 Si tratta di uno studio pianificato assieme a Vygotskij. Il team sceglie l'Uzbekistan perché caratterizzato da intense trasformazioni sociali; l'intento è studiare l'effetto della scolarizzazione sulle funzioni psichiche superiori.
- 10 In linea con la tradizione vygotskijana, l'aggettivo interventista ha una connotazione di stampo psicologico. Nondimeno negli anni '80 in Italia c'è stato un intenso dibattito pedagogico sulla questione se la ricerca pedagogica in Italia dovesse avere carattere interventista (Margiotta 2009). L'aggettivo interventista è utilizzato da Sannino e Sutter (2011) e da Engeström (2011; 2015) per connotare una tipologia di ricerca a sé stante piuttosto che una metodologia collegata ad altri approcci di ricerca - come la ricerca azione.

## 1. Il contributo degli studi di matrice vygotskijana alla ricerca educativa e formativa

Pur utilizzando un approccio multidisciplinare, la terza generazione di studi vygotskijani è ricerca educativa e formativa per almeno tre ordini di ragioni (Engeström, 1996b): ha come oggetti di ricerca principali i processi di apprendimento e sviluppo; è basata su interventi educativi; e indaga le istituzioni educative come sistemi d'attività.

Le prossime sezioni mostrano il contributo della terza generazione della teoria dell'attività alla ricerca educativa e formativa: l'apprendimento espansivo, ovvero una nuova teoria dell'apprendimento per la ricerca educativa basata sul cambiamento delle pratiche e sull'innovazione sociale; i sistemi d'attività interagenti come nuova unità di analisi che permette lo studio dei fenomeni educativi nelle collettività; e gli interventi formativi come nuovo modello d'intervento educativo che promuove l'agentività dei partecipanti e il cambiamento sociale.

### 1.1. L'apprendimento espansivo, una nuova teoria dell'apprendimento e dello sviluppo

La terza generazione di studi vygotskijani si basa sulla teoria dell'apprendimento espansivo: si tratta di forme d'apprendimento collettive che utilizzano forme d'interiorizzazione ed esteriorizzazione vygotskijana, appropriazione e creazione di cultura, creazione e routinizzazione che hanno luogo come processi paralleli e interconnessi (Engeström, 2015).

Molte intuizioni di Vygotskij afferiscono alla teoria dell'apprendimento espansivo: l'azione mediata e la doppia stimolazione descritte sopra; la scelta di un livello d'analisi che privilegi le unità sugli elementi, e la zona di sviluppo prossimo<sup>11 12</sup>. Altri contributi che hanno ispirato la teoria dell'apprendimento espansivo provengono dalla scuola russa (Engeström e Sannino, 2010), e sono: l'orientamento all'oggetto di Leont'ev (1978) e i tipi di generalizzazioni e l'ascesa dall'astratto al concreto di Davydov (1990); il metodo dialettico e il concetto di contraddizione di Il'enkov (1977) definita come un insieme di tensioni storiche che si evolvono; e l'eteroglossia o multivocità di Bakhtin (2010), che riconosce a ogni sistema di attività più voci che sono espressione di comunità con interessi tra loro spesso discordanti. Al di fuori della scuola russa, infine, la teoria dell'apprendimento espansivo si pone in continuità con l'analisi di Bateson (1972) dei livelli d'apprendimento, in particolare con l'apprendimento III, e la teoria del doppio vincolo.

Similmente all'apprendimento III, nell'apprendimento espansivo i partecipanti apprendono qualcosa di mai visto prima: si tratta di una forma d'apprendimento che è sistematicamente trascurata nelle teorie d'apprendimento standard<sup>13</sup> (Engeström, 2015). La teoria di Engeström è un processo o una teoria a fasi dell'apprendimento, propone cioè una sequenza ideal-tipica d'azioni d'apprendimento

11 Come curatore del libro *Pensiero e Linguaggio* (1998) Mecacci precisa che la traduzione corretta sia zona di sviluppo prossimo e non la comunemente accettata *zona di sviluppo prossimale*.

12 All'interno della terza generazione di studi Engeström (2015, p. 135) definisce la zona di sviluppo prossimo come "la distanza tra le azioni che vengono agite ogni giorno e le nuove forme di attività sociali che possono essere collettivamente generate alla soluzione di doppio cieco potenzialmente contenute nelle azioni di tutti i giorni".

13 Illeris (2009) colloca la teoria di Engeström all'interno delle sedici più importanti teorie dell'apprendimento.

che assieme compongono il ciclo d'apprendimento espansivo. Tomasello (1999) dimostra che l'apprendimento umano dipende in gran parte dalla formazione intenzionale, ma esso è anche pervasivamente condizionato dalle norme e dalle aspettative culturali che sono diversificate e cambiano storicamente. I punti di forza della teoria di Engeström (2015) sono che da un lato mette in discussione l'universalismo dell'apprendimento, e dall'altro pone entro una relazione dialettica apprendimento (cioè le azioni dei discenti) e formazione (cioè i piani e le azioni di formatori e insegnanti), dato che i due spesso non coincidono<sup>14</sup>.

Un ciclo d'apprendimento espansivo inizia quando i membri di un'organizzazione individualmente mettono in discussione le pratiche comunemente accettate, e gradualmente diventano un movimento, in un processo di costruzione e risoluzione delle successive contraddizioni che si evolvono. Vi sono sette azioni epistemiche che permettono l'ascesa dall'astratto al concreto, e che assieme formano un ciclo di apprendimento espansivo (Engeström e Sannino, 2010):

- Messa in discussione, critica o rigetto di alcuni aspetti dalla pratica comunemente accettata o senso comune;
- Analisi della situazione, che può comportare trasformazioni mentali, discorsive o pratiche al fine di trovare cause o possibili meccanismi di spiegazione. Comporta il chiedersi le ragioni e il cercare dei principi esplicativi attraverso i tipi di generalizzazione teorizzati da Davydov (1990). Un tipo d'analisi è quella storico-genetica in cui si cerca di spiegare la situazione attraverso la ricostruzione delle sue origini e la sua evoluzione. L'altra analisi è di tipo presente-empirico in cui si tenta di costruire un'immagine delle relazioni sistemiche;
- Modellamento delle relazioni esplicative trovate nella fase precedente attraverso supporti trasmissibili e osservabili da tutti. Questo significa costruire un modello esplicito e semplificato dell'idea che spieghi la situazione problematica e offra una soluzione;
- Disamina del nuovo modello, della sua operatività, e sperimentazione per comprenderne appieno dinamiche, potenziale e limitazioni;
- Implementazione del modello con applicazioni pratiche, arricchimenti e estensioni concettuali;

