



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI
“FEDERICO II”**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE SOCIALI

DOTTORATO IN SCIENZE SOCIALI E STATISTICHE
XXXVII – CICLO

TESI DI DOTTORATO

**L’APPRENDIMENTO PERMANENTE IN CAMPANIA: LE RETI
TERRITORIALI DI SERVIZIO.
MODELLI ORGANIZZATIVI PER UNA NUOVA CONFIGURAZIONE
DI WELFARE STATE**

Tutor: Prof. Raffaele Sibilio
Co-tutor: Prof.ssa Dora Gambardella

Dottoranda: Paola Buonanno

*Ho sceso, dandoti il braccio, almeno un milione di scale
e ora che non ci sei è il vuoto ad ogni gradino.
Anche così è stato breve il nostro lungo viaggio.
La mia dura tuttora, né più mi occorrono
le coincidenze, le prenotazioni,
le trappole, gli scorni di chi crede
che la realtà sia quella che si vede.
Ho sceso milioni di scale dandoti il braccio
non già perché con quattr'occhi forse si vede di più.
Con te le ho scese perché sapevo che di noi due
le sole vere pupille, sebbene tanto offuscate,
erano le tue.*

E. Montale

INDICE

Introduzione	5
Presupposti teorici e struttura del lavoro di ricerca.....	9
Primo capitolo. Società della conoscenza e lifelong learning.....	12
1. La società della conoscenza e l'apprendimento permanente nella normativa europea.....	13
2. Le reti per l'apprendimento permanente. La normativa nazionale	20
3. Le basi teoriche dell'apprendimento permanente	24
4. Le reti territoriali per l'apprendimento permanente in Italia. Il cambiamento di paradigma e gli obiettivi strategici	25
4.1 I soggetti della rete e la sua governance.....	30
5. Il futuro prossimo del lifelong learning in Italia	32
Secondo capitolo. L'analisi delle reti nelle scienze sociali, tra passato e presente	34
1. Le reti sociali nell'antropologia anglosassone	35
2. Le reti nell'analisi strutturale americana	40
3. La nascita della social network analysis	44
4. Social Network Analysis (SNA) e le rappresentazioni sociali.....	48
5. Network analysis e sociologia.....	55
6. Le reti negli studi più recenti	59
7. L'importanza delle reti sociali	65
Terzo capitolo. Dalla piramide al reticolo.....	69
1. L'autonomia delle istituzioni scolastiche, la nuova organizzazione a rete e la "spinta" dell'UE	70
1.1 La "spinta" interna e il passaggio dal government alla governance	76
2. Reti di scuole. Funzionamento e modellizzazioni.....	78
3. Lo sviluppo di reti tra una multilevel governance, il welfare state e forme di decentramento	80
Quarto capitolo. I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) e la RETAP. Evoluzione, struttura e assetto organizzativo	85
1. Dai "Corsi di 150 ore" ai CPIA.....	86
2. La struttura della rete territoriale per l'apprendimento permanente in Campania	93
Quinto capitolo. Raccolta e analisi di dati e informazioni. Unfolding e Rank aggregation.....	97
1. La Social Network Analysis per esplorare le reti nei contesti formativi	98
2. La raccolta dei dati	101

3. Elaborazione di dati/informazioni e restituzione dei risultati	105
4. Il ruolo centrale della Commissione nella configurazione delle reti territoriali di servizio.....	115
5. Le reti campane, possibilità interpretative e analisi delle relazioni	119
6. Analisi delle relazioni e l'Unfolding come strumento di analisi delle reti territoriali di servizio	120
7. Le reti territoriali di servizio e la ReTAP in Campania sotto la lente dell'Unfolding	125
8. Il rank aggregation problem per l'analisi degli ostacoli delle reti.....	131
<i>Appendice</i>	135
1. Legenda Unfolding e rank aggregation	136
2. Summary(unfs).....	143
3. Strumenti di rilevazione dati e informazioni	145
<i>Conclusioni</i>	158
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	165
Il quadro normativo della riforma dei CPIA	177
<i>Ringraziamenti</i>	182

Introduzione

Il concetto di lifelong learning, o apprendimento permanente, è riconosciuto a livello internazionale e nazionale come una delle leve strategiche per lo sviluppo economico, sociale e culturale di ogni Paese. Esso si fonda sull'idea che l'istruzione non debba essere confinata a una determinata fase dell'esistenza, bensì, debba essere concepita come un processo continuo e dinamico che accompagna la persona lungo tutto l'arco della vita, in risposta ai cambiamenti tecnologici, sociali, nel mondo del lavoro. L'apprendimento permanente non assume una valenza soltanto individuale, legata all'aggiornamento delle competenze in un mercato del lavoro in costante evoluzione, ma riveste un ruolo centrale nel determinare una partecipazione sociale attiva e l'inclusione sociale. È quindi un elemento chiave per costruire una società della conoscenza.

Affinché il lifelong learning possa trasformarsi da mero costrutto astratto in un reale diritto, accessibile e universale, deve essere supportato da volontà politiche, da strutture organizzative, da risorse economiche e strumenti operativi che ne rendano possibile l'attuazione. Quest'ultima si lega a doppio filo all'adozione di strategie pubbliche integrate, alla creazione di sistemi formativi flessibili e alla valorizzazione delle diverse azioni che mirano a garantire pari opportunità di accesso all'apprendimento in ogni fase della vita e alla valorizzazione di diversi tipi di apprendimento, formale, non formale e informale. Per rendere effettivo il diritto all'apprendimento permanente, è indispensabile che il sistema di *welfare* non si limiti alla scuola, ma che si estenda ai contesti lavorativi, sociali e territoriali, promuovendo la costruzione di reti locali, la certificazione delle competenze, l'orientamento permanente e il sostegno alla formazione continua degli adulti.

L'interesse della mia ricerca è rivolto alle strutture individuate dalla normativa nazionale come deputate all'attuazione del lifelong learning, ovvero le reti territoriali di servizio dei CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti) e al caso campano della ReTAP (Rete territoriale per l'apprendimento permanente). L'obiettivo è quello di indagare l'organizzazione a rete messa in atto dalla pubblica amministrazione, la sua struttura, gli ostacoli e le potenzialità al fine di riuscire a comprendere quanto essa possa garantire un diritto fondamentale per ogni persona come quello all'istruzione.

Un diritto riconosciuto necessita di modalità di attuazione che ne garantiscano il pieno esercizio, creando una rete di soggetti interconnessi e pronti a superare un'impostazione autoreferenziale.

Per chiarire la struttura delle reti territoriali per l'apprendimento permanente a livello regionale, è possibile esplorare alcuni percorsi: i) delinearne un profilo specifico, attualmente poco presente in letteratura, utilizzando criteri definiti da F. Longo (2005), come il numero e la varietà delle istituzioni coinvolte, la natura e gli obiettivi istituzionali, e il livello di interdipendenza tra i nodi della rete; ii) descriverne la logica costitutiva sulla base degli studi di B. Hjern e D.O. Porter (1988) relativi alla cooperazione organizzativa tra enti pubblici; iii) analizzarne le dinamiche operative.

Si vorrebbe così comprendere con quali modalità si sta realizzando un cambiamento di rotta da un modello di "government" a una forma di "governance" reticolare, caratterizzata da maggiore cooperazione e interazione tra Stato e attori non statali all'interno di reti pubblico-private (R. Mayntz, 1999). L'analisi delle reti territoriali di servizio, infatti, prende in considerazione un modello di governance multilivello – nazionale, regionale e locale – delineato

dall'Accordo nazionale del 2014 tra Governo, Regioni ed Enti locali, contenuto nel documento "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente all'organizzazione delle reti territoriali" e si concentra sul livello regionale e locale della Pubblica Amministrazione (PA), in particolare, sulle difficoltà che questa affronta nell'implementare una configurazione organizzativa di tipo reticolare, concepita come sistema, aperto e flessibile. Per esaminare le caratteristiche di queste strutture si è scelto di ricorrere all'area di studio dei sistemi di rete, che si presenta come un approccio interpretativo esteso, capace di descrivere le principali funzioni, processi e strutture delle società moderne (M. Castells, 2000; A. L. Barabási, 2004; P. Musso, 2007). Questa prospettiva è ampiamente utilizzata in ambito accademico per interpretare i più diversi fenomeni sociali, economici e politici. L'indagine in oggetto utilizzerà le basi teoriche delle reti nei servizi di welfare e, nello specifico, delle reti sociali in ragione del fatto che le reti territoriali di servizio rappresentano una forma organizzativa basata su di un interesse pubblico, connessa a diritti fondamentali come l'istruzione e si concentra sull'esame delle relazioni tra attori interdipendenti che, per il raggiungimento dei propri obiettivi, necessitano di risorse reciproche e attraverso tali dinamiche partecipano al processo di determinazione delle politiche pubbliche.

Questa direzione implica un'organizzazione coordinata che riunisce istituzioni, scuole, mercato del lavoro e imprese, ed è orientata alla crescita del capitale umano, alla produttività e allo sviluppo territoriale. Per le finalità dell'indagine è sembrata calzante l'adozione della social network analysis che consente di "mappare" le relazioni, la forza, la frequenza e la significatività dei legami dando la possibilità di analizzare la struttura, la densità, i ruoli strategici degli attori.

Per la raccolta dei dati è stata utilizzata un'intervista sorretta da traccia di questionario rivolta ai Dirigenti dei CPIA della regione Campania, istituzioni scolastiche che sono punto di accesso a servizi che garantiscono pari opportunità di apprendimento continuo a tutti e che secondo il metodo di analisi utilizzato costituiscono i nodi delle reti.

L'elaborato si compone di 5 capitoli.

Il primo presenta la struttura e il quadro concettuale di riferimento del lavoro di ricerca, effettua una panoramica sul tema della società della conoscenza e inquadra il fenomeno dell'apprendimento permanente dal punto di vista teorico e della normativa europea e nazionale. Introduce il tema degli obiettivi strategici delle reti in ambito scolastico, dà indicazione della loro governance e si chiude con un paragrafo sul futuro dell'apprendimento permanente in Italia.

Il secondo offre una panoramica sulla social network analysis attraverso un excursus storico e la propone come modalità di analisi delle reti territoriali di servizio dei CPIA e della ReTAP.

Il terzo illustra lo studio del contesto di riferimento della ricerca empirica, la cornice, "i luoghi" in cui si sono sviluppate le reti all'interno dell'ambito scolastico dell'istruzione degli adulti, quindi, si approfondisce il tema relativo a particolari reti della Pubblica amministrazione. Questa parte del lavoro esplica le loro specificità e il passaggio nel tempo da un'organizzazione piramidale ad una reticolare per la quale la normativa prevede una governance multilivello e un welfare state di tipo "decentrato".

Al fine di approfondire l'assetto di fondo, per così dire, gli elementi caratterizzanti la struttura dell'unità di analisi, si descrive la particolare tipologia di organizzazione dei CPIA e l'architettura della RETAP per fornire un quadro

dettagliato utile alla comprensione dell'analisi empirica e dei risultati dell'indagine.

Sono questi ultimi aspetti che vengono trattati nel quinto capitolo. Qui si illustra l'esperienza "sul campo", l'uso di metodi qualitativi e quantitativi con cui sono stati raccolti ed elaborati i dati e le informazioni e attraverso i quali si è giunti alle conclusioni finali che tratteggiano potenzialità e limiti del contributo di ricerca.

Presupposti teorici e struttura del lavoro di ricerca

I paradigmi e gli approcci della ricerca prevalentemente adottati sono stati: l'interpretativismo¹, il costruttivismo² e la social network analysis. L'intento di tipo esplorativo è stato quello di sviluppare conoscenze e strumenti per scopi migliorativi secondo una logica abduttiva finalizzata al mutamento sociale³. La prospettiva adoperata è di tipo meso in quanto indaga la struttura dell'oggetto di ricerca e le sue interazioni con i soggetti non trascurando l'aspetto macro e micro.

Il disegno della ricerca è stato articolato in 3 fasi.

1) PRIMA FASE

¹ Si vedano: Max Weber – *Economia e società* (1922); Wilhelm Dilthey – *Introduzione alle scienze dello spirito* (1883); Alfred Schutz – *Il fenomeno del mondo sociale* (1932); Clifford Geertz – *Interpretazione di culture* (1973); Herbert Blumer – *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (1969).

² Si vedano: Peter L. Berger & Thomas Luckmann – *La realtà come costruzione sociale* (1966); Kenneth J. Gergen – *The Saturated Self* (1991); *Realities and Relationships* (1994); Ian Hacking – *The Social Construction of What?* (1999); Michel Foucault – *Le parole e le cose* (1966), *Sorvegliare e punire* (1975).

³ Si vedano le teorie sulla modernizzazione, del conflitto sociale, della globalizzazione e del postmodernismo.

Il lavoro in oggetto ha previsto una prima fase di revisione degli aspetti teorico-concettuali sulla letteratura e dello stato dell'arte relativamente al tema del lifelong learning e ha richiesto un'approfondita analisi del quadro teorico e normativo sul tema e sui CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti). In particolare, sono stati consultati dispositivi legislativi europei e nazionali (es. Linee guida MIUR sull'istruzione degli adulti), documenti programmatici regionali, atti amministrativi, protocolli d'intesa, accordi e letteratura scientifica nazionale e internazionale sul lavoro in rete in ambito educativo. Questa fase ha costituito una guida per la costruzione del disegno di ricerca e per la lettura interpretativa dei dati raccolti.

Metodo qualitativo.

Strumenti per la raccolta delle informazioni: schede di analisi dei testi.

2) SECONDA FASE

Definizione del disegno della ricerca.

Obiettivo. Fornire una descrizione sulle dinamiche organizzative e relazionali delle reti territoriali di servizio dei CPIA e della RETAP in Campania per individuare risorse e criticità per la costruzione di reti a supporto dell'apprendimento permanente.

Oggetto. Lo studio esplorativo e la relativa descrizione delle reti territoriali di servizio dei CPIA e della RETAP in Campania.

Unità di analisi. I centri provinciali per l'istruzione degli adulti in Campania.

Unità di rilevazione. I Dirigenti dei CPIA e il Presidente della RETAP.

Metodi: quali-quantitativi.

Strumenti per la raccolta di dati e informazioni. Intervista sorretta da traccia di questionario.

Raccolta dei dati e delle informazioni.

3) TERZA FASE

Elaborazione dei dati attraverso la social network analysis.

Tecniche di analisi dei dati e delle informazioni: Unfolding e Classification and Clustering of Preference Rankings.

Restituzione dei risultati

Riflessioni conclusive

Primo capitolo

Società della conoscenza e lifelong learning

1. La società della conoscenza e l'apprendimento permanente nella normativa europea

I mutamenti, che da oltre due secoli sono avvenuti grazie alle rivoluzioni tecnologiche e scientifiche, hanno generato quella che si suole definire “economia della conoscenza”, nella quale, la produzione di sapere “utile” è dipesa anche da un insieme di componenti culturali, sociali e istituzionali che hanno consentito a quelle “fruttuose” idee di diffondersi⁴. Dunque, l’economia moderna è sempre stata un’economia basata sulla conoscenza⁵ che, utilizzando la versione di D. Foray⁶, può essere intesa come un’economia in cui: la quota di occupazione ad alta intensità di conoscenza è preponderante o comunque sensibilmente più alta rispetto al passato; il peso economico dei settori legati all’informazione è diventato determinante; la quota di capitale intangibile nello stock di capitale totale è diventata maggiore di quella del capitale fisico. Quindi, fermo restando che la conoscenza e il suo progressivo accumulo sia da sempre stato fonte di progresso, di evoluzione e di cambiamento, quando adoperiamo la locuzione “economia della conoscenza” ci riferiamo ad una forma di organizzazione economica moderna in cui la conoscenza scientifica e tecnologica, che si produce in maniera veloce, è al centro dei processi di sviluppo della società. La rivoluzione digitale e l’*information society*⁷ hanno creato le

⁴ J. Mokyr, *I doni di Atena: Le origini storiche dell’economia della conoscenza*, trad. it. di A. G. Caffarena, Bologna, Il Mulino, 2004 (ed. orig. 2002).

⁵ E. Rullani, *Economia della conoscenza: Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Roma, Carocci, 2004.

⁶ D. Foray, *L’economia della conoscenza*, Bologna, Il Mulino, 2000.

⁷ Tale espressione è stata usata per la prima volta nel 1973 da Daniel Bell, sociologo ad Harvard ed è balzata a notorietà attraverso il lavoro di Castells M., *The Information Age, Economy, Society and Culture*, vol. 1, *The Rise of the Network Society*, Malden, Mass./Blackwell, Oxford, 1996; vol. 2, *The Power of Identity*, 1997; vol. 3, *End of Millenium*, 1998. L’Autore, nel Vol.1, p.17, distingue tra informazione e conoscenza. Riprende la definizione di conoscenza di D. Bell (1976, 175): «*a set of organized statements of facts or ideas, presenting a reasoned judgment or an experimental result, which is transmitted to others through some communication medium in some systematic form. Thus, I distinguish knowledge from news and entertainment*» e usa quella di M. Porat (1977: 2) per

condizioni per la formazione della cosiddetta *knowledge society* così come si sostiene nel celebre documento dell'UNESCO del 2005, *Towards Knowledge Societies*⁸, dove si afferma che la società globale dell'informazione ha senso solo se favorisce lo sviluppo delle società della conoscenza in cui è implicito un approccio incentrato sullo sviluppo umano e sull'empowerment, in cui si dovrebbe garantire una maggiore attuazione dei diritti umani e delle libertà fondamentali, favorendo al tempo stesso una più efficace lotta contro la povertà, in una direzione di sviluppo. Quest'obiettivo è fondamentale se solo si considerano i mutamenti e i nuovi rischi che la terza rivoluzione industriale⁹ e la nuova fase di globalizzazione (Bauman, 2001; Beck 1999; Gallino 2000; Giddens 1994) che l'accompagna hanno generato nella società.

In questa direzione, assume valore la prospettiva di T.A. Stewart¹⁰ quando sostiene che: «Il sapere è diventato capitale intellettuale. Sapere e informazione – e non soltanto sapere scientifico, ma le notizie, i consigli, l'intrattenimento, la comunicazione, i servizi sono diventati le principali materie prime dell'economia e i suoi prodotti più importanti. Il sapere è quel che compriamo e vendiamo. Il capitale fisso oggi necessario per creare ricchezza non è oggi la terra, né il lavoro fisico, né le macchine utensili, né gli stabilimenti: è un capitale fatto di conoscenza». Secondo la lezione della sociologia classica di W.F.

definire l'informazione come « is data that have been organized and communicated».

⁸ UNESCO, *Towards Knowledge Societies*, 2005, dove si legge: «*information remains a fixed stabilized form of knowledge, pegged to time and to the user – news is either fresh or it is not. Thus, information is in many cases a commodity, in which case it is bought or sold, whereas knowledge, despite certain restrictions (defence secrets, intellectual property, traditional forms of esoteric knowledge, for example), belongs of right to any reasonable mind ... Today, as we are witnessing the advent of a global information society where technology has increased the amount of information available and the speed of its transmission beyond all expectations, there is still a long way to go before we achieve genuine knowledge societies*».

⁹ J. Rifkin, *La terza rivoluzione industriale: Come il "potere laterale" sta trasformando J. l'energia, l'economia e il mondo* (P. Canton, Trad.). Mondadori, 2011.

¹⁰ T. A. Stewart, *Il capitale intellettuale: La nuova ricchezza*. Ponte alle Grazie, 1999, p. 8.

Ogburn (1922), studioso del mutamento sociale, la cultura adattiva ovvero le istituzioni, le tradizioni, i valori, gli stili di vita, ecc., cambiano più lentamente rispetto alla cultura materiale, ossia oggetti materiali, tecnologie, ecc., e il gap esistente tra le due può provocare delle tensioni sociali: solitamente la dimensione sociale si adatta a quella tecnologica. Il processo di adattamento può richiedere molto tempo fino a quando avviene quella transizione che lo studioso chiama “ritardo culturale”. In altre parole, la cultura tende a ritardare dietro i progressi della tecnologia.

L'autore pone l'accento su un disadattamento temporaneo, la tecnologia non provoca un cambiamento meccanico e istantaneo, l'adattamento ha un proprio ritmo scandito dalla società e non dall'innovazione tecnologica.

Quindi, affinché le comunità possano poter affrontare le conseguenze delle trasformazioni scientifiche e tecnologiche assumono un ruolo fondamentale le determinanti istituzionali che hanno il compito di rafforzare le capacità degli individui e delle risorse immateriali delle società nel suo complesso. Le istituzioni europee si fanno carico di questa transizione da circa trent'anni. Nel 1997, la Commissione delle Comunità europee¹¹, attraverso una Comunicazione, presenta gli orientamenti delle future azioni comunitarie concentrandosi intorno a due temi principali: le politiche della conoscenza e la promozione dell'occupazione. Relativamente alle prime, si sostiene che l'Europa “sta entrando nella società della conoscenza” e che le future politiche comunitarie nei settori dell'innovazione, della ricerca, dell'istruzione e della formazione dovranno sostenere questa evoluzione evitando che si trasformi in una nuova

¹¹ Commissione delle Comunità europee, Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni, Bruxelles, 12.11.1997.

fonte di esclusione. In questo documento, si afferma che la competitività dell'economia come l'occupazione ma anche la realizzazione personale dei cittadini europei non poggiano e non poggeranno più principalmente sulla produzione di beni materiali. La vera ricchezza è ormai legata alla produzione e alla diffusione della conoscenza.

Una prospettiva volta a garantire l'istruzione e la formazione per tutta la vita si è sviluppata negli anni Sessanta del Novecento assumendo una configurazione formale nel 1972 con la pubblicazione del Rapporto Faure dell'UNESCO¹² che riconosceva nell'apprendimento permanente una dimensione cruciale per le politiche educative future.

