

La costruzione del ‘problema di ricerca’ nel percorso di dottorato tra vincoli materiali e immateriali

di *Claudia Banchetti*

Riassunto

Il contributo intende offrire una riflessione sul processo di costruzione dell’oggetto di ricerca prendendo avvio dall’esperienza di un percorso di dottorato industriale. L’idea di fondo dell’articolo è quella di riflettere sulla natura sociale e situata del processo di costruzione dell’oggetto e del problema di ricerca. Questo processo è associato spesso al solo ‘intuito’ o ‘capacità invettiva’ del singolo ricercatore/dottorando. Utilizzando la Teoria dell’attività storico-culturale, il presente saggio mira a comprendere *come* e in che *modo* l’oggetto sia l’esito di una negoziazione non banale tra attori e variabili socio-materiali: a) soggetti – tutor accademici, studentessa di dottorato e stakeholder organizzativi; b) contesti – accademia e organizzazione; c) artefatti materiali e concettuali intervenuti nel processo.

Parole chiave: dottorato industriale, università, organizzazione, sociomaterialità.

The construction of the ‘research problem’ in the doctoral pathway between material and immaterial constraints

Abstract

The contribution aims to offer a reflection on the process of constructing the research object, drawing from the experience of an industrial doctoral program. The underlying idea of the article is to explore the social and situated nature of the process of defining the research object and problem. This process is often attributed solely to the ‘intuition’ or ‘inventive ability’ of the individual researcher/doctoral student. By utilizing Cultural-Historical Activity Theory, this essay seeks to understand how and in what

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2024

Doi: 10.3280/erpoa2-2024oa19011

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –

No Derivatives License. For terms and conditions of usage

please see: <http://creativecommons.org>

ways the research object emerges as the outcome of a complex negotiation among actors and socio-material variables: a) actors – academic supervisors, the doctoral student, and organizational stakeholders; b) contexts – academia and the organization; c) material and conceptual artifacts involved in the process.

Keywords: Industrial PhD, university, organization, sociomateriality.

First submission: 24/11/2024, accepted 06/12/2024

Il dottorato industriale: cenni e sviluppi storici

Le origini del dottorato di ricerca in Italia risalgono agli anni Ottanta, quando fu istituito con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 382, datato 11 novembre 1980, intitolato “Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione e sperimentazione organizzativa e didattica”. In questa fase iniziale, il dottorato di ricerca rappresentava un percorso finalizzato a riconoscere la capacità di condurre in modo autonomo e rigoroso una ricerca scientifica che doveva essere originale e specifica a un determinato settore o disciplina (Cappa, 2009). Si contraddistingueva dunque per essere maggiormente orientato alla produzione di nuove conoscenze rispetto a un’applicazione pratica di quest’ultime nel mondo del lavoro.

Un primo tentativo di riforma del sistema del dottorato è stato avviato nel 1998 con la cosiddetta riforma Berlinguer. Questa riforma ha introdotto alcune novità importanti, ponendo l'accento su un dottorato maggiormente orientato alla formazione internazionale e alla collaborazione con il mondo delle imprese. Il Decreto Ministeriale n. 162, pubblicato il 13 luglio 1999 e intitolato “Regolamento in materia di dottorato di ricerca”, ha rappresentato un cambiamento rispetto alla normativa precedente. In particolare, una delle innovazioni centrali introdotte dal decreto è stata la possibilità di collaborazione tra i percorsi di dottorato e soggetti esterni, come enti pubblici o privati, sia italiani che stranieri. Tale collaborazione aveva l'obiettivo di consentire ai/delle dottorandi/e di svolgere esperienze di ricerca in contesti lavorativi, arricchendo così la loro formazione e offrendogli opportunità di sviluppo professionale più ampie. L’articolo 2, comma 3d, del decreto affermava esplicitamente che il dottorato poteva prevedere la collaborazione con imprese, università straniere e altri enti, rendendo così più permeabile il confine tra il mondo accademico e quello aziendale. Parallelamente, lo stesso decreto prevedeva numerose raccomandazioni volte a favorire un rapporto più stretto tra le università e il mondo del lavoro (Ori, Tiraboschi, 2014). Un punto cruciale della normativa riguardava la possibilità di defini-

re il programma del dottorato in collaborazione con soggetti esterni, tra cui piccole e medie imprese, aziende artigiane e altri enti, facilitando il trasferimento delle competenze acquisite durante il percorso di studio direttamente nel mondo produttivo. Questo approccio ha rappresentato un primo passo verso un modello di dottorato più applicato, volto non solo alla ricerca pura, ma anche allo sviluppo di conoscenze e competenze utili per il mercato del lavoro.

