

# Fare rete fra le scuole in Italia: innovazioni, vincoli e reali opportunità

Letizia Giampietro, Donatella Poliandri e Sara Romiti

## **Educational networks in Italy. Innovations, constraints and opportunities**

Networking collaboration in the educational field can be framed as a way to exercise citizens' active participation in the governance of public affairs. The first and second part of the article discuss the evolution of the Italian legal framework on school networks and present national data on the spreading of school networks. In addition, some relevant experiences of networking are commented. The third part summarizes the meaning and features of networking in education in the international debate, underlining the strategic perspective for educational change and implementation of school reform processes, and presents an INVALSI project inspired by this perspective. In the last part we highlight that the development of professional collaboration networks in the Italian context is at an early stage. We suggest reinforcing this aspect as an important mechanism of social innovation, especially in times of emergency, through research actions in support of different forms of collaboration, learning and attribution of meaning among stakeholders.

*Keywords:* School Networks, School Improvement, School Reform, Collaborative Professional Learning Networks.

## **1. Introduzione**

La «partecipazione» nel nostro paese ha origini antiche; perlopiù si configura come di tipo volontario e coinvolge molti aspetti della vita sociale, da quella politica a quella religiosa, esprimendosi a livello individuale o di collettività, sia essa istituzionalizzata o informale. Così è la partecipazione a livello micro, ad esempio, dei cittadini che decidono di occuparsi di un giardino pubblico, o i gruppi di docenti che in autonomia scelgono di supportarsi; oppure, a livello macro, i sindacati o le scuole che scelgono di affrontare insieme percorsi di miglioramento della propria azione didat-

Letizia Giampietro, Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, Via Ippolito Nievo, 35, 00153, Roma; [letizia.giampietro@invalsi.it](mailto:letizia.giampietro@invalsi.it).

Donatella Poliandri, Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, Via Ippolito Nievo, 35, 00153, Roma; [donatella.poliandri@invalsi.it](mailto:donatella.poliandri@invalsi.it).

Sara Romiti, Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, Via Ippolito Nievo, 35, 00153, Roma; [sara.romiti@invalsi.it](mailto:sara.romiti@invalsi.it).

tica e formativa. Il partecipare a qualcosa significa da un lato essere «parte di» e «identificarsi con», dall'altro, farlo in modo consapevole e propositivo (Cotta 1979), coinvolgendosi nell'azione stessa in via non adempimentale.

Studiare le reti di scuole italiane, la loro origine e l'evoluzione della loro struttura, alla luce anche di quanto emerge dal dibattito internazionale, significa comprendere attraverso un esempio perspicuo da una parte come il concetto di partecipazione alla cosa pubblica si concretizzi nel nostro paese, dall'altra il ruolo di connessione che la rete, qui intesa in senso ampio, può svolgere fra il centro e la periferia del sistema in termini di *governance*.

Tuttavia, studiando le reti di scuole e il vasto apparato giuridico-amministrativo che le sostiene emerge come il concetto di rete sia prevalentemente usato in ambito educativo nella sua accezione funzionale, volta dunque al raggiungimento dell'efficacia scolastica più che tematizzato in sé. Si intendono ricomprese dunque in questa accezione un insieme di forme di collaborazione spesso fra loro confuse e che, nel nostro paese, si sostanziano perlopiù in un atto formale, amministrativo sottoscritto fra le parti. In questo senso, gli studi per comprenderne gli aspetti maggiormente strutturali e le dinamiche relazionali, esterne e interne alle reti di scuole, sono ancora in nuce; piuttosto possono rappresentare una spinta propulsiva in un settore che utilizza il concetto di rete come una metafora ove racchiudere idealmente un ampio complesso di aspetti del «partecipare» che possono contribuire a rendere più efficace l'azione delle scuole.

Il nostro contributo, pur intravedendo i limiti di questa rarefatta concettualizzazione della rete in sé, si iscrive in questo solco, esplorando l'uso che del concetto di rete si fa a scuola, valorizzandone la dimensione negoziale e descrivendone lo stato dell'arte. Proviamo dunque a offrire una descrizione ampia della capacità funzionale di fare rete delle scuole del nostro paese, presentando alcuni aspetti che, a nostro avviso, mancano o sono solo accennati nel discorso pubblico nazionale rispetto a quello internazionale (paragrafo 2), prima di rendere conto, nel paragrafo 3, dell'evolversi nel tempo della norma e della struttura delle reti di scuole italiane nel complesso. Fotografiamo quindi quegli aspetti rilevanti quali, ad esempio, la numerosità delle reti sul territorio e la loro distribuzione, su cui può essere utile riflettere anche alla luce degli elementi emergenti dalle esperienze di alcune di esse (paragrafo 3). Attraverso le caratteristiche più rilevanti, nel paragrafo 4, illustriamo il vasto dibattito internazionale sul significato e le modalità del fare rete in educazione e lo sviluppo di alcune proposte innovative di studio che provano a superare il concetto di rete come metafora muovendosi verso l'approfondimento dell'assetto relazionale esistente tra i nodi che la compongono, cercando di operarne una sintesi critica che si delinea più compiutamente nelle Conclusioni.

## **2. Dalle reti di scuola per la *governance* al *collaborative professional learning***

Gli studi che si sono occupati di reti dalla prospettiva dell'organizzazione e gestione economico-aziendale hanno esaminato soprattutto la go-

*vernance* di sistema. Al centro del dibattito ritroviamo un tema cardine nel nostro paese, ossia quello della tensione tra i processi di decentramento e di centralizzazione (si veda in proposito Cerini 2015). L'Osservatorio sulla scuola dell'autonomia ha dedicato ampio spazio alla riflessione sul funzionamento delle reti e ai possibili scenari futuri (Nunziata 2012). Dalla ricerca sono emersi tre modelli di reti: le reti progetto; le reti direzionali, di rappresentanza verso l'esterno, spesso intese come associazioni di Dirigenti Scolastici; le reti gestionali, basate su accordi di programma per la gestione di aspetti didattici o amministrativi. A partire da questa analisi è scaturita la riflessione sulle reti come strutture intermedie per colmare il vuoto tra un sistema accentrato da un lato e una situazione di frammentazione e dispersione territoriale dall'altro. Il Rapporto dell'Osservatorio prefigura quindi una *governance* dei sistemi locali dell'istruzione costruita attorno a organizzazioni reticolari, da sviluppare in parallelo all'attuazione del titolo V della Costituzione. Ma, poiché i processi partecipati e le esperienze di rete sono presenti in misura diversificata nei vari territori, Nunziata (2012) suggerisce interventi attuativi differenziati che tengano conto dallo stadio di sviluppo della cultura associativa espressa da ciascun territorio. Per Paletta (2018) le modifiche introdotte alle reti con la Buona scuola rappresentano un tentativo di incentivare una *leadership from the middle*, rafforzando la *governance* dei livelli intermedi. Infatti, «mentre il processo autonomistico poneva fiducia in un approccio *bottom-up*, con l'accento sulla capacità delle scuole di guidare dal basso il cambiamento, il successivo periodo è stato caratterizzato da un'ondata di riforme *top-down* che per contro hanno assegnato un ruolo guida a sistemi centralizzati e meccanismi gerarchici»; il nuovo modello di *governance* delle reti «da un lato riconosce che le strategie *top-down* da sole sono inappropriate, dall'altro che le strategie *bottom-up* da sole sono incapaci di raggiungere il miglioramento dei sistemi educativi su ampia scala» (Paletta 2018, 29-30).