Nel Libro Bianco su Istruzione e formazione a cura di E. Cresson¹³, si afferma che l'avvenire dell'Unione europea e il suo prestigio dipenderanno dalla capacità di andare incontro ad una "società conoscitiva" che necessiterà di un accesso generalizzato in maniera permanente a più forme di conoscenza. La Commissione europea, con tale pubblicazione, intende lanciare un dibattito su questi temi decretando il 1996 come l'Anno europeo dell'istruzione della formazione sull'arco di tutta la vita".

Tutto questo si ricollega direttamente all'obiettivo dell'Unione di sviluppare l'istruzione della *formazione lungo tutto l'arco della vita*, ripreso dal trattato di Amsterdam¹⁴, dalla determinazione a promuovere lo sviluppo del massimo

¹² E. Faure, *Learning to be: the world of education today and tomorrow International Commission on the Development of Education*, UNESCO, 1972.

¹³ Libro bianco su istruzione e formazione. *Insegnare e apprendere, verso la società conoscitiva*, Bruxelles 29.11.1995.

¹⁴ Trattato di Amsterdam che modifica il trattato sull'Unione europea, i trattati che istituiscono le Comunità europee e alcuni atti connessi. Pubblicato nella G.U.C.E. 10 novembre 1997, n. C 340. Trattato firmato ad Amsterdam il 2 ottobre 1997.

livello possibile di conoscenza nella popolazione attraverso un ampio accesso all'istruzione e l'aggiornamento costante.

Sul fronte dell'occupazione le politiche devono poter contare su una strategia che miri ad elevare il livello delle conoscenze e delle competenze di tutti i cittadini europei sia di base che trasversali con i programmi che già da una quindicina di anni prima erano stati attuati in materia di “istruzione, formazione e gioventù” per consentire lo sviluppo dell'Unione.

Più in generale, occorre adoperarsi a fondo per costruire l'Europa della conoscenza di cui abbiamo bisogno per affrontare il XXI° secolo.

Nel 1997 la Conferenza di Amburgo¹⁵ riconosce l'educazione degli adulti come condizione per un'attiva partecipazione sociale come insieme di un processo di apprendimento formale e non formale. Si afferma, inoltre, che nella società moderna fondata sulla conoscenza, l'educazione permanente è diventata un imperativo dal punto di vista sociale e professionale. Le esigenze attuali e del mondo del lavoro costringono l'individuo ad aggiornare di continuo le proprie conoscenze e migliorare le proprie abilità.

Nel 2000 con la Conferenza di Lisbona¹⁶, si dichiara che l'Unione europea si trova di fronte una svolta epocale in seguito alla globalizzazione e alle sfide generate da una nuova economia basata sulla conoscenza e che questi cambiamenti interessano ogni aspetto della vita delle persone e richiedono una trasformazione radicale dell'economia europea. La Conferenza sancisce nuovi obiettivi per l'Unione: di diventare l'economia basata sulla conoscenza più

¹⁵ Dichiarazione finale della quinta conferenza internazionale sull'educazione degli adulti. Amburgo 14-18 luglio 1997.

¹⁶ Consiglio europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza. Il Consiglio europeo ha tenuto una sessione straordinaria il 23 e 24 marzo 2000 a Lisbona per concordare un nuovo obiettivo strategico per l'Unione al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza.

competitiva e dinamica del mondo, con la capacità di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Altro fondamentale obiettivo è quello di modernizzare il modello sociale europeo investendo nelle persone e costruendo uno stato sociale attivo: le persone sono la principale risorsa dell'Europa per cui è necessario non aggravare i problemi quali disoccupazione esclusione sociale e povertà. I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Il Consiglio europeo invita quindi gli Stati membri a conseguire, tra gli altri, i seguenti obiettivi: le scuole, come centri di formazione, dovrebbero essere trasformate in centri di apprendimento plurifunzionale accessibili a tutti, dovrebbero essere istituiti partenariati di apprendimento a vantaggio di tutti i partecipanti; un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo il percorso della vita.

Nel 2011 la Risoluzione del Consiglio¹⁷ afferma che «La strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva riconosce che l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze sono elementi chiave per rispondere all'attuale crisi economica, all'invecchiamento demografico e alla più ampia strategia economica e sociale dell'Unione europea».

Nello specifico, lo scopo della strategia Europa 2020 è fare in modo che la ripresa economica dell'Unione (UE), in seguito alla crisi economica e finanziaria, si accompagni a una serie di riforme che stabiliscano fondamenta solide per la crescita e la creazione di occupazione fino al 2020. Se da un lato

¹⁷ Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti, 2011.

affronta le debolezze strutturali dell'economia dell'UE e le questioni economiche e sociali, la strategia tiene anche conto delle sfide a lungo termine quali la globalizzazione, la guerra delle risorse e l'invecchiamento. Essa deve consentire all'UE di raggiungere una crescita: intelligente, attraverso lo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione; sostenibile, basata su un'economia più verde, più efficiente nella gestione delle risorse e più competitiva; inclusiva, volta a promuovere l'occupazione e la coesione sociale e territoriale.¹⁸ Fornire un'educazione di qualità, equa inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti è un obiettivo ribadito dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.¹⁹

Dalla strategia di Lisbona alla strategia Europa 2020 emerge una contrazione dell'ottimismo. Nei primi anni '90 la normativa dell'Unione europea e dell'OCSE, relativamente all'apprendimento permanente, si orienta sempre più sulla realizzazione individuale, sull'inclusione sociale, anche se rimane cruciale il significato di sviluppo della cittadinanza attiva e occupabilità ma non si parla più di piena occupazione. Resta, quindi, aperta la riflessione sulla dimensione del lifelong learning come sfida educativa del nostro tempo, «lo scopo non è solo quello di aumentare l'occupabilità del lavoratore, contrastando la obsolescenza delle competenze già acquisite, ma anche quello di favorire la partecipazione attiva al tessuto sociale e stimolare il senso di autonomia, presupposti di ogni democrazia matura»²⁰. Da qui nasce l'esigenza delle comunità basate sulle nuove conoscenze di adattarsi al rapido cambiamento prodotto dalle scoperte

¹⁸<https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/europe-2020-the-european-union-strategy-for-growth-and-employment.html>.

¹⁹ Risoluzione adottata dall'assemblea generale delle Nazioni unite, *trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 25 settembre 2015.

²⁰ G. L. De Luca Picione, *Learnfare. Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente: attori ed utenti dei CPIA nei contesti locali*, G. Giappichelli Editore – Torino, 2014.

scientifiche e tecnologiche e a sviluppare competenze sempre nuove per essere al passo con i tempi e di sottolineare l'importanza assunta dal capitale immateriale e umano.

2. Le reti per l'apprendimento permanente. La normativa nazionale

In Italia, la Legge n. 92 del 28 giugno 2012, art. 4, comma 51, definisce l'apprendimento permanente come: «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale» e insieme all'Intesa in CU del 20 dicembre 2012 e l'Accordo in CU del 10 luglio 2014, lo istituisce e lo disciplina. È con tali provvedimenti normativi che le direttive europee vengono integralmente introdotte in Italia.

«L'apprendimento degli adulti è un elemento essenziale del ciclo dell'apprendimento permanente che copre l'intera gamma di attività di apprendimento formale, non formale e informale, sia generale che professionale, intraprese da adulti dopo aver lasciato il ciclo dell'istruzione e della formazione iniziali».²¹

Già a partire dal novembre 2006 il Parlamento e il Consiglio europeo hanno istituito uno specifico programma d'azione per l'apprendimento permanente il cui obiettivo generale è *stato quello di contribuire allo sviluppo dell'Unione Europea quale società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo*

²¹ Risoluzione del Consiglio Europeo 2011/c 372/01 pubblicata sulla GUCE del 20 dicembre

economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future.

In precedenza, le conclusioni del Consiglio d'Europa del 12 maggio 2009 hanno delineato un quadro strategico con l'obiettivo di affrontare le sfide che l'Europa deve affrontare per diventare un'economia basata sulla conoscenza e rendere l'apprendimento permanente una realtà per cittadini affinché possano essere messi nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, di prosperità economica sostenibile e occupabilità.

Per sostenere l'implementazione dell'apprendimento permanente la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, promuove, per quanto di competenza, il *Piano nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta* in coerenza con la Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 "Percorsi per il miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti".

La Legge n. 92 del 2012 indica *la modalità organizzativa attraverso cui si costituisce un sistema integrato di apprendimento permanente, esso si articola attraverso le reti*, il cui focus è costituito dall'insieme dei servizi relativi agli ambiti di apprendimento formali, non formali e informali; la finalità riguarda il collegamento tra i servizi e le strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro di giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo e l'esercizio della cittadinanza attiva anche da parte degli immigrati e ha come priorità il sostegno alle persone nella costruzione di percorsi di apprendimento facendo emergere i fabbisogni di competenza in relazione ai fabbisogni dei sistemi produttivi territoriali, con particolare attenzione alle competenze linguistiche e

digitali, mostrando una certa sensibilità al tema della mobilità e della transizione digitale, al riconoscimento dei crediti e alle certificazioni e alla fruizione dei servizi di orientamento permanente.

Con l'Intesa in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 è stato istituito Il Tavolo Interistituzionale sull'Apprendimento Permanente, che ha il compito, tra gli altri, di elaborare *«proposte per la definizione degli standard minimi e linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali»*.

*Al centro del sistema di apprendimento permanente*²² è posta la persona a cui va riconosciuto il diritto di fruire di opportunità di apprendimento accessibili ed efficaci *lungo tutto l'arco della vita* nonché la possibilità di vedere riconosciuto e valorizzato il proprio bagaglio di competenze acquisito in ogni contesto formale, informale non formale. Per *apprendimento formale* si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione, nelle università e nelle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato²³, o di una certificazione riconosciuta; per *apprendimento non formale* si intende quello caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, ma che si realizza al di fuori dei sistemi indicati nei contesti formali, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese; per *apprendimento informale* si intende quello che, a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento da parte della persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che

²² Intesa in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012.

²³ A norma del Testo Unico di cui al d.lgs. n. 167 del 14 settembre 2011.

in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto lavorativo, familiare e del tempo libero. Secondo l'Intesa in oggetto le politiche in materia di apprendimento permanente si realizzano attraverso *l'integrazione territoriale dei servizi di istruzione, formazione e lavoro* e attraverso *la realizzazione di reti* anche con il mercato del lavoro: l'Intesa esplica quanto riportato dalla Legge 92 del 2012 dove si fa riferimento all'organizzazione di reti territoriali per l'apprendimento permanente alle quali partecipano le università, i servizi di orientamento e consulenza, le imprese, le camere di commercio, l'industria, l'artigianato e l'osservatorio sulla migrazione interna.

In quest'ottica, si comprende come il sistema locale di lifelong learning ha il senso di un'operazione strategica che contribuisce allo sviluppo di un territorio che investe sul *patrimonio immateriale* di saperi di cui il territorio stesso è espressione. Ogni Regione e Provincia autonoma, organizzerà la rete dei servizi territoriali secondo le proprie peculiarità, le proprie esigenze, la propria organizzazione di base. Occorre, quindi, partire dalla valorizzazione delle risorse e dei saperi quindi degli aspetti non materiali del territorio per contribuire a costruire e ricostruire continuamente un settore produttivo fiorente, il quale deve orientare l'offerta formativa per portare benessere economico e sociale, facendo emergere i propri bisogni e i propri cambiamenti.

3. Le basi teoriche dell'apprendimento permanente

La dimensione dell'apprendimento per tutta la vita nelle politiche educative è stata attribuita alle correnti che si ispirano al modello deweyano²⁴, ovvero ad una dimensione olistica del fenomeno educativo che copre la sfera individuale e sociale dell'individuo. J. Dewey è stato un filosofo e pedagogista statunitense che ha esercitato una profonda influenza sulla cultura e sui sistemi educativi del proprio paese intervenendo in numerose questioni politiche, sociali ed etiche. A dare un contributo allo sviluppo della prospettiva del lifelong learning è stata la “psicologia del ciclo di vita” e la “psicologia dell'arco della vita” che hanno come area di interesse tutto il percorso esistenziale dell'individuo, dalla nascita alla vecchiaia, senza prospettare uno specifico punto d'arrivo, piuttosto sforzandosi di cogliere le peculiarità di tutte le sue fasi. Questi tipi di approcci maturati nella seconda metà del '900 sono nati sulla scorta dell'evoluzione scientifica che ha generato un allungamento della durata della vita e un miglioramento delle sue condizioni generali. Tra gli studi classici vanno ricordati quelli di E. Erikson²⁵ e di D. Levinson²⁶. Il modello del primo studioso coniuga i contributi provenienti dall'antropologia, dalla sociologia e dalla storia e si pone nella prospettiva della possibilità per ogni individuo ad una socializzazione che avviene per sempre nella vita, attraversando “momenti critici”, fasi di cambiamento. Prendendo le mosse da Erikson, Levinson si è occupato, in particolare, dell'età adulta e dei processi di scelta che vengono a essere la componente principale

²⁴ J. Dewey, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan, 1916.

²⁵ E. H. Erikson, *Childhood and society*. Norton, 1951. (Trad. it. Erikson, E. H. (1966). *Infanzia e società*. Roma: Armando Editore).

²⁶ D. J. Levinson, *Seasons of a man's life*. Random House, 1978.

dell'organizzazione dell'esistenza. In psicologia, questi concetti confluiscono nell'approccio definito “life-span psychology” (Baltes e Reese 1984; Baltes 1987) che pongono l'accento sull'estensione dello sviluppo ontogenetico non solo agli anni dell'infanzia o all'adolescenza ma all'intero percorso evolutivo dell'essere umano; *lo sviluppo personale è concepito come una variabilità individuale rispetto al cambiamento e si articola in un'organizzazione generale e flessibile di fasi o stadi e non in termini di crescita-maturità-declino.*

4. Le reti territoriali per l'apprendimento permanente in Italia. Il cambiamento di paradigma e gli obiettivi strategici

Gli obiettivi strategici delle reti sono delineati nell'Intesa del 2012 e specificati dell'Accordo 2014, come segue:

- creare sinergie tra i sistemi di apprendimento formali, non formali e informali e fra i diversi soggetti dell'offerta formativa, ivi compresi i CPIA, i servizi per il lavoro e le imprese, condividendo analisi dei fabbisogni, progettualità e risorse umane;
- qualificare gli standard e gli obiettivi specifici dei diversi percorsi e servizi;
- promuovere azioni trasversali fra le diverse offerte formative e di servizi, finalizzate in particolare all'accesso al mondo dei giovani, all'invecchiamento attivo, all'esercizio della cittadinanza attiva anche da parte degli immigrati;
- favorire l'integrazione fra le diverse opportunità finalizzate all'inserimento lavorativo, anche attraverso la riqualificazione professionale;

- promuovere il contratto di apprendistato e qualificarne il contenuto formativo, con particolare riferimento al primo e al terzo livello (d.lgs. n. 167/2011);
- favorire azioni condivise di orientamento permanente a partire dalle azioni e dalle misure di coordinamento dell'offerta;
- realizzare azioni di accompagnamento rivolte a giovani e adulti finalizzati al rientro nel sistema educativo di istruzione e formazione e/o all'inserimento/reinserimento nel mercato del lavoro;
- promuovere la formazione permanente e continua;
- contrastare gli alti tassi di inattività della popolazione giovanile nell'attuale periodo di recessione;
- prestare particolare attenzione alle competenze linguistiche e digitali (con riferimento alla Legge n. 92 del 2012).

Ogni Regione definisce il modello organizzativo di rete per il proprio territorio, gli indirizzi e darà indicazioni di policy, coerentemente con le priorità regionali e gli indirizzi nazionali e con i criteri generali di allocazione delle risorse ivi comprese quelle comunitarie.

L'Accordo del 2014 dà l'indirizzo ad un vero e proprio *cambiamento di paradigma* dalle diverse determinanti: la prima pone al centro il soggetto in apprendimento, la seconda sposa la prospettiva del lifelong learning, la terza riguarda un'apertura e il riconoscimento dei diversi contesti di apprendimento (lifewide learning), la quarta si riferisce alla comparazione degli apprendimenti a livello europeo al fine di agevolare la mobilità attraverso il meccanismo della referenziazione.

Questo cambio di passo consente di configurare il *lifelong learning* come un *diritto*, un diritto che ogni persona possiede ad apprendere in ogni momento della sua vita, di fruire di reali offerte educative e formative vedendo anche riconosciuti gli apprendimenti e le competenze acquisite non solo nei contesti formali ma anche in quelli non formali e informali. Quindi, la Legge n. 92 del 2012 ribalta la prospettiva: la centralità dei servizi è sostituita dalla *centralità della persona* e la possibilità di apprendere sempre nel proprio percorso di vita, diventa un *diritto esigibile* che si esplica attraverso *una volontà espressa* in tal senso *e la sua presa in carico*. Ciò presuppone l'organizzazione o, meglio, una nuova organizzazione che contempli un sistema integrato di servizi di istruzione, formazione e lavoro che offra un orientamento permanente, servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze nonché il riconoscimento dei crediti nell'ottica della valorizzazione del patrimonio culturale e professionale di ciascuno. Questa prospettiva però non investe solo la dimensione individuale ma anche quella sociale ed economica poiché, valorizzando il capitale umano, attraverso la formazione, si può rendere più solido e competitivo il sistema produttivo e si sollecitano le leve per una cittadinanza attiva.

Questo ribaltamento di prospettiva ha conseguenze rilevanti dal punto di vista dei soggetti che erogano i servizi di apprendimento permanente, un ripensamento che propone nuove modalità di organizzazione che implicano la perdita di autoreferenzialità. Quale tipo di organizzazione consentirebbe di garantire un diritto così nuovo e composito? L'Accordo del 2014 individua nelle *reti territoriali l'ossatura del sistema per l'apprendimento permanente* in cui sia gli ambiti di apprendimento formali, nella loro offerta pubblica e privata, sia

quelli informali, ricoprono, ciascuno con le proprie peculiarità, un ruolo importante. Quest'ultimo aspetto costituisce una vera e grande novità, infatti, viene valorizzato il ruolo del non formale. Per le proprie caratteristiche e per la propria vocazione, ad esempio, le organizzazioni no profit possono essere particolarmente adatte ad avvicinare i cittadini più deboli economicamente e/o culturalmente, e a rischio di esclusione sociale, promuovendo la loro partecipazione e orientandoli alla formazione per l'acquisizione di competenze maggiormente spendibili nel mercato del lavoro. Le organizzazioni del Terzo settore possono richiedere di far parte delle reti territoriali per l'apprendimento permanente e promuovere la creazione di Registri Regionali ad hoc.

L'offerta formativa formale consente sia l'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente sia il conseguimento di titoli e qualificazioni di vario livello. In tale ambito svolgono un rilevante ruolo i CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti), i Poli tecnico professionali, le Università e le AFAM.

L'intesa del 20/12/2012 precisa che alle reti territoriali concorrono l'insieme dei servizi pubblici e privati di istruzione e formazione e lavoro attivi sui territori, i poli tecnico professionali, le università, idonei servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali, europee internazionali a sostegno della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico, le imprese attraverso rappresentanze datoriali e sindacali, le camere di commercio industria artigianato e agricoltura nell'erogazione dei disservizi destinati a promuovere la crescita del sistema imprenditoriale e del territorio, l'osservatorio sulla migrazione interna, le strutture territoriali degli enti pubblici di ricerca.

Ciascuna Regione dovrà definire il proprio modello organizzativo di rete esplicitando: la dimensione territoriale, le vocazioni e le specializzazioni settoriali laddove presenti, la definizione dei soggetti che la compongono, l'attivazione di processi di governance democratica e partecipativa che permettono alle comunità locali di essere protagoniste della propria crescita, la definizione delle modalità di raccordo con il sistema di distretti produttivi e tecnologici, le misure da intraprendere e le tappe da seguire per la realizzazione degli obiettivi comuni, curare l'aspetto della comunicazione in modo tale che siano noti sui diversi territori, attraverso specifici canali, i servizi offerti dal sistema integrato di servizi del sistema di apprendimento permanente regionale sia per gli utenti dei servizi e che si costituiscano canali di trasmissione delle informazioni per i soggetti della rete, la costituzione di una interoperatività mediante una dorsale informativa unica che raccordi il livello regionale a quello nazionale, le modalità di costituzione e formalizzazione delle reti in termini di funzionamento interno e coordinamento tra i soggetti che la compongono. Ciascuna Regione, inoltre, promuove la figura giuridica preposta alla gestione delle risorse comunitarie.

Tale assetto implica *un ripensamento rispetto a un modello organizzativo* nuovo in grado di consentire e garantire al cittadino di soddisfare la propria esigenza di istruzione, formazione e lavoro per tutto il corso della vita.

