

# Reti di scuole: Essere e fare rete. Una matrice di analisi delle forme, dei processi e delle pratiche delle reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica

**Alessia Lambicchi**

Università degli Studi Milano - Bicocca

**Giulia Gabriella Elena Pastori**

Università degli Studi Milano - Bicocca

## Abstract

La letteratura evidenzia come le reti di scuole siano un motore di cambiamento e di sviluppo professionale. Tuttavia, nonostante l'interesse crescente per queste forme di collaborazione, esiste una carenza di strumenti analitici che possano supportarne lo sviluppo. Il presente articolo propone una matrice di analisi, concepita all'interno di un progetto di ricerca di dottorato, che offre un approccio sistematico per analizzare le reti di scuole. La matrice, strutturata in quattordici dimensioni, è progettata come strumento di ricerca e di analisi per aiutare le reti a leggere criticamente la propria struttura e i propri processi di funzionamento. Il contributo si configura come un'analisi teorica preliminare ad uno studio empirico che prevede il perfezionamento e la validazione della matrice.

The literature highlights school networks as key drivers of change and professional development. However, despite growing interest in these forms of collaboration, there is a lack of analytical tools to support their effective development. This article introduces an analytical matrix, developed as part of a PhD research project, which offers a systematic approach to analyzing school networks. Structured across fourteen dimensions, the matrix serves as a research and analysis tool to help networks critically assess their structure and operational processes. The paper presents a theoretical framework that precedes an empirical study aimed at refining and validating the matrix.

**Parole chiave:** reti di scuole; matrice di analisi; innovazione pedagogico-didattica; sviluppo professionale; processi e pratiche di rete.

**Keywords:** school networks; analysis matrix; pedagogical-didactical innovation; professional development; networking processes and practices.

Alessia Lambicchi, Giulia Gabriella Elena Pastori – *Reti di scuole: Essere e fare rete. Una matrice di analisi delle forme, dei processi e delle pratiche delle reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/21665>

## 1. Introduzione

In risposta alla necessità di cambiamento del sistema scolastico tradizionale, le reti di scuole emergono come strumenti potenzialmente efficaci per affrontare le sfide educative contemporanee, promuovendo un approccio collaborativo e sistemico. Strutturate come collaborazioni tra istituzioni scolastiche, spesso con il coinvolgimento di stakeholder esterni, le reti sono ritenute da numerosi studiosi (Azorín, 2020; Bourke, 2023; Brown & Flood, 2020; Canevaro, 2021; Chapman & Aspin, 2003; De Lima, 2010; Harris et al., 2021; Rivoltella, 2014) una strategia capace di stimolare lo scambio di buone pratiche, poiché favorisce la condivisione di esperienze didattiche innovative e la collaborazione tra scuole che vivono sfide simili, con l'obiettivo di promuovere un cambiamento a livello di sistema. Attraverso le reti, le scuole possono sfruttare le possibilità offerte dall'autonomia scolastica per operare in sinergia per migliorare i risultati educativi (Muijs et al., 2011). In questo modo, vengono facilitati non solo l'apprendimento reciproco e la crescita professionale degli insegnanti, ma anche la sperimentazione di approcci pedagogici alternativi e l'adattamento dei modelli organizzativi alle esigenze emergenti del contesto educativo (Chapman & Muijs, 2013; European Commission, 2018; Harris & Jones, 2010; Katz et al., 2008). In tal senso, le reti rappresentano una leva strategica per migliorare la qualità dell'offerta formativa e rafforzare la capacità delle istituzioni scolastiche di rispondere in modo flessibile e condiviso alle sfide poste dal sistema educativo (Glazer & Peurach, 2013; Cornelissen et al., 2024). Questa visione è assunta anche dall'Agenda 2030 (ONU, 2015), che propone un modello di sviluppo che vede nei processi collaborativi, condivisi e partecipati, il potenziale di trasformazione per avviare cambiamento e innovazione dal basso. Allo stesso modo, l'OCSE e l'UNESCO (Mariani, 2023; T4Education, 2023; OECD, 2019; 2020; 2023 UNESCO, 2021; 2023) negli ultimi anni hanno cercato di delineare degli "scenari di futuro" che pongono l'accento sulla co-agency come chiave per ripensare la scuola. Tra le molteplici definizioni di rete proposte in letteratura, Mandell (1999), studiando le strutture di rete all'interno di gruppi comunitari, le descrive come un insieme di organizzazioni che collaborano per affrontare problemi o questioni di interesse comune, troppo complessi per essere gestiti da una singola entità. Applicando questa concezione al contesto scolastico, si può affermare che le reti rappresentano una modalità operativa per ampliare la capacità organizzativa delle scuole e migliorare la qualità dell'offerta educativa, superando i limiti che derivano dall'agire in modo isolato. Tuttavia, permane un divario significativo tra il crescente interesse verso queste forme di collaborazione e le conoscenze disponibili sul loro funzionamento complessivo (Provan & Kenis, 2008). Il concetto stesso di "rete", infatti, in ambito educativo è spesso utilizzato in modo vago e per lo più strumentale (De Lima, 2010). Nella letteratura si rileva una costante necessità di approfondire i processi di evoluzione delle reti (Berthod & Segato, 2019), di comprenderne a fondo la natura e di identificare le pratiche del "fare rete", ma la significativa carenza di strumenti analitici standardizzati che possano supportarne la comprensione e la valutazione delle dinamiche organizzative e operative, limita la capacità di valutarne criticamente il funzionamento e di identificare le condizioni che ne favoriscono il successo (Muijs et al., 2011; Chapman & Hadfield, 2020).