14 Secondo Engeström e Sannino (2012) i processi d'apprendimento umano sono molto diversi e in continuo cambiamento, non esiste perciò un modo universale, appropriato o determinato biologicamente di apprendere. Ne consegue che una teoria dell'apprendimento ben delineata dovrebbe denunciare l'universalismo e specificare quale tipo d'apprendimento intende descrivere, spiegare e promuovere, e su quali basi storiche e culturali. Una buona teoria dovrebbe descrivere una serie di azioni o eventi che hanno un certo grado di generalità, e dovrebbe fornire un principio generale che spieghi perché le azioni o eventi si susseguono in un certo ordine. Una buona teoria dovrebbe infine essere basata su un meccanismo di causazione che genera le transizioni da un'azione alla successiva.

Dato che descrivono un insieme di fasi, le teorie sull'apprendimento sono spesso almeno in parte prescrittive, ma tendono all'ortodossia se la sequenza assunta è considerata universale, cioè la sola possibile o desiderabile. Per evitare l'ortodossia una teoria dovrebbe chiarire i suoi limiti e predisporre a un confronto con le altre teorie. Alcune teorie post-comportamentiste come quelle di Kolb (1984) e di Nonaka e Takeuchi (1996) sono caratterizzate dall'universalismo e dalla sovrapposizione tra apprendimento e istruzione, diventando in tal modo profezie che si auto-avverano. Benché d'ispirazione socio-culturale, anche la teoria della partecipazione periferica legittimata di Lave e Wenger (1991) manifesta una presunzione d'universalismo, poiché generalizza a tutti i contesti un processo che è invece situato nello spazio e nel tempo.

- Riflessione sul modello individuato;
- Valutazione del processo d'apprendimento e consolidamento dei risultati ottenuti in una nuova e stabile pratica.

### 1.2. *L'allargamento dell'unità di analisi ai sistemi di attività*

La scelta di un livello d'analisi appropriato è un tema caro a Vygotskij (1998) che rifiuta un approccio molecolare di stampo comportamentista che si concentra meccanicisticamente sugli 'elementi', e abbraccia un livello che permetta d'indagare i fatti sociali nella loro dimensione olistica, cioè come 'unità'. Nella tradizionale pratica educativa e nelle teorie educative l'oggetto dell'educazione è tradizionalmente il bambino o il compito da trasmettere al bambino, e le istituzioni educative sono viste come organizzazioni chiuse che hanno un impatto minimo sulle attività sociali circostanti (Engeström, 1996b). Nell'apprendimento espansivo invece, periodicamente i sistemi d'attività si confrontano con situazioni in cui le contraddizioni si aggravano e c'è il bisogno di riorganizzazioni di natura qualitativa, cioè di ri-mediare l'intera attività. Un ciclo di riorganizzazione complessiva avviene quando si sviluppano pratiche storicamente nuove che non erano presenti al momento iniziale, quando nessuno sapeva cosa bisognasse imparare.

Uno dei punti di forza dell'apprendimento espansivo è che pur non tralasciando l'individuo, si allarga il focus d'indagine al sistema di attività e alle sue interazioni interne e con i sistemi d'attività vicini. Secondo Engeström (1996a) l'allargamento dell'unità di analisi contribuisce a spiegare una prospettiva dialettica dello sviluppo umano con tre tesi: a) anziché raggiungimento benigno di soglie di padronanza, lo sviluppo potrebbe esprimersi come rifiuto dell'esistente, a volte anche distruttivo; b) invece di trasformazione individuale, lo sviluppo potrebbe essere espresso in forma di trasformazione collettiva, e c) piuttosto che movimento verticale tra livelli, lo sviluppo potrebbe essere movimento orizzontale tra confini.

Inizialmente gli studi sull'apprendimento espansivo hanno promosso trasformazioni dei sistemi d'attività di larga scala che duravano diversi mesi se non anni (Engeström 2015); studi successivi hanno mostrato che un ciclo espansivo di trasformazione organizzativa in larga scala contiene un certo numero di cicli minori di apprendimento innovativo. Questi minicicli potrebbero aver luogo anche durante un incontro d'analisi intensa e collaborativa; la loro presenza, tuttavia, non garantisce la presenza di un ciclo complessivo. Cicli minori potrebbero cioè rimanere eventi isolati, e il ciclo complessivo di sviluppo organizzativo potrebbe stagnare, regredire o anche disgregarsi.

Il paradigma della terza generazione di studi sulla teoria dell'attività ha cercato di promuovere, analizzare e documentare queste trasformazioni qualitative delle organizzazioni, concentrandosi sia su fasi specifiche che su interi cicli (Engeström, 1996b). I progetti della terza generazione di studi sull'attività si sono focalizzati sulla creazione e sull'appropriazione di nuove strumentalità (sia cognitive che pratiche), permettendo ai membri delle organizzazioni di creare un oggetto espanso della loro attività. Altri progetti basati su questa teoria anziché andare 'oltre', verso un nuovo oggetto dell'attività, sono andati 'a fianco', studiando i movimenti orizzontali di attraversamento dei confini tra organizzazioni. Questi progetti hanno utilizzato le metodologie d'intervento trasformative descritte nella prossima sezione.

### 1.3. Dagli interventi lineari agli interventi formativi: nuove metodologie d'intervento che promuovono il cambiamento

All'interno delle scienze psicologiche, come in quelle educative, si sente il bisogno di sviluppare metodologie dinamiche trasformative e orientate al processo (Sannino 2011). I teorici della teoria dell'attività hanno maturato sin dal principio una particolare sensibilità verso l'interconnessione tra teorie e metodologie trasformative. Malgrado Vygotskij (1974) non abbia utilizzato la parola intervento, il tipo di psicologia che intravede è certamente interventista, cioè un tipo di ricerca che, utilizzando strumenti metodologici appropriati, possa sviluppare i suoi assunti mentre analizza e innova le pratiche<sup>15</sup>.