4.1 I soggetti della rete e la sua governance

I soggetti chiamati a partecipare alla costituzione di un sistema integrato dell'apprendimento permanente che mette al centro la persona e il suo diritto ad apprendere sono:

- innanzitutto, i CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti) che in quanto “Rete territoriale di servizio del sistema di istruzione”, sono deputati alla realizzazione sia delle attività di istruzione destinate alla popolazione adulta che alle attività di ricerca sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti;
- le Università e le AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica) che incentivano l'acquisizione di competenze nuove e valorizzano quelle pregresse, che generano inclusione, che possiedono un'offerta formativa flessibile (da fruire anche a distanza) e che partecipano alle politiche attive del lavoro;
- i Poli tecnico-professionali come modalità organizzative che favoriscono l'integrazione tra istruzione, formazione e lavoro;
- i Centri per l'impiego, i servizi al lavoro accreditati dalle Regioni che contribuiscono si occupano di accoglienza e orientamento e si connettono ai soggetti delle reti territoriali dell'apprendimento permanente per potenziare le politiche attive del lavoro;
- le parti sociali per sostenere la persona lungo tutto l'arco della vita anche in una prospettiva occupazionale, di cittadinanza attiva. Esse contribuiscono ad intercettare i bisogni e a del sistema produttivo traducendoli in competenze in

uscita e promuovendo forme di collaborazione e interazione con i sistemi di istruzione e formazione;

- gli enti locali attraverso i servizi informativi e di accoglienza possono sollecitare l'emersione dei fabbisogni formativi inespressi dei soggetti più deboli;
- il sistema camerale per la connessione tra i sistemi formativi e il mondo del lavoro (orientamento, avvio al lavoro autonomo, tirocini, alternanza scuola lavoro, ecc.);
- tutti i soggetti titolari e titolati ai servizi IVC, di individuazione, validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite di cui al decreto legislativo n. 13 del 2013.

L'organizzazione a rete in quanto struttura portante dell'intero sistema dell'apprendimento permanente è delineata dall'Accordo del 2014 in una prospettiva di governance multilivello: nazionale, regionale e locale.

A livello nazionale si auspica una collaborazione interistituzionale tra Stato, Regioni, Province autonome ed Enti locali per assicurare, nel quadro degli indirizzi definiti dal Tavolo Interistituzionale di cui all'Intesa 20 dicembre 2012, a cui si attribuiscono le funzioni di: monitoraggio, valutazione e indirizzo, l'individuazione delle priorità strategiche e le politiche per la creazione e condivisione di linguaggi e pratiche comuni.

Il livello regionale programma le modalità organizzative delle reti e della loro implementazione. Le Regioni e le Province partono dalla valutazione dei programmi di sviluppo territoriale, dai driver di innovazione e competitività, dai fabbisogni formativi e professionali espressi nei diversi territori.

A livello locale, si provvede ad assicurare al cittadino punti di accesso e fruizione dei servizi della rete.

5. Il futuro prossimo del lifelong learning in Italia

La RIDAP (Rete Italiana Istruzione degli Adulti dei CPIA) ha intrapreso iniziative per attuare un progetto politico-culturale al fine di rilanciare il tema dell'Apprendimento Permanente e delle Reti Territoriali (insieme allo GNAP - Gruppo Nazionale per l'Apprendimento Permanente, composto da EdaForum, Forum Nazionale del Terzo Settore, RUIAP, RIDAP con la collaborazione di FORMA.Azione). Il progetto, aperto ai soggetti pubblici e privati attivi nel campo dell'apprendimento permanente si pone l'obiettivo di promuovere l'apprendimento permanente in considerazione del fatto che il suo compimento rappresenta una vera e propria sfida per fronteggiare gli urti dell'innovazione continua, della crescita delle disuguaglianze, delle trasformazioni demografiche, digitali e ambientali. Si percepisce forte il rischio della messa in discussione dei principi democratici, la cui causa si attribuisce anche alla scarsa istruzione e ai livelli crescenti di popolazione con livelli di conoscenze e competenze insufficienti a orientarsi nella complessità e ad una partecipazione attiva sia alla vita politica sia alla vita sociale. In Italia, le persone con livelli di competenza inferiori a quelle necessarie per vivere e lavorare oggi sono peggiori della media europea e OCSE. Ciò genera bassa crescita del PIL e della produttività, aumento delle disuguaglianze e la diffusione di politiche populiste. Questo dovrebbe bastare per sostenere le ragioni e le azioni di chi s'impegna quotidianamente per

ridurre le quote degli analfabeti funzionali e a sostenere investimenti per contrastare gli ostacoli che limitano l'accesso degli adulti alla formazione e costruzione di un sistema integrato dell'apprendimento permanente, nazionale e territoriale. La RIDAP propone un'iniziativa partecipata e articolata in Cantieri tematici per sviluppare “una piattaforma programmatica per lo sviluppo di una cultura e di una pratica dell'apprendimento permanente attraverso l'analisi dei potenziali dispositivi, degli ostacoli, nonché delle politiche e delle misure necessarie per contribuire alla costruzione (messa a regime) del “Sistema dell'Apprendimento Permanente”, per questo ha proposto un percorso per gli Stati Generali dell'Apprendimento Permanente.²⁷

Tutti gli 8 CPIA della Campania fanno parte della RIDAP.

²⁷ https://www.ridap.eu/wp-content/uploads/2025/02/Verso_gli_Stati_Generali_AP-1.pdf

Secondo capitolo

*L'analisi delle reti nelle scienze sociali,
tra passato e presente*

1. Le reti sociali nell'antropologia anglosassone

Nel secondo dopoguerra si afferma nell'antropologia britannica l'interesse per lo studio dei fenomeni sociali come reti, in alternativa al paradigma dello struttural-funzionalismo che considerava le società come sistemi statici, dai confini ben definiti e composti da gruppi e istituzioni stabili, con ruoli e norme fisse.

L'antropologo, per lo struttural-funzionalismo, aveva il compito di studiare le forme sociali, norme, costumi, credenze come forme che conferiscono stabilità e coerenza all'intero sistema, considerando il cambiamento sociale, come una modalità di deviare dalle norme.

Nel contesto delle ricerche condotte in Africa dagli anni '40 in poi, la Scuola di Manchester²⁸, trovò le teorie struttural-funzionaliste inadeguate per analizzare le grandi società africane, caratterizzate da mobilità sociale e conflitti. Guidati da Max Gluckman, questi studiosi si distanziarono dal modello strutturale, sviluppando un approccio che si concentrava sulla dinamicità del conflitto e sull'analisi situazionale. Nel suo libro *Custom and Conflict in Africa*²⁹, Gluckman propose di studiare le relazioni sociali in modo processuale e non come forme statiche, dando rilievo alle situazioni di conflitto come parte integrante della società.

Questo nuovo approccio metodologico segnò il definitivo superamento dello struttural-funzionalismo: gli antropologi della Scuola di Manchester contestualizzavano comportamenti ed esperienze per studiare l'interazione sociale, adottando nuovi criteri per definire il campo di studio e considerando

²⁸ Composta da antropologi come Mitchell, Barnes, Van Velsen, Watson, Turne e Epstein.

²⁹ M. Gluckman, *Custom and conflict in Africa*, Basil Blackwell, 1955.

l'individuo come nodo di legami sociali che si intersecano e che si adattano ai contesti sperimentando strategie innovative. In questo contesto, la network analysis divenne uno strumento essenziale per rappresentare queste reti sociali tramite la teoria dei grafi, che visualizzava le interazioni come punti (individui o gruppi) connessi da linee (relazioni).

Uno dei primi studiosi a usare sistematicamente il concetto di rete sociale è stato J.A. Barnes³⁰, che analizza le relazioni sociali in una comunità norvegese di pescatori e agricoltori. Barnes identifica tre tipi di relazioni: 1) legami territoriali, 2) legami industriali e 3) una rete flessibile di relazioni sociali variabili, quest'ultima viene recepita come un network il cui scopo è quello di sostenere un sistema di uguaglianza di classe. Per Barnes, questa rete sociale è un importante meccanismo di stabilità sociale, poiché consente la solidarietà trasversale tra le classi e favorisce l'ideologia egualitaria. Graficamente può essere rappresentata con una serie di punti e linee: i primi simboleggiano individui o gruppi e i secondi evidenziano i legami tra questi.

Elizabeth Bott³¹ nel suo saggio *Family and social network* restituisce i risultati del suo studio sui ruoli coniugali nelle famiglie londinesi. In questo studio si serve del concetto di rete per spiegare la variazione nella segregazione dei ruoli coniugali. Bott osserva che nelle famiglie composte da una rete sociale esterna molto compatta (close-knit), i ruoli dei coniugi tendono a essere più distinti, mentre nelle reti meno dense (loose-knit) i ruoli risultano più integrati. La sua ricerca evidenzia come le reti sociali influiscano in maniera incisiva sulla

³⁰ J. A. Barnes, *Class and Committees in a Norwegian Island Parish*, in «Human Relations», vol. 7, n. 1, 1954, pp. 39-58.

³¹ E. Bott, *Family and Social Network: Roles, Norms and External Relationships in Ordinary Urban Families*, London, Tavistock Publications, 1957.

struttura della famiglia al suo interno, incidendo sui processi di socializzazione, di interiorizzazione delle norme e di costruzione dell'identità sociale.

Si profilano due tipi di interessi di studio nell'ambito dello studio sulle reti sociali che si distinguono in due orientamenti principali: le reti di comunicazione e le reti di scambio.

- Le prime studiano come il flusso di informazioni attraverso la rete sociale influenzi la definizione delle norme e il comportamento degli individui. Ad esempio, Bott ha evidenziato come l'organizzazione familiare sia influenzata dalla struttura delle reti sociali esterne.

- Le seconde analizzano il ruolo delle reti sociali come risorsa strumentale per ottenere determinati vantaggi o risorse. In questo caso, l'individuo, detto "Ego", manipola la propria rete per raggiungere i propri obiettivi personali.

Così mentre Philip Mayer ha studiato i differenti comportamenti degli immigrati in Africa in relazione alle loro reti sociali³², Adrian Mayer³³, analizzando le elezioni in India, ha introdotto il concetto di "action-set", con il quale intende quella parte della rete di ogni persona che si attiva per uno scopo specifico, in un determinato luogo e per un limitato periodo.

Boissevain considera la rete come un sistema dinamico in cui gli individui, attraverso alleanze e coalizioni, conseguono i propri obiettivi, mettendo in luce come essa possa fungere da canale per il cambiamento sociale.³⁴ Egli studiando le dinamiche di mediazione sociale definisce il "broker" «un manipolatore professionale di persone e informazioni che facilita la comunicazione per

³² P. Mayer, *Migrancy and the Study of Africans in Towns*, in «American Anthropologist», vol. 64, n. 3, 1962, pp. 576-592.

³³ A. C. Mayer, *The Significance of Quasi-Groups in the Study of Complex Societies*, in J. C. Mitchell (a cura di), *Social Anthropology of Complex Societies* (pp. 97-122), Routledge, 1966.

³⁴ J. Boissevain, *Network analysis: A reappraisal*. *Current Anthropology*, 20(4), p. 601-607, 1979.

profitto»³⁵, lo considera un professionista delle reti, come un soggetto che strumentalizza le proprie connessioni per mediare tra individui e gruppi, influenzando l'accesso alle risorse.

Gli studiosi che utilizzavano la network analysis hanno cercato di superare lo struttural-funzionalismo con non poca difficoltà. Ad esempio, Barnes e Bott nonostante i loro risultati dimostrassero l'utilità di focalizzarsi sulle reti informali, essi continuarono a fare riferimento al gruppo corporato.

J. C. Mitchell³⁶, invece, cerca di trovare un compromesso, distinguendo tre tipi di relazioni significative per l'analisi del comportamento sociale e le trova nelle relazioni:

1. strutturali, basate sull'appartenenza a strutture istituzionali;
2. categoriali, basate sull'appartenenza a specifiche categorie sociali;
3. personali, relative ai legami individuali, alle reti informali e agli scambi personali.

In ogni caso, Mitchell continua a relegare ad un ruolo piuttosto marginale l'impiego della network analysis riferendola all'ambito delle relazioni personali, e non all'analisi strutturale.

Gli antropologi anglosassoni che iniziano ad adottare la network analysis hanno come focus l'individuo inteso come nodo centrale delle reti sociali, piuttosto che sui gruppi. Per loro, l'individuo è visto come agente attivo e adattivo, con capacità manipolatoria dei propri ruoli sociali da modificare secondo gli interessi personali. Questo approccio porta un cambiamento nel definire il concetto di

³⁵ J. Boissevain, *Friends of Friends: Networks, Manipulators and Coalitions*, Blackwell, 1974, p. 148.

³⁶ Vedi nota 33.

“ruolo sociale” che non è più considerato come fisso e statico, ma dinamico, variabile e plasmabile dall’individuo.

Muta la prospettiva di questi studiosi che diventa “configurazionale”, il loro focus, la loro unità di analisi passa dai gruppi o dalle istituzioni agli individui all’interno dei gruppi e si dedicano allo studio delle dinamiche relazionali che li mettono in connessione. Quindi si studiano i legami sociali da un punto di vista dinamico, come processi in continuo mutamento, influenzati sia dai contesti micro, individuali, sia da quelle macro, sistemici.

Questo cambio di passo porta al contatto e al confronto con altre discipline come la storia e la sociologia.

J. C. Mitchell, ad esempio, si ispira alla nozione di “configurazione” di Norbert Elias³⁷, che suggerisce una commistione tra le dimensioni soggettive e quelle strutturali nei processi sociali. Egli propone, quindi, l’analisi configurazionale come un’alternativa all’analisi istituzionale, in quanto questo approccio gli permette di contemplare la complessità e la pluralità delle relazioni sociali e di riconoscere nella società la presenza di contraddizioni e consentendo un alto livello di formalizzazione che si basa su una visione sistemica, d’insieme e che considera le reti sociali come processi diacronici e dinamici, che hanno una genesi e mutano nel tempo. In questo modo, la network analysis inizia a distinguersi come un metodo per studiare la società in maniera dinamica, processuale, e per la quale le relazioni sociali sono in costante trasformazione.

³⁷ N. Elias, *The Civilizing Process: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*, Urizen Books, 1978 (opera originale del 1939).

2. Le reti nell'analisi strutturale americana

Diversamente dagli studiosi inglesi, come mezzo per analizzare la struttura sociale, i sociologi americani, hanno adottato l'uso delle reti sociali per sostenere l'approccio strutturalista, avvalendosi di rappresentazioni matematiche.

Nel 1988, Wellman e Berkowitz hanno spiegato che le strutture sociali possono essere rappresentate come reti, cioè come un insieme di nodi (o membri del sistema sociale) collegati tra loro da legami che mostrano le loro interconnessioni.³⁸

Gli analisti strutturali si propongono di individuare e descrivere schemi stabili di relazione tra le componenti elementari del sistema sociale, utilizzando strumenti della teoria matematica dei grafi. Inoltre, il loro obiettivo è comprendere come questi schemi influenzino il comportamento dei membri della rete, interpretando le azioni e i comportamenti delle persone in funzione della loro posizione nella struttura sociale.

Questi studiosi fanno riferimento: sia alla “geometria del sociale” di Georg Simmel³⁹, metafora per descrivere all'interno delle strutture sociali le relazioni spaziali tra gli individui, la quale studia la forma delle relazioni senza considerarne i contenuti specifici; sia alla teoria studiata nell'ambito della psicologia della “Gestalt”, che evidenzia l'influenza delle relazioni di gruppo sull'individuo e si avvale di strumenti grafici per formalizzare tali dinamiche. Inoltre, seguono l'approccio struttural-funzionalista sviluppato ad Harvard e a Chicago negli anni '40, rappresentato da studiosi come Warner e Mayo, i quali,

³⁸ B. Wellman & S. D. Berkowitz, *Social Structure: A Network Approach*, Cambridge University Press, 1988.

³⁹ G. Simmel, *Il problema della sociologia* (R. Alonge, Trad.). In *Sociologia*. Biblioteca di Comunità, 1998.

mediante l'analisi delle relazioni informali e la raccolta di dati relazionali, hanno dimostrato empiricamente l'esistenza di sottogruppi coesi (*cliques*) nei sistemi su larga scala, rappresentandoli graficamente. Questi ricercatori hanno esplorato tecniche per rivelare i meccanismi di integrazione nelle società complesse, identificando i sottogruppi di relazioni interpersonali informali come uno degli elementi fondamentali di coesione sociale.⁴⁰

Con Harrison White, la *network analysis* diventa un settore specifico di ricerca sociologica, specialmente tra il 1960 e il 1970, periodo in cui si forma il gruppo di Harvard. Questa svolta è dovuta a due innovazioni matematiche: 1) l'introduzione di interpretazioni algebriche delle reti sociali; 2) la creazione delle tecniche di scale multidimensionali (MDS), che utilizzano i concetti di spazio e distanza per rappresentare i dati relazionali.

Il gruppo di Harvard ha quindi sviluppato un'analisi strutturale con un forte orientamento matematico, mirata a delineare i modelli relazionali delle strutture sociali attraverso strumenti algebrici. Nel 1978, la fondazione dell'*International Network for Social Network Analysis* (INSNA) e la pubblicazione delle riviste "Connections" e "Social Networks" consolidano ulteriormente questo campo come disciplina autonoma.

Nella *network analysis* esistono due principali campi di studio.

1. Uno analizza la comunicazione interpersonale, concentrandosi su piccole reti egocentriche (o personali). Questa tipologia di studio parte da individui centrali (o focali) per comprendere come essi percepiscono le proprie reti e come queste strutturano le loro relazioni sociali. Studia parentela, amicizia e comunità.

⁴⁰ F. Piselli (a cura di), *Reti. L'analisi dei network nelle scienze sociali*, Donzelli, Roma, 1995.

2. L'altro si interessa di reti su larga scala, osservando l'intera struttura delle reti per identificare i modelli che collegano tutti i membri di un sistema sociale. Studia le reti di potere, affari e mercato.

I ricercatori che hanno indagato le reti interpersonali evidenziano come, anche nelle città moderne, esse conservino una certa vitalità e svolgano un ruolo cruciale nella diffusione di informazioni e nel fornire supporto sia emotivo sia materiale ai membri. Un esempio classico è lo studio di Lee del 1969, che esplora come le donne in un contesto in cui l'aborto era illegale acquisissero informazioni sui medici abortisti.⁴¹

Altri studi si sono concentrati sui sistemi di supporto (support systems). Wellman, ad esempio, ha condotto un'indagine su un quartiere di Toronto e ha posto l'enfasi su una linea rigida della *network analysis*, che interpreta il comportamento degli individui come determinato e stretto da vincoli con scarso margine attribuito alle scelte personali.⁴² Invece, Fischer ha utilizzato un approccio più flessibile per i suoi studi in California sugli effetti dell'urbanizzazione, osservando che se la rete può essere considerata come un vincolo può essere considerata anche come una risorsa. Questo nuovo approdo della ricerca sociologica prende in considerazione le limitazioni strutturali ma anche le scelte individuali.

Dalla loro ricerca emergono tre elementi centrali.

1. La comunità di appartenenza è una rete di legami non un'area geografica, un luogo contenente spazialmente relazioni potenziali.

⁴¹ N. H. Lee, *The Search for an Abortionist: The Classic Study of How American Women Coped with Unwanted Pregnancy before Roe v. Wade*, Harper & Row, 1969.

⁴² B. Wellman e B. Leighton, *Networks, Neighborhoods and Communities: Approaches to the Study of the Community Question*, Centre for Urban and Community Studies e Department of Sociology, University of Toronto, 1978.

2. Le relazioni all'interno della rete creano vantaggi di opportunità e generano risorse per i suoi membri.

3. I cambiamenti personali e l'integrazione degli individui nei gruppi sociali subiscono l'effetto della struttura della rete.

Gli studi appartenenti al primo gruppo si concentrano come Granovetter sui problemi di integrazione degli individui nei sistemi su larga scala, ad esempio, quelli relativi al mercato del lavoro. Lo studioso in esito allo studio sui modi con cui le persone ottengono informazioni sulle opportunità lavorative, sostiene *la teoria dei legami deboli*, secondo cui le informazioni più utili sul lavoro non provengono dalle persone con cui si hanno legami stretti, ma da quelle con cui si hanno connessioni meno intense.⁴³ Contrariamente a M. Grieco che invece afferma l'importanza dei legami forti, ossia dei rapporti familiari e di parentela come fattori preponderanti nel reclutamento e nell'organizzazione lavorativa.⁴⁴

Queste teorie opposte nelle conclusioni in realtà adoperano lo stesso modello interpretativo e condividono l'obiettivo di porre in evidenza la complessità del mercato del lavoro e il ruolo delle variabili sociali nel processo economico, esse sono antiparsonsiane nella misura in cui il sociologo funzionalista afferma che la modernizzazione riduce il ruolo della famiglia, e dimostrano come le dinamiche sociali a livello individuale (micro) influenzino il sistema su larga scala (macro). Gli esiti divergenti di questi studi possono essere ricondotti ai diversi contesti di ricerca in cui sono stati realizzati.

Il secondo campo d'indagine, sviluppando avanzati metodi matematici per descrivere regolarità, ha creato soprattutto mappe di relazioni che connettono i

⁴³ M. Granovetter, *La forza dei legami deboli e altri saggi* (M. Follis, a cura di), Liguori, 1998.

⁴⁴ M. Grieco, *Keeping it in the family: Social networks and employment chance*, Tavistock, 1987.

membri di un sistema sociale con l'intento di analizzare l'impatto di queste relazioni sui flussi di risorse interne al sistema.

Questo filone di studi ha investito anche l'ambito economico e ha offerto dei nuovi contributi per comprenderlo più a fondo, per analizzare la struttura di connessioni tra unità su larga scala. Harrison White giunge alla conclusione che il mercato non è un meccanismo impersonale, è un'organizzazione sociale formata principalmente dai produttori, più che dai consumatori e che il mercato è una costruzione sociale le cui dinamiche sono comprensibili solo mediante l'analisi delle reti che lo strutturano e lo guidano. Lo studioso introduce il concetto di "mercato come rete relazionale", in cui ogni attore è in relazione ad altri attori, e la modalità dell'essere in relazione definisce l'individuale strategia economica. Con tali lenti si vede il mercato come una forma di organizzazione sociale, costruita attraverso la comunicazione e l'interazione tra produttori.⁴⁵

3. La nascita della social network analysis

Negli anni '30, si iniziano a realizzare i primi tentativi che vedono il nascere della Social Network Analysis (SNA). Secondo Wasserman e Faust, ci sono tre aspetti fondamentali che hanno contribuito alla nascita e allo sviluppo dell'analisi di rete, legati a motivazioni empiriche, teoriche e matematiche.⁴⁶

Le motivazioni empiriche si possono rinvenire nell'innovazione metodologica di Moreno, che ha introdotto i sociogrammi e la sociometria, nella necessità di

⁴⁵ H. C. White, *Where Do Markets Come From?* in «American Journal of Sociology», vol. 87, n. 3, 1981, pp. 517-547.