Per colmare questa lacuna, il presente contributo intende introdurre una matrice di analisi delle reti di scuole (Tabella 1) concepita con una duplice finalità: da un lato, fornire ai ricercatori un framework analitico e uno strumento di indagine per osservare e interpretare il funzionamento delle reti in contesti educativi reali, dall'altro offrire agli attori delle reti un supporto per riflettere criticamente sulla propria organizzazione e sulle pratiche collaborative. La matrice offre una cornice di riferimento per la comprensione di differenti configurazioni e di strutture di funzionamento (profili di rete) e altresì un prototipo per la costruzione di un dispositivo di autovalutazione orientato al miglioramento continuo e in itinere, nell'ottica della *formative educational evaluation* (Scriven, 1967). L'obiettivo è aiutare le reti a far emergere traiettorie evolutive e a stimolare interrogativi quali:

Alessia Lambicchi, Giulia Gabriella Elena Pastori – *Reti di scuole: Essere e fare rete. Una matrice di analisi delle forme, dei processi e delle pratiche delle reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/21665>

“che rete siamo?”, “come ci definiamo?”, “come stiamo funzionando?”, “quali pratiche sono davvero efficaci?”, “quali aspetti vogliamo migliorare?”. Utilizzata in chiave operativa, la matrice consente di individuare punti di forza e criticità, favorendo il confronto tra gli attori coinvolti e rafforzando la capacità delle reti di agire in modo intenzionale, coerente e sostenibile. In sintesi, in questa prospettiva, la matrice assume una funzione euristica e generativa: diventa uno specchio per riflettere sulla propria identità, sulle pratiche adottate e sugli ambiti di miglioramento; consente ai soggetti di costruire consapevolezza e di attivare processi riflessivi orientati all’azione (Schön, 1983).

## 2. Metodologia

La matrice presentata in questo contributo è stata sviluppata nell’ambito di una ricerca di dottorato con borsa PNR, svolta in collaborazione con l’INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), supervisionata dalla prof.ssa Giulia Gabriella Elena Pastori in qualità di responsabile scientifica e dalla dott.ssa Giuseppina Rita Jose Mangione per conto di INDIRE. La ricerca ha come oggetto di indagine le reti di scuole orientate all’innovazione pedagogico-didattica e mira a comprendere il modello organizzativo e il funzionamento delle reti, identificare le pratiche ritenute efficaci, indagare il ruolo delle reti come strumenti di innovazione pedagogico-didattica e di sviluppo professionale e delineare modelli operativi di rete e le loro specificità di funzionamento nella promozione di nuovi modi di “fare scuola”. Il disegno della ricerca si inquadra in un approccio teorico ed empirico qualitativo e adotta la metodologia dello studio di caso multiplo (Stake, 1995; Yin, 1984/2003). Pertanto, sono state coinvolte quattro reti di scuole attive sul territorio italiano, in cui attori scolastici ed extrascolastici collaborano nel tentativo di portare innovazione nella scuola. Gli strumenti di raccolta dati includono: interviste semi-strutturate (Pastori, 2017) ad informatori chiave delle reti, analisi documentale e Social Network Analysis (Wasserman & Faust, 1994).

La traccia delle interviste è stata elaborata a partire dalle dimensioni e dagli indicatori della matrice stessa, che costituisce il cuore analitico della ricerca, poiché nasce dall’esigenza di dotarsi di uno strumento teorico-operativo in grado di cogliere la complessità organizzativa e il funzionamento delle reti di scuole e che, allo stesso tempo, consenta di supportare i processi di governance, autovalutazione e miglioramento delle stesse.

Per garantire coerenza tra gli scopi dello strumento e la sua validazione, la ricerca adotta un approccio partecipativo e iterativo, che prevede il coinvolgimento diretto degli attori delle reti al fine di assicurarne la rilevanza, la pertinenza e l’effettiva fruibilità. L’intento è quello di avviare con i membri stessi una riflessione critica sulla matrice, volta a far esplicitare le loro opinioni sullo strumento (Pastori & Pagani, 2019). Il processo di costruzione della matrice ha previsto una prima fase di ricognizione teorica e di revisione narrativa della letteratura scientifica e grigia (Baumeister & Leary, 1997), che ha consentito di integrare studi sulle reti provenienti dall’ambito educativo con altri afferenti a quelli sociale e organizzativo (Cristofoli & Markovic, 2016; De Lima, 2010; Douglas et al., 2020; Emerson & Nabatchi, 2015; Greany et al. 2024; Katz et al., 2008; Meier & O’Toole, 2003; O’Toole, 1997; Pisanu & Tarabelli, 2012; Provan & Kenis, 2008; Turrini et al, 2010) e ha portato all’identificazione di quattordici dimensioni chiave, articolate in specifici indicatori, pensati per essere utilizzati sia dai ricercatori, sia dalle reti stesse in processi di autoriflessione. Gli strumenti di ricerca, infatti, possono agire come dispositivi generativi, capaci non solo di descrivere, ma anche di stimolare processi riflessivi e trasformativi nei contesti studiati (Patton, 2015). La seconda fase prevede la validazione empirica qualitativa della matrice (Bygstad & Munkvold, 2007; Lincoln & Guba, 1985) attraverso la sua applicazione nelle reti selezionate. Questo processo si configurerà come una validazione riflessiva-contestuale (Pastori, 2017), in cui interviste a coordinatori, dirigenti e insegnanti, serviranno a raccogliere feedback sulla chiarezza, pertinenza e utilità dello strumento

come supporto alla riflessione strategica. In seguito, a valle della fase empirica, sulla base dei riscontri ricevuti, la matrice sarà affinata attraverso un processo di tipo induttivo (bottom-up), affinché, si auspica, possa diventare un efficace strumento di autovalutazione e consapevolezza, capace di supportare le reti nel riflettere sulla propria configurazione, identificare punti di forza o di criticità e orientare processi di miglioramento e sviluppo.

### 3. Matrice di analisi delle reti di scuole

La letteratura sottolinea il potenziale delle reti di scuole come motore di cambiamento e innovazione, evidenziando al contempo la necessità di strumenti analitici in grado di supportarne lo sviluppo e la comprensione. In risposta a questa esigenza, nei paragrafi che seguono, viene presentata una matrice di analisi delle reti di scuole, basata sulla definizione di rete di scuole intesa come collaborazione strutturata tra istituzioni scolastiche, o tra scuole e organizzazioni esterne o enti, che operano insieme non solo per perseguire i propri obiettivi, ma anche per raggiungere uno scopo comune orientato al miglioramento della qualità dell’istruzione, attraverso il confronto e la cooperazione di fronte alle sfide del sistema scolastico. La matrice si articola in quattordici dimensioni, ciascuna delle quali è associata a specifici indicatori, distinti - ove possibile - tra quelli relativi all’organizzazione e struttura e quelli riferiti al funzionamento. Questa distinzione consente di osservare due aspetti complementari, ma distinti: da un lato, ciò che costituisce la rete nella sua configurazione formale e statica (organizzazione e struttura), dall’altro, le dinamiche operative e la sua capacità di adattarsi e agire (funzionamento). I primi offrono una base di riferimento per comprendere come la collaborazione sia stata progettata, gli ultimi ci permettono di capire come essa si traduca in pratiche concrete. Questa articolazione risulta utile per individuare eventuali criticità, poiché consente di distinguere tra problematiche legate alla pianificazione strutturale e organizzazione e quelle inerenti ai processi di funzionamento. Di conseguenza, diventa possibile delineare strategie mirate, intervenendo sulle componenti specifiche.