Nel 2013, con l’emanazione del Decreto Ministeriale n. 45, il legislatore ha dedicato l’articolo 11 al tema del “Dottorato in collaborazione con le imprese, dottorato industriale e apprendistato di alta formazione”¹. Questo decreto si ispirava ai modelli di successo provenienti da paesi scandinavi e anglosassoni, dove il legame tra università e industria era già consolidato e strutturato. L’obiettivo era rafforzare ulteriormente il triangolo tra formazione, ricerca e innovazione, considerando la crescente necessità di offrire a dottorandi/e un ampio ventaglio di opportunità professionali, anche al di fuori del mondo accademico tradizionale.

Il modello proposto dal decreto del 2013 si basa sulla creazione di ecosistemi di saperi e conoscenze, in cui università, imprese e centri di ricerca lavorano in sinergia. Questo tipo di partenariato ha l’obiettivo di costruire competenze altamente specializzate e trasversali, in grado di rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e di contribuire all’innovazione industriale. Tale modello non solo rafforza il legame tra formazione universitaria e impresa, ma promuove anche lo sviluppo di capacità professionali e tecniche (Tiraboschi, 2014) e accresce il saper fare e saper essere dei/lle dottorandi/e (Rossi, 2011). L’alternanza formativa (Bertagna, 2016; Potestio, 2020) evidenzia che, in ogni percorso educativo e formativo, dall’infanzia attraverso il gioco fino alle più complesse strategie didattiche, è fondamentale integrare, senza creare gerarchie, le polarità che definiscono l’essere umano: pratica e teoria, esperienza e riflessione, lavoro e studio (Agrati, Potestio, 2022; Potestio, 2020).

Per le organizzazioni, investire in ricerca costituisce infatti uno degli elementi fondamentali dell’innovazione e miglioramento continuo della qualità, configurandosi come uno dei fattori chiave della ricchezza (Rossi, 2008; 2011). La conoscenza, per le organizzazioni, è una risorsa a cui attin-

¹ Il dottorato in collaborazione con le imprese si realizza tramite il convenzionamento dei corsi e delle scuole di dottorato con organizzazioni che svolgono attività di ricerca e sviluppo. Oltre ai dottorati in collaborazione con le imprese, le università hanno la possibilità di attivare corsi di dottorato industriale (articolo 11 comma 2). Infine, le università possono attivare corsi di dottorato in apprendistato con istituzioni esterne e imprese (articolo 5 decreto legislativo 14 settembre 2011, n.167) (Ori, Tiraboschi, 2014).

gere, rappresenta un'impresa e un investimento, si dispiega come specializzazione professionale e cultura della ricerca (Malavasi, 2017).

Il punto di vista storico-culturale per rileggere il processo di costruzione del problema di ricerca

I manuali di ricerca (Creswell, 2012), i seminari e le attività formative dottorali ci invitano a costruirsi un'immagine del processo di costruzione dell'oggetto di ricerca come lineare, chiaro e in tutte le sue fasi razionale e soprattutto opera del singolo, del suo ingegno e intuizione. Latour (1987) in un saggio ormai datato ma ancora illuminante descrive come si costruiscono i fatti scientifici dentro reti di attori umani e non-umani, ricordando molto quello che accade durante la costruzione dei relativi problemi di ricerca. Seguendo questa filiera di studi appare interessante vedere come il dottorato e in particolare quello industriale, in quanto strettamente connesso con una domanda di ricerca negoziata tra 'accademia e mondo del lavoro', sia un terreno fertile per discutere la matrice socio-materiale del processo di costruzione delle domande di ricerca. Chi decide e come prende forma la risposta alla domanda: di cosa si occupa la mia ricerca e quale è la domanda a cui cercherò di suggerire una risposta?