⁴⁶ S. Wasserman, K. Faust, *Social Network Analysis: Methods and Applications*, Cambridge University Press, 1994.

andare oltre un'interpretazione della società basata unicamente sulle istituzioni, espressa dagli antropologi della Scuola di Manchester.

Le motivazioni teoriche sono attribuibili alla crescente esigenza sentita nell'ambito delle metodologie in sociologia di operativizzazione dei concetti come gruppo sociale, scambio, reciprocità, influenza, posizione sociale e conformità. Queste categorie analitiche, tra gli anni '40 e '70, sono state rese, grazie a nuove tecniche di rilevazione più concrete, proprio grazie all'approccio dell'analisi di rete. Infine, si può annoverare l'incidenza della matematica nell'analisi di rete, come la teoria dei grafi, la teoria statistica e i modelli algebrici.

Nel suo manuale, R. Collins (1992) distingue le teorie di rete in base all'approccio adottato e al contenuto analizzato, considerando:

- teorie di rete dei legami sociali, in cui include le teorie strutturali dello scambio, con particolare riferimento a Marcel Mauss e Claude Lévi-Strauss, e alle teorie sull'integrazione tra gruppi, come quelle di Blau, che esplorano gli scambi tra macrostrutture.
- Teorie di mobilità sociale, che si concentrano sulle caratteristiche strutturali dell'organizzazione del lavoro e sulle disuguaglianze esistenti all'interno della società, lasciando sullo sfondo i movimenti ascensionali degli individui.
- Teorie di rete relative alle dinamiche di mercato, in cui si analizzano in particolar modo le interazioni tra gruppi di produttori e consumatori, facendo riferimento al modello di domanda e offerta tipico della disciplina economica.

- Teorie di rete focalizzate sulle dinamiche di potere, fattore considerato come una dipendenza strutturale derivante dall'accentramento della rete, che include meccanismi di mediazione in contesti di risorse scarse.⁴⁷

L. C. Freeman identifica quattro fasi nel percorso di sviluppo dell'analisi di rete nel tempo. La prima fase, chiamata “preistoria”, comprende tutti quei contributi teorici dei classici prodotti fino agli anni '20. La seconda fase, denominata “origini”, si concentra sui lavori realizzati negli anni '30 e sugli studiosi di spicco come Moreno, Lewin e Heider, appartenenti alla Scuola di Harvard. La terza fase, che copre gli anni dai '40 ai '70, è definita come gli “anni bui”. Infine, la quarta fase è relativa al riconoscimento e la “consolidamento” della Social Network Analysis (SNA) come ambito di ricerca negli anni a venire. L. C. Freeman privilegia un approccio quantitativo, di tipo “strutturale duro” dell'analisi di rete, lasciando sullo sfondo lo sviluppo l'approccio “analitico situazionale” più in uso negli anni '50 e '60.⁴⁸

J. Scott, invece, propone una classificazione basata sulle differenze tra tre scuole principali, e non sulle epoche storiche. Le scuole identificate da Scott sono in particolare la sociometria di Moreno a cui si aggiunge il contributo di Lewin, l'approccio strutturalista nato ad Harvard e quello sviluppato a Manchester di tipo analitico situazionale. Ogni scuola è influenzata dalle altre in virtù dello scambio tra i principali studiosi di ciascuna.⁴⁹

Da questo intreccio di idee e metodi, in principio diversi, nasce il corpus dell'analisi di rete concettuale e tecnico, che si consoliderà nel tempo.⁵⁰

⁴⁷ R. Collins, *Teorie sociologiche*, il Mulino, Bologna, 1992, pp. 511-559.

⁴⁸ L. C. Freeman, *Lo sviluppo dell'analisi delle reti sociali. Uno studio di sociologia della scienza*, FrancoAngeli, Milano, 2007. (Opera originale pubblicata nel 2004).

⁴⁹ J. Scott, *L'analisi delle reti sociali*, a cura di E. Amaturro, Carocci, Roma, 2003 (ed. orig. *Social Network Analysis. A Handbook*, 1991).

⁵⁰ A. M. Chiesi, *L'analisi di reticoli*, FrancoAngeli, 1999.

L'analisi di rete ha ricevuto un impulso significativo grazie alla sociometria di Jacob Moreno (1934) e agli studi di psicologia sociale di Kurt Lewin (1936), entrambi impegnati a esplorare la trasmissione delle informazioni e la formazione delle idee all'interno dei gruppi. Partendo dalla psicologia sociale, Moreno ha contribuito allo sviluppo di concetti strutturali collegando il livello microanalitico a quella macro; ha sviluppato il concetto secondo cui le reti sociali svolgono costruiscono tradizione sociale e influenzano l'opinione pubblica⁵¹; ha proposto due tipologie di sociometria, la "hot sociometry", principalmente usata nella terapia di gruppo e la "cold sociometry", che ha rappresentato un passo importante nella definizione dei modelli statistici per l'analisi di rete. Con il supporto di Lazarsfeld, Moreno ha sviluppato un test sociometrico che misurava l'organizzazione e l'integrazione di un gruppo in un dato momento, introducendo concetti fondamentali per l'analisi di rete come posizione sociale, relazioni simmetriche, asimmetriche o reciproche e percorsi di interconnessione.

Lewin, similmente a Moreno, si occupò dell'influenza dei gruppi sull'individuo e introdusse idee che sono state poi approfondite per analizzare il legame tra individuo e gruppo, in particolare, con i famosi concetti di campo psicologico e sociologico. Lewin sottolineò che ogni persona appartiene a molteplici gruppi che esercitano su di essa influenze diversificate in base alle circostanze di vita, e che ciascun gruppo contiene specifiche dinamiche interne o "atmosfere" in cui l'individuo può trovarsi immerso (Vergati, 2008; Freeman, 2007; Chiesi, 1999; Piselli, 1995).

⁵¹ S. Vergati, *Gruppi e reti sociali. Fra teoria e ricerca*, Bonanno Editore, Roma, 2008, p. 131.

Secondo Lewin, per comprendere il comportamento individuale è necessario considerare sia le forze interne sia quelle esterne che emergono dalla situazione e sono influenzate dalle azioni degli altri.⁵² Egli mette in risalto il concetto di spazio sociale e suggerisce l'uso di modelli matematici per rappresentare le reti sociali. È importante anche menzionare Heider, anch'egli viennese ebreo emigrato come Lewin e Moreno, il cui lavoro ha portato allo sviluppo del concetto di "equilibrio strutturale," applicato poi alla teoria dei grafi segnati⁵³. Esiste un ampio consenso tra gli studiosi sull'importanza dei contributi di Moreno e Lewin nello sviluppo della SNA, la diffusione e l'importanza della sociometria ne è la testimonianza.

Vi è però una divergenza di opinioni riguardo ai due principali approcci nell'analisi di rete⁵⁴: l'analisi quantitativa delle relazioni tra i membri di un sistema sociale, è vista come strutturale e analitica (anni '30 e poi negli anni '70, Scuola di Harvard,); lo sviluppo antropologico delle reti sociali interpretato secondo un'ottica analitica, situazionale e processuale (Scuola di Manchester).

4. Social Network Analysis (SNA) e le rappresentazioni sociali

La network analysis manifesta le sue potenzialità dimostrandosi uno degli strumenti più efficaci per investigare come le rappresentazioni sociali si formano e si rafforzano nei vari contesti di vita. Questo approccio evidenzia come forma e contenuto siano strettamente intrecciati, così si comincia ad analizzare le reti e

⁵² L. C. Freeman, *Lo sviluppo dell'analisi delle reti sociali: Uno studio di sociologia della scienza*, op cit.

⁵³ A. M. Chiesi, *L'analisi dei reticoli*, op. cit., p. 43.

⁵⁴ F. Piselli, *Reti. L'analisi dei networks nelle scienze sociali*, op. cit. VIII.

quindi le relazioni adoperando una prospettiva strutturale che contribuisce ad una loro più profonda comprensione e spiegazione.

Simmel evidenzia come “forma e contenuto” siano concetti relativi, strumenti intellettuali per organizzare e comprendere i fenomeni. La stessa realtà, osservata da punti di vista diversi, può apparire a volte come forma, altre come contenuto⁵⁵. Assumendo questa prospettiva, attraverso la network analysis è possibile conoscere sia le forme di interazione tra persone sia le *posizioni* che queste occupano all’interno della rete: le informazioni sulle relazioni e quelle sull’individuo non si escludono ma diventano complementari. Un tratto distintivo di questo approccio è stato il fatto che si è sviluppato e diffuso simultaneamente in molte discipline e sono state cospicue le interazioni interdisciplinari in campi diversi: matematica, fisica, antropologia, sociologia, psicologia sociale, economia, e successivamente informatica, soprattutto, per lo studio delle reti internet (Freeman, 2007; Barabási, 2004; Wasserman e Faust, 1994).

Utilizzando il criterio degli ambiti disciplinari, la network analysis è stata studiata dalla matematica e dalla fisica, in particolare, attraverso la Teoria delle reti complesse, sviluppata da matematici e fisici come Barabási⁵⁶, poi ha ricevuto il contributo di sociologi e antropologi che a partire dai primi del Novecento hanno prodotto differenti concettualizzazioni, teorie e studi empirici.⁵⁷

Entrambe queste visioni sono complementari e si influenzano reciprocamente, dato che le tecniche e i modelli sviluppati in un ambito sono utilizzati e adattati anche in altri campi, dimostrando l’interconnessione delle discipline.

⁵⁵ G. Simmel, *Il problema della sociologia*, op. cit.

⁵⁶ A. L. Barabási, *Link. La scienza delle reti*, Einaudi Editore, Torino, 2004.

⁵⁷ L. C. Freeman, *Lo sviluppo dell’analisi delle reti sociali: Uno studio di sociologia della scienza*, op. cit.

Nell'ambito delle scienze sociali, particolarmente in sociologia e in antropologia, si riscontra un ampio consenso sul riconoscimento delle fondamenta teoriche della Social Network Analysis (SNA) che si rinvergono nella sociologia classica con riferimenti speciali a Georg Simmel e al suo allievo Leopold von Wiese. Molti studiosi (Freeman, 2007; Scott, 1997; Wasserman e Faust, 1994; Vergati, 2008; e Piselli, 1995) attribuiscono grande importanza ad alcune ricerche degli anni Venti, che fanno da substrato agli studi di Jacob Moreno negli anni Trenta, considerato il principale esponente della fase iniziale dell'analisi di rete.

L'importanza di partire dalle relazioni per analizzare la società è stata riconosciuta sempre in ambito sociologico, fin dai suoi inizi, il concetto di rete è stato utilizzato come una metafora per descrivere la società stessa⁵⁸. Tra questi pionieri figurano Comte, Durkheim, Tönnies, Saint-Simon, Spencer, Simmel e Le Bon, quest'ultimo noto per aver descritto il flusso d'informazioni tra individui come il fondamento dell'identità collettiva, emergente dalle identità individuali.

Sebbene la Social Network Analysis (SNA) abbia suscitato un grande interesse in molti studiosi, essa non è mai diventata una corrente dominante in ambito sociologico.

Sono esistite divergenze su diversi fronti, ad esempio, la mancanza iniziale di una teoria coerente e universalmente accettata che guidasse metodo e tecniche di analisi; le criticità nel definire strumenti efficaci per raccogliere dati sulle relazioni, e, in passato, la limitata possibilità di ricorrere a strumenti analitici

⁵⁸ R. L. Breiger, "The Analysis of Social Networks", in M. Hardy & A. Bryman (a cura di), *Handbook of Data Analysis*, SAGE, London, 2004, pp. 505-526.

adeguati. La ricerca sociologica mainstream, inoltre, tende a focalizzarsi sull'individuo e sui suoi comportamenti e atteggiamenti, trascurando spesso, soprattutto a livello empirico, le influenze e le interazioni tra persone⁵⁹. «L'approccio di rete è basato sulla nozione intuitiva che lo schema (patterns) dei legami sociali, nei quali gli attori sono inseriti, abbia per questi importanti conseguenze. Gli analisti di rete tentano di scoprire i vari tipi di schemi, di determinare le condizioni che li fanno emergere e di rilevarne le conseguenze»⁶⁰. Wasserman e Faust⁶¹ identificano rispetto agli approcci focalizzati sull'individuo come unità di analisi quattro principi distintivi che caratterizzano la Social Network Analysis (SNA):

1. Gli attori e le loro azioni sono considerati interdipendenti, non isolate.
2. I legami tra attori rappresentano canali per il trasferimento di risorse, materiali o immateriali.
3. I modelli di rete, pur focalizzandosi sugli individui, rivelano come la struttura delle relazioni costituisca un contesto che offre opportunità e pone vincoli all'azione personale.
4. La rete concettualizza la struttura sociale, economica e politica come un insieme duraturo di relazioni tra attori.

A completare questa prospettiva, Vergati aggiunge due postulati chiave: «L'interazione e l'intersoggettività generano qualcosa di nuovo, diverso dagli elementi che le compongono»; «La realtà sociale è al contempo strutturata e strutturante: i fattori relazionali operano sia come elementi strutturali che

⁵⁹ L. C. Freeman, *Lo sviluppo dell'analisi delle reti sociali*, op. cit.

⁶⁰ Ivi, p. 28.

⁶¹ S. Wasserman, K. Faust, *Social network analysis: Methods and applications*, op. cit., p. 4.

condizionano l'azione individuale, sia come aspetti che possono essere modificati dagli attori stessi». ⁶²

Nella SNA, l'unità di analisi non è il singolo individuo, ma un'entità costituita dall'insieme di individui e delle loro interazioni. L'indagine può variare dalla diade (due attori e il loro legame), alla triade (tre attori e i loro legami), fino a insiemi più complessi come gruppi o reti complete. Vari livelli di analisi possono essere applicati, in base alla teoria di riferimento, alle modalità di raccolta dei dati e ai tipi di rete da esaminare (Wasserman e Faust, 1994).

Barnes (1954) propone di considerare l'intera vita sociale come una rete o reticolo, con punti corrispondenti agli individui (o gruppi) e linee che rappresentano i legami tra essi.

Se le linee sono semplici, rappresentano una relazione reciproca, se sono orientate (freccie), indicano un legame unidirezionale da un punto verso un altro, senza reciprocità. Questa distinzione dipende dal modo in cui si desidera studiare la rete e dall'aspetto che si vuole evidenziare.

Utilizzare la teoria dei grafi per rappresentare e analizzare le reti implica un approccio relazionale. Questa tecnica consente di individuare sottografi, come sottogruppi, cluster e clique, calcolare le distanze tra i nodi e il percorso più breve che lega i punti. Esistono modelli topologici che analizzano la rete mediante concetti matematici, come l'equivalenza strutturale e i modelli a blocco che adottano un approccio posizionale, concentrandosi sulla struttura relazionale di ciascun nodo e mettendo in evidenza le somiglianze tra le diverse posizioni e le relazioni tra di esse.

⁶² S. Vergati, *Gruppi e reti sociali: Fra teoria e ricerca*, op. cit., p. 53.

Ci sono poi tecniche per descrivere e analizzare le reti che si fondano sulle misure della distanza sociale. In questo caso è possibile esaminare le relazioni non solo in termini di assenza o presenza tra i nodi, ma anche per valutare la loro vicinanza, utilizzando variabili che caratterizzano queste relazioni⁶³⁶⁴. Infine, mediante l'uso della statistica, si possono stimare parametri statisticamente significativi e valutare le caratteristiche della rete analizzata.

Wasserman e Faust (1994) classificano diversi tipi di rete in base agli attori (nodi, vertici) che le compongono e alle proprietà dei legami tra di essi. Individuano quattro tipologie di rete:

1. Rete Ego-Centrata (Ego-Network). In questo tipo di rete, si analizzano i legami che partono da un singolo attore (ego) verso gli altri nodi (alters) che costituiscono la sua rete personale. Questa rete può essere focalizzata su diverse dimensioni sociali o specifiche relazioni percepite tra gli alters.
2. Rete Completa (Whole Network). In questo caso si esaminano i legami all'interno di un insieme di persone che interagiscono. Ciò consente di avere una visione globale delle relazioni all'interno di un gruppo.
3. Reti One-Mode. Tali reti misurano le variabili strutturali di un insieme di attori dello stesso tipo. Ad esempio, possono riguardare individui che appartengono ad una medesima organizzazione di lavoro.
4. Reti Two-Mode (o Multi-Mode). Esse indagano le variabili strutturali delle relazioni tra attori di diversi tipi. Un esempio è dato dalle relazioni tra due tipi diversi di organizzazioni, come le imprese e le organizzazioni no-profit. Un caso

⁶³ Collins R., *Teorie sociologiche*, op. cit.

⁶⁴ Salvini A., *L'analisi delle reti sociali: risorse e meccanismi*, Plus-Pisa University press, Pisa, 2017.

specifico di rete two-mode è l'affiliation network, che rileva la partecipazione di attori a eventi, come club, organizzazioni o concerti.

La scelta tra i diversi tipi di dati da raccogliere e le analisi da effettuare dipende dalla domanda di ricerca che si intende affrontare. Le reti ego-centrate sono state utilizzate per studiare il “capitale sociale” e il “supporto sociale”. Le reti two-mode hanno messo in luce le connessioni tra diverse organizzazioni, come le donazioni delle imprese a quelle no-profit, mentre le matrici di affiliazione hanno indagato i legami tra i consigli di amministrazione di varie imprese o lo studio delle élite. Le reti one-mode, infine, offrono un'ampia gamma di applicazioni e consentono di individuare diversi tipi di relazione all'interno di un singolo gruppo di attori.

Nel contesto di una rete ego-centrata, ad esempio, è possibile identificare i legami che partono da “ego” e si collegano agli altri nodi della rete; in tal caso, questa rappresentazione è definita come stella di primo grado. Se si desidera registrare anche i legami tra i nodi della rete che partono da “ego”, si parla di zone di primo grado. La scelta dei dati da registrare dipende dall'oggetto di studio.

Lauman, Marsden e Prensky (1989, in Wasserman e Faust, 1994) propongono due approcci per definire i confini di una rete completa: l'approccio realista, che include gli attori nella rete basandosi sul senso di appartenenza e sul riconoscimento da parte degli attori stessi, e l'approccio nominalista, in cui i confini della rete sono stabiliti dal ricercatore secondo criteri teorici.

Ne consegue che la definizione dei confini di una rete rappresenta un'operazione particolarmente complessa per l'analisi delle reti.

5. Network analysis e sociologia

Il concetto di rete e relazione è stato considerato fondamentale fin dalla nascita della sociologia. Comte è descritto da Freeman come il primo studioso che ha proposto di considerare la società in termini strutturali, di interconnessione tra gli attori sociali e come colui che ha avuto «una grande, seppur indiretta, influenza sullo sviluppo del campo»⁶⁵. Tonnies, invece, viene ricordato per la sua distinzione tra *gemeinschaft* e *gesellschaft*: «la differenza tra i due tipi di organizzazione sociale risiede nelle modalità di interazione tra gli individui; nel primo caso, i legami sociali sono diretti e connettono persone con valori e convinzioni simili, mentre nel secondo caso, gli attori sociali sono legati da rapporti formali, impersonali e strumentali»⁶⁶. Inoltre, si può citare Durkheim e la sua distinzione tra solidarietà meccanica e solidarietà organica, fino ad arrivare a Simmel⁶⁷, secondo il quale un insieme di esseri umani non diventa una società solo perché ognuno di loro vive in determinate condizioni di vita, ma lo diventa quando la vitalità di queste condizioni raggiunge un livello di influenza reciproca, cioè, solo quando un individuo influisce, indirettamente o direttamente, sull'altro. Si tratta quindi di studiare tipi di interazione e forme di associazione.

È possibile quindi sottolineare il carattere di reciprocità delle relazioni tra gli attori sociali e tra le associazioni e i gruppi (cerchie) che nascono e danno vita alla società. Come già affermato, gli individui sono influenzati da vincoli strutturali, ovvero dalle relazioni in cui si trovano, ma, al contempo, possono

⁶⁵ L. C. Freeman, *The Development of Social Network Analysis. A Study in the Sociology of Science*, Vancouver, SP Empirical Press, 2004, p. 11.

⁶⁶ Ivi, p. 14.

⁶⁷ Simmel, G., *Sociologia: Indagini sulle forme di socializzazione* (R. Alonge, Trad.). Edizioni di Comunità, (1989). (Opera originale pubblicata nel 1908).

scegliere e modificare tali relazioni. Questo concetto è fondamentale per comprendere le trasformazioni nell'organizzazione sociale. Una cerchia sociale è definita dalle «azioni reciproche svolte dai soggetti in base a spinte, motivazioni e/o interessi individuali; ogni cerchia sociale rappresenta quindi una sfera di relazioni differenziate in base a specifici contenuti, determinati dalle spinte e dalle motivazioni individuali»⁶⁸, relative alle scelte individuali e collettive degli altri.