Nei paragrafi successivi, dedicati all’approfondimento delle dimensioni, la distinzione tra indicatori di struttura e di funzionamento non è esplicitata, per garantire fluidità e coerenza argomentativa. Tuttavia, tale distinzione è visibile nella matrice stessa, grazie alla sua organizzazione interna. Questa scelta riflette inoltre la natura interrelata degli indicatori, i quali si influenzano reciprocamente e risultano più comprensibili se letti in relazione tra loro.

**Tabella 1.** Matrice di analisi delle Reti di scuole

DIMENSIONI	INDICATORI	
	INDICATORI DI ORGANIZZAZIONE E STRUTTURA	INDICATORI DI FUNZIONAMENTO
<i>Genesi</i>	Origine della rete Fondatori Motivazioni iniziali Bisogni a cui risponde Tipologia di accordi	
<i>Composizione</i>	Eterogeneità degli stakeholder Dimensione	Funzione degli stakeholder Funzione scuole o enti capofila

	Scuole o enti capofila Enti finanziatori Rapporto con il Ministero dell’Istruzione e del Merito Rapporto con enti di ricerca educativi	Rapporto con il Ministero dell’Istruzione e del Merito Rapporto con enti di ricerca educativi Studenti
<b>Accesso</b>	Criteri d’ingresso Criteri di esclusione Soggetti richiedenti Esistenza di protocolli	Onboarding Strategie e/o pratiche di membership
<b>Scopo e obiettivi</b>	Vision e/o mission Tipologia di scopo Risultati attesi a lungo termine Direzione comune	Allineamento delle attività alle finalità della rete Adeguamento della rete alle sfide emergenti
<b>Governance e coordinamento</b>	Struttura organizzativa Strumenti di governance Statuto o regolamento	Funzione della governance Processi decisionali Relazioni con gli stakeholder Ruolo del coordinatore Ruolo dei dirigenti scolastici Ruolo degli studenti
<b>Leadership</b>	Distribuzione	Generatività Partecipazione e vitalità della rete Innovazione e sviluppo professionale Gruppi di lavoro Scuole o enti capofila Studenti
<b>Livello di definizione pedagogica</b>	Esistenza di documenti guida (accordo di rete, modello pedagogico, linee guida, manifesto ecc.)	Flessibilità Supervisione Implementazione
<b>Sistema di relazioni</b>	Configurazione delle connessioni tra gli attori della rete Partnership strategiche Rapporto con altre reti	Chi Come Quanto Quando Mutualità Fiducia Attività di divulgazione Gestione rapporti esterni

Alessia Lambicchi, Giulia Gabriella Elena Pastori – *Reti di scuole: Essere e fare rete. Una matrice di analisi delle forme, dei processi e delle pratiche delle reti di scuole per l’innovazione pedagogico-didattica*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/21665>

<b>Comunicazione</b>		Modalità e strumenti Frequenza e qualità delle comunicazioni Documentazione delle pratiche
<b>Innovazione</b>		Processo/i (come si produce, come si sostiene, come si dissemina) Livello di intervento (micro-meso-macro) Prodotto/i Condivisione e generazione di nuove pratiche Implementazione Trasferibilità Strumenti di misura e criteri Messa a sistema
<b>Sviluppo e sostegno della professionalità</b>		Pratiche di formazione (mentoring, workshop, corsi, webinar ecc.) Apprendimento Valorizzazione del capitale professionale Condivisione di buone pratiche Disponibilità e interesse al cambiamento
<b>Dinamicità e cambiamento</b>		Flessibilità Dinamismo e vitalità Strumenti di misura
<b>Monitoraggio e impatto generato</b>	Sistemi di monitoraggio e di valutazione della qualità e dell'impatto Criteri di qualità	Qualità pedagogica e didattica Cambiamenti generati Voce degli studenti Comunità educante
<b>Sostenibilità e sviluppo</b>	Piani strategici di sviluppo Disponibilità di risorse per il monitoraggio, la valutazione, il trasferimento del modello Disponibilità di risorse per mettere a sistema il modello	Strumenti per garantire la qualità del modello pedagogico-didattico Autosostentamento Generatività

### 3.1 Genesi

La prima dimensione può essere intesa come la storia della rete: consente di riflettere sulle origini, i fondatori, le motivazioni che hanno portato alla sua nascita e sui bisogni a cui risponde. La questione di chi avvia una rete è importante perché riguarda il tema della proprietà della rete (De Lima, 2010). Le reti possono nascere da iniziative dal basso, guidate da “padri fondatori” che identificano bisogni specifici del contesto educativo, oppure

Alessia Lambicchi, Giulia Gabriella Elena Pastori – *Reti di scuole: Essere e fare rete. Una matrice di analisi delle forme, dei processi e delle pratiche delle reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/21665>

essere stimulate dall'alto, attraverso politiche governative o programmi istituzionali finalizzati al miglioramento sistemico delle scuole. Nel primo caso, la genesi riflette una volontà di collaborazione spontanea tra scuole e altri stakeholder, mentre nel secondo la rete può essere il risultato di un progetto strutturato che risponde a linee guida predefinite. Le condizioni in cui un'organizzazione viene fondata, non solo definiscono la sua identità e i suoi obiettivi, ma determinano anche i modelli operativi e culturali che ne plasmano le traiettorie di sviluppo nel tempo (Berthod & Segato, 2019). Un'analisi accurata delle motivazioni iniziali e dei bisogni a cui la rete cerca di rispondere è essenziale per comprendere il grado di allineamento tra gli obiettivi originari e le necessità del contesto, aspetto su cui è fondamentale porre attenzione, poiché tale corrispondenza influenza significativamente l'efficacia e la sostenibilità della rete nel lungo periodo. Un ulteriore elemento rilevante riguarda la natura degli accordi che hanno dato origine alla rete: possono essere formali, come protocolli d'intesa o convenzioni ufficiali, o informali, basati su relazioni di fiducia e collaborazione spontanea tra i partecipanti. La tipologia di accordi non solo determina il grado di strutturazione della rete, ma ne influenza anche la capacità di adattarsi ai cambiamenti e di rispondere a nuove sfide.