I teorici storico-culturali sostenevano che la ricerca educativa doveva essere attivamente coinvolta nel rendere il mondo migliore (Engeström, 2015), e pertanto criticavano gli studi di matrice cognitivista ritenuti eccessivamente analitici e osservativi. Bronfenbrenner (1977), per esempio, disapprovava la tendenza della ricerca educativa negli Stati Uniti a perpetuare lo status quo; le modalità di ricerca portavano a una visione dei sistemi sociali come chiusi e immutabili piuttosto che in evoluzione e suscettibili di significazione e trasformazione, come se i ricercatori americani cercassero di spiegare come il bambino fosse diventato quello che era, mentre quelli russi scoprivano come poteva diventare ciò che ancora non era.

In anni recenti, inoltre, le autorità statunitensi hanno promosso una legislazione e linee guida nazionali che delineano il *gold standard* della ricerca educativa, enfatizzando l'uso di esperimenti randomizzati controllati e la selezione di gruppi di controllo. Lo scopo è di apportare validità al disegno sperimentale e alla sua generalizzabilità con l'utilizzo di larghi campioni statistici e multipli siti di ricerca (Engeström, 2011). Per valutare l'efficacia dell'intervento il *gold standard* concepisce la ricerca educativa come ricerca con gruppi randomizzati. Questi modelli, tuttavia, sono tratti da campi quali la medicina o l'agricoltura, e partono dall'assunto che i ricercatori sanno quello che vogliono realizzare e come intendono cambiare le pratiche.

Nei disegni sperimentali si dà per scontato che i ricercatori progettino il disegno di ricerca, gli insegnanti implementino, e gli studenti imparino meglio. Non si problematizza la questione relativa a chi progetta l'esperimento e su quali assunti sia fondato; si trascura cioè che nella ricerca sul campo vi siano resistenze, reinterpretazioni e persino sorprese. La ricerca interventista di stampo sociologico, invece, abbonda di parole quali lotta, strategia, potere e posizione. In sintesi, vi sono secondo Engeström tre problemi della logica sottesa al *gold standard* nella

15 Nel testo *Il significato storico della crisi in psicologia*, Vygotskij (1997) illustra il tentativo di costruire metodologie utili allo sviluppo di teorie attraverso quello che Marx aveva chiamato il *metodo rovesciato*. Si tratta di percorsi di ricerca che ribaltano la prassi della natura, cioè il movimento dalla più semplice formazione psicologica – come quelle osservabili nei primati – fino alla più alta complessità umana. Il metodo rovesciato, di contro, permette di scoprire la complessità della realtà che non è immediatamente accessibile sotto forma di fatti elementari o interrogazioni empiriche tradizionali, e permette di superare la separazione storica tra fatti e concetti, cioè tra teoria e pratica (Sannino 2011). Secondo Vygotskij (1997) *Das Kapital* è stato scritto con l'utilizzo di questo metodo. Marx analizza la cellula della società borghese e mostra come un'entità possa essere studiata con questo metodo dal momento che le strutture sociali e le formazioni economiche sono basate su di esse. Il metodo rovesciato consiste nel ricostruire o ricreare l'oggetto di studio attraverso l'interpretazione delle sue tracce e influenze (Sannino e Sutter, 2011). Si tratta dunque di un metodo eminentemente interpretativo.

ricerca educativa. Primo, l'unità di analisi è lasciata intenzionalmente vaga. Secondo, il disegno della ricerca è immaginato come lineare: si parte cioè dai ricercatori che determinano principi e obiettivi e si arriva al completamento della ricerca, ignorando così l'agentività di professionisti, docenti e studenti. Terzo, si promuove un approccio orientato alle variabili senza porre in discussione il principio di causalità.

Gli interventi formativi sono stati messi a punto a partire dalla fine degli '90 per rispondere a diversi bisogni formativi (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, e Poikela, 1996)<sup>16</sup>; essi sono molto diversi dagli interventi lineari appena descritti e perorati sia dai sostenitori del *gold standard* che dalla letteratura sui disegni sperimentali (Engeström, 2011). Gli interventi formativi sono definiti come l'azione intenzionale di un agente per creare cambiamento; il focus è sulla relazione dialettica che si crea tra formazione e apprendimento, cioè alla differenza tra i piani e le azioni dei ricercatori e i piani e le azioni degli apprendenti. Il principio della doppia stimolazione porta a una concettualizzazione d'intervento radicalmente diversa dall'intervento lineare. La prima differenza è il punto d'inizio. Negli interventi lineari il contesto e gli obiettivi dell'intervento sono noti prima dell'inizio, e l'intervento è di norma separato dalle normali attività organizzative. Negli interventi formativi, di contro, i partecipanti fronteggiano un oggetto contraddittorio e problematico che fa parte della loro realtà, e che analizzano ed espandono costruendo un nuovo oggetto il cui contenuto non è conosciuto all'inizio dell'intervento. La seconda differenza risiede nel processo: negli interventi lineari ci si aspetta che i partecipanti eseguano l'intervento senza mostrare resistenza, e che le difficoltà esecutive siano criticità insite nel disegno della ricerca. Negli interventi formativi, invece, sono i partecipanti che danno forma ai contenuti e al corso dell'intervento: l'utilizzo del principio della doppia stimolazione implica che i partecipanti progressivamente acquisiscano la leadership dell'intervento. La terza differenza risiede nello scopo: negli interventi lineari si completa un modulo standardizzato – come per esempio un ambiente d'apprendimento – che potrà essere poi ripetuto in altri contesti formativi producendo risultati simili. Negli interventi formativi, di contro, l'obiettivo è generare un nuovo concetto che potrebbe essere utilizzato in altri contesti, ma solo come punto di partenza per progettare nuove soluzioni appropriate al contesto. La quarta differenza, infine, è connessa al ruolo del ricercatore: mentre negli interventi lineari egli cerca di controllare le variabili, negli interventi formativi egli cerca di promuovere e sostenere un processo di trasformazione espansivo che appartiene ed è condotto dai partecipanti.