A parte alcune eccezioni, restano fuori dal discorso pubblico italiano alcuni temi del dibattito internazionale, che riguardano lo sviluppo delle reti come luoghi di confronto professionale dei singoli e delle comunità di appartenenza. I dati della ricerca comparativa Talis (OECD 2019; OECD 2020) confermano questa tendenza; la partecipazione a modalità di apprendimento professionale collaborative (*collaborative professional learning*) di un campione di 3.612 insegnanti italiani mostra una scarsa capacità del nostro paese a considerare l'interazione fra più individui in campo educativo come uno strumento in grado di consentire di lavorare più proficuamente, imparando dalle reciproche pratiche ed esperienze (Reeves *et al.* 2017). Tuttavia, negli ultimi dieci anni, abbiamo registrato un incremento della percentuale di insegnanti che dichiarano di essere coinvolti in percorsi di collaborazione professionale (circa il 13% in più dal 2008 al 2018), segnalando una graduale crescita della sensibilità per questi aspetti, che si realizza maggiormente nelle zone urbane del nostro paese, suggerendo come il contesto possa fare la differenza per lo sviluppo di processi di interazione, e laddove si ha una concentrazione più alta di studenti svantaggiati dal punto di vista socio-economico. Quest'ultima informazione può indicare come la collaborazione rappresenti un meccanismo di supporto

soprattutto per le comunità educanti che lavorano in contesti difficili, offrendo interdipendenza e aiuto tra i colleghi (Johnson *et al.* 2012).

Gallino (2014) distingue una partecipazione «forte» da una «debole», classificandole sulla base delle forme dell'agire nei confronti del centro del sistema. La prima, seppur dipendente dal riconoscimento da parte del centro, può avere più opportunità per concorrere a determinare le scelte che riguardano gli aspetti principali della vita della collettività; la seconda, quella «debole», ha a che fare con la possibilità di partecipare alla realtà associativa di un gruppo che persegue obiettivi di sostegno e supporto reciproco, in relazione alle proprie professionalità e interessi, ma può avere l'opportunità di interpretare meglio le esigenze prossime al territorio, favorendo processi *bottom-up* di emersione dei bisogni. Questi due tipi di partecipazione hanno però delle aree di sovrapposizione; di questo ne sono un esempio le reti di scuole, che possiamo rappresentare sia come processi di partecipazione forte che debole. Infatti, entrambe le tipologie si realizzano, nella maggior parte dei casi, attraverso il paradigma dell'impegno individuale volontaristico dei docenti e dei dirigenti scolastici coinvolti, che mettono le proprie competenze e il proprio tempo al servizio della collettività. Parallelamente, il concetto di *governance* sotteso alla visione policentrica e decentrata della struttura reticolare è da intendersi come una modalità di governo plurale, compartecipata, fondata su forme collaborative sia di gestione dei processi sia di implementazione delle attività e dei servizi (Tronca 2007). La distinzione operata, come vedremo nel paragrafo successivo, dalla cosiddetta legge sulla Buona scuola nel 2015, ci permette tuttavia di individuare, in linea generale, le reti di scopo come maggiormente afferibili alla partecipazione «debole», mentre quelle di ambito a una «forte», in quanto maggiormente volte alla *governance* del territorio (Poliandri *et al.* 2020). Infine possiamo includere i processi di *collaborative professional learning*, ossia lo sviluppo a livello micro della partecipazione dei docenti ai percorsi di sostegno e scambio professionale, all'interno della categoria «debole» del concetto sopra delineato, anche se questi possono essere promossi o facilitati all'interno di programmi strutturati. La tensione fra queste diverse modalità del «partecipare», tuttavia, non si risolve e anche la rassicurante distinzione operata all'interno delle norme non sembra ricucire i diversi poli della struttura reticolare. Probabilmente, però, è proprio all'interno di questa tensione e all'equilibrio che sussiste nella distribuzione del potere e delle responsabilità fra il centro e la periferia – variamente intesi – che è possibile operare una rilettura dei processi di costituzione delle reti di scuole degli ultimi vent'anni, individuandone sia i limiti sia le piste di innovazione.

### **3. Le reti di scuole in Italia: la norma, i dati e il dibattito**

Mentre nel dibattito internazionale si parla di reti collaborative e di *professional learning networks* intendendo un vasto insieme di forme di collaborazione e di apprendimento professionale che coinvolgono soggetti appartenenti a scuole diverse, nel sistema scolastico italiano le reti costitui-

scono soprattutto un fatto formale, che si sostanzia nella sottoscrizione di un accordo tra le parti, in cui siano definiti gli scopi, la durata e i soggetti partecipanti. Di conseguenza, nel nostro paese, il dibattito si concentra soprattutto intorno alle reti intese come struttura formalizzata prevista dalla norma.

Tale prospettiva sembra essere stata assunta, in buona parte, anche dai professionisti della scuola; infatti, in uno studio di INDIRE, dove il concetto di rete è stato rilevato nella sua accezione più ampia, comprendendo qualsiasi forma di collaborazione in gruppo, senza introdurre distinzioni tra comunità di pratica, reti informali e formali, le risposte dei dirigenti scolastici hanno evidenziato una netta preferenza per le esperienze svolte in reti di tipo formale (De Maurissens 2015; De Maurissens *et al.* 2016; Giunti 2016).

Sotto il profilo giuridico, l'introduzione dello strumento delle reti di scuole si inquadra nell'ampio disegno di riforma della pubblica amministrazione introdotto più di venti anni fa (legge 59/1997) e proseguito con l'approvazione del Regolamento dell'autonomia scolastica (DPR 275/1999), grazie al quale le scuole possono promuovere accordi di rete o aderire ad accordi già sottoscritti, nonché stipulare convenzioni con altre istituzioni, enti o associazioni. Le norme introdotte negli anni successivi, volte ad accrescere e a potenziare il sistema delle reti scolastiche, sono state nel complesso poco incisive; se infatti nella legislazione sono comparsi diversi riferimenti alle reti, sono però mancati interventi organici o di sistema, sia in ambito nazionale che regionale, con alcune eccezioni riguardanti ad esempio la Liguria e l'Emilia-Romagna (Michelotti 2013). Un punto di svolta si è avuto nel 2012, con il cosiddetto decreto Semplificazioni (DL 5/2012), che per il settore dell'istruzione aveva previsto l'introduzione di misure finalizzate a potenziare l'autonomia delle scuole, quali ad esempio l'organico dell'autonomia e la costituzione di reti su base territoriale. Tale rinnovato interesse ha fatto parlare di una nuova possibile direzione di sviluppo del sistema scolastico, con il superamento della tradizionale struttura piramidale verso una struttura di tipo reticolare, definita come «autonomia per associazione di autonomie» (*Ibidem*).

A titolo esemplificativo del processo di sviluppo delle reti in Italia, fra il 1996 e il 2001, ossia prima e a cavallo dell'emanazione del Regolamento dell'autonomia, nascono dieci reti di scuole per affrontare, in particolare, i temi della valutazione, autovalutazione e miglioramento del funzionamento delle scuole (Au.Mi.Re., AVIMES, Progetto aQUa, AIR, Stresa, Qualità Totale, AICQ Nazionale, Requs, Faro, SIRQ). Queste reti, di cui alcune ora non più attive, sono molto differenti fra di loro sia per la numerosità delle istituzioni scolastiche coinvolte (fra 12 e 200), sia per la disomogenea distribuzione sul territorio italiano, con una netta prevalenza di reti nelle regioni del Nord rispetto al resto del paese (Fiore e Torelli 2019). A queste, nel 2010 si è aggiunta una rete stabile e formale (Rete Nazionale *Peer Review*), sorta grazie all'iniziativa dell'ex ISFOL che, seppur piuttosto piccola (16 scuole), ha avuto il pregio di includere istituzioni scolastiche presenti nelle diverse regioni dello stivale. Un nuovo impulso alla costituzione di reti è stato offerto, però, dall'introduzione del Sistema Nazionale di Valuta-

zione (SNV); infatti, nel 2015, tre nuove reti di scuole (Valutazione in progress, Pro.Va.Mi., Li.Sa.Ca) sono state istituite a partire da questo stimolo, concentrando le proprie attività sulle iniziative di formazione e diffusione delle informazioni sul modello di valutazione implementato a livello nazionale (*ibidem*). Nel 2015, inoltre, alcune reti del gruppo storico (AICQ, A.U.M.I.R.E., FARO e SIRQ) si sono associate nella Rete delle reti, istituendo in tal modo un *network* trasversale fra scuole di differenti regioni, con lo scopo di ampliare e potenziare il ruolo delle singole reti in un contesto sociale più ampio, pur mantenendo la propria «località».