### **3.2 Composizione**

La seconda dimensione permette di analizzare chi sono e quale ruolo hanno gli attori che fanno parte della rete, che possono includere scuole di diverso ordine e grado (infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado), singoli insegnanti, enti pubblici e privati, associazioni o istituzioni educative locali, regionali e nazionali. Un altro aspetto è rappresentato dalla presenza di scuole, o enti, capofila o di scuole polo. Inoltre, questa dimensione considera anche la presenza di enti finanziatori e il rapporto della rete con il Ministero dell'Istruzione e del Merito e le sue diramazioni locali, come gli Ambiti Territoriali Provinciali (ATP) e Regionali (ATR) o con enti di ricerca educativi come l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE), l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) e l'Istituto Tecnologie Didattiche - Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR-ITD). Infine, un ultimo aspetto è il ruolo e l'impatto degli studenti all'interno della rete.

### **3.3 Accesso**

La dimensione dell'accesso esplora i meccanismi e i criteri che regolano l'ingresso, la permanenza e l'eventuale esclusione delle scuole e degli altri stakeholder all'interno della rete. I criteri di ingresso, che possono essere espliciti o impliciti, definiscono le condizioni necessarie affinché scuole o individui possano aderire alla rete e possono basarsi su elementi come il grado scolastico, l'impegno a perseguire gli obiettivi condivisi o la capacità di apportare un contributo significativo alle attività della rete. In parallelo, i criteri di esclusione delineano le condizioni che possono comportarne il mancato ingresso e/o l'uscita dalla rete, come il mancato rispetto degli impegni formali, l'incompatibilità con i principi guida o la mancanza di partecipazione attiva. Un altro elemento è rappresentato dai soggetti richiedenti, ossia gli attori che possono avanzare la richiesta di entrare nella rete. È utile capire se esistono dei protocolli formali e/o un iter specifico che segue l'ingresso delle scuole nella rete, se siano previsti processi di onboarding per i nuovi membri, come una formazione iniziale, e se, successivamente vi siano delle strategie e pratiche di membership, cioè le aspettative e gli impegni che i membri devono mantenere per continuare a far parte della rete.

### **3.4 Scopo e obiettivi**

La dimensione dello scopo e degli obiettivi riveste un ruolo centrale nell'analisi delle reti. Avere obiettivi chiari (Stoll, 2004) è fondamentale per le reti, poiché consente di comprendere i principi strategici che guidano l'azione collettiva e ne determinano l'impatto. In questo senso, la definizione di una vision e/o di una mission, quando sviluppata, rappresenta un punto di partenza essenziale; sono la dichiarazione dell'identità e dell'orientamento strategico. La vision definisce lo scenario futuro ideale, il cambiamento che la rete si propone di raggiungere a lungo termine, mentre la mission definisce la strategia della rete, gli obiettivi operativi e programmatici e stabilisce le modalità attraverso cui raggiungere i risultati attesi a breve/medio termine (Collins & Porras, 1994; David, 2011; Provan & Kenis, 2008; Turrini et al., 2010). L'analisi di questa dimensione, si focalizza anche sulla tipologia degli scopi dichiarati e sul loro allineamento con le pratiche, sui risultati attesi a lungo termine, sulla capacità della rete di mantenere una direzione comune (Berthod & Segato, 2019) e di adattarsi alle sfide emergenti del sistema educativo, quindi di essere flessibile senza perdere la coerenza con la propria mission.

### **3.5 Governance e coordinamento**

La dimensione della governance e del coordinamento si focalizza sulla struttura organizzativa interna alla rete e sui processi decisionali che ne regolano il funzionamento. Particolare attenzione è rivolta alla presenza di un organigramma che espliciti ruoli e responsabilità, all'eventuale presenza di un'entità centrale o amministrativa separata (Provan & Kenis, 2008) e all'esistenza di organi di governo o gruppi di lavoro. Viene inoltre valutata la presenza di strumenti formali come statuti, regolamenti e linee guida, importanti per fornire un quadro di riferimento chiaro e trasparente per la gestione della rete. Un ulteriore aspetto riguarda il livello di coinvolgimento e la considerazione delle esigenze dei vari membri della rete, esplorando il contributo del coordinatore e dei dirigenti scolastici alla governance. Infine, si riflette sul grado di coinvolgimento e partecipazione degli studenti nella governance, cogliendo se e quanto essi rappresentino una risorsa effettiva all'interno dei processi decisionali della rete.

### **3.6 Leadership**

Secondo Fullan (2004), affinché un sistema possa essere realmente trasformato, è fondamentale che la leadership agisca come il principale motore del cambiamento. Per approfondire questa dimensione è necessario riflettere su come essa sia distribuita tra i membri della rete (Heller & Firestone, 1995; Smylie & Denny, 1990), interrogandosi su chi si occupa di definire i documenti strategici e su quale sia il livello di coinvolgimento e partecipazione degli stakeholder. Un aspetto rilevante è rappresentato dalla generatività, intesa come la capacità di stimolare nuove idee, pratiche e approcci che contribuiscano ad arricchire e innovare la rete. In questo contesto, è utile anche capire in che modo la leadership all'interno della rete ispiri innovazione e sostenga la crescita professionale dei membri, oltre a valutare come i leader influenzino e motivino gli stakeholder nel raggiungimento degli obiettivi della rete. Inoltre, è importante considerare l'esistenza di team o gruppi di lavoro che supportino la leadership centrale, analizzandone i compiti specifici e il contributo operativo. Infine, qualora siano presenti scuole o enti capofila, è essenziale chiarirne il ruolo e la funzione rispetto alla leadership. Parallelamente, occorre riflettere sul coinvolgimento degli studenti, analizzando in che misura sia dato spazio e venga valorizzato il loro contributo all'interno della leadership.