Un aiuto per entrare in questo processo che incorpora molti elementi propri della vita sociale piuttosto sole limpide variabili di un algoritmo formale, è la Teoria dell'attività storico culturale. La teoria dell'attività storico-culturale (CHAT) afferisce alla famiglia delle teorie sociomateriali (Fenwick et al., 2011; Orlikowski, 2007; Gherardi, 2021). Seppur appartenendo a background e campi di studio diversificati, gli/le studiosi/e affermano che l'universo materiale e quello sociale non sono due categorie distinte e separate ma sono strettamente intrecciate e co-costruite tramite una serie di relazioni. I principi cardine delle teorie sociomateriali possono essere riassunti nei seguenti punti:

- gli elementi sociomateriali formano una relazione eterogenea costituita da materiale e sociale;
- la prospettiva sociomateriale focalizza l'attenzione sulle relazioni tra sociale e materiale e su come essi si influenzano e si trasformano reciprocamente;
- le pratiche quotidiane sono costituite e modificate dall'interazione dinamica tra il materiale e il sociale (Fenwick, 2014).

La CHAT affonda le sue radici nella filosofia classica tedesca (Kant e Hegel) e negli scritti di Marx ed Engels (Di Masi & Miolli, 2019), anche se

va oltre le rappresentazioni dualistiche dell'attività come un campo unidimensionale della lotta tra classi sociali.

L'interesse principale della CHAT è rivolto all'attività, cercando di comprendere l'apprendimento, lo sviluppo umano e l'educazione, esplorando come le persone agiscono insieme, in che modo (cooperativo o conflittuale) e in relazione a quale contesto sociale, materiale e storico (Fenwick, 2010; 2011; 2014). Seguendo il pensiero di Engeström, la teoria dell'attività si è sviluppata secondo tre generazioni (Engeström, 1987). La prima generazione, attribuita a Vygotskij – considerato anche il padre fondatore della teoria – introduce il concetto di “mediazione”, ossia una relazione soggetto-oggetto mediata dagli strumenti (Vygotskij, 1978). Questo modello triangolare postula che l'azione umana è mediata dalla cultura, andando oltre il semplice schema di stimolo-risposta. Tuttavia, il limite di questa generazione è la riduzione dell'analisi all'azione individuale. La seconda generazione (Leont'ev, 1974; 1981) amplia l'unità di analisi includendo l'attività collettiva, introducendo comunità, norme e divisione del lavoro. La terza generazione, elaborata da Engeström (1999; 2001), sviluppa concetti per comprendere le interazioni tra sistemi di attività. L'oggetto si trasforma da “materia prima” a un costrutto collettivamente significativo all'interno di un sistema di attività, condiviso e co-costruito. Engeström sposta il focus dall'attività individuale alla trasformazione sociale, includendo l'analisi della struttura del mondo sociale e tenendo conto della natura conflittuale della pratica. Il concetto di mediazione rappresenta il focus della teoria dell'attività; è stato introdotto principalmente per rendere conto della natura sociale dei processi psicologici. In seguito, è stato esteso alla sfera del materiale che media (ovvero che mette in relazione e in comunicazione) la relazione dell'individuo con il mondo circostante. Si ha una mediazione quando lo stare nel mezzo rappresenta uno strumento, una risorsa nella relazione. La CHAT studia le interazioni in corso tra persone e artefatti con una visione espansiva dell'apprendimento (Engeström, 1987; 2001), rende visibile come e in che modo i processi e gli individui vengono trasformati tramite determinate modalità di partecipazione a sistemi di attività mediati da artefatti complessi e compenetranti. Inoltre, prende in esame la divisione del lavoro, le regole e le norme culturali e le prospettive invischiate nel sistema “come le cose sono diventate come sono, come sono arrivate a essere viste nel modo in cui sono e come se ne appropriano nello sviluppo delle traiettorie mentali” (Fenwick, 2011).

Nel prossimo paragrafo utilizzeremo la teoria dell'attività storico culturale come costrutto per rileggere la negoziazione dell'oggetto di ricerca all'interno di un dottorato industriale.