Simmel identifica tre questioni principali: il rapporto tra le diverse cerchie di individui, il rapporto tra individui singoli e, infine, il rapporto tra l'individuo e le cerchie di appartenenza. Si possono riconoscere per l'autore due modalità principali di relazione tra le cerchie a cui un individuo può appartenere.⁶⁹

Nel caso delle cerchie concentriche, l'individuo appartiene a gruppi diversi, ma uno è contenuto nell'altro. Questo tipo di relazione tra cerchie sembra predominare nelle società tradizionali. Diversamente, quando l'individuo si colloca all'incrocio di cerchie che normalmente non si intersecano, questo sembra rappresentare il mondo moderno, dove l'individuo può vivere l'intersezione di cerchie diverse.⁷⁰

Riferendosi a cerchie concentriche, non si può dare per scontato che queste cerchie rappresentino una stessa appartenenza su livelli differenti, può anche accadere che cerchie definite concentriche a livello analitico micro e macro (per delimitazione di spazio o specializzazione) non condividano significati simili.

Lo stesso vale per l'intersezione delle cerchie.

⁶⁸ P. Di Nicola, *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*. FrancoAngeli, 1998, p. 55.

⁶⁹ G. Simmel, *Il problema della sociologia*, op. cit.

⁷⁰ A. M. Chiesi, *L'analisi dei reticoli*, op. cit. p. 40.

Si può considerare, ad esempio, la differenza nelle relazioni tra le varie amministrazioni in cui è suddiviso il territorio di una nazione come le province, le regioni e le amministrazioni statali rappresentano cerchie concentriche che seguono lo stesso sistema di regole. Al contrario, in un sistema di governo di un territorio, possono esistere cerchie che rappresentano interessi particolari, come nel caso delle organizzazioni criminali. Queste ultime, pur essendo incluse nelle prime, portano valori e significati opposti rispetto alla cerchia che le contiene. Questa distinzione è fondamentale per due motivi: in primo luogo, evidenzia che per Simmel (1984), non è importante solo la forma ma anche il contenuto.

Per il discorso in questione, è importante ricordare ciò che l'autore afferma sul rapporto tra l'individuo e la cerchia. La complessità del discorso deriva dal rapporto tra le cerchie, che può essere definito come di concorrenza o di coesione. L'individuo appartiene a molte cerchie e il rapporto di concorrenza e di coesione cambia notevolmente. Questo aiuta a comprendere sia le diverse modalità di appartenenza del singolo sia la ridefinizione delle cerchie stesse. I raggruppamenti tra persone con caratteristiche simili o con uno scopo comune per soddisfare determinati bisogni variano in base ai modelli di organizzazione della società nel suo complesso. Nelle interazioni che collegano l'individuo alla società si possono rilevare tre livelli di analisi: micro, meso e macro.

È possibile, inoltre, identificare alcune categorie che aiutano a interpretare la complessità delle dinamiche appena descritte: la dualità, in cui il raggruppamento nasce dal confronto tra tendenze opposte e contrarie; lo "spazio", dove le forme sociali si concretizzano (si fa riferimento sia all'avvicinamento che all'allontanamento, considerando dimensioni locali o più ampie); il numero, in cui la quantità degli elementi che compongono le forme

associative influisce sul tipo di legame, su una scala di spersonalizzazione/ astrazione (diretto o mediato); e il tempo, in quanto le forme sociali sono legate ai processi di cambiamento, che possono subire accelerazioni o rallentamenti.⁷¹ Von Wiese (1933), allievo di Simmel, prosegue il lavoro del maestro definendo la “relazione sociale” come uno «stato labile, causato da un processo sociale o da più processi sociali in cui gli individui sono reciprocamente collegati o separati»⁷². L'autore si concentra sulle relazioni diadiche, triadiche e di gruppo, mettendo in evidenza come l'appartenenza a un gruppo sociale possa influenzare l'individuo, ma al contempo gli riconosce la possibilità di scelta. La coesione di un gruppo (soprattutto nei piccoli gruppi) è il risultato dei processi di centralizzazione e distinzione: gli individui si sentano coinvolti o si percepiscono come individui separati. «La vita sociale degli individui è una catena continua in cui gli uomini si connettono più strettamente o si distaccano gli uni dagli altri. Gli atti di unione e separazione, di avvicinamento e allontanamento, sono processi che caratterizzano l'intera esistenza umana»⁷³.

Oltre a questi studi, le radici della Social Network Analysis (SNA) si basano sulle rappresentazioni grafiche delle interazioni tra gli attori della rete e sui modelli matematici impiegati per analizzare le reti sociali. Questi due aspetti di analisi hanno origine, in particolare, dalla ricostruzione dei rapporti di parentela e dei legami di consanguineità.

⁷¹ P. Di Nicola, *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*. Op, cit., p. 61.

⁷² Ivi, p. 50.

⁷³ Ibidem.

6. Le reti negli studi più recenti

La scienza delle reti⁷⁴ si pone come il prodotto di diversi ambiti di studio sviluppati in sociologia, antropologia e matematica, a cui si aggiunge un nuovo interesse per le reti sociali nelle cosiddette scienze naturali, in particolare in fisica e in biologia. Sono due i lavori che vengono individuati come iniziatori del filone di studi sulle reti sociali. Si tratta delle ricerche condotte dal gruppo di lavori di Stanley Milgram⁷⁵ e dal lavoro sulla teoria dei grafi condotto dai matematici Erdős e Renyi⁷⁶, essi sono i pionieri della teoria dei grafi causali.

Nel 1967 Stanley Milgram, in particolare, realizzò un esperimento per comprendere quanta distanza intercorre tra due cittadini qualsiasi negli Stati Uniti. Egli selezionò alcune persone in maniera casuale e chiese loro di indirizzare una lettera ad altre persone scelte altrettanto casualmente in vari Stati, distanti tra loro. Le persone, dopo aver ricevuto informazioni di base sugli sconosciuti come, ad esempio, il luogo di residenza, l'età e la professione dovevano identificare chi avrebbe potuto, tramite un altro contatto, avere la maggiore probabilità di conoscere o raggiungere lo sconosciuto. I risultati furono sorprendenti per i ricercatori perché nonostante essi si aspettassero una lunga catena di intermediari, le quarantadue lettere (su centosessanta inviate) raggiunsero la loro destinazione dopo un minimo di due e un massimo di dodici passaggi (5,5 gradi di separazione in media). Nonostante lo studio abbia ricevuto delle critiche per lo scarso numero di risposte che ne avrebbe inficiato la generalizzabilità dei risultati, molti hanno sostenuto l'importanza dello studio di

⁷⁴ A. L. Barabási, *Link. La scienza delle reti*, op. cit.; D. J. Watts, The 'new' of networks. *Annual Review of Sociology*, 30, 243–270, 2004. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110617>

⁷⁵ S. Milgram, *The Small-World Problem*, in «Psychology Today», vol. 1, n. 1, 1967, pp. 60–67.

⁷⁶ P. Erdős e A. Rényi, *On Random Graphs I*, in «Publicationes Mathematicae», vol. 6, 1959, pp. 290–297.

Milgram per aver aperto la ricerca ad un nuovo approccio di analisi attraverso le reti. Questo studio è stato il precursore di molte altre ricerche, che hanno poi esplorato il mondo virtuale, il Web, il quale facilita ulteriormente le comunicazioni.

L'evoluzione delle teorie elaborate ha portato nella direzione in cui diversi studiosi e soprattutto sociologi, matematici e fisici, che hanno affrontato temi di ricerca in modo trasversale, hanno integrato i loro lavori da rendere difficile ricondurre a una singola disciplina le loro indagini e i loro lavori.

Ithiel de Sola Pool, scienziato e politico, e Manfred Kochen, matematico, elaborano una teoria interessante, quella del “mondo piccolo” nel loro lavoro che scritto negli anni Cinquanta fu pubblicato solo sul finire degli anni '70. Essi utilizzarono l'espressione colloquiale che le persone usano quando scoprono di avere un conoscente in comune: “My, it's a small world!”⁷⁷ dando il via ad una serie di ricerche sul tema. Secondo questi autori ogni individuo è parte di una rete più ampia di contatti diretti e indiretti e non è soltanto collegato ai propri familiari.

La teoria del mondo piccolo introduce un elemento altamente significativo che sta nella capacità di identificare i cluster che si formano attraverso le relazioni interpersonali individuata da Watts e Strogatz⁷⁸. Infatti, i modelli precedenti, presumevano che ogni nodo avesse almeno un link, sufficiente per creare un unico grande cluster, poco leggibile. Invece, la teoria dello “small world” introduce un grado di organizzazione nella rete maggiore, in cui l'elemento di casualità gioca un ruolo diverso. Secondo questa illuminante teoria, i nodi che

⁷⁷ I. de Sola Pool e M. Kochen, *Contacts and Influence*, in «Social Networks», vol. 1, n. 1, 1978, pp. 5–51. (Lavoro originariamente redatto negli anni '50 e pubblicato postumo).

⁷⁸ D. J. Watts, S. H. Strogatz, *Collective dynamics of 'small-world' networks*, in «Nature», vol. 393, n. 6684, 1998, pp. 440–442.

tendono a connettersi sono quelli prevalentemente più vicini tra loro, inizialmente da un punto di vista spaziale, poi anche in base a somiglianze nello stile di vita, e con nodi più distanti solo occasionalmente. Questi collegamenti a distanza sono particolarmente rilevanti poiché consentono di unire diversi cluster, riducendo la distanza complessiva della rete per ciascun nodo.⁷⁹

Le tre dimensioni identificate dagli autori dello studio sullo small world sono di tre tipi: processuale, strutturale e psicologica. Si pongono di risolvere il problema relativo alla struttura della rete che possa facilitare il collegamento tra sconosciuti come distribuzione dei contatti che definiscono la forma della rete e relativamente ai processi politici, culturali, di potere che influenzano queste dinamiche.

Gli aspetti più significativi sono C ed L ovvero il clustering (C), che misura la densità della rete, e la lunghezza media dei percorsi più brevi nella rete (“the average shortest path length”, L), che indica la separazione globale della rete.

Il focus sui cluster è importante perché rappresenta l'elemento “ordinativo” della rete, in quanto le persone tendono a stabilire relazioni con chi è “più vicino” sia in termini geografici, sia culturali sia relazionali. Infatti, due concetti fondamentali per l'analisi di rete sono l'omofilia (homophily) e la transitività (transitivity).

Il primo descrive il fenomeno secondo per il quale le persone tendono a costruire relazioni con individui con cui condividono caratteristiche simili, come, etnia, età, genere, livello di istruzione, e posizione sociale.⁸⁰ La condivisione di queste caratteristiche implica esperienze, interessi e problematiche simili, e tende a

⁷⁹ J. Bruggeman, *Social networks: An introduction*. Emerald Group Publishing Limited, 2008.

⁸⁰ G. Mandich, *Abitare lo spazio sociale. Giovani, reti di relazione e costruzione dell'identità*, Guerrini Studio, Milano, 2003.

restituire una visione della realtà comune.⁸¹ Ad esempio, la vicinanza geografica o spaziale in generale era considerata un fattore di maggiore importanza rispetto ad oggi. Anche se, ad ogni modo, le reti sociali, soprattutto quelle legate a singoli ego, non possono essere completamente slegate dalla dimensione territoriale.

Bisogna considerare, inoltre, la transitività, una proprietà strutturale connessa alle relazioni di tipo triadico, ovvero tra tre nodi della rete (J. Bruggeman 2008, Salvini, 2017). In altre parole, due persone hanno maggiori probabilità di entrare in relazione se entrambe sono connesse a un comune conoscente, sia esso un amico, un familiare, ecc., piuttosto che a persone sconosciute.

Seguendo la teoria dello small-world è stato possibile definire la particolarità di alcuni nodi e la distribuzione variabile dei legami nella rete, sintetizzato nella cosiddetta legge di potenza.⁸² Gli hub sono considerati nodi “speciali” perché, grazie al loro alto numero di link, connettono i vari cluster all'interno delle reti e quindi rivestono un ruolo cruciale nel diminuire la distanza tra gli altri nodi della rete. Le reti ad invarianza di scala sono caratterizzate da una gerarchia continua di nodi e non presentano una scala intrinseca, il che significa che non esiste un singolo nodo in grado di rappresentare tutti gli altri.⁸³ Non si osserva, pertanto, una configurazione della rete a forma di stella.

Inoltre, il modello a invarianza di scala non si limita a considerare la struttura della rete, ma anche i processi che la caratterizzano. È stata introdotta l'idea di descrivere la rete non solo nella sua staticità, ma anche nella sua dinamicità, nella sua evoluzione, tenendo in conto la possibilità di aggiungere nuovi nodi e l'eliminazione di quelli esistenti. La domanda centrale per comprendere

⁸¹ S. Duck, R. C. Silver (a cura di), *Personal relationships and social support*, SAGE Publications, 1990.

⁸² J. Bruggeman, *Social networks: An introduction*, op. cit.

⁸³ A. L. Barabási, *Link. La scienza delle reti*, op. cit.

l'evoluzione e lo sviluppo delle reti riguarda gli hub e la possibilità per i nodi di ottenere un numero elevato di collegamenti.

Con l'aggiunta di questi elementi al modello dello small-world si ha la possibilità di diminuire il peso dell'elemento casuale. Attraverso l'identificazione di nodi particolari, dei nodi ponte all'interno della rete, e della comprensione del perché tali nodi assumano questo ruolo, si evita buona parte della casualità, che non spiegherebbe il contatto tra nodi distanti, appartenenti a cluster differenti. «Considerando le reti come sistemi dinamici in continua trasformazione, il modello a invarianza di scala incarna una nuova filosofia. [...] I nostri obiettivi si sono dunque spostati dalla descrizione della topologia (forma, struttura) alla comprensione dei meccanismi che guidano l'evoluzione della rete»⁸⁴.

Nello sviluppo dell'interpretazione di modelli di reti complesse, si è arrivati a considerare i nodi come “diversi” tra loro, a prescindere dal numero di relazioni (del grado di connettività del nodo). Si è quindi iniziato a parlare di abilità competitiva di nodi nelle reti complesse dove a caratterizzarle ci sono meccanismi competitivi. Ad avere un ruolo completare al grado di connettività dei nodi c'è la loro abilità competitiva, definita con il termine *fitness*.

La connettività e la fitness definiscono il collegamento preferenziale e la capacità competitiva dei nodi all'interno della rete deve essere individuata di volta in volta sia in base al tipo di rete virtuale, sociale, biologica, etc., sia riguardo ai diversi aspetti delle relazioni presi in considerazione.

In ogni rete, la fitness dei nodi presenta una certa distribuzione che indica la somiglianza o differenza tra di essi. Secondo la distribuzione le reti possono essere di due categorie:

⁸⁴ Ivi. p. 232.

- reti ad invarianza di scala, in cui emergono hub molto significativi con dei cluster insieme a numerosi nodi di piccole dimensioni;
- reti del tipo “chi vince piglia tutto”, che si contraddistinguono per l’evidenziarsi di un nodo principale circondato da nodi più piccoli, venendo a configurarsi una rete centrata. Questa non è così comune nella pratica e caratterizza situazioni specifiche, come le reti economiche competitive.

Per citare alcuni elementi comuni alle descrizioni sulle reti possiamo annoverare: la presenza di gruppi e sottogruppi, si individuano insiemi di attori in cui ciascun nodo è presente ed opera come vertice, individuo, organizzazione, ecc. non esistono solo relazioni dirette/diadiche o triangolari/triadiche, ma queste all’interno di un contesto reticolare possono essere interpretate nella loro dinamicità e nella loro complessità nella struttura globale: la significatività dei nodi riveste rilevanza nel momento in cui fa parte di un sistema di connessioni più vasto. Gli hub, ovvero dei mediatori, sono degli intermediari che, rappresentando e disponendo di caratteristiche particolari, si collocano centralmente nei meccanismi di interazione, sia positivamente come portatori di innovazione, come elementi di collegamento tra gruppi differenti di attori, sia negativamente perché veicoli di vulnerabilità della rete.

Descrivere la struttura e rappresentare la forma delle reti è il primo passo che dovrebbe orientare gli analisti di rete per descrivere la società, dobbiamo rivestire i legami della rete sociale con le reali interazioni dinamiche tra le persone.⁸⁵

Tra i più recenti approcci ricordiamo quello di L. Tronca, secondo il quale «la SNA sia certamente riconoscibile da parte delle mesosociologie, tra le quali

⁸⁵ A. L. Barabási, *Link. La scienza delle reti*, op. cit.

riteniamo debbano essere tendenzialmente collocate le sociologie relazionali, come un apparato metodologico, costituito da strategie e strumenti di ricerca, potenzialmente utile per indagini, di carattere esplorativo o esplicativo, condotte nell'ambito di percorsi teorici di matrice relazionale»⁸⁶.

7. L'importanza delle reti sociali

È ormai accreditato che l'analisi delle reti sociali siano adoperate in diversi ambiti di studi e in particolare quelli sociologici sul supporto sociale e sul capitale sociale. Salvini esprime il concetto che le reti “contino” nel senso che le reti sociali influiscono profondamente a determinare il benessere degli individui all'interno di una società.⁸⁷

Nel nostro Paese è stata dedicata particolare attenzione alla social network analysis, cioè quel filone di studi⁸⁸ che si occupa dello studio delle reti sociali con una forte produzione di lavori soprattutto che riguardano il carattere di ordine teorico metodologico ma meno gli aspetti di applicazione pratica e di ricerca empirica.

Lo studio della social network analysis si concentra sul concetto in base al quale la società può essere considerata come un intreccio di relazioni variamente strutturate e ogni fenomeno sociale può essere interpretato in termini relazionali e letto considerando l'agire sociale del soggetto individuale. La comprensione

⁸⁶ L. Tronca, *La Social Network Analysis nella teoria relazionale della società*, in P. Donati (a cura di), *La teoria relazionale nelle scienze sociali. Sviluppi e prospettive*, Bologna, Il Mulino, 2022, p. 198.

⁸⁷ A. Salvini, *L'analisi delle reti sociali, risorse meccanismi*, op. cit., p. 13-14.

⁸⁸ Si vedano i lavori di Piselli, 1995; Mutti 1996; Gribaudo, 1996; Eve, 1996; Di Nicola, 1998; Vargiu, 1998; Chiesi, 1999.

della struttura del fenomeno non può prescindere dall'individuo, dal suo agire sociale e dalle relazioni e interconnessioni che egli mette in campo e nelle quali è immerso. La social network analysis si connota di una eterogeneità di posizioni teorico metodologiche e tende ad identificarsi ancora oggi nell'analisi strutturale che però supera l'accusa di determinismo già alla fine degli anni '80 e che si riconosce nell'idea della circolarità tra azione e struttura sociale, a cui ciascuno studioso attribuisce pesi diversi in relazione all'appartenenza teorico metodologica. «Quindi gli individui si configurano come “attori competenti” nel costruire le proprie reti di relazione, contribuendo in questo modo a definire interattivamente i modelli strutturali»⁸⁹. Qui entrano in causa i teorici della scelta razionale come R. Boudon, J. Elster e J. Coleman, i teorici dell'internazionalismo strutturale Degenne e Forsé e si discute su come queste teorie possono interagire rispetto al contesto dell'analisi di rete. Per E. Lazega è impossibile impostare uno studio di rete o interpretare i suoi risultati senza una conoscenza che egli definisce “etnografica”. Lo studioso fa riferimento ai tratti tipici dell'epistemologia interpretativista nella misura in cui afferma che nell'esperienza di ricerca i contesti, i comportamenti, le rappresentazioni «appartengono alla medesima realtà sociale»⁹⁰. Così Bernice Pescosolido (2000) pur collocandosi nel filone di contributi che si richiamano alla social network analysis attinge alla matrice fenomenologica: da Giddens mutua l'idea che i sistemi sociali siano continui flussi di comportamento ancorati spazialmente e temporalmente, mentre accoglie da Harrison White (1992) la sollecitazione sulla

⁸⁹ A. Salvini, *L'analisi delle reti sociali, risorse meccanismi*, op cit., p. 27

⁹⁰ Lazega, E. (1998). *Réseaux sociaux et structures relationnelles*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 104.

natura dinamica plurale e contingente delle strutture di rete considerate come “spazi sociali tra identità”.⁹¹

La SNA non traslascia uno sguardo sull'individuo e rimanda una realtà sociale che si compone e ricompona sulla base di un principio di “individualismo reticolare” (Wellman, 1999; Pescosolido, Rubin 2000).⁹²

«Non si tratta soltanto di osservare il mondo secondo una prospettiva relazionale (cioè eleggendo la relazione come unità minima di osservazione sociologica), ma di focalizzare l'insieme complesso di interdipendenze e interconnessioni in sistemi dinamici di interazione multipla (reti), e di comprendere le condizioni della reciproca chiamata in causa tra comportamenti sociali e sistemi di interdipendenze»⁹³.

Le reti sociali, quindi, non sono solo strutture oggettive e sempre stabili, ma sono portatrici di significati simbolici, poiché si costruiscono attraverso legami che sono storie vissute, esse definiscono tempi, identità e modalità di interazione tra gli attori e si acquisiscono attraverso le narrazioni che per lo studioso diventano essenziali. Ciò segna il passaggio da una visione strutturale rigida a un approccio costruttivista e interpretativo, dove le reti non esistono indipendentemente dall'interazione. In questa prospettiva, come sostiene H. White (1992), le strutture sociali sono contingenti e dipendono dai significati che gli attori attribuiscono alle loro azioni nel tentativo di esercitare controllo sui propri contesti.

Alcuni studiosi sostengono che della SNA si possa parlare di un vero e proprio paradigma nel senso kuhniano ma altri avversano fortemente tale posizione.

⁹¹ A. Salvini, *L'analisi delle reti sociali, risorse meccanismi*, op cit., p. 34.

⁹² A. Salvini, *L'analisi delle reti sociali, risorse meccanismi*, op cit., p. 17.

⁹³ Ibidem.

Indipendentemente dai diversi punti di vista è possibile affermare che tale approccio sia capace di offrire nuove chiavi di lettura dei fenomeni sociali, sia sul piano teorico sia su quello empirico.