### **3.7 Livello di definizione pedagogica**

Questa dimensione rappresenta un aspetto chiave per analizzare la coerenza e l'allineamento delle pratiche all'interno della rete. L'attenzione è posta sulla presenza di documenti guida - come accordi di rete, modelli pedagogici, linee guida, manifesti e codice etico - e sulle modalità con cui tali strumenti vengono adottati e integrati. Questi strumenti rappresentano il fondamento concettuale e operativo della rete, fornendo un quadro di riferimento condiviso che orienta l'azione delle scuole aderenti, ne facilita la collaborazione e garantisce uniformità e coesione all'interno della rete, promuovendo un linguaggio comune e un approccio pedagogico condiviso. Un altro aspetto osservato riguarda la flessibilità nell'adesione al modello proposto: in che misura le scuole possono personalizzare le indicazioni contenute nei documenti guida senza perdere il riferimento agli obiettivi comuni? Un ulteriore elemento è rappresentato dalla supervisione, intesa come il monitoraggio e il supporto per garantire che i documenti guida vengano effettivamente applicati in modo coerente con le finalità della rete. È quindi importante analizzare il tipo di supervisione previsto e il suo ruolo nel promuovere l'adozione efficace delle linee guida condivise. Infine, si fa riferimento all'implementazione, cioè al processo attraverso il quale le scuole traducono le proposte della rete in azioni concrete nelle loro pratiche quotidiane. Processo che dipende da diversi fattori, tra cui la capacità delle scuole di accedere alle risorse necessarie, il supporto fornito dalla rete e la formazione offerta al personale coinvolto.

### **3.8 Sistema di relazioni**

Per comprendere le connessioni e le interazioni tra gli attori interni alla rete e le collaborazioni con partner esterni, - come università, organizzazioni, aziende, e/o con altre reti - è necessario porre l'attenzione sull'esistenza di attori centrali che catalizzano la maggior parte delle attività relazionali, o di mediatori che facilitano le interazioni, spesso rappresentati da enti, istituzioni o associazioni. Infatti, è possibile distinguere tra reti a struttura relazionale "bonding", quando le interazioni sono orizzontali e coinvolgono tutti i nodi ("tutti con tutti"), o "bridging", quando alcuni nodi svolgono il ruolo di intermediari tra i diversi attori (Pisanu & Tarabelli 2012). Un ulteriore aspetto da esplorare è la possibile presenza di sottoinsiemi di stakeholder con maggiore coesione interna rispetto ai legami con la rete più ampia: sono attivate tutte le relazioni teoricamente possibili tra gli attori della rete o alcuni ne sono solo formalmente parte, poiché non partecipano agli scambi? L'analisi considera inoltre il grado di partecipazione degli stakeholder, indagando quali attori interagiscono più frequentemente, quanto queste interazioni siano rappresentative e in che modo contribuiscano attivamente alla vita della rete. Infatti, la frequenza e la qualità degli incontri, così come il livello di partecipazione, rappresentano indicatori chiave della vitalità della rete. Un ulteriore aspetto riguarda lo scambio di risorse e conoscenze tra gli stakeholder, che può includere risorse materiali, come strumenti o materiali didattici, e immateriali, come *know-how*, competenze e buone pratiche. In questo contesto, la fiducia assume un ruolo fondamentale, poiché sostiene le partnership, stimola la generazione di nuove idee e rafforza la resilienza della rete di fronte a sfide e cambiamenti (Day & Hadfield, 2004; Turrini et al., 2010). Pertanto, è essenziale esplorare come la fiducia si sviluppi tra i membri della rete, la sua intensità e i suoi limiti, specialmente in un panorama educativo caratterizzato da crescente competitività (De Lima, 2010). Infine, questa dimensione comprende anche la gestione dei rapporti esterni e le attività di promozione e divulgazione: come la rete comunica la propria immagine e le sue iniziative verso l'esterno, contribuendo alla sua visibilità e alla creazione di nuove opportunità di collaborazione.

### **3.9 Comunicazione**

La dimensione della comunicazione viene analizzata considerando le modalità e gli strumenti adottati dalla rete per garantire un flusso efficiente di informazioni tra i membri. È importante esaminare in che modo gli attori della rete si scambiano informazioni e verificare l'esistenza di un sistema centralizzato, un portale o una piattaforma digitale, che consenta di raccogliere, archiviare e condividere dati in modo strutturato. Oltre agli strumenti, è essenziale valutare la frequenza e la qualità delle comunicazioni. Un ulteriore aspetto è rappresentato dalla documentazione delle pratiche, un indicatore che consente di riflettere sulle modalità e gli strumenti adottati dalla rete per raccogliere e archiviare buone pratiche, decisioni strategiche e risultati ottenuti. Al contempo, permette di valutare se sia presente un sistema di monitoraggio dell'evoluzione delle attività e uno strumento utile per orientare i nuovi membri della rete. Attraverso esempi concreti e modelli consolidati, la documentazione si configura come uno strumento essenziale per il trasferimento di conoscenze e per il miglioramento continuo delle pratiche.

### **3.10 Innovazione**

La dimensione dell'innovazione offre una lente critica per comprendere il ruolo delle reti di scuole, nell'effettiva promozione, implementazione e diffusione di pratiche pedagogico-didattiche innovative, esaminando indicatori quali: i processi, come la rete produce, sostiene e dissemina l'innovazione (Benassi et al., 2024); i prodotti generati; la trasferibilità delle pratiche all'interno e all'esterno della rete e la loro messa a sistema. Tra questi, un elemento chiave è il processo di generazione dell'innovazione: può essere organizzato, attraverso percorsi sistematici e strutturati definiti dalla rete, oppure spontaneo, derivante da iniziative individuali o sperimentazioni locali (Christensen, 2003; Johnson, 2011). È importante capire come la rete supporta le scuole nel mantenimento e nella gestione delle pratiche di innovazione introdotte: quali risorse, strumenti e opportunità di formazione offre per sostenere le scuole e affrontare eventuali sfide e garantire che le pratiche di innovazione si consolidino nel tempo. Nell'analisi di questo aspetto occorre considerare che l'innovazione può manifestarsi su diversi livelli (OECD, 2017): micro, che si concentra sulle interazioni dirette tra studenti e insegnanti, sui processi di apprendimento individuali, sulle dinamiche all'interno della classe e sul comportamento e le esperienze personali degli studenti; meso, che esplora strutture e processi che vanno oltre la singola classe, come l'organizzazione e la gestione delle scuole, le politiche scolastiche locali o regionali, le relazioni scuola-comunità, nonché le reti di supporto educativo; macro, relativo agli aspetti più ampi del sistema educativo, come le politiche educative nazionali, i sistemi di finanziamento, le tendenze educative globali o nazionali e le influenze socio-culturali. È fondamentale analizzare quali livelli siano maggiormente coinvolti e come i prodotti dell'innovazione, intesi come nuovi modelli pedagogici, strumenti metodologici o risorse didattiche, siano sviluppati e implementati. Un ulteriore aspetto su cui porre attenzione è rappresentato dalla condivisione e generazione di nuove pratiche: in che modo le singole scuole condividono risorse e buone pratiche all'interno della rete? Come avvengono la trasmissione e la generazione di nuove pratiche di innovazione? Allo stesso tempo è utile capire come le reti siano in grado di garantire la trasferibilità delle pratiche sviluppate, intesa come la capacità di estenderle, adattarle e consolidarle oltre i contesti in cui sono nate. Infine, altri due aspetti cruciali sono la presenza di strumenti di misura e di criteri chiari per identificare ciò che costituisce innovazione e la sua messa a sistema. Quest'ultima prevede l'integrazione delle pratiche innovative nelle strutture esistenti, spesso attraverso policy, linee guida o strumenti normativi che ne garantiscano coerenza e replicabilità.