La costruzione dell'oggetto di ricerca attraverso la sociomaterialità

Adottare la prospettiva teorica della Teoria dell'attività storico-culturale significa rileggere il contesto del dottorato industriale come uno spazio dinamico che si sviluppa attraverso l'interazione tra attori umani e non umani (Fenwick, 2010; 2011; 2014). Questo spazio, sia fisico che virtuale, è plasmato da un insieme di regole, strumenti e norme implicite ed esplicite. I contesti non sono spazi neutri, oggetti, artefatti materiali, immateriali e tecnologici non sono decontestualizzati e astratti (Melacarne, 2011). La divisione del lavoro, spesso distribuita tra accademia e organizzazione, rappresenta un aspetto cruciale, in quanto definisce i ruoli e le responsabilità – tacite ed esplicite – di ciascun attore, creando un sistema complesso in cui le conoscenze di ciascun partecipante devono agire in sinergia per costruire il progetto di ricerca.

In questo quadro, le relazioni sociomateriali tra gli attori, svolgono un ruolo centrale nel processo di costruzione dell'oggetto di ricerca. Gli scambi tra tutor accademici/che, dottorandi/e e stakeholder aziendali non si caratterizzano per essere solamente rapporti di collaborazione formale, ma si contraddistinguono come veri e propri processi di negoziazione (informale) continua, dove le diverse aspettative, esigenze e prospettive si confrontano, si integrano o talvolta si scontrano. In questo senso, il dottorato industriale può essere visto come un ambiente sociale fluido, dove la creazione di conoscenza avviene non solo attraverso lo studio e la ricerca, ma anche tramite l'interazione tra le diverse sfere materiali e sociali.

L'adozione di questa prospettiva teorica evidenzia come la costruzione dell'oggetto di ricerca non sia mai un'attività neutra o astratta, ma piuttosto un processo socialmente e materialmente mediato, influenzato dalle pratiche quotidiane, dalle regole istituzionali e dagli artefatti tecnologici (*Ibid*, 2011). Ogni attore coinvolto – che si tratti di un dottorando, di un supervisore accademico o di uno stakeholder industriale – porta con sé una specifica visione del lavoro e delle sue finalità, contribuendo alla definizione dell'oggetto di ricerca attraverso un processo di mediazione e compromesso. Gli strumenti materiali e concettuali, come metodologie di ricerca, software e modelli teorici, non sono neutrali, ma diventano parte integrante della costruzione dell'oggetto di ricerca, influenzando e determinando le modalità con cui la conoscenza viene prodotta e validata. Questo rende il dottorato industriale uno spazio particolarmente ricco di sfide e opportunità, dove la conoscenza scientifica e tecnologica viene generata all'intersezione tra teoria e pratica, tra accademia e industria.

Il processo di costruzione dell'oggetto

Un dottorato industriale, caratterizzato dalla costante contaminazione tra il mondo accademico e il mondo organizzativo, presenta elementi che richiedono una riflessione attenta, in quanto coinvolge attori e contesti diversi, ciascuno con proprie logiche, finalità e strumenti (Melacarne, 2018). A partire dall'esperienza personale di chi scrive, verrà illustrato il processo di costruzione dell'oggetto di ricerca ripercorrendone l'evoluzione e gli elementi caratteristici che ne hanno contribuito la costruzione. Tale processo non ha nessuna pretesa di essere generalizzato, tuttavia, viene presentato poiché consente di sviluppare alcune linee di riflessione.

La ricerca qualitativa (Creswell, 2012) è stata svolta nel triennio 2019-2022 e ha visto coinvolta un'organizzazione ICT italiana. L'esperienza può essere compresa all'interno di un dottorato industriale in quanto si è realizzata tramite convenzione con un'impresa svolgendo attività di ricerca e sviluppo (Ori, Tiraboschi, 2014).

I primi contatti informali con l'organizzazione sono stati presi nel mese di giugno 2020 tramite un *gatekeeper*, un professionista dell'organizzazione. L'entrata in un contesto organizzativo raffigura un momento delicato, risulta fondamentale che una persona interna, dotata di autorevolezza, sostenga presso gli altri professionisti la validità dell'iniziativa. È opportuno un *gatekeeper* investito di prestigio da parte degli attori organizzativi che sia in grado di stabilire un dialogo con il ricercatore (Scaratti, 2021). Il *gatekeeper* è un professionista che riveste un ruolo (ufficiale o non), che supporta il ricercatore a localizzare gli attori organizzativi e i processi da studiare (Hammersley, 1995). L'accesso può rappresentare una fase difficoltosa, per le varie resistenze – soprattutto burocratiche – che il ricercatore stesso potrebbe incontrare (Corbetta, 1999). Tre sono le dimensioni a cui prestare attenzione: a) decisionale, importante per l'ingresso in grandi organizzazioni, con tanti livelli di autorizzazione; b) temporale, collegata sia all'attesa temporale per ottenere l'accesso sia alla possibilità di prevedere sequenze legate ai differenti insider da coinvolgere; c) negoziazione con gli attori finali, per concordare modalità e occasioni di ricognizione di conoscenze rappresentate dalla ricerca (Scaratti, 2021).