Per promuovere l'agentività dei partecipanti si utilizza il principio della doppia stimolazione applicato alle collettività (Engeström, 2007)<sup>17</sup>. Il primo stimolo consiste nel mostrare ai partecipanti materiali specchio – utili cioè alla dialettica e alla

- 16 C'era la necessità di portare la progettazione delle attività lavorative accanto all'ambiente di lavoro mantenendola al tempo stesso analitica, in una nuova relazione dialettica tra vicinanza e distanza riflessiva. Esisteva il desiderio di coniugare la riprogettazione dei processi e la costruzione di visioni per il futuro guidata dalle idee, in un nuovo rapporto dialettico tra miglioramenti specifici e visione comprensiva. Vi era poi la necessità di fondere ritmi paralleli e multipli di sviluppi dell'attività lavorativa in una nuova dialettica di cicli lunghi, medi e brevi di innovazione e cambiamento. Esisteva infine il bisogno di portare assieme gli strumenti del lavoro quotidiano e quelli d'analisi e di progettazione, in una nuova dialettica tra strumentalità diverse.
- 17 Gli studi di matrice vygotskijana tendono a dare una connotazione psicologica all'agentività. Partendo dal *capability approach* di Sen e Nussbaum, Costa (2014) e Alessandrini (2014) hanno connotato l'agentività dal punto di vista pedagogico.

riflessione collettiva – come videoregistrazioni, statistiche, interviste o altri dati che rivelano problemi ricorrenti e tensioni nell’attività organizzativa. La discussione di tali primi stimoli comporta una maturazione condivisa di consapevolezza rispetto al problema che deve essere affrontato e risolto. In altre parole, durante l’analisi collettiva i problemi da contingenti diventano parte di una visione sistemica condivisa. Per quello che riguarda il secondo stimolo, viene dapprima fornito un diagramma standard come il triangolo dell’attività oppure il ciclo d’apprendimento espansivo. Mentre il gruppo procede nell’analisi e nella discussione dei diversi punti di vista, accade spesso che il secondo stimolo iniziale fornito dal ricercatore venga sostituito da un’idea, uno schema o un concetto elaborato dai partecipanti. Tale idea archetipica – cioè in forma di cellula germinale – è progressivamente arricchita minuziosamente con contenuti sempre più diretti all’implementazione – il principio di ascesa dall’astratto al concreto.

Gli interventi formativi sono caratterizzati da complessità e stratificazione del setting che media la soluzione del problema sia dal punto di vista semiotico che strumentale (Engeström, 2015). L’analisi collaborativa è limitata nello spazio e nel tempo così da permettere la raccolta di dati ad alta fedeltà per mezzo di videoregistrazioni. La strumentalità forma un sistema che include artefatti cognitivi multipli e mezzi semiotici per l’analisi e la progettazione, ma anche strumenti utilizzati nella pratica giornaliera e resi visibili per l’analisi, la riformulazione e la sperimentazione. L’analisi di questi dati impegna il ricercatore ad adottare una nuova visione della mediazione poiché egli deve analizzare un’intera strumentalità interconnessa anziché singoli strumenti. Si può perciò affermare che gli interventi formativi richiedano un’attitudine interventista e coraggiosa piuttosto che uno sguardo passivo e distaccato da parte del ricercatore, che deve pertanto essere determinato e sistematico nel sostenere il cambiamento.

Recentemente Sannino, Engeström e Lemos (2016) hanno ipotizzato il potenziale generativo degli interventi formativi su tre dimensioni differenti. La prima dimensione della generatività, detta di continuità locale, è la prosecuzione e lo sviluppo ulteriore delle soluzioni messe a punto nel sito dell’intervento. La seconda tipologia, detta di appropriazione del dominio, è costituita dall’adozione e sviluppo ulteriore dell’intervento formativo in altri siti e contesti culturali all’interno della stessa tipologia di sistema di attività. La terza dimensione della generatività, di appropriazione del metodo, si manifesta quando altri interventi e studi utilizzano e sviluppano ulteriormente i metodi di analisi inizialmente messi a punto in un intervento formativo specifico.

## 2. Nuove direzioni per la ricerca educativa e formativa nella terza generazione della teoria dell’attività

L’adozione di una teoria dell’apprendimento fondata su un’unità d’analisi allargata e su una metodologia d’intervento basata sulla doppia stimolazione e sull’ascesa dall’astratto al concreto ha permesso alla terza generazione di studi vygotskijani nuove direzioni della ricerca educativa che affrontino le sfide dovute alla continua evoluzione delle nostre società. Questa sezione discute le direzioni più promettenti della ricerca educativa che vanno dallo sviluppo dell’agentività collettiva alla competenza come attraversamento dei confini fra sistemi di attività, dal *knotworking* ai *runaway objects*, dalle *wildfire activities* ai *social movements*.

## 2.1. Lo sviluppo dell'agentività collettiva trasformativa

Una delle maggiori sfide è l'indagine dello sviluppo dell'agentività collettiva, inteso come l'abilità e volontà dei partecipanti di dare forma ai loro sistemi d'attività (Engeström, Sannino, e Virkkunen, 2014). Le ricerche sull'agentività hanno iniziato da poco a esplorare il potenziale umano di sviluppare soluzioni culturalmente nuove (Sannino, 2015). Le concezioni d'agentività di matrice cognitivista si basano sul concetto di autoefficacia sviluppato da Bandura, cioè a credenze rispetto alle proprie capacità di esercitare potere sull'ambiente (Sannino e Laitinen, 2015). Questi studi, tuttavia, limitano lo studio della genesi dell'agency, dato che lo interpretano come un tratto posseduto stabilmente dal soggetto. L'utilizzo del metodo sperimentale dove lo sperimentatore manipola e controlla le variabili, inoltre, contraddice l'idea stessa di agentività intesa come capacità del soggetto di esercitare controllo su di sé e sul mondo.

Gli studi vygotskijani concepiscono l'agentività in modo molto differente rispetto agli studi cognitivisti; per la terza generazione della teoria dell'attività, infatti, l'agentività risiede nella capacità degli individui di sviluppare e utilizzare artefatti per ridefinire la situazione ed esercitare controllo sulle loro azioni (Virkkunen, 2006). Secondo Vygotskij (1974), infatti, lo sviluppo e l'utilizzo di artefatti (sia esterni che interni, cioè cognitivi) gioca un ruolo ausiliario che permette agli esseri umani di controllare il loro comportamento, prima esternamente e più tardi attraverso operazioni interne. Molti studi sull'agentività anche in ambito socio-culturale (per una rassegna si veda Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, e Paloniemi, 2013) si sono basati su semplici descrizioni del rapporto tra agentività e sviluppo dell'identità professionale, per esempio in ambito di formazione insegnanti. Gli studi che utilizzano il concetto di doppia stimolazione vygotskijana, di contro, si pongono l'obiettivo di promuovere l'agentività dei partecipanti, e di conseguenza studiano come questa si sviluppa.