### ***3.11 Sviluppo e sostegno della professionalità***

La dimensione dello sviluppo e del sostegno della professionalità rappresenta un pilastro fondamentale per le reti di scuole, poiché mira a promuovere la formazione continua, l'apprendimento condiviso e la valorizzazione del capitale professionale. Attraverso pratiche strutturate e occasioni di apprendimento collettivo, le reti possono contribuire significativamente al miglioramento delle competenze degli insegnanti e, di conseguenza, della qualità dell'insegnamento (Katz et al., 2008; Stoll, 2010).

È essenziale capire come la rete si prenda cura della formazione degli insegnanti, attraverso quali pratiche e strategie, che possono assumere diverse forme, come workshop, corsi, webinar, programmi di mentoring e comunità di apprendimento professionale. Occorre anche chiedersi come la rete valorizzi l'expertise degli insegnanti, riconoscendone le competenze e incoraggiandone il contributo attivo. Infine è utile comprendere come la rete sia capace di creare un contesto che stimoli la disponibilità al cambiamento e l'interesse verso nuove modalità di insegnamento e apprendimento, quindi come sia capace di stimolare processi che aiutino a mettere collettivamente in discussione le routine didattiche, a riflettere su nuove concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, a rivedere e trasformare alcune convinzioni di fondo degli insegnanti (Little, 2005), per mettere davvero in atto una pratica educativa innovativa.

### ***3.12 Dinamicità e cambiamento***

La dimensione della dinamicità e del cambiamento analizza la capacità delle reti scolastiche di evolversi nel tempo (Berthod & Segato, 2019) adattandosi ai cambiamenti sia interni che esterni, garantendo così che la rete rimanga pertinente, attiva e orientata al miglioramento continuo, senza perdere la coerenza con i propri obiettivi iniziali. Un primo elemento su cui porre l'attenzione è la flessibilità, che corrisponde alla capacità della rete di rimodellare la propria struttura, i propri obiettivi e le proprie pratiche operative in risposta a nuovi bisogni e circostanze. Processo che richiede un equilibrio tra il mantenimento della direzione strategica e la capacità di introdurre cambiamenti. È utile analizzare se e come la rete aggiorna periodicamente i propri obiettivi e se sia caratterizzata da un andamento dinamico, in grado di adattarsi ed evolversi in risposta a cambiamenti interni ed esterni. Il dinamismo di una rete è un indicatore della sua vitalità e della capacità di mantenere viva la spinta iniziale che ne ha determinato la creazione. Una rete attiva è in grado di coinvolgere costantemente i suoi membri attraverso iniziative, progetti e collaborazioni, evitando il rischio di stagnazione. È fondamentale interrogarsi se la rete mostri segni di declino o, al contrario, se sia capace di innovare e rinnovarsi per affrontare le mutevoli esigenze del contesto educativo. Per garantire che una rete rimanga dinamica e adattiva, è essenziale disporre di strumenti di misura che consentano di monitorare la sua evoluzione nel tempo e identificare aree di forza e criticità, offrendo una base per interventi mirati e strategie di miglioramento. Attraverso questa dimensione è infatti possibile comprendere in che modo la rete possa considerarsi una rete resiliente e orientata al futuro.

### ***3.13 Monitoraggio e impatto generato***

Questa dimensione esamina le strategie, gli strumenti e i criteri adottati per valutare la qualità delle attività promosse e per misurare gli effetti concreti prodotti a livello di rete, di scuola e di classe. È necessario comprendere se la rete disponga di sistemi strutturati per monitorare e valutare in itinere sia la qualità pedagogico-didattica delle pratiche implementate sia l'impatto generato sulle scuole aderenti e sul sistema educativo più ampio. Un aspetto centrale riguarda la presenza di criteri di qualità chiari e condivisi, che consentano di misurare e valutare in modo oggettivo i risultati raggiunti, facilitando l'identificazione di eventuali aree di miglioramento. Un altro

indicatore è rappresentato dalla qualità pedagogica e didattica delle azioni promosse: come viene garantita nel tempo? È essenziale considerare anche la capacità della rete di identificare i cambiamenti generati nel lungo periodo: chi stabilisce che tali cambiamenti abbiano avuto luogo? Su quali evidenze si basa questa valutazione? L'impatto della rete non si limita ai cambiamenti osservati nelle scuole, ma include anche tutta la comunità educante e il contributo allo sviluppo professionale dei docenti e dei dirigenti. Valutare e misurare in che modo la partecipazione alla rete abbia influito su competenze e pratiche professionali è fondamentale per coglierne il valore aggiunto. Tuttavia, l'impatto non può essere compreso pienamente senza considerare i destinatari ultimi delle azioni educative: gli studenti. Misurare in modo significativo gli effetti prodotti richiede un approccio olistico, che includa anche la voce degli studenti rispetto agli obiettivi dichiarati dalla rete e al suo approccio pedagogico-didattico. Il coinvolgimento attivo degli alunni rappresenta non solo una risorsa per migliorare pratiche e strategie, ma anche un'opportunità per promuovere una cultura partecipativa, orientata ai bisogni reali degli studenti (Grion & Cook-Sather, 2013; Welty & Lundy, 2013).