L'oggetto di ricerca non è stato un qualcosa di predefinito o già dato a priori. Al contrario, è emerso progressivamente attraverso un processo di riflessione e confronto, frutto di negoziazioni e adattamenti che hanno coinvolto differenti attori in incontri formali e informali. Gli incontri formali hanno coinvolto differenti profili aventi ruoli e livello di partecipazione diversificati: tutor universitario, dottoranda, *gatekeeper*, dirigenti aziendali e stakeholder, quali professionisti che lavoravano nell'organizzazione.

L'obiettivo di questi incontri era quello di formalizzare e validare lo stato di avanzamento della ricerca e concordare tramite un piano di azione le successive fasi. In tutto sono stati fatti n.10 incontri formali. Gli incontri informali hanno coinvolto tutor, dottoranda e *gatekeeper*. Tali incontri hanno avuto come obiettivo validare internamente lo stato di avanzamento e concordarne le modalità di presentazione e feedback dello stato di lavoro. Il modo in cui si interagiva reciprocamente era influenzato da una serie di gesti e pratiche discorsive specifiche (Gherardi, Bruni, 2007). Ogni interazione assumeva forme diverse a seconda del contesto e delle persone coinvolte. In tutto sono stati fatti n. 30 incontri informali.

La definizione dell'oggetto di ricerca è stata modellata dalla necessità di conciliare molteplici interessi: a) quelli relativi all'organizzazione; b) quelli del tutor; c) quelli inerenti alla coerenza con il progetto e gli obiettivi formativi del Dottorato stesso; d) quelli della dottoranda. In ambito organizzativo, la ricerca è stata orientata verso la produzione di risultati situati, rilevanti e applicabili al contesto specifico, con l'obiettivo di generare soluzioni innovative, ottimizzare i processi esistenti o produrre nuove conoscenze (Melacarne, 2018). Il tutor ha avuto il compito di fornire un supporto metodologico e scientifico, supervisionando la ricerca e la sua coerenza con gli obiettivi generale del dottorato. In ultima analisi, la ricerca doveva essere allineata alle competenze, conoscenze e interessi personali e professionali della dottoranda.

Le regole e le norme hanno stabilito un quadro di riferimento che ha orientato le interazioni tra l'organizzazione, l'università, il tutor e la dottoranda. Queste norme – esplicite e implicite – riguardavano differenti aspetti, come la gestione delle informazioni, le modalità di comunicazione e le aspettative reciproche. Queste modalità di interazione non si sono limitate a essere semplici strumenti comunicativi, ma hanno svolto un ruolo cruciale nella costruzione di significato e comprensione condivisa tra gli attori.

L'oggetto di ricerca ha preso forma come risultato di un processo dinamico e collaborativo (Fabbri, Bianchi, 2018). Non è stato un punto di partenza immutabile, ma piuttosto un costruito che si è affinato progressivamente grazie al confronto continuo tra gli interessi dell'organizzazione, la supervisione scientifica del tutor, il curriculum del dottorato e le aspirazioni di chi stava svolgendo ricerca.

Conclusioni

Il processo di costruzione dell'oggetto di ricerca in un dottorato industriale si contraddistingue come dinamico, influenzato dalla continua inte-

razione tra soggetti, contesti e strumenti materiali e concettuali. Questo processo non può essere considerato come un'attività puramente accademica o individuale, ma come il risultato di negoziazioni e compromessi tra le diverse parti coinvolte, ognuna con esigenze e obiettivi distinti (Engeström et al., 2001). Quando vogliamo dare voce ai partecipanti nei processi di ricerca, la definizione iniziale del problema non viene stabilita in anticipo ma viene negoziata in corso d'opera tra gli attori. Börjesson (2011) afferma che "essa emerge ed è simultaneamente costruita insieme alle organizzazioni come un impegno reciproco alla produzione di conoscenza" (ivi, pp. 189-90).