La sfida è quindi quella di concettualizzare e caratterizzare empiricamente le nuove forme di agentività coinvolte nell'apprendimento espansivo (Sannino, 2015). Edwards (2011), per esempio, studia le forme di agentività relazionali, che comportano cioè la capacità di lavorare con gli altri per rafforzare risposte intenzionali a problemi complessi. Una *relational agency* emerge quando si lavora con altri per espandere l'oggetto dell'attività, e si riconoscono i motivi e le risorse che gli altri portano. L'agentività relazionale si sviluppa durante il processo di espansione dialettica dell'oggetto quando si cerca un allineamento tra le proprie risposte e le nuove interpretazioni effettuate dagli altri professionisti. Un altro tipo di agentività chiamata *collective transformative agency* (Virkkunen, 2006) caratterizza gli interventi formativi descritti sopra, e si verifica quando i partecipanti rompono i tradizionali schemi d'azione, e intenzionalmente prendono l'iniziativa per trasformare il sistema d'attività. Essa si sviluppa quando le collettività esaminano i conflitti, i turbamenti e le contraddizioni delle attività collettive per condividere nuove possibilità. Haapasaari, Engeström, e Kerosuo (2014) hanno identificato sei forme di agentività trasformativa: resistere al ricercatore o alla direzione, spiegare nuove possibilità o potenzialità dell'attività, prevedere nuovi schemi o modelli d'attività, impegnarsi per azioni concrete focalizzate al cambiamento dell'attività, comportarsi in modo conseguente per cambiare l'attività.

## 2.2. L'attraversamento dei confini come nuova forma di competenza interattiva

Un altro promettente filone di ricerche è rappresentato dallo studio della dimensione orizzontale della competenza, cioè la capacità di attraversare i confini tra le organizzazioni per negoziare soluzioni a problemi complessi che si situano in contesti mutevoli. La necessità di sviluppare una nuova concezione di *interactive expertise* parte dall'insoddisfazione verso i modelli cognitivisti secondo i quali la competenza è semplicemente sinonimo di eccellenza (Engeström 2018). Nei modelli cognitivisti la competenza consiste nella capacità del soggetto di padroneggiare compiti ben definiti in modo stabile. All'interno di un certo dominio di conoscenze e di pratiche l'*expertise* è ritenuto universale e omogeneo; ogni dominio è autosufficiente e al suo interno è possibile identificare l'esperto. La competenza è acquisita attraverso l'interiorizzazione graduale dell'esperienza, cioè dalla pratica di quelle abilità considerate stabili che sono possedute maggiormente dagli esperti nell'ambito specifico – il continuum novizio-esperto.

Gli studi vygotiskijani concepiscono la competenza in modo differente rispetto agli studi cognitivisti: l'assunto di base è che l'interazione coll'ambiente sia mediata da oggetti e concetti definiti all'interno di una certa cultura e in un dato periodo storico. Si può quindi affermare che la competenza risieda all'interno dei sistemi d'attività orientati all'oggetto e culturalmente mediati da strumenti, e che quindi non possa essere ricondotta semplicemente all'individuo decontestualizzato (Engeström, 2018). La competenza ha sempre più una componente di eterogeneità, ed è sempre più dipendente dalla capacità di attraversare i confini per generare ibridi e formare alleanze tra contesti e domini. Non esiste una competenza universalmente valida, omogenea e autosufficiente. La competenza, inoltre, è posta davanti alla sfida di trasformazioni radicali che richiedono soluzioni culturalmente nuove e la capacità d'apprendere qualcosa che non è ancora dato. La dimensione verticale della competenza verso l'eccellenza, cioè l'emulazione degli esperti, non riesce a supplire alle richieste di *expertise* trasformativo richiesto nelle nostre società complesse. Data la crescente importanza dell'orizzontalità sulla verticalità, vi sono due attributi che caratterizzano la competenza, la policontestualità e l'attraversamento dei confini (Engeström, Engeström, e Karkkainen, 1995). La policontestualità (o multitasking coordinato) a livello dei sistemi d'attività significa che gli esperti sono coinvolti sia in compiti simultanei nella stessa attività che in comunità di pratiche multiple. L'attraversamento dei confini è l'abilità degli esperti di muoversi tra sistemi d'attività riuscendo a negoziare e utilizzare concetti, idee e strumenti che provengono da domini in apparenza diversi.

## 2.3. Altre direzioni della ricerca

Altre interessanti direzioni della ricerca educativa basata sull'eredità vygotiskijana sono accumulate dalla necessità di indagare sistemi di attività sempre più interconnessi e ibridati, con combinazioni di attori che cambiano rapidamente. Per indagare queste nuove forme lavorative e oggetti si sono conati dei neologismi:

- *Knotworking*. Esso rappresenta una profonda trasformazione culturale nelle organizzazioni che comporta nuovi strumenti e regole per “la rapida e pulsante negoziazione dell'oggetto” (Engeström, 2008, p. 304). Contrariamente alle ricerche in ambito organizzativo che si concentrano su centri stabili e compatti di coordinamento, gli studi sul *knotworking* indagano i tipi opposti di organizzazioni; il concetto si riferisce a forme lavorative che richiedono l'attiva co-