Terzo capitolo

Dalla piramide al reticolo

1. L'autonomia delle istituzioni scolastiche, la nuova organizzazione a rete e la "spinta" dell'UE

L'evoluzione della governance scolastica italiana ha una stretta connessione con il processo di decentramento amministrativo, che ha preso avvio con la Legge Bassanini n. 59/1997 e il successivo D.P.R. n. 275/1999 (Regolamento sull'autonomia scolastica), eredi dei Decreti delegati del 1974⁹⁴. Tali norme hanno trasformato la scuola da ente burocratico centrale in istituzione autonoma dal punto di vista didattico, organizzativo, di ricerca e sviluppo, capace di progettare e gestire le proprie attività in relazione al territorio.

Questa svolta si colloca in un quadro più ampio, consolidato successivamente con la Legge Costituzionale n. 3/2001, che ha riformato il Titolo V della Costituzione. In particolare, con la riformulazione dell'articolo 117, lo Stato la competenza esclusiva sulle "norme generali sull'istruzione" e sull'"autonomia delle istituzioni scolastiche", mentre alle Regioni sono affidate competenze concorrenti, così definendo un sistema educativo a governance duale. La Corte costituzionale si è più volte espressa a riguardo evidenziando come questo assetto possa garantire contemporaneamente da un lato l'unitarietà del sistema scolastico, dall'altro l'adattabilità dello stesso alle specificità territoriali⁹⁵.

Il sopra citato art. 7 del D.P.R. 275/1999 introduce formalmente la possibilità per le scuole di costituirsi in rete, dando impulso alla nascita delle reti scolastiche e ponendo le fondamenta di un nuovo modello organizzativo e una diversa logica gestionale. Infatti, le reti scolastiche costituiscono una risposta all'isolamento del sistema d'istruzione italiano, un tentativo di superare l'autoreferenzialità

⁹⁴ D.P.R. n. 416 del 1974.

⁹⁵ Tra le principali sentenze: Corte costituzionale n. 13/2004 e n. 200/2009.

delle singole istituzioni e si configurano come strumento di coesione territoriale, razionalizzazione delle risorse e innovazione condivisa⁹⁶. Esse intraprendono la strada del «pluralismo esterno»⁹⁷ e applicano sia il principio della sussidiarietà verticale, sia quello della sussidiarietà orizzontale. Il primo attraverso il decentramento delle funzioni amministrative dallo Stato alle Regioni e agli Enti locali, il secondo attraverso l'attribuzione di funzioni esercitate in nome dell'autonomia⁹⁸. Infatti, il legislatore statale, nell'ambito della struttura reticolare dell'amministrazione pubblica, ha previsto, con l'art. 15 della legge 7 agosto 1990, n. 241 la possibilità di creare “reti all'interno della rete”. Queste realizzano forme di collaborazione orizzontale tra le Pubbliche Amministrazioni (P.A.) per attività di interesse comune. Nel contesto delle reti di scuole, gli istituti scolastici di ogni ordine e grado, come previsto dal d.lgs. 30 marzo 2001, n. 165, sono considerati amministrazioni pubbliche. Da ciò emerge la necessità di analizzare il concetto di autonomia scolastica in relazione alla “rete” dell'amministrazione pubblica, tanto nella gestione della governance quanto nell'interazione tra le istituzioni.

Al quadro legislativo che ha supportato la creazione delle reti di scuole dobbiamo aggiungere la Legge n. 537/1993 che stabiliva due principi direttivi per il Governo: il primo riguardava la definizione delle modalità di collaborazione tra istituzioni scolastiche con enti esterni, mentre il secondo mirava a definire le modalità di organizzazione e funzionamento di tali reti, sia

⁹⁶ A. Sandulli, *Il sistema nazionale di istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2003, p. 9.

⁹⁷ S. Troilo, *Gli strumenti del partenariato nel settore scolastico*, in Riv. giur., 2000, p. 592.

⁹⁸ A. Poggi, *Le autonomie funzionali «tra» sussidiarietà verticale e sussidiarietà orizzontale*, Giuffrè, 2001.

⁹⁸ European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture and ICF, Study on governance and management policies in school education systems – Executive summary, Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/44960>.

⁹⁸ Ivi, p. 10.

interne alle scuole, sia esterne, coinvolgendo soggetti al di fuori del mondo scolastico.

Questa prospettiva si rafforza con la Legge n. 107/2015 (La Buona Scuola) in chiave strategica e gestionale, in cui il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) promuove esplicitamente la collaborazione in rete tra scuole e attori per l'innovazione e lo sviluppo professionale. La nota MIUR n. 2151 del 7 giugno 2016 “Indicazioni per la formazione di reti”⁹⁹ definisce le linee guida così come era stato stabilito dalla Legge del 2015, evidenziando una nuova governance territoriale, che è indicata come *rinnovata* e riconosce nella forma organizzativa della rete un assetto che promuove la crescita, il confronto reale, operativo tra le scuole e una maggiore apertura al territorio, in un'ottica di consolidamento della capacità di cooperazione e del superamento di atteggiamenti sia autoreferenziali sia meramente competitivi. *Le reti sono definite come forme di aggregazioni di istituzioni scolastiche attorno a un progetto condiviso, come uno strumento di cooperazione fra istituzioni scolastiche autonome che si impegnano attraverso la sottoscrizione di uno specifico accordo a collaborare reciprocamente scambiando informazioni, realizzando diverse attività e ottimizzando l'utilizzo delle risorse.* Le scuole costituite in rete hanno la *possibilità di raggiungere degli obiettivi superiori a quelli che riuscirebbero a perseguire agendo singolarmente.* Il modello di governance proposto dalla Legge 107 nel 2015 contempla a livello territoriale il superamento della suddivisione provinciale spesso non più rispondente alla linea di sviluppo demografico e imprenditoriale, predilige la suddivisione del territorio regionale in *ambiti* “inferiori alla

⁹⁹ Indicazioni per la formazione delle reti ai sensi della Legge 107/2015 (art.1, commi 70, 71, 72 e 74)

provincia e alla città metropolitana” e istituisce due tipologie di rete: *di ambito territoriale*, individuato dall'ufficio scolastico regionale per trovare migliori soluzioni per aspetti organizzativi come la valorizzazione delle risorse professionali, la formazione e la gestione di funzioni e attività amministrative. Le istituzioni scolastiche coinvolte, coordinandosi tra loro e con le articolazioni territoriali dell'ufficio scolastico regionale, coinvolgono, se necessario, enti locali e/o rappresentanze del mondo della cultura e del lavoro; *di scopo* che si costituiscono spontaneamente tra le scuole anche dentro o fuori l'ambito di appartenenza, per il perseguimento di precisi obiettivi, come i rapporti scuola mondo del lavoro, sistema di orientamento, piano nazionale scuola digitale, inclusione in contrasto alla dispersione scolastica, disabilità e inclusione degli alunni stranieri, attività di formazione per il personale scolastico.

Il ruolo di scuola capofila deve essere ricoperto da un'istituzione scolastica individuata sulla base delle proprie esperienze, competenze e risorse professionali.

Anche il Decreto Legislativo n. 66/2017, in materia di inclusione scolastica, richiama l'importanza delle reti interistituzionali per la personalizzazione dei percorsi formativi e l'integrazione dei servizi.

Queste norme riflettono il passaggio da un'amministrazione scolastica piramidale a un *modello poliarchico e policentrico*, nel quale diversi livelli istituzionali cooperano in un sistema ispirato ai principi di sussidiarietà verticale e orizzontale¹⁰⁰.

¹⁰⁰ A. Poggi, *Le autonomie funzionali “tra” sussidiarietà verticale e sussidiarietà orizzontale*, op. cit.

Per avere una panoramica più ampia del passaggio a sistemi organizzativi reticolari nella pubblica amministrazione non bisogna tralasciare il fatto che in tale direzione si pongono gli impulsi e le sollecitazioni dell'Unione europea; quindi, il nostro Paese ha ricevuto non soltanto da una «spinta interna», ma anche da una «spinta esterna» alla costruzione di reti territoriali in ambito scolastico¹⁰¹.

Relativamente a quest'ultima il Quadro strategico per l'istruzione e la formazione (ET 2020), adottato nel 2009 dal Consiglio dell'UE, promuove sistemi educativi più inclusivi e collaborativi, articolati intorno a reti di scuole e partenariati territoriali. I quattro obiettivi strategici del framework sono:

1. apprendimento permanente e mobilità;
2. qualità ed efficienza del sistema formativo;
3. equità, coesione sociale e cittadinanza attiva;
4. creatività, innovazione e imprenditorialità.

Per raggiungere questi obiettivi, il Quadro strategico ha incoraggiato l'uso di metodi di cooperazione come il Metodo aperto di coordinamento (OMC). Questo approccio ha facilitato lo scambio di buone pratiche e l'adozione di politiche comuni tra gli Stati membri.

Un documento chiave nell'ambito di ET 2020 è il rapporto congiunto del Consiglio e della Commissione Europea del 2012, intitolato “Education and training in a smart, sustainable and inclusive Europe”, che ha fornito orientamenti specifici per l'implementazione del Quadro strategico e ha sottolineato l'importanza delle reti territoriali nella governance scolastica¹⁰².

¹⁰¹ A. Poggi, *Istruzione, formazione e servizi alla persona tra Regioni e comunità nazionale*, Giappichelli, Torino, 2007.

¹⁰² Consiglio e Commissione UE, *Education and training in a smart, sustainable and inclusive Europe*, Relazione congiunta 2012.

La Relazione congiunta 2012 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione («IF 2020») «Istruzione e formazione in un'Europa intelligente, sostenibile e inclusiva»¹⁰³, nel paragrafo *“Incoraggiare la creatività e l'innovazione, compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione”*, tratta il tema delle partnership con le imprese, *gli istituti di ricerca e la società civile* e richiede ai paesi membri di «elaborare forme efficaci e innovative di collegamento in rete, di cooperazione e di partnership tra gli organismi di insegnamento e di formazione e una vasta gamma di parti interessate, comprese le parti sociali, le organizzazioni professionali, gli istituti di ricerca e le organizzazioni della società civile. Appoggiare le reti di scuole, università e altri istituti di insegnamento e di formazione al fine di favorire nuovi metodi di organizzazione dell'apprendimento (comprese le risorse pedagogiche di accesso libero), rafforzando la capacità e sviluppandole sotto forma di organizzazioni di apprendimento»¹⁰⁴.

Anche lo studio della Commissione Europea del 2017 sulla governance scolastica raccomanda reti partecipative come strumento per una gestione più efficace del sistema educativo¹⁰⁵.

La Risoluzione del Consiglio dell'UE del 10 dicembre 2021, che definisce il Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (2021–2030), incoraggia gli Stati membri a sviluppare modelli di governance multilivello, in cui le scuole collaborino attivamente con il territorio e le politiche educative siano sostenute da reti strutturate e partecipative.

¹⁰³ In GUUE, C70/05, 8/3/2012.

¹⁰⁴ Ivi, p. 10.

¹⁰⁵ European Commission, *Study on governance and management policies in school education systems – Executive Summary*, Publications Office, 2017, doi:10.2766/44960.

L'Unione Europea ha promosso con decisione la *collaborazione in rete tra scuole, enti locali, servizi sociali, famiglie e altri attori educativi in nuova visione della governance scolastica, fondata sulla necessità di costruire sistemi educativi più inclusivi e integrati*¹⁰⁶.

1.1 La “spinta” interna e il passaggio dal *government* alla *governance*

La spinta interna verso una logica di sistema che si colloca nel passaggio dal *government* alla *governance*, e da un modello top down che tende a includere processi bottom up, non ha un andamento fluido e lineare.

E' possibile rinvenire i principali motivi di questa tendenza nell'ottimizzazione della gestione delle risorse materiali e immateriali, finanziarie, strumentali e nella finalità di realizzare un sistema capillare a vantaggio della penetrazione di servizi nei territori.

Quindi, ci si discosta da un potere pubblico «[...] ordinato come un corpo unitario, egualmente diffuso al centro e in periferia (ma in funzione dei bisogni del centro), distribuito per settori corrispondenti a materie o a gruppi di materie»¹⁰⁷.

La piramide non è più una metafora con cui si può identificare l'organizzazione amministrativa dello Stato oggi, che è raffigurabile piuttosto come una rete, come un insieme di relazioni policentriche, non gerarchiche e aperte.

¹⁰⁷ Le trasformazioni dell'organizzazione amministrativa, in Riv. trim. dir. pubbl., 1985, p. 376.

Nello specifico, il termine *rete* identifica un'organizzazione i cui *nodi* sono uffici pubblici appartenenti a organismi diversi la cui *trama* è data da rapporti di collaborazione e interdipendenza¹⁰⁸.

Il passaggio da un'organizzazione scolastica centralizzata e piramidale a una struttura reticolare riflette una trasformazione profonda dell'amministrazione pubblica italiana¹⁰⁹.

Le reti scolastiche rappresentano oggi forme di governance non gerarchiche, interdipendenti e tendenzialmente aperte. La scuola diventa un nodo autonomo in un sistema collaborativo, capace di implementare:

- sussidiarietà verticale, ossia decentramento delle competenze dallo Stato alle autonomie territoriali;
- sussidiarietà orizzontale, ovvero collaborazione tra soggetti alla pari, inclusi attori della società civile, enti locali, famiglie, terzo settore¹¹⁰.

In conclusione, i due orientamenti convergenti, da un lato quello interno, orientato a perseguire obiettivi di autonomia, razionalizzazione e cooperazione e, dall'altro, quello di tipo sovranazionale che persegue scopi di integrazione, inclusione e innovazione, hanno favorito «il passaggio della scuola italiana da un impianto caratterizzato dal monopolio dello Stato ad un assetto policentrico e poliarchico in cui diversi soggetti contribuiscono alla realizzazione del servizio nazionale di istruzione - dallo Stato alle Regioni, dagli Enti locali alle Istituzioni scolastiche statali e paritarie, singolarmente o in rete - in attuazione dei principi di sussidiarietà differenziazione, autonomia e funzionalità»¹¹¹.

¹⁰⁸ S. Cassese, *Le reti come figura organizzativa della collaborazione*, in A. Predieri, M. Morisi, *L'Europa delle reti*, Torino, Giappichelli, 2001, 43 ss.

¹⁰⁹ S. Cassese, *Le trasformazioni dell'organizzazione amministrativa*, in *Riv. trim. dir. pubbl.*, 1985, p. 376.

¹¹⁰ S. Cassese, *Le reti come figura organizzativa della collaborazione*, op cit.

¹¹¹ G. Trainito, *La normativa sull'autonomia scolastica*, in *Fondazione per la Scuola della*

Le reti scolastiche oggi rappresentano uno strumento strategico, data la vocazione di questo settore della P.A., non solo organizzativo ma anche pedagogico, maggiormente funzionale a rispondere alle molteplici e complesse sfide dell'istruzione e formazione contemporanea.

2. Reti di scuole. Funzionamento e modellizzazioni

A partire dal D.P.R. n. 275 del 1999, che regola l'autonomia delle istituzioni scolastiche e prevede la possibilità per le scuole di costituirsi in reti con l'obiettivo di favorire la cooperazione tra istituzioni scolastiche, enti locali e altri attori territoriali, si configurano reti con funzionamento e finalità diversificate:

- a) reti di scopo, in generale temporanee, costituite per il raggiungimento di un obiettivo circoscritto e non vincolate dalle distanze territoriali, anche ampie spazialmente. L'organizzazione interna è segnata da una certa flessibilità;
- b) reti di rappresentanza politico-istituzionale, strettamente collegate ad un territorio, più strutturate e stabili nel tempo. La composizione in termini numerici dei nodi della rete tende a coincidere con il numero delle scuole di un territorio; in altri casi, la rete raggruppa le scuole di uno stesso indirizzo o tipologia (licei, istituti tecnici, professionali, istituti comprensivi, etc.).

La Legge 107/2015 (La Buona Scuola), enfatizza il ruolo delle reti di scuole in un'ottica di collaborazione tra istituzioni scolastiche e tra queste e il territorio, non solo sul piano educativo, ma anche su quello amministrativo e politico ed

Compagnia di San Paolo, Associazione TreeLLLe, L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola, Seminario n. 4 aprile 2005, Genova, Tipografia Araldica, 2005, p.47.

individua le reti di ambito territoriale per promuovere un'educazione più integrata e aderente alle specificità locali.

Nelle reti di scuole operanti nei vari territori regionali, all'interno del macro-insieme delle "reti di scopo", si distinguono tre diverse categorie: la prima prende il nome di "reti strumento", qualora la ragione costitutiva della rete sia una gestione più efficiente ed efficace delle risorse esistenti oppure il reperimento di risorse ulteriori; la seconda, "reti progetto", nel caso in cui la rete sia attivata per erogare un servizio che altrimenti le istituzioni scolastiche singolarmente non sarebbero in condizione di svolgere e, per questa ragione, essa può avere una durata determinata; infine, la terza denominata "reti soggetto", ove il motivo che genera la costituzione della rete sia l'attuazione di una politica o l'erogazione di un servizio, presentandosi all'esterno come un soggetto nuovo, distinto dai singoli componenti della rete, e solitamente con una durata indeterminata¹¹².

Ancora, le reti possono essere: "chiuse" cioè composte da sole istituzioni scolastiche e, a loro volta, "orizzontali" (formate da scuole tutte dello stesso grado) oppure "verticali" (quando risultano costituite da scuole di grado diverso); "aperte" ossia formate non solo da istituzioni scolastiche, ma anche da soggetti esterni al modo della scuola (quali, ad esempio, l'U.S.R., l'U.S.P., la Regione, gli Enti locali, le A.S.L., i Centri di formazione professionale, le Camere di Commercio, altre associazioni professionali o di categoria, le associazioni di volontariato, le associazioni culturali, le Università, le fondazioni)¹¹³. Le sperimentazioni che si sono già sviluppate nella prassi hanno

¹¹² Studi condotti da Scuola della Compagnia di San Paolo, Reti e networking nella governance del servizio scolastico. L'esperienza nella Regione Veneto, cit. 6.

¹¹³ Ivi, p. 36 ss.

dimostrato come le reti di scuole appaiano una soluzione appropriata, che presenta non pochi vantaggi¹¹⁴.

La rete scolastica non è, in questa ottica, solo uno strumento di governance, ma una *forma di co-costruzione del bene comune educativo*.

3. Lo sviluppo di reti tra una *multilevel governance*, il welfare state e forme di decentramento

L'art. 55 della Legge n. 92 del 28 giugno 2012¹¹⁵ attribuisce la determinazione delle politiche relative all'apprendimento permanente a livello nazionale, all'Intesa in sede di Conferenza unificata, in coerenza con il *principio di sussidiarietà*, nel rispetto delle competenze di programmazione delle regioni e sentite le parti sociali. La norma, quindi, delega all'Intesa la definizione degli indirizzi, l'individuazione dei criteri generali e delle priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di *reti territoriali* che comprendono l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva, anche da parte degli immigrati. Nel modello delineato dall'Intesa del 2014 si possono scorgere tratti tipici e principi di welfare state posti a fondamento del lifelong learning e realizzabili attraverso le reti territoriali che mirano a garantire a tutti i cittadini

¹¹⁴ Si veda, M. Carbognin, *Reti di scuole e scuole in rete*, in F. Butera, B. Coppola, A. Fasulo, E. Nunziata (a cura di), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2002, p. 227; E. Nunziata, *Il sistema dell'istruzione come rete estesa governata*, in F. Bassanini e V. Campione (a cura di), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*, Passigli Ed., Firenze, 2011, pp. 127 ss.; R. Biagioli, *Reti di scuole e progettazione formativa. Strumenti e metodi*, Carocci, Roma, 2012.

¹¹⁵ Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.

l'acquisizione, lo sviluppo e la valorizzazione di competenze necessarie a favorire la propria occupabilità, la formazione, il dialogo interculturale tra le persone poste al centro del sistema di apprendimento permanente e rendendo possibile la disponibilità di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita e la mobilità professionale, anche tramite partenariati, comprese le parti sociali e la società civile. La garanzia di tali strutture è particolarmente significativa nella misura in cui gli orientamenti legati al benessere sociale vanno, anche nel nostro Paese, verso logiche di *learnfare*, ovvero di attivazione individuale e responsabilità di ciascuno rispetto al proprio percorso di apprendimento per avere l'opportunità di accrescere le proprie competenze per facilitare l'inserimento lavorativo.

In sintesi, l'Intesa promuove un modello di welfare state che si basa sull'integrazione di diversi servizi e attori con il sostegno di reti territoriali.

Sia lo Stato, sia le Regioni sia gli Enti locali, nel proprio ambito di competenza attraverso l'Intesa del 2012, si impegnano a promuovere, sostenere e realizzare reti territoriali che comprendano l'insieme di servizi pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro attivi nei propri territori.

Tali indirizzi delineano in maniera sempre più chiara l'articolazione di una *governance multilivello* in cui si evidenzia una sussidiarietà sia verticale che orizzontale confermata e ancor più dettagliatamente descritta in seguito dal documento "Linee strategiche di intervento in ordine e servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali"¹¹⁶.

¹¹⁶ Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali, sul documento recante "linee strategiche di intervento in ordine servizi per l'apprendimento permanente all'organizzazione delle reti territoriali". Accordo ai sensi dell'art. 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997 numero 281. Repertorio atti numero 76/CU del 10 luglio 2014.