In quello stesso anno, con la legge nota come Buona scuola (legge 107/2015), sono portate a compimento le indicazioni normative contenute nel decreto semplificazioni del 2012. Nella classificazione sottesa a questa legge, che riprende e promuove il dialogo con tutti gli attori presenti nel territorio (incluse le famiglie, gli enti locali, le imprese), le reti sopra presentate fanno parte della tipologia definita di scopo, ossia sono reti che «si costituiscono spontaneamente tra le scuole anche, oltre l'ambito di appartenenza, per il perseguimento di precisi scopi e obiettivi»; questa tipologia si contraddistingue da quella di ambito che, invece, «riunisce stabilmente tutte le scuole statali dell'ambito territoriale individuato dall'USR, ivi comprese quelle paritarie». Si evidenzia nelle modalità di costituzione delle reti di scuole un andamento esplicitamente *bottom-up* nella prima tipologia, dove alcuni *network* sono andati costituendosi in periodi antecedenti la norma del 1999 – che piuttosto sembra aver organizzato la spinta propulsiva proveniente «dal basso» – e uno maggiormente *top-down* nella seconda. Infatti, nella Buona scuola si assiste a un nuovo investimento sulle reti, intese come strumento di gestione del territorio e cinghia di trasmissione tra il livello centrale e quello periferico: gli Uffici Scolastici Regionali (USR) rappresentano le strutture intermedie chiamate a promuovere la costituzione di reti tra le scuole di un medesimo ambito territoriale (nota MIUR 2151 del 7 giugno 2016). L'introduzione delle reti di ambito è stata definita da più parti come un «processo di istituzionalizzazione» (Cavalli 1996) in quanto, innanzitutto, sono state uno strumento per realizzare sul territorio le attività di formazione promosse e finanziate dal Ministero dell'Istruzione così come individuate nel Piano nazionale per la formazione docente (DM n. 797 del 16 ottobre 2016). Di conseguenza, poco spazio è rimasto per la pianificazione di progetti in rete tarati sulle esigenze del territorio, poiché l'esigenza della *policy* nazionale era principalmente quella di avere a disposizione delle strutture decentrate in grado di svolgere compiti di natura gestionale e amministrativa.

In sintesi, se dall'introduzione degli accordi di rete come strumento a supporto dell'autonomia scolastica sono passati più di venti anni, con l'introduzione delle reti di ambito si è assistito all'avvio di un nuovo modello di *networking*, che da un lato può avere il pregio di coinvolgere anche quelle scuole che, altrimenti, non prenderebbero parte ad alcuna rete, dall'altro non rappresenta una libera scelta associativa delle scuole, quanto piuttosto un'operazione governata dal sistema centrale, funzionale a svolgere attività di amministrazione decentrata. Al contempo, seppur permanga in parallelo il modello delle reti di scopo, questo modello è rimasto nel

solco del disegno elaborato con la nascita dell'autonomia scolastica, con alcuni limiti evidenziati dalle esperienze delle reti a supporto della valutazione e del miglioramento, ovvero il rischio di frammentarietà e la scarsa rappresentanza sul territorio.

### 3.1. *Un affresco sulle scuole che partecipano alle reti*

A oggi, la più ampia indagine per comprendere come le scuole siano state in grado di cogliere la possibilità di associarsi in rete è stata condotta nel 2015, grazie al questionario scuola INVALSI somministrato nella primavera di quell'anno a tutte le istituzioni scolastiche del I e II ciclo del nostro paese. Questi dati sono stati sintetizzati nel *Rapporto Annuale 2018* dell'ISTAT sulla situazione del paese (Poliandri *et al.* 2018) che, in quell'anno, utilizzava la chiave di lettura delle reti per interpretarne le caratteristiche e le condizioni. Possiamo leggere queste informazioni cercando di ripercorrere alcuni aspetti chiave, fra i quali la partecipazione delle scuole alle reti, il grado di «apertura» delle stesse, ossia la capacità complessiva di coinvolgere anche soggetti diversi dalle istituzioni scolastiche in iniziative educative (università, enti locali, associazioni, ecc.), le motivazioni che le hanno spinte ad associarsi, le principali fonti di finanziamento e le attività maggiormente svolte.

#### *A quante reti ciascuna istituzione scolastica partecipa mediamente?*

A livello nazionale, una scuola su quattro dichiara di prendere parte a 5/6 reti, ma al contempo più di una scuola su 6 non partecipa ad alcuna di esse. Le differenze più ampie emergono a livello territoriale; infatti, mentre nel Nord-Est una percentuale superiore al 40% delle scuole di entrambi i cicli dichiara la più alta partecipazione alle reti (5/6 reti), nel Mezzogiorno una scuola su cinque non prende parte ad alcuna rete e, fra quelle che vi prendono parte, una su due, o poco più, dichiara di partecipare al massimo a due reti, mostrando come insistere su un certo tipo di territorio piuttosto che su un altro possa inficiare nel concreto la possibilità di associarsi e supportarsi. Tuttavia, pur in queste disparità, le reti di scuole del nostro paese sono in buona parte «aperte» anche ai soggetti esterni quali, ad esempio, gli enti di ricerca e formazione, le università, gli enti locali, le associazioni, le aziende sanitarie locali, e ciò accade anche nelle regioni del Mezzogiorno (lo dichiara circa il 60% delle scuole italiane).

#### *Quali sono le motivazioni che spingono le scuole ad associarsi in rete?*

In linea con quanto indicato dagli studi internazionali in questo ambito, la motivazione principale che muove le scuole italiane ad associarsi in rete è rappresentata dalla possibilità di migliorare le pratiche educative e didattiche: circa il 74% delle istituzioni scolastiche di entrambi i cicli, fra quelle che scelgono di partecipare alle reti, offre questa motivazione, anche se le scuole del Nord lo fanno in misura ancora maggiore. Queste ultime, inoltre, dichiarano di aderire alle reti – in percentuale decisamente più alta rispetto al resto del paese – anche per fare economia di scala e per accedere

ai finanziamenti; nel Mezzogiorno, infatti, solo poco meno di una scuola su sette indica queste motivazioni come prioritarie.

### *E chi finanzia le reti di scuole?*

In generale, una scuola su due individua nello Stato la principale fonte di finanziamento delle reti cui partecipa. Ci sono tuttavia alcuni dati da sottolineare in quanto difforni rispetto all'andamento complessivo del paese, che rischiano di essere celati se si osservano solo le informazioni generali; tali dati possono offrire spunti di riflessione su quale sia la sensibilità dei diversi territori allo sviluppo in rete delle nostre scuole. Ad esempio, nel Nord-Est i contributi da privati hanno un peso determinante e in particolare in Veneto, dove più dei tre quarti delle scuole dichiara di associarsi in rete grazie a questo tipo di finanziamenti. Anche il Friuli-Venezia Giulia è piuttosto in controtendenza rispetto al dato nazionale: le scuole infatti indicano la regione come il principale soggetto finanziatore in larghissima percentuale, ossia fra il 60% e il 78,4% delle istituzioni scolastiche, rispettivamente del II e del I ciclo.