### ***3.14 Sostenibilità e sviluppo***

L'ultima dimensione analizza la capacità della rete di mantenere continuità, qualità e di gestire efficacemente un'eventuale espansione nel tempo. Un aspetto centrale è la presenza di piani strategici di sviluppo, che delineano obiettivi di ampliamento della rete e le modalità per conseguirli, attraverso strategie organizzative e di governance in grado di accogliere nuovi membri senza compromettere la coesione interna né la qualità delle attività. Tuttavia, la sostenibilità non può prescindere dalla disponibilità effettiva di risorse necessarie a sostenere in modo efficace pratiche di monitoraggio, valutazione e trasferimento dell'innovazione o del modello stesso. È quindi importante verificare se la rete disponga di risorse dedicate (tempo, competenze, strumenti, supporti esterni) che consentano non solo di osservare e misurare i cambiamenti generati, ma anche di consolidare e mettere a sistema le pratiche innovative sviluppate. In questo senso, la disponibilità e la gestione strategica delle risorse diventano fattori abilitanti per la sostenibilità e l'adozione diffusa dell'innovazione nei contesti educativi coinvolti. L'eventuale ampliamento della rete pone inoltre la sfida di preservare l'integrità del modello pedagogico-didattico: è necessario capire se la rete preveda strumenti che garantiscano un monitoraggio continuo della qualità e che facilitino l'adozione coerente delle pratiche da parte di tutte le scuole aderenti. Un ulteriore aspetto critico riguarda l'autosostentamento: le scuole sono in grado di mantenere attive le pratiche innovative in modo autonomo, o dipendono esclusivamente da supporti esterni? Infine, un ultimo indicatore distintivo della sostenibilità è la generatività, intesa come la capacità delle pratiche sviluppate di produrre nuove idee e innovazioni, trasformando la rete in un ecosistema dinamico e auto-rigenerante.

## **4. Conclusioni**

La matrice si configura non solo come uno strumento di ricerca e di analisi, ma anche come una guida operativa per sostenere e accompagnare il lavoro delle reti. Oltre ad essere un potenziale strumento utile per la progettazione e lo sviluppo di nuove realtà.

In termini di possibili sviluppi, la matrice offre numerose opportunità. La validazione empirica rappresenta il primo passo per testarne la chiarezza, la completezza, la sua utilità ed efficacia; pertanto, verrà proposta all'interno di uno studio di caso multiplo che coinvolgerà più reti di scuole del territorio italiano. Inoltre, il suo utilizzo potrebbe essere esteso a reti di natura diversa, ampliando così il suo campo di applicazione. Un'altra area di sviluppo riguarda l'integrazione di strumenti digitali che possano facilitare la raccolta e l'analisi dei dati, rendendo la matrice ancora più accessibile e utilizzabile.

Alessia Lambicchi, Giulia Gabriella Elena Pastori – *Reti di scuole: Essere e fare rete. Una matrice di analisi delle forme, dei processi e delle pratiche delle reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/21665>

Questo strumento rappresenta comunque un passo avanti verso una comprensione più profonda e operativa delle dinamiche collaborative nel sistema educativo e, sebbene siano presenti alcuni limiti, le prospettive di sviluppo ne evidenziano il potenziale per diventare uno strumento per la progettazione, la gestione, la valutazione e il miglioramento delle reti di scuole, attraverso cui poter consolidare il proprio ruolo come motore di innovazione pedagogico-didattica. Attraverso una comprensione più profonda delle proprie dinamiche organizzative e funzionali, le reti possono migliorare l'allineamento tra obiettivi dichiarati e pratiche effettive, promuovendo interventi più mirati e adattivi.

## Bibliografia

- Azorín, C. (2020). Leading networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 105-110. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1745396>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Benassi, A., Borra, S., Ferrini, A., Giunti, C., Mosa, E., Mughini, E., Nardi, A., Panzavolta, S., Rossi, F., Tesera, M., & Toci, V. (2024). Reflex: Strumento di auto-riflessione per le scuole sui propri processi di innovazione sistemica. INDIRE. [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2024/05/A4\\_art-scientifico\\_indire\\_REFLEX\\_mag24\\_ISBN.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2024/05/A4_art-scientifico_indire_REFLEX_mag24_ISBN.pdf)
- Berthod, O., & Segato, F. (2019). Developing purpose-oriented networks: A process view. *Perspectives in Public Management and Governance*, 2(3), 203-212. <http://dx.doi.org/10.1093/ppmgov/gvz008>
- Bourke, R. (2023). Responding to complexity in disadvantaged school contexts: The role of school networks in building social capital. *Irish Educational Studies*, 42(4), 1043-1064. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2258499>
- Brown, C., & Flood, J. (2020). Conquering the professional learning network labyrinth: What is required from the networked school leader? *School Leadership & Management*, 40(2-3), 128-145. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1731684>
- Bygstad, B., & Munkvold, B. E. (2007). The significance of member validation in qualitative analysis: Experiences from a longitudinal case study. *Proceedings of the 40th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Canevaro, A. (2021). Lettera al docente inclusivo e altre figure professionali della scuola. In A. Canevaro & D. Ianes (Eds.), *Un'altra didattica è possibile* (pp. 262-294). Erickson.
- Chapman, J., & Aspin, D. (2003). Networks of learning: A new construct for educational provision and a new strategy for reform. In B. Davies & J. West-Burnham (Eds.), *Handbook of educational leadership and management* (pp. 653-659). Pearson/Longman.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2013). Collaborative School Turnaround: A Study of the Impact of School Federations on Student Outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 200-226. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2013.831456>
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2020). *School partnerships and collaboration for educational success*. Routledge.
- Christensen, C. (2003). *The innovator's dilemma*. HarperBusiness.
- Collins, J. C., & Porras, J. I. (1994). *Built to last: Successful habits of visionary companies*. HarperBusiness.