Un elemento di novità nelle *reti territoriali* è *l'offerta formativa non formale che integra il ruolo dell'offerta formale, pubblica e privata*. In tale contesto, sono le organizzazioni no profit ad entrare in contatto più spesso con i cittadini a rischio di esclusione sociale, promuovendo la partecipazione di questi a processi di cambiamento negli stili di vita, nei comportamenti a rischio, consentono l'acquisizione di competenze chiave per l'apprendimento permanente e di competenze identificabili nei Repertori regionali correlati a quello nazionale¹¹⁷. Per poter aderire alle reti territoriali sono richiesti requisiti minimi di stabilità e di qualità in termini organizzativi e di qualità dell'offerta culturale e formativa. A livello locale la rete assicura al cittadino punti di accesso ai servizi integrati. Alla realizzazione e allo sviluppo delle reti territoriali dei servizi concorrono anche le università, le imprese, le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, l'Osservatorio sulla migrazione interna¹¹⁸.

L' Accordo del 10 luglio 2014 tra Governo, Regioni e Enti locali, puntualizzando che le reti territoriali, in quanto strutture portanti del sistema dell'apprendimento permanente, si inseriscono nel quadro istituzionale e degli assetti di competenza definiti dalla Costituzione e dalle disposizioni normative di riferimento, definisce, in coerenza con la Legge 92/2012, una prospettiva di governance multilivello articolata come segue:

a) nazionale: collaborazione interistituzionale tra Stato, Regioni e Province autonome ed Enti locali attraverso gli organismi tecnici e istituzionali già previsti, per assicurare, nel quadro degli indirizzi definiti dal tavolo

¹¹⁷ Decreto 8 gennaio 2018 - Istituzione del Quadro nazionale delle Qualificazioni; Decreto Interministeriale Del 30 Giugno 2015 (Quadro Nazionale Delle Qualificazioni Regionali - QNQR); Decreto Legislativo N. 13 Del 16 Gennaio 2013; Decreto Legislativo N. 167 Del 14 Settembre 2011.

¹¹⁸ Art. 57. Dall'attuazione delle disposizioni di cui ai commi 55 e 56 non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica. Le amministrazioni interessate provvedono con le risorse finanziarie, umane e strumentali disponibili a legislazione vigente.

interistituzionale di cui all'Intesa 20 dicembre 2012, le funzioni di monitoraggio valutazione e indirizzo, con l'individuazione delle priorità strategiche e di politiche specifiche;

b) regionale: Regioni e Province autonome programmano lo sviluppo delle reti e ne definiscono, con il coinvolgimento attivo dei soggetti istituzionali, sociali compreso il Forum del terzo settore, ed economici del territorio, le modalità di organizzazione a partire dalla valutazione condivisa dei programmi di sviluppo territoriale, dei driver di innovazione e competitività e dei fabbisogni formativi e professionali, dell'uso integrato delle risorse disponibili, individuandone i modelli organizzativi e funzionali più idonei, con l'obiettivo di valorizzare i ruoli e le competenze di tutti i soggetti coinvolti;

c) locale: i soggetti che compongono la rete definiscono, nell'ambito degli indirizzi sopra richiamati, le proprie modalità di gestione e funzionamento in modo, comunque, di assicurare al cittadino punti di accesso alla rete dei servizi per la costruzione sostegno dei propri percorsi di apprendimento. Il modello organizzativo delle reti territoriali deve essere adottato da ciascuna Regione e Provincia Autonoma secondo le proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali anche mediante il confronto con i soggetti istituzionali, economico-sociali e associativi. Esso dovrà includere e valorizzare i servizi di orientamento permanente e di individuazione e validazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro e agli ambiti dell'apprendimento formale, non formale e informale, fermo restando la titolarità dei soggetti di cui al Decreto Legislativo n.13 del 16 gennaio 2013¹¹⁹.

¹¹⁹ L' Accordo del 10 luglio 2014 tra Governo, Regioni e Enti locali.

Parlare di sistema regionale di apprendimento permanente assume il senso di un'operazione strategica che consente lo sviluppo integrato, democratico e sostenibile del territorio attraverso la valorizzazione dei suoi aspetti materiali e immateriali, dotazioni di cui si alimentano sia le relazioni sociali sia il settore formativo e produttivo.

Quarto capitolo

*I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) e la
RETAP. Evoluzione, struttura e assetto organizzativo*

1. Dai “Corsi di 150 ore” ai CPIA

In Italia, le diffuse e dure lotte operaie passate alla storia come “Autunno Caldo” del 1969, portarono nell’anno seguente all’approvazione del cosiddetto Statuto dei diritti dei lavoratori (L. 300 del 1970, “Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e dell’attività sindacale nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento”). Il ciclo di conflitti sindacali successivi ebbe come esito l’ottenimento di contratti collettivi dell’industria nel 1973-74 per i lavoratori metalmeccanici e metallurgici, che per primi e per la prima volta nel nostro Paese, conquistarono le cosiddette “150 ore”¹²⁰ per il diritto allo studio retribuito dal datore di lavoro, poi, esteso agli altri settori produttivi, ai servizi e infine alla pubblica amministrazione. Questo passaggio aprirà la stagione delle politiche di *lifelong learning* da parte sia delle organizzazioni di rappresentanza sindacale sia delle istituzioni nazionali e locali, nel tentativo di adempiere alla promessa di «(...) rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese», sancito all’art. 3 della Costituzione della Repubblica. All’inizio degli anni ’90, entrata ormai definitivamente in crisi l’unità sindacale e cambiato radicalmente il quadro delle relazioni industriali, le “150 ore” verranno assorbite all’interno dell’attività dei Centri Territoriali Permanenti (CTP) con l’Ordinanza Ministeriale 455/1997 “Educazione in età adulta – Istruzione e formazione” con configurazione distrettuale erano definiti “luoghi di lettura dei bisogni, di

¹²⁰ Per la prima volta furono introdotte nell’ordinamento italiano nel 1973, in occasione del rinnovo del contratto nazionale degli operai metalmeccanici.

progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta”, dove erano attivati i corsi serali e alfabetizzati gli stranieri.

Nell’anno di avvio dell’iniziativa, tra il 1997/98, i Centri Territoriali Permanenti (CTP) attivati a livello nazionale risultavano essere soltanto 25. Già nell’anno scolastico successivo, il numero salì a 375, con una distribuzione pressoché diffusa seppur non omogenea sul territorio nazionale e distribuiti in quasi tutte le province italiane. In molti casi si tratta di Centri che hanno assunto pienamente la nuova configurazione di servizio formativo per gli adulti, in altre realtà risentono ancora delle caratteristiche organizzative e gestionali proprie dei vecchi corsi per adulti, quali, ad esempio, quelli per lavoratori cosiddetti delle “150 ore”. L’incremento proseguì in maniera sostenuta: nel solo anno scolastico 1999/2000 furono istituiti ulteriori 117 centri ben il 31,2%. Si registra una presenza dei CTP in tutte le province, mentre nel 2000/01 si raggiunse la cifra complessiva di 516 CTP attivi, con un incremento di 24 unità rispetto all’anno precedente. In un arco temporale di soli quattro anni, si registrò dunque una crescita considerevole pari a 491 nuovi centri rispetto al numero che aveva contrassegnato gli esordi (+37,6%). In molti Centri le attività per adulti si svolgono, oltre che nella sede del CTP, anche in sedi diverse, scolastiche e non (mediamente 2-3 sedi esterne), realizzando di fatto, più che nei precedenti anni scolastici, *una situazione di rete interna* che può costituire il nucleo di base per l’accordo tra istituzioni scolastiche di cui all’art. 7 del Regolamento sull’autonomia (DPR 275/1999)¹²¹.

¹²¹ Ministero dell’istruzione, dell’Università e della Ricerca, Servizio per l’Automazione Informatica e l’Innovazione Tecnologica Direzione generale per l’istruzione post-secondaria e degli adulti e per i percorsi integrati - EDS - Servizio di Consulenza all’attività Programmatoria. L’offerta formativa dei centri territoriali permanenti (Aprile 2003).

La direzione e il coordinamento dei Centri furono affidati ai dirigenti scolastici degli istituti comprensivi presso cui i centri avevano sede, ai quali venne attribuito formalmente il ruolo di coordinatori. Fin dalla loro istituzione, pertanto, i CTP si collocarono strutturalmente all'interno del primo ciclo del sistema di istruzione, confermando l'integrazione dell'educazione degli adulti nell'ambito dell'istruzione di base.

Ad essi si attribuisce autonomia con il D.M. 25 ottobre 2007¹²². La legge finanziaria del 2007 (L.296/2006) riorganizza su base provinciale i CTP, denominandoli Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Ma è solo con Il DPR 263/2012¹²³ che si ha la definitiva costituzione dei CPIA e il superamento dei CTP. Con il DI 12 Marzo 2015, vengono emanate le Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento, a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei CPIA, che vengono riconosciuti come istituzioni scolastiche autonome, con una propria dirigenza e segreteria, organi collegiali e un proprio bilancio.

I CPIA, che accolgono studenti adulti dai 15 anni in su, sono dotati di uno specifico assetto didattico e organizzativo e sono articolati *in reti territoriali di servizio* organizzato in unità amministrativa, didattica e formativa.

I percorsi di primo livello sono suddivisi in due periodi didattici: il primo consente di conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, il secondo permette di conseguire la certificazione attestante l'acquisizione delle

¹²² Decreto 25 ottobre 2007 Riorganizzazione dei centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali, in attuazione dell'articolo 1, comma 632, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.

¹²³ Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

competenze di base connesse all'obbligo di istruzione relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici. I percorsi di secondo livello consentono di conseguire il diploma e sono suddivisi in tre periodi didattici rispettivamente riferiti al primo biennio, secondo biennio e quinto anno dei corrispondenti ordinamenti degli istituti tecnici, professionali e artistici.

La sede centrale e i punti di erogazione, tra cui le sedi carcerarie, realizzano percorsi di primo livello; per favorire organici raccordi tra i percorsi di primo e secondo livello stipulano *accordi di rete con le istituzioni scolastiche di secondo grado*, con istituti tecnici, istituti professionali e licei artistici. A questo livello vengono costituite le *Commissioni per la definizione del patto formativo individuale*. Inoltre, stipulano *accordi di rete con enti locali ed altri soggetti pubblici e privati*, con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle regioni per l'ampliamento dell'offerta formativa. Gli strumenti attraverso i quali l'istituzione scolastica per l'istruzione degli adulti può costruire connessioni con soggetti esterni e definire ambiti di interesse comuni sono: *convenzioni* con le università, regioni ed enti pubblici; *intese contrattuali* con associazioni e privati; *partecipazione ad associazioni temporanee* con agenzie pubbliche e private.

Il CPIA in quanto rete territoriale di servizio non svolge soltanto attività d'istruzione ma anche di *Ricerca sperimentazione e sviluppo (RS&S) in materia di istruzione degli adulti* ed è soggetto pubblico di riferimento per la *costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente*, di cui all'art. 4, Legge 28 giugno 2012 n. 92, infatti, può contribuire alla realizzazione delle “misure prioritarie” delle politiche nazionali per l'apprendimento permanente e al

conseguimento degli “obiettivi specifici” delle reti territoriali in riferimento alla Conferenza unificata del 20 dicembre 2012 ed essere considerato un riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso, per il coordinamento e la realizzazione di azioni destinate alla popolazione adulta per favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione e/o il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo del consiglio del 18 dicembre 2006 e al DM 139 del 2007. In sintesi, *il CPIA è un'istituzione scolastica autonoma articolata in rete territoriale di servizio e soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente.*

Da non sottovalutare, per completezza dell'argomento trattato, è l'importanza che il nuovo sistema di istruzione degli adulti attribuisce alla valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona in un'ottica di lifelong learning. A tal fine, ogni allievo ad esito del riconoscimento delle proprie competenze formali, informali e non formali, sottoscrive un Patto formativo individuale al quale contribuisce il lavoro di un'apposita Commissione istituita con uno specifico accordo di rete con le istituzioni scolastiche dove sono incardinati percorsi di secondo livello, quindi, quest'organo collegiale è un elemento di notevole interesse per la ricerca in oggetto in quanto costituisce il trait d'union che lega, mette in rete istituzionalmente il CPIA con altre istituzioni scolastiche attraverso un *accordo di rete* che definisce il regolamento della Commissione, le modalità di funzionamento, la composizione, le funzioni, le modalità organizzative e le forme di comunicazione e di cooperazione. Al fine di dare continuità alle azioni della Commissione, anche ai fini del monitoraggio,

valutazione dei risultati e controllo di qualità dei processi attivati, essa dura in carica almeno per un triennio.

*I CPIA, in quanto unità amministrativa, stipulano specifici accordi di rete*¹²⁴ con le istituzioni scolastiche di secondo grado e stipulano accordi per l'ampliamento dell'offerta con gli enti locali e altri soggetti pubblici e privati, con particolare riferimento alle strutture formative accreditate dalle Regioni e possono raccordarsi con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione (percorsi di formazione continua, di istruzione e formazione professionale, in apprendistato, percorsi di IFTS e ITS, ecc.). I Centri provinciali sono dei punti di riferimento istituzionali stabili, strutturati e diffusi per il coordinamento e la realizzazione di azioni di *accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta con particolare riferimento e gruppi svantaggiati*, finalizzate, tra l'altro, a fornire un sostegno alla costruzione dei propri percorsi di apprendimento, a sostenere il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti e a favorire la fruizione di servizi di orientamento lungo però tutto il corso della vita. I Centri in quanto istituzioni scolastiche autonome svolgono anche attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S) in materia di istruzione degli adulti.

Le organizzazioni che hanno aderito all'Accordo quadro per lo sviluppo dell'apprendimento permanente in Campania sono: la RUIAP – Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente, Cidis Onlus, Csc Cooperativa Sociale, Cisl Caserta, Ipseoa “Manlio Rossi-Doria Di Avellino”, Acli Caserta, Forum Terzo Settore Della Provincia Di Caserta, Anolf Caserta, Istituto D'istruzione Secondaria Superiore “F. De Sanctis” S. Angelo Dei

¹²⁴ Decreto del Presidente della Repubblica 275 del 1999, art. 7.

Lombardi, Actionaid Sede Di Napoli, Eitd Srl, Dr. Jobs Spa, Ascco - Istituto Di Formazione Vincenzo Ricciardi -Ets- Di Piana Di Monte Verna (CE), Touring Club italiano Corpo consolare di Napoli, Future's Institute srl Marcianise (CE), Teach for Italy Insegnare per l'Italia Ente del Terzo Settore - ETS Roma. I servizi e gli interventi raccordati si snodano su tre livelli:

Livello informativo e orientativo su cui agiscono i soggetti che effettuano servizi/iniziative di accoglienza/informazione e orientamento per cittadini che intendono acquisire titoli di istruzione e/o riqualificarsi professionalmente e/o sviluppare competenze di cittadinanza.

Livello formativo su cui agiscono le autonomie educative e formative che erogano percorsi di istruzione e formazione per l'acquisizione di nuove competenze e/o per il completamento delle competenze possedute.

Livello valorizzazione competenze, su cui agiscono gli enti titolari e titolati all'attestazione, certificazione e valorizzazione delle conoscenze, competenze e abilità possedute, a partire dalle competenze trasversali, le competenze chiave per l'apprendimento permanente fino ad arrivare a quelle più specificamente professionali. I soggetti sottoscrittori si impegnano a mettere in atto specifiche azioni per rafforzare il lifelong learning regionale. L'istituto capofila della ReTAP è il CPIA di Caserta. La rete regionale per l'apprendimento permanente è dotata di un sito web e si avvale della pubblicazione di newsletter periodiche per la pubblicità e la circolazione delle informazioni.

2. La struttura della rete territoriale per l'apprendimento permanente in Campania

La ReTAP (Rete Territoriale per l'Apprendimento Permanente) in Campania rappresenta un'iniziativa che riunisce diversi attori, per primi i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), istituzioni locali, enti pubblici e privati per promuovere la formazione continua per adulti. Nello specifico, rispetto all'accordo per la costituzione della rete del 14/11/2022, essa include i seguenti enti sottoscrittori: l'Assessorato alla Scuola della Regione Campania, l'Ufficio Scolastico Regionale, il Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo sull'Istruzione degli adulti in Campania (CRR&S) Campania, il CPIA Napoli Città 1, il CPIA Napoli Città 2, il CPIA Napoli Provincia 1, il CPIA Napoli Provincia 2, il CPIA Avellino, il CPIA Benevento, il CPIA Caserta e il CPIA Salerno.

C'è da evidenziare, per quanto emerge dalla dimensione dei primi tre membri, che la ReTAP in Campania costituisce l'unico caso in Italia di una rete che, nell'ottica di una governance multilivello, include non solo il livello locale ma anche quello regionale secondo quanto stabilito dall'Accordo del 10 luglio 2014 tra Governo, Regioni e Enti locali (vedi par. 4, cap. 3). L'accordo prevede che:

- l'Assessorato alla scuola della Regione Campania promuova l'organizzazione delle reti con l'obiettivo di realizzare, in un'ottica di sistema integrato, un modello organizzativo per il funzionamento e lo sviluppo attraverso il tavolo regionale in materia di apprendimento permanente;
- l'Ufficio scolastico regionale per la Campania promuova la costituzione della rete in Campania e ne delinea vision e governance attraverso l'istituzione di un gruppo di lavoro dedicato ai centri provinciali per l'istruzione degli adulti.

- Il Centro Regionale Di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo sull'istruzione degli Adulti in Campania, promuova e sviluppi la ricerca scientifica nel campo dell'istruzione degli adulti e dell'apprendimento permanente e provveda alla diffusione dei risultati, organizza azioni di sensibilizzazione e divulgazione delle finalità della rete, elabora esperimenta metodologie e pratiche organizzative di didattica innovativa, contribuisce a realizzare un sistema integrato e sinergico di servizi, fornisce assistenza supporto scientifico metodologico ai soggetti partner nell'ottica del lifelong learning.

Tutti i CPIA si impegnano per costituirli e realizzarli perseguendo finalità comuni, promuovendo azioni di condivisione di competenze ed esperienze di ciascuno, mettendo in atto operativamente quanto concordato a livello strategico. I Centri favoriscono e realizzano azioni di orientamento, accompagnamento e formazione della popolazione adulta, cooperano per la valorizzazione della persona riconoscendo crediti e certificando competenze, predispongono misure per favorire raccordi integrazioni con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione per l'ampliamento dell'offerta formativa e l'avviamento al lavoro anche attraverso il coinvolgimento di attori pubblici e privati che presentino interessi specifici alla realizzazione sinergica di attività istituzionali attraverso intese, accordi, protocolli ecc. Si impegnano a formare il personale docente e non docente e a partecipare a bandi in partenariato. La gestione e il coordinamento dei rapporti interistituzionali e le attività amministrative spettano al CPIA capofila.

L'accordo istituisce l'organo di indirizzo e controllo che assicura la gestione unitaria della rete territoriale per l'apprendimento permanente in Campania. Ne fanno parte i dirigenti scolastici dei CPIA firmatari ed è presieduto dal Presidente

della rete territoriale. Nell'accordo si legge che l'organo di indirizzo e controllo elabora e approva proposte in merito all'organizzazione della rete anche attraverso articolazioni interne, Commissioni specifiche con affidamento a esperti esterni di compiti particolari, delibera in merito alle eventuali dimissioni del presidente, coordina e monitora le attività realizzate e i risultati raggiunti, può avvalersi della consulenza di Università, Associazioni, Fondazioni, Centri di Ricerca, studiosi ed esperti. L'organo di indirizzo e controllo si riunisce, anche a distanza, almeno due volte all'anno e tutte le deliberazioni saranno assunte con maggioranza relativa dei componenti votanti. Il presidente presenterà una relazione di sintesi sulle attività poste in essere dalla rete. Essa sarà inviata a tutti i soggetti aderenti all'accordo. Ogni CPIA partecipa al funzionamento della rete dando il proprio contributo in base alle proprie competenze distintive.

Gli obiettivi chiave della ReTAP Campania includono la collaborazione tra gli attori per favorire lo sviluppo sul territorio regionale di un sistema formativo integrato adeguato al bisogno della popolazione adulta nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Caratteristica fondamentale è la possibilità per le istituzioni scolastiche di stipulare accordi di rete di comune interesse, nella fattispecie relativamente alla formazione e aggiornamento del personale, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, sull'istruzione degli adulti. Lo scopo prioritario è quello di promuovere l'apprendimento permanente come qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale, occupazionale (Legge 92 del 28/06/2018 articolo 4 comma 51).

Gli obiettivi della Rete Territoriale per l'Apprendimento Permanente (ReTAP) in Campania riguardano principalmente la promozione dell'istruzione e della formazione per gli adulti attraverso una collaborazione strutturata tra istituzioni pubbliche, enti di formazione e partner privati. In dettaglio i principali scopi:

1. innalzamento del livello di istruzione degli adulti. Promuovere l'istruzione permanente per adulti, italiani e stranieri, migliorando le loro competenze di base e supportando la continuità dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
2. sviluppo di sinergie operative. La ReTAP facilita collaborazioni tra enti locali, CPIA, e altri attori del territorio per offrire un sostegno coordinato. Questo approccio sinergico è progettato per affrontare le esigenze locali e rendere accessibile una formazione integrata;
3. orientamento e certificazione delle competenze. La rete punta a orientare gli adulti verso percorsi formativi e professionali adeguati e favorisce il riconoscimento formale delle competenze acquisite, supportando l'inserimento e la crescita professionale;
4. allineamento con il mercato del lavoro. La rete mira a sviluppare percorsi formativi che rispondano alle richieste del mercato del lavoro, facilitando l'occupabilità e la competitività professionale degli adulti formati;
5. inclusione sociale. Infine, un obiettivo fondamentale della ReTAP è promuovere l'inclusione attraverso l'istruzione, offrendo possibilità di aggiornamento e di certificazione a persone che necessitano di un supporto formativo per inserirsi attivamente nella società.