### *Quali attività le scuole svolgono maggiormente in rete?*

A livello nazionale, circa una scuola **sudue** dichiara di dedicarsi alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti, mentre una scuola su tre all'inclusione degli studenti con disabilità. Sono aspetti considerati cruciali: le scuole, infatti, necessitano di strumenti e risorse aggiuntive per rispondere efficacemente alle sempre più numerose sollecitazioni provenienti sia dalle norme sia dall'attualità in continua evoluzione in questi ambiti. Tuttavia, anche in questo caso si possono osservare delle differenze a livello territoriale sia fra le diverse aree geografiche sia fra le regioni afferenti la medesima area. Ad esempio, sul tema della valutazione e autovalutazione sono le Marche a segnare la differenza; sappiamo infatti come una delle reti storiche sia sorta proprio in questa regione, dove quasi la metà delle scuole dichiara di svolgere tale tipo di attività, al contrario delle scuole liguri che dichiarano di occuparsene solo in via residuale (l'1,7%). Anche il tema dell'orientamento ha poco *appeal* per le scuole di questa regione, a differenza delle restanti regioni del Nord-Ovest, ma soprattutto di quelle del Nord-Est ove il tema è assai più considerato; in generale comunque le scuole del Nord Italia lavorano in rete sull'orientamento quasi cinque volte di più di quelle del Mezzogiorno. I tre quarti circa delle scuole del Veneto dichiarano, inoltre, di dedicarsi ad attività relative all'inclusione degli studenti con disabilità e di quelli stranieri in misura maggiore rispetto al resto del paese, rivelando una specifica sensibilità su questi temi, probabilmente anche dettata dall'alta concentrazione di studenti stranieri sul proprio territorio.

Osservando i dati sopra esposti, appaiono immediate le differenze che sussistono sia fra le diverse macro aree del nostro paese sia all'interno delle stesse. Nel provare a rispondere quindi a domande quali se, quanto e come le istituzioni scolastiche siano state in grado di fare *network*, può essere utile tenere conto della distribuzione concreta delle scuole sui diversi territori che – spesso – rivelano anche le differenti opportunità strutturali

di cui le scuole effettivamente dispongono. Come si evince dal Rapporto «I processi e il funzionamento delle scuole» (Poliandri 2016), sappiamo, ad esempio, che nelle regioni del Sud e delle Isole le scuole insistono su aree a basso livello di urbanizzazione in una percentuale quattro volte superiore (36%) rispetto a quelle del Nord-Ovest, suggerendo una minore opportunità di fare rete o di costruire processi collaborativi, non avendo a disposizione un'ampia varietà di soggetti presenti sul territorio (altre scuole, università, associazioni, ecc.) con i quali fare accordi per realizzare iniziative educative (didattiche, sportive, di formazione, ecc.). Dunque, se è vero che le reti locali sono considerate efficaci nel contribuire a risolvere questioni comuni a organizzazioni che condividono i medesimi ambiti d'azione, data la maggiore deregolamentazione del controllo centrale (Ostrom 1990), laddove alla singola autonomia scolastica è richiesto di connettersi alle esigenze del territorio in cui insiste e a queste di essere in grado di offrire risposte (Allulli 2008), è necessario inquadrare i contesti ove operano per comprenderne i limiti e le potenzialità. Il contesto rappresenta, infatti, l'ambiente entro cui l'azione educativa si svolge e che può quindi condizionarne il successo o il fallimento. Infatti, se da un lato il dato relativo alla partecipazione alle reti da parte di soggetti diversi dalle istituzioni scolastiche è confortante in quanto mostra – e veicola – una prospettiva di prossimità e innovazione quali elementi dell'efficienza territoriale (Poliandri *et al.* 2019) e la presa in carico del sistema educativo e formativo da parte di una comunità, dall'altro, come abbiamo visto, la rilevanza che le nostre scuole riconoscono all'associarsi, si concretizza in misura nettamente inferiore per le scuole che insistono nel Mezzogiorno, anche perché minore è il numero di reti con le quali si connettono. La diminuzione di questa opportunità chiede di essere considerata come ragguardevole, seppur sia vero che questo tipo di dati non ci permetta di comprendere in quale misura tali mancanze siano da imputare alla scarsa propensione delle scuole del Mezzogiorno di fare rete, o alla carente vocazione produttivo/associativo/culturale dei territori di quelle regioni. Infatti, se, in generale, il contesto rappresenta una condizione strutturale, ossia data, che può esplicitarsi in un vincolo di cui tenere conto, più nello specifico alcune condizioni possono essere definite come «malleabili», in quanto è possibile modificarle e trasformarle in opportunità (Scheerens 2004). Le scelte compiute dalla comunità scolastica sono, quindi, sia il frutto delle decisioni prese in altre sedi sia determinate dalla capacità di negoziazione che la scuola mette in campo con gli attori interni ed esterni a essa (Poliandri 2010). E tuttavia le evidenze che stiamo osservando suscitano riflessioni responsabili sulle eventuali mancate opportunità di tanta parte delle scuole del nostro paese, indotte da limiti non del tutto adducibili alla scuola stessa.

Quanto la relazione fra centro e periferia del sistema scolastico sia parzialmente irrisolta si evince anche da altri aspetti. In linea con ciò che è indicato dagli studi internazionali in questo ambito, la motivazione principale che muove le scuole italiane ad associarsi in rete è rappresentata dalla possibilità di migliorare le pratiche educative e didattiche, rivelando un approccio *bottom-up* alla risoluzione degli elementi di criticità del sistema. Eppure, la principale fonte di finanziamento delle reti di scuole rimane lo

Stato, rappresentando dunque la più potente forza propulsiva per la costituzione delle reti di scuole nel nostro paese, contraddicendo l'aspetto prossimo della presa in carico della comunità, che si realizza piuttosto in un approccio alla costruzione del servizio in sinergia fra i contributi apportati dai diversi soggetti operanti sul territorio.

### 3.2. Elementi emergenti dalle esperienze di rete

Per comprendere in modo più approfondito le modalità di funzionamento delle reti e poterne dunque evidenziare i limiti e le opportunità, nonché le occasioni di sviluppo, è utile tenere conto degli studi condotti nel nostro paese, grazie ai quali possono essere individuati alcuni elementi trasversali di riflessione, in linea con quanto rappresentato nel dibattito internazionale sui fattori di efficacia del lavoro in rete.

Un primo tema di riflessione ha a che fare con la possibilità di utilizzare la rete per lo sviluppo della professionalità docente in una prospettiva di *collaborative professional learning*, avendo al contempo una focalizzazione sulle pratiche didattiche e pedagogiche. In questa direzione vanno letti gli esiti dell'esperienza promossa dall'assessorato alla cultura della provincia di Torino (Ellerani 2013). Partendo da una iniziale erogazione di corsi di formazione per insegnanti su tematiche didattiche, in particolare sul *cooperative learning*, il Centro Servizi Didattici provinciale ha promosso la costituzione di sei reti territoriali, che hanno viste coinvolte in totale 82 scuole, in un'esperienza di apprendimento professionale che ha puntato allo sviluppo di comunità di pratica e alla valorizzazione dei docenti precedentemente formati in funzione di facilitatori e *coach*. È importante segnalare come, nel panorama italiano, questa sia una delle pochissime esperienze documentate di reti che hanno promosso esplicitamente forme di *networking* collaborativo tra docenti.

Un secondo elemento ritenuto di efficacia – come abbiamo visto – riguarda la capacità di coinvolgersi in attività di ricerca collaborative finalizzate al miglioramento delle pratiche di analisi e valutazione e dei sistemi scolastici. Gli esiti di una ricerca condotta a partire dall'esperienza dalla rete *Hercules* della provincia di Lucca offrono alcuni spunti in questa direzione (Salvini 2012). La rete è stata istituita per svolgere attività di autoanalisi di istituto, con il supporto metodologico negli anni di diversi soggetti, tra cui l'IRRE Toscana e l'università di Pisa. Questa rete può essere considerata un esempio di collaborazione tra scuola e ricerca, in cui l'università ha proposto alle scuole un percorso di accompagnamento verso l'acquisizione di competenze autonome, su aspetti quali la costruzione di questionari, l'imputazione di dati e l'uso di software per elaborazioni. Al contempo le scuole coinvolte hanno mantenuto nelle varie fasi delle rilevazioni una gestione autonoma del processo, tramite apposite commissioni di istituto, collaborando attivamente nelle attività di raccolta dati e esercitando la loro autonomia di ricerca.