L'adozione della Teoria dell'attività storico-culturale (CHAT) ha consentito di mettere in luce come la creazione dell'oggetto di ricerca si collochi all'intersezione tra dimensioni sociali e materiali, dove le aspettative accademiche e quelle dell'organizzazione devono trovare un equilibrio. Questo conduce a riconoscere che l'oggetto di ricerca non è un'entità data, ma un costrutto emergente e flessibile, plasmato dall'interazione tra attori e strumenti (Fenwick, 2011).

Le potenzialità di un percorso di dottorato industriale risiedono nella possibilità di contribuire allo sviluppo di conoscenze scientifiche rilevanti e applicabili a contesti reali, favorendo il trasferimento di innovazioni tra università e impresa. Tuttavia, questo processo non è privo di limiti e sfide, tra cui la difficoltà di conciliare gli obiettivi accademici con le esigenze operative dell'organizzazione, e la necessità di garantire il rigore scientifico durante il processo. Nell'ambito organizzativo, la ricerca deve produrre risultati contestualizzati, rilevanti e applicabili al contesto specifico, mirati a sviluppare soluzioni innovative, ottimizzare i processi esistenti o generare nuove conoscenze (Melacarne, 2018).

Il dottorato industriale offre uno spazio fertile per la creazione di conoscenza innovativa, ma richiede una costante mediazione (Engeström et al., 2001) tra i diversi attori e contesti coinvolti. Il successo di questo modello dipende in larga misura dalla capacità di mantenere un equilibrio tra teoria e pratica, tra accademia e industria, offrendo così ai/dalle dottorandi/e un percorso formativo che vada oltre i confini tradizionali della ricerca accademica, promuovendo una collaborazione più stretta e sinergica con il mondo del lavoro.

In questo senso la ricerca di dottorato assomiglia molto a quella che in letteratura è definita come Collaborative Management Research (Shani, Guerci, & Cirella, 2014). Questa si caratterizza per essere

un processo di inquiry emergente e sistematico, incorporato in una partnership tra gli attori con un interesse a influenzare un certo sistema di azione e ricercatori

interessati a comprendere e spiegare tali sistemi. Il processo di Collaborative Management Research integra conoscenze scientifiche, metodi e valori con le conoscenze pratiche e modi di lavorare. Un obiettivo per la conoscenza generata attraverso il processo di collaborazione è che la conoscenza sia praticabile da coloro che in concreto intendono influenzare il sistema. Un altro obiettivo è che i ricercatori siano in grado di affermare che la conoscenza generata è scientificamente rilevante e utile per lo sviluppo del loro campo disciplinare (Shani, Guerci, & Cirella, 2014, p. 15).

Se l'oggetto di ricerca si costruisce in situazione attraverso una negoziazione con più attori e diversi vincoli materiali, la ricerca collaborativa aiuterà a mantenere un legame forte tra il rigore metodologico con la necessità di coinvolgere l'organizzazione e i professionisti nel processo di costruzione della conoscenza (*knowledge management*) (Melacarne, 2018). La condivisione con l'organizzazione della sfida, della costruzione dei problemi e degli oggetti da indagare tra ricercatori e attori organizzativi è caratteristica essenziale della ricerca collaborativa (Fabbri, Bianchi, 2018).