- struzione di combinazioni di persone e artefatti in costante cambiamento lungo traiettorie temporali prolungate, ampiamente distribuite nello spazio.
- *Runaway objects*. Si tratta di oggetti così massivamente distribuiti nello spazio e nel tempo da trascendere la loro localizzazione precisa come il cambiamento climatico o le pandemie. Questi ‘oggetti sfuggenti’ hanno il potenziale di espandersi a un livello globale d’influenza, sono spesso incontrollabili, e hanno effetti inaspettati e di vasta portata. Si tratta di veri e propri ‘mostri’, dotati di una vita propria che minaccia la nostra sicurezza in molti modi, che generano opposizione e controversie (Engeström, 2015).
  - *Wildfire activities*. Lo scopo è comprendere i fenomeni sociali nel loro svolgersi, esempi di ‘attività selvagge’ sono il soccorso prestato dalla protezione civile in situazione di catastrofi naturali. Questi sistemi d’attività offrono un basso tornaconto economico ma gratificazioni a livello personale, hanno un chiaro oggetto e un orientamento al valore d’uso che resiste alla monetizzazione; possono apparire in luoghi e tempi inattesi ed espandersi molto rapidamente. Queste attività mostrano la capacità di superare le avversità e di rinnovarsi senza uno sforzo deliberato da parte della direzione dell’organizzazione. Le comunità associate con queste attività sono ibridate e scarsamente delimitate, sembrano estinguersi, ma poi rispuntano rapidamente come funghi (Engeström, 2009).
  - *Social movements*. I movimenti sociali possono esistere a livello locale, regionale e globale. Oggigiorno i movimenti sociali formano alleanze transnazionali e globali, con il risultato di emergere in modo orizzontale e policentrico; essi lottano per costruire strutture di coordinamento per una migliore integrazione verticale. Benché abbiano introdotto nuovi tipi di organizzazioni e innovazioni culturali durature, molto spesso hanno vita breve (Engeström, 2015).

### 3. Due applicazioni degli studi di matrice vygotskijana nel contesto italiano

Questa sezione mostra due esempi di interventi di matrice vygotskijana che chi scrive ha portato avanti nel contesto italiano. Il filone di ricerche è relativo allo sviluppo di un senso d’iniziativa e imprenditorialità, definita come la capacità di trasformare le idee in corsi d’azione. Un senso d’iniziativa e d’imprenditorialità è una competenza chiave europea per l’apprendimento permanente, che si pone cioè in un processo naturale e sociale che si costruisce fin dalla nascita e s’estende per l’intero arco di vita, e si sviluppa in molteplici contesti di formazione ed esperienza (Dozza, 2018). Nel caso del senso d’iniziativa e d’imprenditorialità, il fine non è tanto quello di aprire la propria impresa – che comunque dovrebbe essere un diritto per ciascuno, quanto imparare quella forma mentis imprenditoriale che permette di risolvere i problemi, individuare opportunità, e creare valore per se stessi e la propria comunità. La ricerca in ambito europeo ha infatti identificato la creazione di valore come fine unificante dell’educazione all’imprenditorialità; il valore può essere economico, culturale o sociale (Lackéus, 2015).

Prendere in esame e promuovere lo sviluppo di questa competenza in studenti e insegnanti presuppone l’utilizzo di metodologie che promuovano il cambiamento e l’innovazione; si dimostrano dunque particolarmente appropriate le metodologie basate sui principi degli interventi formativi di matrice vygotskijana. La prima linea di ricerca sviluppa la promozione della dimensione orizzontale della competenza, mentre la seconda si pone in continuità con lo studio e sviluppo dell’agentività collettiva trasformativa.

### 3.1. Il laboratorio di attraversamento dei confini tra scuola e lavoro

Questo filone di ricerche si concentra su studenti di scuola superiore che frequentano istituti professionali, tecnici o centri di formazione permanente. Nella formazione tecnica e professionale i periodi di alternanza scuola lavoro rivestono un ruolo particolarmente importante non solo per l'acquisizione di competenze tecniche, ma soprattutto per lo sviluppo di competenze chiave in un ambito d'educazione permanente (Marcone, 2018). La competenza del senso d'iniziativa e d'imprenditorialità diviene quindi fondamentale nelle transizioni scuola lavoro come competenza ad agire nei vari contesti (Costa e Strano, 2017).

Il problema da cui si è partiti è che molto spesso scuola e lavoro sono vissuti dagli studenti come ambiti separati, e le competenze apprese in un ambito non sono né connesse né (ri)attualizzate nell'altro contesto; è importante quindi adottare un approccio che promuova lo sviluppo della competenza di attraversamento dei confini. Secondo la terza generazione della teoria dell'attività, infatti, scuola e lavoro possono essere concepiti come sistemi di attività distinti (cioè con proprie regole, divisione del lavoro, comunità, strumenti che mediano l'azione e scopi), ma che, quando interagiscono come durante i periodi di alternanza scuola-lavoro, condividono un oggetto comune – l'apprendimento dello studente. Nella ricerca sul campo, gruppi di una decina di studenti inseriti in percorsi di alternanza scuola-lavoro si incontravano con cadenza settimanale con docenti e tutor lavorativi per discutere i problemi che gli studenti esperivano durante la transizione scuola-lavoro e lavoro-scuola (si tratta di un movimento bidirezionale). Il ruolo del ricercatore era quello di predisporre materiali specchio (documenti, interviste, filmati dell'azione lavorativa) che mostrassero tali problemi, che venivano raccolti durante lunghi periodi di osservazione partecipante, per esempio nelle aziende dove gli studenti prestavano servizio. Successivamente il ricercatore effettuava una selezione dei materiali e li proponeva durante i laboratori al fine di innescare processi dialettici e di ricerca di soluzioni condivise<sup>18</sup>.

Una delle ricerche è stata effettuata con studenti degli istituti professionali iscritti a un indirizzo enogastronomico. L'analisi secondo la terza generazione della teoria dell'attività ha rivelato la contraddizione tra il valore d'uso e quello di scambio insita nello studente quando questi è inserito nei percorsi di alternanza scuola-lavoro: dal punto di vista della scuola lo studente è un giovane inserito in un percorso educativo, mentre per l'imprenditore egli è una persona da inserire in un sistema d'attività che deve creare profitto. Vi è quindi una tensione tra i fini educativi della scuola, aperti al futuro in una prospettiva d'apprendimento permanente, e quelli formativi delle aziende, finalizzati alla produzione di un risultato tangibile. I risultati suggeriscono che il modello di alternanza scuola-lavoro con annesso laboratorio di attraversamento dei confini si distingue per tre caratteristiche (Morselli, 2017): la partecipazione attiva degli studenti, la riflessione sulle pratiche scolastiche e lavorative, e la trasformazione delle pratiche che dura nel tempo. Per quello che riguarda la generatività dei laboratori di attraversamento dei confini, si è riscontrata un'appropriazione del dominio (Sannino, Engeström, e Lemos, 2016), cioè un'adozione del modello di laboratorio in altri istituti tecnici e professionali.