Un ulteriore elemento di efficacia evidenziato dalla letteratura è quello di una *leadership* intenzionale alla guida dei processi di *networking*, ca-

pace di dotarsi di meccanismi di facilitazione interni. Abbiamo inoltre visto come la definizione della struttura, in termini di *governance* e coordinamento, rappresenta una delle caratteristiche chiave delle reti. Un esempio in questa direzione può essere rappresentato dal *modus operandi* della rete territoriale delle scuole di Bassano del Grappa e Asiago (Biancato 2014). Questa rete, di grandi dimensioni, si è dotata di una strutturazione forte che prevede una rappresentanza delle diverse componenti scolastiche attraverso organismi assembleari degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e dei direttori dei servizi amministrativi, un gruppo di coordinamento con rappresentanti dei singoli comparti, un bilancio di rete incrementato dalle quote associative degli istituti partecipanti. Grazie a una *leadership* forte la rete veneta ha conseguito importanti risultati didattici e organizzativi, quali l'elaborazione di un'offerta formativa territoriale su temi specifici, una gestione flessibile delle risorse umane, un potere di contrattazione nei confronti degli altri interlocutori territoriali, un'accresciuta capacità di scelta negli acquisti in rete.

Infine, un ulteriore elemento di cui tenere conto è la qualità della relazione che intercorre tra i soggetti partecipanti a una rete e le modalità in cui si esplicita. La qualità della collaborazione con l'esterno rappresenta infatti uno dei fattori di efficacia individuati dalla letteratura. Una ricerca condotta su cinque reti della provincia di Trento (Pisanu e Tabarelli 2012), ha esaminato la coesione interna tra i soggetti o i nodi afferenti a ciascuna rete, soffermandosi sulla centralità, ovvero la circolazione della comunicazione in modo omogeneo tra tutti i soggetti, o al contrario sulla disomogeneità della comunicazione, caratterizzata dalla presenza di uno o più soggetti che svolgono un ruolo di intermediari nel passaggio di informazioni tra i nodi. Da questo studio emerge come i soggetti esterni, pubblici e privati, coinvolti all'interno delle reti rivestano un ruolo centrale, ponendosi come intermediari tra le scuole aderenti, offrendo interessanti spunti per comprendere i rapporti intercorrenti fra i diversi attori di questo processo. Tramite l'approccio metodologico dell'analisi delle reti sociali, rivolto all'esame delle dinamiche e dei risultati che il *network* produce, è stato possibile inoltre individuare le reti a rischio di frammentazione e gli eventuali nodi che risultino in posizione periferica, fornendo diagnosi utili per interventi di supporto a livello territoriale. Al contempo l'analisi delle reti sociali – ancora poco utilizzata in Italia per lo studio delle reti scolastiche – consente di guardare i processi di comunicazione e collaborazione effettivi e a non incorrere nel rischio di un pre-giudizio stereotipato e solo di segno positivo nei confronti delle reti.

#### **4. Il dibattito internazionale sul *networking* in educazione**

Come avviene da tempo nelle scienze sociali, anche in ambito educativo il concetto di rete trova riferimento nella teoria delle reti sociali, che adotta l'analisi delle reti sociali come strumento metodologico per comprenderne la struttura interna, i legami tra gli attori, l'intensità e qualità delle relazioni (Daly 2010; Carolan 2014). Accanto a questa prospettiva

teorica e metodologica forte, tale concetto è però largamente utilizzato in termini più generali, soprattutto da un punto di vista funzionale, con particolare riguardo alla definizione e attuazione di politiche pubbliche, che assegnano alle reti educative un ruolo strategico per una migliore gestione delle risorse e dei servizi a livello locale (Mujis *et al.* 2011).

In campo educativo infatti il *networking* rappresenta una delle strategie di riforma più comunemente evocate a livello internazionale. Mujis *et al.* (2010) parlano di reti educative quando almeno due organizzazioni (tra scuole o con altre organizzazioni) lavorano insieme per uno scopo comune per un periodo di tempo, collaborando in attività congiunte che coinvolgono attori di diverse organizzazioni all'interno della rete.

Negli studi sul miglioramento scolastico, i processi collaborativi all'interno dei *networks* sono considerati come catalizzatori potenti per il cambiamento educativo (Chapman e Hadfield 2010; Townsend 2013; Chapman e Muijs 2014). Il rapido evolversi dei contesti sociali, infatti, e la complessità connessa a questi cambiamenti, determinano sfide crescenti cui le scuole potrebbero non essere in grado di far fronte da sole (Stoll *et al.* 2006); risulta necessario, quindi, garantire alle scuole e al personale momenti e spazi di collaborazione, nella forma, ad esempio, delle reti di apprendimento professionali (*Professional Learning Networks – PLNs*), in cui «any group who engage in collaborative learning with others outside of their everyday community of practice, in order to improve teaching and learning in their school(s) and/or the school system more widely» (Brown e Poortman 2018, 1).

Se lo sviluppo professionale degli insegnanti (CPD) risulta particolarmente efficace quando si svolge all'interno di comunità di pratica che attuano forme di apprendimento professionale collaborativo (Duncombe e Armour 2004), Stoll e Seashore (2007) hanno evidenziato come le scuole siano diventate unità troppo piccole e isolate per seguire adeguatamente la crescita professionale dei loro membri. Pertanto è necessario aprire all'esterno le comunità di apprendimento professionale, per sviluppare modalità di apprendimento in rete, che possono assumere varie denominazioni: *networked learning communities* (*Ibidem*), *collaborative inquiry networks* (Chapman *et al.* 2016), *professional learning networks* (Brown e Poortman 2018), *networked professional learning* (Littlejohn *et al.* 2019). Queste esperienze sono accomunate dal fatto che la crescita professionale ha luogo attraverso processi collaborativi che si realizzano sia all'interno delle scuole sia in rete tra scuole. Mc Kormick e colleghi (2011) hanno però segnalato come la distinzione tra reti e comunità professionali appaia a volte labile e ancora poco sviluppata da un punto di vista teorico. Inoltre, se la creazione di conoscenza avviene attraverso la collaborazione in piccoli gruppi tra coloro che partecipano attivamente, è ancora da approfondire come ne beneficino gli altri non direttamente coinvolti.

Nell'ambito del dibattito sulle riforme dei sistemi educativi, le reti assumono un'importanza crescente all'interno di un più ampio meccanismo di riallineamento delle relazioni tra il governo centrale e quello locale, tra i meccanismi di mercato e le scuole, e nell'implementazione di forme di decentramento progressivo che implicano diffusi sforzi di collaborazione

tra tutte le parti interessate nel più ampio concetto di «comunità educativa» (Díaz-Gibson *et al.* 2014). Lo sviluppo di reti scolastiche come strategie di riforma regionale o nazionale supporta politiche implementate a partire dalle esigenze dei territori e si coniuga più facilmente ed efficacemente con una varietà di bisogni della comunità (Azorín e Mujs *et al.* 2017); in questo modo i percorsi di miglioramento sono modellati attorno alle esigenze di ciascuna scuola, sono co-costruiti, superando le difficoltà derivanti dalla mancanza di capacità interne nelle scuole ed elaborando proficuamente i saperi di cui la rete ha bisogno (Mujs *et al.* 2010). Un modo di pensare ai processi attivati dal *networking* è vederli collegati all'interno di una «ecologia dell'equità» (Ainscow 2012): la misura in cui le esperienze e i risultati degli studenti sono equi non dipende infatti solo dalle pratiche educative dei loro insegnanti o delle scuole, quanto piuttosto da un'intera gamma di processi interagenti che raggiungono la scuola dall'esterno, includendo le storie e le culture delle popolazioni su cui l'istituzione scolastica insiste, la realtà economica e sociale, le politiche sulla professione docente, i processi decisionali a livello distrettuale e di elaborazione delle politiche nazionali.