L'interrogativo conoscitivo del ricercatore necessita di essere validato con gli *insider* dell'organizzazione e spesso richiede di essere discusso, rivisto e modificato. Solo con l'avanzare del processo di ricerca il bisogno emergente della comunità si evolve da una questione problematica a un problema definito (Schön, 2006). Fare ricerca con le persone, e non sulle persone, può essere il contributo trasformativo ai processi di ricerca portando all'interno di questi il contributo di attori esterni, non solo come fonti, ma come protagonisti nella definizione dei problemi e nel processo di validazione dei risultati, e, in certa misura, anche nella validazione degli strumenti di indagine (Melacarne, 2018). Unendo azione, partecipazione e apprendimento, la ricerca collaborativa può diventare una risorsa significativa per favorire cambiamenti sia individuali che sociali. Questo è possibile attraverso la partnership tra ricercatori esterni (*outsider*), impegnati nella comprensione della realtà sociale, e attori sociali interni (*insider*), che mirano a espandere la conoscenza basandosi sulle proprie esperienze (Melacarne, 2021). I dati prodotti permettono alle comunità di riflettere, apprendere e affrontare dilemmi di valore, sfide di sviluppo e bisogni di empowerment. Tuttavia, nonostante il suo potenziale trasformativo, la ricerca collaborativa presenta complessità, poiché i valori e gli obiettivi della scienza e della pratica sono spesso percepiti come distinti. È quindi essenziale gestire simultaneamente vari livelli: da un lato, mantenere un equilibrio tra dipendenza e indipendenza degli attori rispetto al protocollo di ricerca; dall'altro, armonizzare la ricerca di modelli generalizzabili con l'elaborazione di soluzioni situate nel campo della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S., & Potestio, A. (2022). Lavoro come esperienza e formazione iniziale di maestri e maestre: il modulo 'Alternanza formativa' presso l'Università degli Studi di Bergamo. *PEDAGOGIA OGGI*, 20(1), pp. 085-092.
- Bertagna, G. (2016). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. *Formazione Lavoro Persona*, 6(18), pp. 117-38.
- Börjesson, S. (2011). Collaborative Research for Sustainable Learning: The Case of Developing Innovation Capabilities at Volvo Cars. *Action Learning: Research and Practice*, viii(3), pp. 187-209.
- Bruni, E., & Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative* (Vol. 1, pp. 1-227). Bologna: il Mulino.
- Cappa, C. (2009). Il dottorato in Italia. Una storia recente. *Rivista Scuola Iad. Modelli, Politiche R&T*, 1, pp. 66-94.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Di Masi, D., & Miolli, G. (2019). La Teoria dell'Attività per l'educazione inclusiva: una riflessione a partire dal pensiero di Hegel. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 7(1), pp. 17-28.
- Engeström, Y. (1987). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical conceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, (1), pp. 133- 156.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), pp. 133-156.
- Fabbri, L., & Bianchi, F. (2018). *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura*. Roma: Carocci.
- Fenwick, T. (2010). Re-Thinking the “Thing” Sociomaterial Approaches to Understanding and Researching Learning in Work. *The Journal of Workplace Learning*, 22(1-2), pp. 104-116.
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. London: Routledge.
- Fenwick, T. (2014). Sociomateriality in medical practice and learning: attuning to what matters. *Medical education*, 48(1), pp. 44-52.
- Gherardi, S. (2021). A posthumanist epistemology of practice. In M. Reihlen, & D. Schoeneborn (eds.). *Epistemology of management*. Berlin: Springer.
- Hammersley, M. (1995). Theory and evidence in qualitative research. *Quality and quantity*, 29(1), pp. 55-66.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge: Harvard UP.

- Leont'ev, A. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 13(2), pp. 4-33.
- Leont'ev A. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.
- Malavasi, P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 115-152. Milano: FrancoAngeli.
- Melacarne, C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana: sull'identità del professionista dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Melacarne, C. (2018). Ricerca collaborativa come consulenza formativa. In L. Fabbri, F. Bianchi (a cura di), *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro* (pp. 127-148). Roma: Carocci.
- Melacarne, C. (2021). *Narrative Inquiry, Fare ricerca educativa con le persone e le comunità* (pp. 1-166). Roma: Carocci.
- Orlikowski, W. J. (2007). Sociomaterial practices: Exploring technology at work. *Organization studies*, 28(9), pp. 1435-1448.
- Potestio, A. (2020). Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico. *Alternanza formativa*, pp. 1-215.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa la formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Scaratti, G. (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni pratiche di conoscenza situata e trasformativa (Individuo gruppo organizzazione. Theatrum)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni, trad.it.* Milano: FrancoAngeli.
- Shani, A. B., Guerci, M., & Cirella, S. (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Tiraboschi, M. (2014). Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato. *Diritto delle relazioni industriali: rivista della Associazione lavoro e ricerche*, 24(1), pp. 73-110.
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.

Sitografia

- Ori, M., Tiraboschi, M. (2014). @bollettinoADAPT, 17 febbraio 2014
https://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2014/02/2014_7_ori_tiraboschi.pdf.