18 A tal fine Pontecorvo, Ajello, e Zucchermaglio (2007) hanno evidenziato l'importanza dei processi dialettici nei processi vygotkijani di interiorizzazione ed esteriorizzazione: discutendo in gruppo si impara.

### 3.2. Il laboratorio di formazione continua insegnanti all'imprenditorialità

Questo filone di ricerche riguarda la formazione degli insegnanti in servizio a un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità. Per formare gli insegnanti si è deciso di utilizzare un intervento formativo dove gli insegnanti potessero sviluppare la loro agentività intesa come senso d'iniziativa e d'imprenditorialità collettivo (Morselli, 2019). Lo scopo era fare in modo che gli insegnanti educassero a questa competenza chiave attraverso il loro ruolo modello, così come suggerito da Penaluna, Penaluna, Usei, e Griffiths (2015). Si è cioè sostenuto che un modo per educare a un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità è diventare imprenditivi essi stessi affrontando un problema nell'ambito scolastico importante per la comunità, e creando le condizioni perché gli insegnanti si adoperino per risolverlo come gruppo coeso.

L'intervento formativo si è svolto con un gruppo di docenti e istruttori tecnico pratici di un corso Costruzioni Territorio Ambiente di un istituto tecnico. Il problema identificato durante i laboratori (nella doppia stimolazione si tratta del primo stimolo) è stato il crollo del numero di iscrizioni in 10 anni. Dal punto di vista della teoria dell'attività, gli insegnanti avevano perso contatto con l'oggetto, cioè non sapevano più che tipo di tecnico stavano formando, anche in conseguenza della riforma degli istituti tecnici del 2008, che aveva indotto un senso di smarrimento. Durante i laboratori i docenti hanno elaborato un'area di progetto (cioè un progetto interdisciplinare) con didattiche per competenze quali classe rovesciata e apprendimento cooperativo, ma anche con migliori collegamenti scuola-impresa (rilevazioni sul campo, visite del sito su cui effettuare il progetto, testimonianze di specialisti in classe). Da un lato questo progetto interdisciplinare ha portato a una maggiore collaborazione tra docenti e insegnanti tecnico pratici, e dall'altro ha permesso di attrarre nuove iscrizioni quando presentato durante gli *open-day* dell'istituto.

I risultati suggeriscono che l'intervento formativo abbia educato a un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità sia nel processo che nel prodotto (Morselli 2019). Per quello che riguarda il primo punto, durante l'intervento formativo gli insegnanti hanno sviluppato un'agentività collettiva trasformativa: dal criticare i colleghi, gli studenti e la dirigenza sono passati progressivamente a impegnarsi collettivamente a sviluppare iniziative a favore del corso CAT. Per quello che riguarda il secondo punto, attraverso il progetto interdisciplinare e le nuove didattiche per competenze, gli insegnanti hanno creato valore per l'istituto e gli studenti. Dato che il progetto multidisciplinare è stato ripetuto per due anni consecutivi si è riscontrata una generatività di continuità locale cioè una prosecuzione e sviluppo ulteriore dell'idea messa a punto nel sito dell'intervento.

Dalle due applicazioni si può evincere come la ricerca all'interno della teoria dell'attività sia eminentemente interpretativa. In questa ricerca il soggetto non è un semplice testimone dei fatti, ma diviene oggetto di studio nella sua specificità e unicità; diventano perciò oggetto di studio le intenzioni che lo fanno agire, i suoi scopi e i significati che attribuisce all'ambiente, così come i contesti sociali e culturali. Il ricercatore è quindi chiamato a raccogliere una grande mole di dati e a interpretarli per conferire loro un significato (Trincherò, 2004).

#### **Conclusioni: verso la quarta generazione di studi vygotskijani**

L'interesse odierno verso la teoria dell'attività risiede nel suo potenziale di promuovere il cambiamento delle pratiche lavorative ed educative attraverso la ricerca intervento. La sua evoluzione si fonda sulla capacità di stabilire connessioni

tra il patrimonio classico, le sfide odierne nella nostra società, e gli orientamenti futuri (Sannino, 2011). La ricerca interventista nelle scienze educative fronteggia persistenti tensioni tra rilevanza pratica e analisi rigorosa; le sfide sono costituite dal superare le dicotomie tra livelli di analisi micro e macro, tra agentività e struttura e tra analisi e intervento, ma anche dall'integrare i principi metodologici della scuola russa con altre riflessioni di pensatori importanti.

Dewey (1927), per esempio, riteneva che il pensiero assolutistico e la ricerca finalizzata al controllo giocassero un ruolo centrale nel causare i disastri della società. Quando affermava che il pensiero e le credenze dovrebbero essere esperienziali, egli pensava a un'epistemologia della ricerca educativa oltre gli esperimenti di laboratorio. L'implicazione del pensiero di Dewey è che anziché controllare il mondo, i ricercatori dovrebbero accettare che i disegni di ricerca hanno conseguenze inattese (Engeström, 2011), e invece che progettare grandi disegni di ricerca, i ricercatori dovrebbero coltivare tentativi di soluzione attraverso sperimentazioni locali. Solo successivamente, mentre tentano e trovano alcune soluzioni, potrebbero passare alla loro generalizzazione e disseminazione attraverso il dialogo e l'ulteriore sperimentazione<sup>19</sup>.

L'articolo ha mostrato che gli studi che raccolgono l'eredità vygotskijana condividono un'agenda interventista che si concentra sulle attività umane investite da cambiamenti storici, con un ambizioso programma di ricerca sia dal punto di vista teorico che pratico. Il contributo della ricerca vygotskijana alla ricerca educativa e formativa risiede essenzialmente in tre elementi. Il primo apporto è una nuova teoria dell'apprendimento che spiega l'innovazione e il cambiamento sociale: si tratta dell'apprendimento espansivo, nel quale i partecipanti imparano qualcosa che non è ancora dato (Engeström, 2015). Il secondo contributo è una nuova unità di analisi per studiare le organizzazioni e le comunità, e le loro interconnessioni interne e sterne: si tratta dei sistemi di attività interagenti. Il terzo apporto è una nuova metodologia interventista che promuove l'agentività collettiva trasformativa e l'ascesa dall'astratto al concreto, cioè gli interventi formativi. Tali contributi mostrano il potenziale generativo degli studi di matrice vygotskijana (Margiotta, 2017), e si situano in una prospettiva di *Evidence Based Education* ponendo attenzione all'utilità della ricerca, cioè alla sua capacità di produrre cambiamenti sociali positivi (Margiotta, 2011).