#### 4.1. *Caratteristiche delle reti ed elementi di efficacia*

Nella pratica educativa, gli obiettivi della rete sembrano realizzarsi in termini di miglioramento scolastico, ampliamento delle opportunità (comprese quelle possibili grazie ad agenzie esterne) e condivisione delle risorse (Muijs *et al.* 2011). Il *network* rappresenta un'occasione per sostenere gli apprendimenti degli studenti, migliorare il capitale professionale di insegnanti e dirigenti e diventare una forza propulsiva di miglioramento per tutto il sistema (Muijs *et al.* 2010). Il vantaggio delle reti è rappresentato da un lato dalla possibilità di costituire un serbatoio apparentemente infinito di risorse, competenze e conoscenze (Ainscow 2016), dall'altro di rendere possibile la loro mobilitazione; in questa prospettiva il valore del *networking* è insito nella capacità di sfruttare le risorse detenute da altri attori e aumentare il flusso di informazioni a vantaggio dei componenti della rete. Le finalità complessive del *networking* sono quindi principalmente individuabili nel trasferimento della conoscenza, nell'acquisizione di aumento di influenza o di voce (*voice*) all'interno della comunità scolastica (*school community*).

Lin *et al.* (2015) identificano tre caratteristiche principali attraverso cui rappresentare le reti: 1) la composizione in relazione agli attori e alle risorse che apportano al gruppo; 2) la struttura, per quanto riguarda la *governance* e il coordinamento, facendo attenzione al modello di connessione tra gli attori, ai processi implementati e alle strategie impiegate per governare l'azione collettiva; 3) le prestazioni, considerando in che misura le reti sono in grado di collegare le risorse ai relativi beneficiari. Altri autori classificano le reti in relazione ad altre dimensioni come la numerosità degli attori, il volontarismo, la formalizzazione o la durata (Sliwka 2003; Mujs *et al.* 2010).

In alcuni studi in cui le reti rappresentano una componente chiave della strategia di miglioramento delle scuole (Rincon-Gallardo e Fullan 2016; Brown e Poortman 2018), sono stati individuati quegli elementi in grado di definirle come efficaci, ossia: 1) la focalizzazione sulle pratiche didattiche e pedagogiche e sugli apprendimenti a essi collegati: mettere in discussione collettivamente le routine didattiche inefficaci aiuta a individuare le aree chiave di miglioramento, che potrebbe essere difficile guardare restando limitati nella propria zona di comfort; 2) la presenza di relazioni improntate alla fiducia e alla responsabilità individuale, che rendono possibile un confronto sereno e trasparente anche su aspetti problematici; 3) la capacità di coinvolgersi in un'attività di ricerca continua e collaborativa finalizzata al miglioramento delle pratiche e dei sistemi; 4) la presenza di una *leadership* deliberata che guida i processi e di meccanismi di facilitazione interni, soprattutto in fase iniziale; 5) la collaborazione interna; 6) la collaborazione con l'esterno che evita il fenomeno dell'eco, in base al quale in un gruppo con forti legami interni continuano a circolare le stesse idee e pratiche; 7) la presenza di *partnership* tra studenti, insegnanti, famiglie e comunità: le reti più efficaci combinano strategie focalizzate sulla scuola con sforzi per coinvolgere la comunità più ampia attraverso le iniziative di assistenza sociale, sanitaria, dei servizi di vicinato; 8) la presenza di risorse adeguate, in termini di tempo per la collaborazione tra gli attori della rete, ma anche riguardo i dati disponibili, i finanziamenti che rendono sostenibile nel tempo le attività.

L'efficacia di una rete, quindi, non è determinata solo dalla possibilità di migliorare gli apprendimenti nelle scuole, ma, soprattutto, dalla capacità di diventare forze di cambiamento positivo di interi sistemi, combinando la focalizzazione e l'interazione cooperativa all'interno della rete alla ricerca di idee e pratiche nuove. La piena realizzazione di questo potenziale richiede lo sviluppo di una mentalità di *leadership* di sistema tra i partecipanti, vale a dire la capacità di assumere la responsabilità del miglioramento di altri gruppi, oltre che del proprio, di servire come «chiave di confine» tra i gruppi in una dimensione orizzontale e verticale; di creare, infine, spazi collegiali, per rafforzare le condizioni abilitanti per una collaborazione efficace, identificando e rimuovendo i vincoli (Rincon-Gallardo 2019).

#### 4.2. «*Valu.E for Schools*»: una proposta di concettualizzazione empirica del «*networking*» nel contesto italiano

Una leva di sviluppo rilevante nell'ambito dei processi di autovalutazione e valutazione nelle scuole è rappresentata dalle attività che sono implementate a supporto, con il contributo di differenti forme di collaborazione tra scuole e tra scuole e vari soggetti esterni, sia nella versione più propriamente formalizzata, secondo quanto previsto dal Regolamento 275/99 per esempio, sia in una versione meno formalizzata e/o maggiormente ispirata alla prospettiva del *collaborative professional learning* (OECD 2013).

Sullo sfondo di questa seconda prospettiva, l'Invalsi ha promosso, nell'ambito del PON Value 2014-2020, il progetto *Valu.E for Schools*<sup>1</sup> (Giampietro e Romiti 2019; Gomez Paloma *et al.* 2020), che persegue una duplice finalità: individuare dei modelli formativi sull'autovalutazione che rispondano più prontamente alle esigenze delle scuole e mettere a punto delle indicazioni per il decisore politico circa la presenza e la promozione di reti formali e informali a sostegno delle attività di autovalutazione delle scuole e della progettazione per il miglioramento. Aspetto cardine del Progetto è la promozione di forme di sostegno decentrate, maggiormente rispondenti ai bisogni delle scuole, attraverso la creazione di nuove sinergie, o il loro potenziamento, con soggetti del territorio qualificati dal punto di vista scientifico (Poliandri *et al.* 2019). In questo senso il progetto *Valu.E for Schools* rappresenta un'opportunità per definire dal punto di vista empirico la natura dei *networks* delle scuole e le differenti forme di cooperazione attivate con soggetti esterni. Si vuole capire se, al di là dell'aspetto negoziale, il *network* è da intendersi come metafora o piuttosto reificazione di un preciso assetto relazionale traslato al settore educativo. Per questo, attraverso degli strumenti di *Personal Network Research Design*<sup>2</sup>, il gruppo di ricerca dell'Invalsi intende rappresentare empiricamente la rete di collaborazione delle scuole del campione con soggetti esterni, cercando di ricostruire l'*Ego network* (Halgin e Borgatti 2012), oltre naturalmente a descriverne gli aspetti peculiari. L'obiettivo infatti è quello di descrivere e rappresentare le collaborazioni della scuola, formali e informali, sui temi della valutazione e autovalutazione, evidenziandone la natura, la struttura, le caratteristiche, l'evoluzione nel tempo (anche in relazione agli interventi formativi proposti nell'ambito del progetto), la relazione con variabili di contesto, di cultura della scuola, di *leadership*, di collaborazione del personale, ecc. (Invalsi 2020).

Oltre alle finalità conoscitive sulla presenza e sulla natura delle collaborazioni formali e informali, attraverso il progetto *Valu.E for Schools* si intende approfondire, infine, come una istituzione centrale, l'Invalsi, – seguendo la prospettiva del «buon governo» (Tendler 1997) – possa agire come un catalizzatore in grado di favorire e accelerare la collaborazione, formale e informale, tra diversi stakeholders e quindi quale assetto istituzionale essa debba assumere (Poliandri *et al.* 2019) per promuovere processi di valutazione coerenti con i valori e i punti di vista delle molteplici parti interessate (Stame 2017; Tagle 2019) e dunque, in ultima analisi, per favorire forme di partecipazione democratica.

<sup>1</sup> Progetto PON *Valu.E* (Autovalutazione/Valutazione Esperta), Azione 2 «Sostenere l'autovalutazione delle scuole», 10.9.3.A – FSE PON 2015-1 – approvato con comunicazione MIUR prot. AO-ODGEFID/23772 del 15/12/2015. Codice CUP F88C15001090006. Per informazioni si veda il sito del Progetto *Valu.E for Schools*: <https://www.invalsi.it/value/valueforschools.php>.