Alessia Lambicchi, Giulia Gabriella Elena Pastori – *Reti di scuole: Essere e fare rete. Una matrice di analisi delle forme, dei processi e delle pratiche delle reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/21665>

- Cornelissen, F., McLellan, R., & Daly, A. (2024). Developing research networks in schools: The role of network intentionality and research engagement. *Frontiers in Education*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1413128>
- Cristofoli, D., & Markovic, J. (2016). How to make public networks really work: A qualitative comparative analysis. *Public Administration*, 94(1), 89–110. <http://dx.doi.org/10.1111/padm.12192>
- David, F. R. (2011). *Strategic management: Concepts and cases*. Pearson.
- Day, C., & Hadfield, M. (2004). Learning through networks: Trust, partnerships and the power of action research. *Educational Action Research*, 12(4), 575–586.
- Douglas, S., Berthod, O., Groenleer, M., & Nederhand, J. (2020). Pathways to collaborative performance: Examining the different combinations of conditions under which collaborations are successful. *Policy and Society*, 39(4), 638–658.
- De Lima, J. Á. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>
- Emerson, K., & Nabatchi, T. (2015). Evaluating the productivity of collaborative governance regimes: A performance matrix. *Public Performance & Management Review*, 38(4), 717–747.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2018). *Study on supporting school innovation across Europe: Final report*. Publications Office.
- Fullan, M. (2004). *Systems thinking in action*. DfES/NCSL.
- Glazer, J. L., & Peurach, D. J. (2013). School Improvement Networks as a Strategy for Large-Scale Education Reform: The Role of Educational Environments. *Journal of Educational Policy*, 27(4), 1–24. <https://doi.org/10.1177/0895904811429283>
- Greany, T., Cowhitt, T., & Downey, C. (2024). Do informal networks become formalised over time? Analysing school networks and multi-academy trust membership in England using ego-centric analysis. *Journal of Educational Change*, 25(1), 151–172. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09485-7>
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (Eds.). (2013). *Student voice: The international movement to the emergent perspectives in Italy*. Guerini.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Harris, A., Azorín, C., & Jones, M. (2021). Network leadership: A new educational imperative? *International Journal of Leadership in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1919320>
- Heller, M., & Firestone, W. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *Elementary School Journal*, 96(1), 65–86.
- Johnson, S. (2011). *Where good ideas come from: The natural history of innovation*. Penguin.
- Katz, S., Earl, L., Ben Jaafar, S., Elgie, S., Foster, L., Halbert, J., & Kaser, L. (2008). Learning networks of schools: The key enablers of successful knowledge communities. *McGill Journal of Education*, 43(2), 111–137.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Alessia Lambicchi, Giulia Gabriella Elena Pastori – *Reti di scuole: Essere e fare rete. Una matrice di analisi delle forme, dei processi e delle pratiche delle reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/21665>

- Little, J. W. (2005). Nodes and nets: Investigating resources for professional learning in schools and networks. *Unpublished paper for NCSL*.
- Mandell, M. (1999). Community collaborations: Working through network structures. *Policy Studies Review*, 16(1), 42–65.
- Mariani, C. (2023). *Learning to become: Un curriculum per innovare la scuola* (Prefazione di S. Giannini). UTET Università.
- Meier, K. J., & O'Toole, L. J., Jr. (2003). Public management and educational performance: The impact of managerial networking. *Public Administration Review*, 63(6), 689–699.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Springer.
- O'Toole, L. J., Jr. (1997). Implementing public innovations in network settings. *Administration & Society*, 29(2), 115–138.
- OECD. (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Measuring innovation in education 2019, Educational research and innovation*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Pagani, V., & Pastori, G. (2019). Coniugare valutazione standardizzata e approccio partecipativo-riflessivo. Un'esperienza di ricerca collaborativa nei servizi per l'infanzia italiani. *RICERCAZIONE*, 11(2), 103–120. <https://doi.org/10.32076/RA11202>
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Edizioni Junior.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications. ISBN: 9781483349800.
- Pisanu, F., & Tarabelli, S. (2012). Scuole nelle reti: Un'indagine esplorativa su struttura e funzionamento delle reti territoriali di scuole. *Formazione & Insegnamento*, X(1), 107–118.
- Provan, K., & Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229–252. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>
- Rivoltella, P. C. (2014). E-management a scuola: Un quadro delle questioni. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 539–548.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. ISBN: 9780465068784.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235–239. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X90026003003>

Alessia Lambicchi, Giulia Gabriella Elena Pastori – *Reti di scuole: Essere e fare rete. Una matrice di analisi delle forme, dei processi e delle pratiche delle reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/21665>

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Stoll, L. (2004). Networked learning communities as professional learning communities. Paper commissioned by Aporia Consulting.
- Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 469–484). Springer Netherlands. [http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_28](http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_28)
- Turrini, A., Cristofoli, D., Frosini, F., & Nasi, G. (2010). Networking literature about determinants of network effectiveness. *Public Administration*, 88(2), 528–550. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2009.01791.x>
- T4Education. (2023). Innovation. <https://t4.education/worlds-best-school-prizes/the-five-prizes/innovation/>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- UNESCO. (2023). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages; highlights*. International Task Force on Teachers for Education 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400>
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge University Press.
- Welty, E., & Lundy, L. (2013). A children’s rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of Science Communication*, 12(3), 1–5. <http://dx.doi.org/10.22323/2.12030302>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications. (Opera originale pubblicata 1984)

**Alessia Lambicchi** è dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea presso l’Università degli Studi di Milano - Bicocca, dove collabora come tutor all’insegnamento di Didattica Generale. I suoi interessi di ricerca riguardano i temi dell’innovazione pedagogica e didattica, dei processi di insegnamento-apprendimento e dell’educazione democratica. In qualità di pedagogista, svolge attività di consulenza e potenziamento delle abilità scolastiche e del metodo di studio, con particolare attenzione agli studenti con Disturbi del Neurosviluppo. Per saperne di più: <https://www.unimib.it/alessia-lambicchi>

**Contatto:** [alessia.lambicchi@unimib.it](mailto:alessia.lambicchi@unimib.it)

**Giulia Gabriella Elena Pastori** è professore ordinario presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove insegna Pedagogia nel Contesto Scolastico e Didattica generale. I suoi interessi di ricerca riguardano l’educazione democratica, i metodi di ricerca in ambito educativo, *Student voice* e ricerca partecipativa con i bambini, le tematiche connesse all’esperienza migratoria (identità/genitorialità), gli studi pedagogici e psicologici in prospettiva interculturale, la pedagogia della prima infanzia. Per saperne di più: <https://en.unimib.it/giulia-gabriella-elena-pastori>

**Contatto:** [giulia.pastori@unimib.it](mailto:giulia.pastori@unimib.it)