Gutiérrez, Engeström, e Sannino (2016) hanno recentemente iniziato a tracciare i contorni della prossima generazione della teoria dell'attività. Lo scopo è espandere la ricerca educativa e formativa oltre l'attuale comprensione dell'apprendimento e dell'insegnamento. L'unione della terza generazione della teoria dell'attività, delle metodologie decolonizzanti e delle prospettive indigene formano il PDR (*Participatory Design Research*) che darà luogo alla quarta generazione della teoria dell'attività. Si evidenziano dunque nuove sensibilità che riguardano il lavorare con le comunità non dominanti, il che comporta ripensare esplicitamente e riprogettare la ricerca coinvolgendo i partecipanti in tutti gli aspetti dell'intervento. Si parte da una riflessione su cosa significhi lavorare con

<sup>19</sup> Engeström (2011) dà una connotazione negativa al *Gold Standard* e al *No Child Left Behind Act* perché basati sul disegno sperimentale, e questo a suo parere va a detrimento della significatività della ricerca. Minello (2014), di contro, presenta il caso americano come modello virtuoso di *Evidence Based Education* (EBE) che soddisfa i criteri di efficacia e rigore della ricerca. In linea con gli obiettivi trasformativi della ricerca vygotskijana, Minello evidenzia come EBE promuova le ricerche che utilizzano metodologie che perseguono obiettivi socialmente rilevanti.

e nelle comunità non dominanti con domande quali: “Chi progetta e perché?”, “Quali sono le conseguenze inattese del cambiamento?”, ma soprattutto “Chi ne beneficia?”. Ne consegue che il focus delle ricerche verte su temi quali: equità e diversità; multivocità dei sistemi d’attività; attraversamento dei confini e identità lavorativa, pratiche e strumenti; complessità e ibridazione dei sistemi d’attività e reti di sistemi d’attività. La leva fondamentale è l’apprendimento, specialmente quelle forme trasformatrici con cui le persone possono diventare i progettisti del loro futuro implicando il cambiamento sociale positivo a livello locale e più ampio, e riconoscendo che le questioni relative a razza, equità, o disuguaglianze non sono sufficientemente teorizzate o affrontate da altri approcci.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). Generare capacità: educazione e giustizia sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La Pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 17-38). Milano: Franco Angeli.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays* (Vol. 1): University of Texas.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago University.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University.
- Costa, M. (2014). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), 83-108.
- Costa, M., & Strano, A. (2017). Imprenditività come leva per il nuovo lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 399-412.
- Davydov, V. V. (1990). *Types of generalisation in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Denver, CO: Alan Swallow.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193-212.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39.
- Engeström, Y. (1996a). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126-132.
- Engeström, Y. (1996b). 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. (2007). Putting Vygotsky to work: The Change Laboratory as an application of double stimulation. In D. Harry, C. Michael, & W. James V. (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 363-382). Cambridge University.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University.
- Engeström, Y. (2009). Wildfire activities: New patterns of mobility and learning. *International Journal of Mobile Blended Learning*, 1(2), 1-18.
- 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. (2018). *Expertise in Transition*. Cambridge. Cambridge University.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- 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. (2012). Whatever happened to process theory of learning? *Learning, Culture, and Social Interaction*, 1, 45-56.
- Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture & Activity*, 21(2), 118-128.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Gutiérrez, K. D., Engeström, Y., & Sannino, A. (2016). Expanding educational research and interventionist methodologies. *Cognition and Instruction*, 34(3), 275-284.
- Haapasaaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262.
- Il'enkov, . (1977). *Dialectical logic: Essays on its history and theory*. Moscow: Progress.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. New York: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. *Background Paper*. Retrieved from <[https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP\\_Entrepreneurship-in-Education.pdf](https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf)>
- Laitinen, A., Sannino, A., & Engeström (2016). From controlled experiments to formative interventions in studies of agency: methodological considerations. *Educação*, 39,14-23.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Harvard University.
- Marcone, V. M. (2018). *Work-Based learning: Il valore generativo del lavoro*. Milano: Franco-Angeli.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia formazione: le radici educative della cultura occidentale. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Cafoscarina.
- Margiotta, U. (2011). Verso una terza via per la ricerca educativa e formativa. *Formazione & Insegnamento*, 9(1), 9-12.
- Margiotta, U. (2017). Editoriale: Generative Education: vent'anni dopo il Rapporto Delors. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 11-16.
- Minello, R. (2014). Ricerca evidence-based e pratiche formative. Politiche e prassi. *Formazione & Insegnamento*, 10(1), 231-248.
- Morselli, D. (2017). Boundary crossing workshops for enterprise education: A Capability approach. In *Entrepreneurship Education: New Perspectives on Entrepreneurship Education* (pp. 283-306). Bingley: Emerald.
- Morselli, D. (2019). *The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship Education. A new Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1996). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. *Long range planning*, 4(29), 592.
- Penaluna, K., Penaluna, A., Usei, C., & Griffiths, D. (2015). Enterprise education needs enterprising educators: A case study on teacher training provision. *Education + Training*, 57(8/9), 948-963.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (2007). *Discutendo s' impara*. Roma: Carocci.
- Sannino, A. (2011). Ricerca intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 104-114.
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, culture and social interaction*, 6, 1-15.
- 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., & Laitinen, A. (2015). Double stimulation in the waiting experiment: Testing a

- Vygotskian model of the emergence of volitional action. *Learning, culture and social interaction*, 4, 4-18.
- Sannino, A., & Sutter, B. (2011). Cultural-historical Activity Theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, 21(5), 557-570.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*: Harvard University Press.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. UK: Blackwell.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3, 44-66.
- Vygotskij, L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti Barbera.
- Vygotsky, L. S. (1997). The historical meaning of the crisis in psychology. A methodological investigation. In *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). New York: Plenum.
- Vygotskij, L. S. (1998). *Pensiero e linguaggio: ricerche psicologiche*. Bari: Laterza.
- Vygotsky, L. S. (1999). Tool and sign in the development of the child. In *The collected works of LS Vygotsky* (Vol. 6, pp. 3-68). New York: Plenum.