<sup>2</sup> La rilevazione è attualmente in corso e coinvolge un campione di 90 istituzioni scolastiche (Nord: Lombardia, Piemonte, Emilia-Romagna; Centro: Toscana, Umbria, Lazio; Sud: Campania, Puglia, Sardegna).

## 5. Conclusioni

Negli ultimi venti anni, nell'ambito del dibattito sulle riforme dei sistemi educativi, le reti hanno assunto un ruolo strategico per lo sviluppo di forme di decentramento progressivo maggiormente rispondenti alle esigenze dei territori, in quanto in grado di interpretare più efficacemente, in termini di vicinanza e prossimità, le esigenze delle differenti comunità scolastiche.

Nei contesti educativi, le reti individuano i propri obiettivi nello sviluppo di opportunità per migliorare gli apprendimenti degli studenti e più in generale i sistemi scolastici, ma soprattutto, nella possibilità di diventare forze di cambiamento positivo del capitale professionale del personale della scuola, insegnanti e dirigenti, creando spazi collegiali di riflessione e collaborazione e promuovendo forme di partecipazione in presenza e a distanza, più o meno formalizzate, attraverso cui possa essere possibile anche esercitare la propria influenza (*voice*) all'interno della comunità scolastica. Mentre all'estero si assiste a una maggiore attenzione alla promozione di forme di partecipazione nella forma del *collaborative professional learning*, nel dibattito nazionale sulle reti invece registriamo una maggiore centatura sulla istituzionalizzazione dei processi di rete che si esplicitano nella costituzione di *network* formalizzati. D'altronde, dall'introduzione del Regolamento dell'autonomia (275/99) fino alla legge 107/2015 con la definizione delle reti di ambito, il percorso legislativo del nostro paese rappresenta da questo punto di vista un processo che spinge il sistema verso un ulteriore allontanamento da modelli di *networking* collaborativi.

Come abbiamo visto dai dati Invalsi, la diversità di condizioni strutturali tra le diverse aree del paese sembra essere uno degli elementi che influenza la capacità delle scuole di mettersi in rete. Se i dati raccolti evidenziano in generale una buona capacità delle scuole di associarsi con altri soggetti presenti sul territorio, l'opportunità offerta dai diversi contesti non è però uniforme, mentre potrebbe rappresentare un punto chiave per lo sviluppo di strategie integrate a livello locale, in particolare nelle aree più svantaggiate.

Inoltre, come abbiamo visto, la prospettiva della *network analysis* è stata poco utilizzata in Italia per studiare le reti di scuole, mentre sarebbe auspicabile in futuro approfondire lo studio dei legami che si instaurano tra gli attori all'interno delle reti, per comprendere – al di là delle adesioni di tipo formale – quali siano gli effetti che essa produce sui partecipanti.

Infine, la partecipazione a reti informali e la collaborazione con i colleghi per la crescita professionale appaiono poco sviluppate in Italia, come mostrano da un lato i dati della ricerca TALIS sulla partecipazione dei docenti a processi di collaborazione professionale, dall'altro i dati di INDIRE sulla collaborazione dei dirigenti scolastici a reti informali. D'altra parte, lo sviluppo di reti informali potrebbe rappresentare una nuova frontiera nel nostro paese, per favorire lo sviluppo di competenze professionali sul campo.

Trovandoci a scrivere all'indomani del *lockdown* causato dall'emergenza sanitaria Covid-19, interrogarsi su quali nuove alleanze le comunità

educanti e i singoli professionisti abbiano stretto per fronteggiare il momento di crisi appare doveroso. L'impatto dell'emergenza su questi aspetti non è ancora del tutto chiaro; nonostante ciò è possibile immaginare che l'implementazione della didattica a distanza possa aver contribuito ad accentuare l'autoreferenzialità del docente, in parte anche causata dalla sospensione delle ritualità dei processi di collaborazione (i consigli di classe, i collegi docenti, i corsi di formazione in presenza, ecc.), protrattasi ufficialmente per lungo tempo. Tuttavia, la necessità di condivisione dell'errore e l'urgenza di gestire l'emergenza ha spinto molti docenti a costruire luoghi di supporto e scambio informale per sostenere le sfide che si stavano via via prospettando (Colombo *et al.* 2020). Non avendo linee guida centrali definite, i docenti hanno privilegiato fonti informali di collaborazione quali, ad esempio, la partecipazione a *webinar* gratuiti, lo scambio di materiali trovati in rete, il sostegno reciproco nell'utilizzo delle piattaforme, spesso a prescindere dall'intervento di mediazione e organizzativo dei vertici delle istituzioni scolastiche, facendo rete dal basso e creando comunità di pratica per supportarsi nell'incertezza ma anche nell'innovazione. Alla luce dell'esperienza emergenziale, possiamo presupporre una crescita degli spazi di collaborazione fra insegnanti, che può forse rendere più granulare l'esperienza in rete istituzionale, ma più concreta la percezione di partecipazione attiva dei docenti. Questi aspetti dovranno sicuramente essere studiati per comprendere quali legami si sono mantenuti e – magari – rafforzati, quali invece sono sorti sulla scorta delle esigenze causate dalla pandemia e dalla necessità del mutuo aiuto nei diversi contesti, urbano o rurale, periferico o centrale, e quanti fra questi rimarranno stabili nel tempo (*Ibidem*).

Diventa quindi sempre più stringente la necessità di una concettualizzazione della rete in ambito educativo in grado di differenziare fra i diversi modi del «partecipare» e dell'associarsi a scuola, approfondendo gli aspetti relativi alle dinamiche di relazione che vi si instaurano e alla struttura ad esse sottesa, utilizzando gli strumenti propri dell'analisi delle reti sociali. Il progetto *Valu.E for Schools* può rappresentare un tentativo concreto in questa direzione.

### Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2012), *Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems*, in «Journal of Educational Change», 13, pp. 289-310.
- Ainscow, M. (2016), *Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers*, in «Journal of Professional Capital and Community», 1, 1, pp. 159-172.
- Allulli, G. (2008), *Autonomia e valutazione*, in «Fga Working», paper n. 7, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Azorín, C., Muijs, D. (2017), *Networks and collaboration in Spanish education policy*, in «Educational Research», 59, 3, pp. 273-296.
- Biancato, L. (2014), *L'autonomia si rafforza con le reti. Il modello del Centro Territoriale per i Servizi Scolastici (CTSS) di Bassano del Grappa-Asiago*, in «Scuola democratica», 3, pp. 723-730.
- Brown, C., Poortman, C. (2018), *Networks for learning. Effective collaboration for teacher, school and system improvement*, London, Routledge.

- Carolan, B.V. (2014), *Social network analysis and education: Theory, methods, and applications*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Cavalli, A. (1996), *Istituzioni*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Roma, Treccani, disponibile al link: [https://www.treccani.it/enciclopedia/istituzioni\\_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/istituzioni_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/).
- Cerini, G. (a cura di) (2015), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli Editore.
- Chapman, C., Hadfield, M. (2010), *Realising the potential of school-based networks*, in «Educational Research», 52, 3, pp. 309-323.
- Chapman, C., Muijs, D. (2014), *Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes*, in «School Effectiveness and School Improvement», 25, 3, pp. 351-393.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., Lowden, K. (2016), *Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement?*, in «Journal of Professional Capital and Community», 1, 3, pp. 178-197.
- Colombo, M., Poliandri, D., Rinaldi E. (2020), *Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia*, in «Scuola democratica», Early Access, p. 1-11.
- Cotta, M. (1979), *Il concetto di partecipazione politica: linee di inquadramento teorico*, in «Rivista Italiana di Scienza Politica», 9, 2, pp. 193-227.
- Daly, A.J. (2010), *Social network theory and educational change*, Cambridge, Harvard Education Press.
- De Maurissens, I. (2015), *Filcoreti Flocks: Nuove forme di reti professionali nella democrazia emergente*, Working Paper, INDIRE, disponibile al link: [http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/11/DE-MAURISSENS\\_Filcoreti-Flocks\\_Nuove-forme-di-reti-professionali-nella-democrazia-emergente.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/11/DE-MAURISSENS_Filcoreti-Flocks_Nuove-forme-di-reti-professionali-nella-democrazia-emergente.pdf).
- De Maurissens, I., Repetto, M., Rosa, A., Pettenati, M.C. (2016), *Head teacher professional networks in Italy: preliminary results of a national survey*, in «REM – Research on Education and Media», 8, 1, pp. 62-68.
- Díaz-Gibson, J., Civiş-Zaragoza, M., Guàrdia-Olmos, J. (2014), *Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change*, in «School Leadership & Management», 34, 2, pp. 179-200.
- Duncombe, R., Armour, K.M. (2004) *Collaborative professional learning: From theory to practice*, in «Journal of In-service Education», 30, 1, pp. 141-166.
- Ellerani, P. (2013), *Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?* in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 11, 1, pp. 227-246.
- Fiore, B., Torelli, C. (2019), *Azioni a supporto delle iniziative di valutazione e miglioramento delle scuole nei sistemi decentrati*, in «Working papers INVALSI», 36, disponibile al link: [https://www.invalsi.it/download2/wp/wp36\\_Fiore\\_Torelli.pdf](https://www.invalsi.it/download2/wp/wp36_Fiore_Torelli.pdf).
- Gallino, L. (2014), *Dizionario di sociologia, revisione 2014*, Novara, De Agostini.
- Giampietro, L., Romiti, S. (2019), *Un progetto di sviluppo professionale a supporto della cultura della valutazione nella scuola*, in «Form@re», 19, 2, pp. 439-454.
- Giunti, C. (2016), *Reti formali/informali. La mappatura delle reti dall'Indagine Ds in rete*, Working paper INDIRE, disponibile al link: [http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/11/GIUNTI\\_Reti-formali-informali.-La-mappatura-delle-reti-dall%E2%80%99Indagine-Dsinrete.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2015/11/GIUNTI_Reti-formali-informali.-La-mappatura-delle-reti-dall%E2%80%99Indagine-Dsinrete.pdf).
- Gomez Paloma, F., Poliandri, D., Giampietro, L. (2020), *Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l'autovalutazione delle scuole*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 18, 1, pp. 294-307.

- Halgin, D.S., Borgatti, S.P. (2012), *Introduzione a personal network analysis e alle statistiche tie churn attraverso l'uso di E-NET*, in «Sociologia e politiche sociali», 15, 2, pp. 27-54.
- Invalsi (2020), *Azione 2 Progetto Valu.E for Schools. Il disegno di valutazione*, disponibile al link: <https://www.invalsi.it/value/valueforschools.php>.
- Johnson, S., Kraft, M., Papay, J. (2012), *How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement*, in «Teachers College Record», 114, pp. 1-39.
- Lin, J., Meredith, J. Childs, J., Kay, M., Weber, D. (2015), *Designing Inter-Organizational Networks to Implement Education Reform: An Analysis of State Race to the Top Applications*, in «Educational Evaluation and Policy Analysis», 37, 1, pp. 92-112.
- Littlejohn, A., Jaldemark, J., Vrieling-Teunter, E., Nijland F. (2019), *Networked professional learning: Emerging and equitable discourses for professional development*, Cham, Switzerland, Springer.
- McCormick, R.F., Carmichael, A., Procter Richard, P. (2011), *Researching and understanding educational networks*, London-New York, Routledge.
- Michelotti, L. (2013), *Dalla piramide alla rete: il caso delle reti di scuole*, in «Munus», 1, pp. 43-88.
- Muijs, D., West, M., Ainscow, M. (2010), *Why network? Theoretical perspectives on networking*, in «School Effectiveness and School Improvement», 21, 1, pp. 5-26.
- Muijs, D., Chapman, C., Ainscow, M., West, M. (2011), *Collaboration and networking in education*, London, Springer.
- Nunziata, E. (2012), *Nuovi assetti dell'istruzione pubblica e forme di regolazione per aggregare, integrare, rappresentare le scuole*, in *Istituzioni scolastiche, autonomia e reti di scuole*, Rapporto di ricerca, Centro di ricerca sulle amministrazioni pubbliche Vittorio Bachelet, Università LUISS, Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo.
- OECD (2013), *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, Paris, OECD Publishing.
- Ostrom, E. (1990), *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Paletta, A. (2018), *Una leadership di sistema per fare rete*, in «Rivista dell'istruzione», 3, pp. 28-32.
- Pisanu, F., Tabarelli, S. (2012), *Scuole nelle reti: un'indagine esplorativa su struttura e funzionamento delle reti territoriali di scuole*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 10, 1, pp. 171-186.
- Poliandri, D. (a cura di) (2010), *Quadro di riferimento per la valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, INVALSI, disponibile al link: [http://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR\\_completo\\_ValSiS.pdf](http://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf).
- Poliandri, D. (a cura di) (2016), *I processi e il funzionamento delle scuole. Dati dal Questionario Scuola INVALSI e dalle sperimentazioni VALES e VM*, INVALSI, disponibile al link: [http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto\\_Processi\\_2016.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/141016/Rapporto_Processi_2016.pdf).
- Poliandri, D., Fortini, F., Prantera, E. (2018), *Una scuola che costruisce reti e relazioni*, in Istat (a cura di), *Rapporto Annuale 2018, La situazione del Paese*, Roma, Istat, pp. 269-274.

- Poliandri, D., Litteri, A., Giampietro, L. (2019), *Creare reti e saperi contestuali: la proposta del Progetto Valu.E for schools*, paper presentato alla XII Conferenza ESPAnet «Italia territori del welfare (de-)globalizzazioni, innovazioni e conservazioni», Urbino 19-21 settembre.
- Poliandri, D., Freddano, M., Molinari, B. (2020), *Gli Uffici Scolastici Regionali, le reti di scuole e le azioni a supporto delle scuole per l'autovalutazione e il miglioramento*, Invalsi, in corso di pubblicazione.
- Reeves, P.M., Pun, W.H., Chung, K.S. (2017), *Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement*, in «Teaching and Teacher Education», 67, pp. 227-236.
- Rincon-Gallardo, S., Fullan, M. (2016), *Essential features of effective networks in education*, in «Journal of Professional Capital and Community», 1, 1, pp. 5-22.
- Rincon-Gallardo, S. (2019), *Leading school networks to liberate learning: Three leadership roles*, in «School Leadership and Management», 40, 2-3, pp. 146-162.
- Salvini, A. (a cura di) (2012), *Reti per le scuole. Prospettiva di rete e valutazione dell'autonomia scolastica nel Progetto Hercules a Lucca*, Milano, Franco Angeli.
- Scheerens, J. (2004), *The conceptual framework for measuring quality*, paper n. 1, EFA Global Monitoring Report, disponibile al link: <http://lascolachefunziona.pbworks.com/f/An%20input-process-outcome%20framework%20for%20assessing%20education%20quality.pdf>.
- Sliwka, A. (2003), *Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis, Published in Networks of Innovation*, Paris, OECD/CERI.
- Stame, N. (2016), *Valutazione pluralista*, Milano, Franco Angeli.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006), *Professional learning communities: A Review of the literature*, in «Journal of Educational Change», 7, 1, pp. 221-258.
- Stoll, L., Seashore Louis, K. (2007), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth And Dilemmas*, UK, McGraw-Hill Education.
- Tagle, L. (2019), *Stakeholders' perspectives and the shapes of evaluations. A reflection on how to democratize evaluations*, paper presentato al XXII Congresso AIV «La cultura della valutazione: diffusione e traiettorie di sviluppo», Venezia 1-3 aprile 2019.
- Tendler, J. (1997), *Good Government in the Tropics*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Townsend, A. (2013), *Rethinking networks in education: Case studies of organisational development networks in neoliberal contexts*, in «Interchange», 43, 4, pp. 343-362.
- Tronca, L. (2007), *L'analisi del capitale sociale*, Padova, CEDAM.