Questi obiettivi riflettono una visione inclusiva dell'apprendimento permanente come strumento di sviluppo individuale e comunitario.

Quinto capitolo

Raccolta e analisi di dati e informazioni.

Unfolding e Rank aggregation

1. La Social Network Analysis per esplorare le reti nei contesti formativi

La più autorevole letteratura attribuisce all'opera di Georg Simmel, tra gli autori classici del pensiero sociologico, le basi teoriche, metateoriche ed epistemologiche della social network analysis (SNA)¹²⁵ a cui seguono, in tempi più recenti, gli approcci di matrice più marcatamente relazionale¹²⁶ e i lavori sulle strategie di ricerca relazionali in cui si integrano la sociologia relazionale e la SNA¹²⁷.

Una delle caratteristiche principali che la SNA offre a questo studio è la sua attenzione al “luogo” intermedio che sta tra i soggetti individuali e gli attori collettivi, superando la tradizionale distinzione tra micro e macrosociologie e concentrandosi in particolar modo sugli aspetti meso dei fenomeni sociali sulla loro esplorazione attraverso l'analisi della relazione e dell'interazione.

Il tratto distintivo che accomuna la social network analysis con la sociologia relazionale è il concetto di *struttura* intesa da Stanley Wasserman e Katherine Faust in *Social Network Analysis: Methods and Applications*, come una rete sociale definita dal modello dei legami (archi) tra gli attori (nodi), la quale influenza il flusso di informazioni e risorse.¹²⁸ Essi sostengono che «Many researchers have realized that the network perspective allows new leverage for

¹²⁵ P. Di Nicola, *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*, Milano, FrancoAngeli, 1998; A. Degenne e M. Forsé, *Les réseaux sociaux. Une analyse structurale en sociologie*, Paris, Armand Colin, 1994; L. C. Freeman, *The Development of Social Network Analysis. A Study in the Sociology of Science*, Vancouver, Empirical Press, 2004; trad. it. *Lo sviluppo dell'analisi delle reti sociali. Uno studio di sociologia della scienza*, Milano, FrancoAngeli, 2007; P. Mercklé, *Sociologie des réseaux sociaux*, 2^a ed., Paris, La Découverte, 2011.

¹²⁶ P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Milano, Franco Angeli, 1991; A. Degenne e M. Forsé, *Les réseaux sociaux*, 2^a ed., Paris, Armand Colin, 2004.

¹²⁷ L. Tronca, *Sociologia relazionale e social network analysis. Analisi delle strutture sociali*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

¹²⁸ S. Wasserman, K. Faust, *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge University Press., 1994.

answering standard social and behavioral science research questions by giving precise formal definition to aspects of the political, economic, or social structural environment. From the view of social network analysis, the social environment can be expressed as patterns or regularities in relationships among interacting units»¹²⁹ e che la prospettiva della social network «encompasses theories, models, and applications that are expressed in terms of relational concepts or processes».¹³⁰

Pongono in rilievo che, nella prospettiva di rete, il concetto di relazione è tra i principi cardine, e insieme a questo annoverano:

1. gli attori e le azioni non sono considerabili come entità indipendenti ma come entità interdipendenti tra loro;
2. i legami tra attori consentono il trasferimento di risorse, materiali e non;
3. i modelli analitici fondati sulle reti consentono di approfondire il tema delle possibilità e delle limitazioni che la struttura presenta per l'azione dell'individuo, considerando il punto di osservazione di quest'ultimo;
4. i modelli analitici fondati sulle reti definiscono le varie dimensioni della struttura «come lasting patterns of relations among actors»¹³¹.

Lo studio delle strutture sociali nella loro dimensione statica e dinamica può essere eseguita facendo integrare strumenti qualitativi e quantitativi e trova nella SNA un ausilio particolarmente efficace soprattutto se si considera la relazione come interazione sociale. Sia per Erikson¹³² che per Crossley¹³³, la relazione sociale non va intesa come un'entità fissa, bensì come una traiettoria di

¹²⁹ Ivi, p. 3.

¹³⁰ Ivi, p. 4.

¹³¹ Ibidem.

¹³² E. Erikson, *Relationalism and Social Networks*, in Dépelteau (a cura di), *The Palgrave Handbook of Relational Sociology*, pp. 271-287, 2018.

¹³³ N. Crossley, *Towards Relational Sociology*, London-New York, Routledge, 2011.

interazione tra due attori, caratterizzata da ricorsività e attivazioni ripetute nel tempo.

Secondo la visione di Pierre Mercklé, come studio di regolarità nelle interazioni, la social network analysis assurgerebbe a paradigma sociologico in alternativa all'individualismo e all'olismo metodologico. Essa sarebbe in grado di contribuire allo studio dei reticoli sociali attraverso l'analisi delle relazioni tra soggetti e dei modelli che essi generano ricorsivamente. Mercklé richiama il concetto di “razionalità relazionale limitata” secondo il quale gli individui scelgono di stabilire alcune relazioni secondo un ordine di preferenze, ma all'interno di un contesto che, definisce e contestualmente limita le occasioni stesse di stringere delle relazioni. Questi due fattori, *ordine di preferenze* e condizionamenti determinerebbero il fatto che nelle interazioni esistono delle ripetitività che la SNA è in grado di restituire¹³⁴.

Anche Freeman condivide lo stesso approccio e attribuisce alla SNA la capacità 1) di fondarsi su un'intuizione strutturale imperniata sui legami che connettono gli attori sociali 2) su dati empirici sistematici 3) su immagini grafiche 4) sull'uso della matematica o dei modelli di calcolo.¹³⁵

Al netto di queste premesse, la SNA può costituire un modello di analisi esplicativo delle relazioni e delle interazioni che costituiscono le reti territoriali di servizio e per l'apprendimento permanente.

¹³⁴ P. Mercklé, *Sociologie des réseaux sociaux*, II ed., Paris, La Découverte, 2011.

¹³⁵ L. Freeman, *The Development of Social Network Analysis. A Study in the Sociology of Science*, Vancouver, SP Empirical Press, 2004; trad. it. *Lo sviluppo dell'analisi delle reti sociali. Uno studio di sociologia della scienza*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

2. La raccolta dei dati

I CPIA campani sono 8 e coprono l'intero territorio regionale: CPIA Avellino, CPIA Benevento, CPIA Caserta, CPIA Salerno, CPIA Alessandro Lala, CPIA Napoli Città 2, CPIA Napoli Provincia 1, CPIA Napoli Provincia 2.¹³⁶

Nel territorio del Comune di Napoli i CPIA sono organizzati in *CPIA Alessandro Lala* e *CPIA Napoli Città 2*. Il territorio dell'Area Metropolitana di Napoli è organizzato in CPIA Napoli Provincia 1 e CPIA Napoli Provincia 2.

Ogni CPIA si articola in una sede centrale ed in sedi scolastiche associate di primo livello e di secondo livello.

Tutti gli otto CPIA della Regione Campania sono stati coinvolti nella rilevazione avvenuta nell'annualità scolastica 2024/2025 e riferita alle collaborazioni in essere dall'anno scolastico 2022/2023 a quello attuale e basata sulla somministrazione di un'intervista sorretta da traccia di questionario alla quale hanno accettato di rispondere il Presidente della ReTAP anche in qualità di Dirigente del CPIA di Caserta (capofila della ReTAP) e le dirigenti del CPIA Napoli Città 2 (Comune di Napoli) e del CPIA Napoli Provincia 2 (Area metropolitana).

I dati raccolti non ambendo alla rappresentatività statistica, costituiscono un punto di partenza significativo per l'analisi, per avviare una riflessione concreta sull'importanza delle reti territoriali di servizio come fondamento del lifelong learning e sui metodi più efficaci per poterle studiare. Se da un alto dobbiamo rilevare nella sua importanza la reticenza di alcuni Dirigenti a partecipare alla

¹³⁶ Report Attività Centri Provinciali Istruzione Adulti, Attività realizzate anno scolastico 2023/2024, Attività programmate anno scolastico 2024/2025 Area Educazione Servizio Sistema Educativo Ufficio Dispersione Scolastica ed Educazione per gli Adulti, Comune di Napoli.

ricerca, specularmente dobbiamo appurare come l'interesse reale rispetto agli intenti migliorativi e propositivi della ricerca, in senso ampio, da parte di alcuni dirigenti sia stato sufficiente a innescare un primo processo di osservazione, confronto e sviluppo.

I CPIA rispondenti hanno attivato numerose collaborazioni per promuovere l'apprendimento permanente ciascuno nel territorio di pertinenza, coinvolgendo diverse tipologie di organismi, pubblici, privati e del terzo settore.

Il CPIA Napoli Città 2 opera all'interno del territorio del Comune di Napoli e copre, in particolare, i seguenti ambiti territoriali: la III Municipalità, comprendente i quartieri Stella e San Carlo all'Arena; la IV Municipalità, che include i quartieri Vicaria, San Lorenzo, Poggioreale (con il Centro Penitenziario) e la Zona Industriale; la VI Municipalità, che comprende i quartieri Ponticelli, Barra e San Giovanni a Teduccio. Alla sede centrale si affiancano le seguenti sedi associate: 1 sede nella III Municipalità; 4 sedi nella IV Municipalità, di cui 2 in istituti penitenziari; 2 sedi nella VI Municipalità.¹³⁷

Il CPIA di Caserta ha sede centrale nel comune di Caserta (CE) e opera sul territorio provinciale attraverso una rete articolata di sedi, associate e carcerarie, distribuite nei diversi Distretti. Le sedi attive sono così nel Distretto 12 – Caserta e in quelle associate: Distretto 13 – Maddaloni e la sede carceraria di Arienzo; Distretto 14 – Marcianise; Distretto 15 – Aversa (sede associata); Distretto 16 – Macerata Campania e la sede carceraria di Santa Maria Capua Vetere; Distretto 18 – Mondragone e Castel Volturno; Distretto 19 – Sessa Aurunca e la sede

¹³⁷ <https://archivio2023.cpiapolicitta2.edu.it/sedi-associate/>

carceraria di Carinola; Distretto 20 – Teano; Distretto 21 – Piedimonte Matese; Distretto 22 – Casal di Principe.¹³⁸

Il CPIA Napoli 2 ha la sua sede centrale a Palma Campania (NA) e le sedi associate si estendono nei comuni di: Castellammare di Stabia, Gragnano, Nola, Pomigliano d'arco, Portici, San Giorgio a Cremano, Sant'Anastasia, Sorrento, Torre Annunziata, Torre del Greco.¹³⁹

Rispetto ai tre CPIA analizzati e conducendo un'analisi sull'estensione dei territori possiamo considerare che il CPIA di Caserta copre l'area territoriale particolarmente estesa, per la presenza di grandi Comuni come Sessa Aurunca, Teano, Castel Volturno, e Piedimonte Matese ed è più disperso territorialmente (considerando la distanza dei Comuni tra loro). I Comuni del CPIA di Caserta presentano una variegata composizione culturale e sociale. Mentre Castel Volturno si distingue per una forte componente multiculturale, altri Comuni come Sessa Aurunca, Teano e Piedimonte Matese mantengono tradizioni locali consolidate, con una presenza straniera più contenuta.

Per ampiezza di territorio segue il CPIA Napoli Provincia 2. Questo gruppo occupa una posizione intermedia in termini di compattezza territoriale: pur comprendendo Comuni distanti tra loro – come Nola e Sorrento – le distanze risultano generalmente più contenute rispetto a quelle rilevate nel territorio del CPIA di Caserta, dove, ad esempio, comuni come Sessa Aurunca e Arienzo presentano una maggiore dispersione geografica. L'area di Napoli Provincia 2 include realtà territoriali eterogenee sia sul piano urbanistico che socioculturale.

¹³⁸ <https://www.cpiacaserta.edu.it/categoria/i-luoghi/1786/elenco-delle-sedi-didattiche-territoriali-e-dei-corsi-attivati/>

¹³⁹ <https://www.istruzioneadulti.edu.it/luogo/>

Il territorio di competenza del CPIA Napoli Città 2 si sviluppa all'interno di un contesto urbano in cui la distanza tra i quartieri coinvolti è contenuta. Nonostante la prossimità territoriale, l'area si caratterizza per una notevole complessità sociale e culturale, con bisogni formativi diversificati e articolati. A queste peculiarità si aggiunge un elemento trasversale rilevante: la significativa presenza di cittadini stranieri, che contribuisce a delineare il profilo multiculturale del bacino di utenza. Proprio per la sua conformazione urbana e la densità delle relazioni sociali, questo gruppo rappresenta il contesto più coeso e territorialmente compatto tra quelli analizzati.¹⁴⁰

Il CPIA Napoli Città 2 si è costituito come Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S), in rete con gli altri CPIA della regione. Nell'anno scolastico 2016/17 i CPIA in rete della regione Campania hanno individuato 7 docenti ricercatori, uno per ogni istituzione scolastica, essi sono coordinati dal Comitato Tecnico Scientifico che vede la partecipazione dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II" e dell'Università Suor Orsola Benincasa.¹⁴¹

La ReTAP Campania è stata costituita attraverso un accordo tra l'Ufficio Scolastico Regionale, l'Assessorato alla Scuola della Regione Campania, il Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'Istruzione degli Adulti e gli otto CPIA della regione. Per il coinvolgimento dell'Assessorato e dell'Ufficio scolastico regionale il modello campano di rete per l'apprendimento permanente costituisce un unicum. A questa compagine si sono aggiunti altri partner per consolidare la filiera dell'istruzione e della formazione in età adulta

¹⁴⁰ <https://www.cpiapolicitta2.edu.it/la-storia/>

¹⁴¹ Ai sensi del D.M. 663 del 2016, art. 28, comma 2, lettera b.

e per favorire la collaborazione tra istituzioni educative, enti locali, e altre realtà del territorio. Per quanto concerne le reti territoriali di servizio in regione Campania al fine di conoscere il partenariato di ogni CPIA rispondente è stato chiesto di descriverlo distinguendo tre partner: gli Enti locali e agli altri soggetti pubblici o privati, escluse le istituzioni scolastiche; le Istituzioni scolastiche che hanno sottoscritto l'Accordo di rete per l'istituzione della Commissione per la definizione del patto formativo e per la realizzazione delle "misure di sistema" e le altre Istituzioni scolastiche con le quali sono eventualmente attive partnership.

3. Elaborazione di dati/informazioni e restituzione dei risultati

Per fornire un quadro d'insieme sui numeri delle tre reti territoriali di servizio dei CPIA di Caserta, Napoli Città 2, Napoli Provincia 2, rispetto al numero di risorse impiegate per la gestione della rete territoriale di servizio e alle diverse tipologie di partner, perseguendo obiettivi meramente descrittivi e di sintesi, possiamo leggere la Tab. 1, in cui sono riportate le collaborazioni attive dall'anno scolastico 2022/23 ad oggi per la promozione dell'apprendimento permanente.

Tab.1 - Le collaborazioni attive dall'anno scolastico 2022/23 ad oggi per la promozione dell'apprendimento permanente

CPIA	Numero risorse dedicate alla rete	Numero Enti locali e agli altri soggetti pubblici o privati, escluse le istituzioni scolastiche	Numero Istituzioni scolastiche con Accordo di rete per Commissione PFI e per "misure di sistema"	Numero altre Istituzioni scolastiche	Totale
CPIA Caserta	3	23	26	7	56
CPIA Napoli Città 2	4	22	13	8	43
CPIA Napoli Provincia 2	1	15	25	4	44
Totale	8	60	64	19	143

Il CPIA di Caserta mostra il coinvolgimento di 56 partner, di cui 26 istituzioni scolastiche con accordo di rete per la Commissione per il patto formativo individuale (PFI) e 23 enti pubblici/privati. Il CPIA Napoli Provincia 2 ha il maggior numero di scuole con accordo di rete per la Commissione per il PFI (25) e un numero più contenuto di enti locali (15) e di risorse interne dedicate alla rete (1).

Il CPIA Napoli Città 2 presenta una distribuzione piuttosto equilibrata, con 43 unità totali, di cui 22 enti locali e altri soggetti pubblici e privati e 13 scuole con accordo di rete per la Commissione per il PFI.

Sono stati indagati i criteri con i quali ciascun CPIA sceglie i partner di rete. Le risposte più frequenti hanno riguardato:

- 1) la centralità del territorio. I CPIA partecipanti scelgono partner in base alle esigenze e alle caratteristiche specifiche del territorio di riferimento. Il radicamento locale è quindi un criterio condiviso, rispondente alla vocazione di queste istituzioni scolastiche che in risposta alla normativa relativa all'autonomia e al decentramento, costruiscono e offrono servizi in diretta conseguenza delle sollecitazioni provenienti dal contesto. Tale principio si collega direttamente all'indicatore successivo;
- 2) i bisogni formativi della popolazione adulta. I partner devono poter intercettare e far fronte alle istanze della popolazione adulta per offrire opportunità educative utili e mirate;
- 3) funzionalità e coerenza rispetto all'obiettivo di lifelong learning. La coerenza settoriale ovvero l'attinenza dell'ambito di attività di cui si occupa il partner potenziale con gli obiettivi del CPIA, ovvero offrire servizi funzionali all'orientamento, alla formazione, all'avviamento al lavoro, al tutoraggio, ecc.;
- 4) capacità di team working. I partner devono essere capaci di collaborare in modo efficace e coordinato con altri soggetti del territorio (istituzioni scolastiche, enti locali, servizi sociali, associazioni, aziende, ecc.), per il raggiungimento degli obiettivi comuni legati agli accordi e alle intese, quindi, devono saper agire in un sistema integrato.

La ReTAP attualmente si compone di 27 partner: l'assessorato alla Scuola della Regione Campania, l'Ufficio scolastico regionale, 8 CPIA, il Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo sull'Istruzione degli Adulti In Campania (CRR&S) e 16 partner afferenti alle associazioni, al terzo settore, al privato. In

realtà, come risulterà chiaro anche in seguito, la rete territoriale per l'apprendimento in Campania rappresenta un modello ancora in via di costruzione.

Rispetto alle diverse tipologie di collaborazione ricorrono quelle con: Istituzioni scolastiche che hanno sottoscritto l'Accordo di rete per l'istituzione della Commissione per la definizione del PFI e per la realizzazione delle “misure di sistema”, altre istituzioni scolastiche che non rientrano tra queste ultime, enti istituzionali regionali (es.: Regione Campania), enti pubblici locali e nazionali, fondazioni, istituti scolastici paritari, società private (es.: S.p.A.; S.r.l.) organizzazioni del terzo settore (es.: imprese sociali, associazioni di volontariato, associazioni di promozione sociale, formazione), associazioni non appartenenti al Terzo settore sia locali che nazionali, istituzioni pubbliche (es.: Università).

In Tab. 2 sono evidenziate le preferenze del CPIA di Caserta per quanto concerne la scelta dei partner.

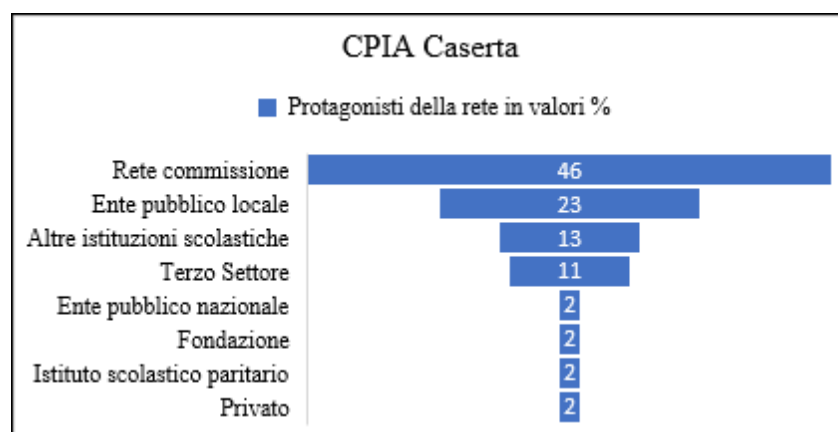
Tab 2. - I protagonisti della Rete territoriale di servizio del CPIA di Caserta

Tipologia di organizzazioni	Frequenza in valori %
Rete commissione	46
Ente pubblico locale	23
Altre istituzioni scolastiche	13
Terzo Settore	11
Ente pubblico nazionale	2
Fondazione	2
Istituto scolastico paritario	2
Privato	2
Totale	100

Fonte: dati raccolti dall'autore, anno scolastico 2024/2025

Così come mostra anche la Fig. 2, sono incluse nella rete le istituzioni scolastiche per l'istituzione della Commissione per il PFI e per la realizzazione di “misure di sistema” (46%) che rappresenta quasi la metà delle collaborazioni attive, suggerendo una struttura di una rete “chiusa” ovvero rivolta alle stesse tipologie di organizzazione. Gli enti pubblici locali (23%), in particolar modo i Comuni, hanno un consistente coinvolgimento nella richiesta di supporto istituzionale per l'integrazione e la realizzazione di percorsi educativi per adulti. La presenza di altre scuole nella rete (13%) suggerisce una discreta apertura verso collaborazioni orizzontali nel sistema educativo utili allo scambio di buone pratiche e risorse. Il Terzo Settore è coinvolto per l'11% mentre i valori più bassi si registrano per gli enti pubblici nazionali, Fondazioni, Istituti paritari, iniziative di privati, per ciascuno al 2%.

Fig. 2 - I protagonisti della Rete territoriale di servizio del CPIA di Caserta



Fonte: dati raccolti ed elaborati dall'autore, anno scolastico 2024/2025

Come si evince dalla Tab. 3 anche per il CPIA Napoli Città 2 i soggetti in rete per la Commissione per il PFI e le “misure di sistema” svolgono un ruolo

centrale (30%), ma come emerge ancora più chiaramente dalla Fig. 3 il peso di tale partner non è predominante,

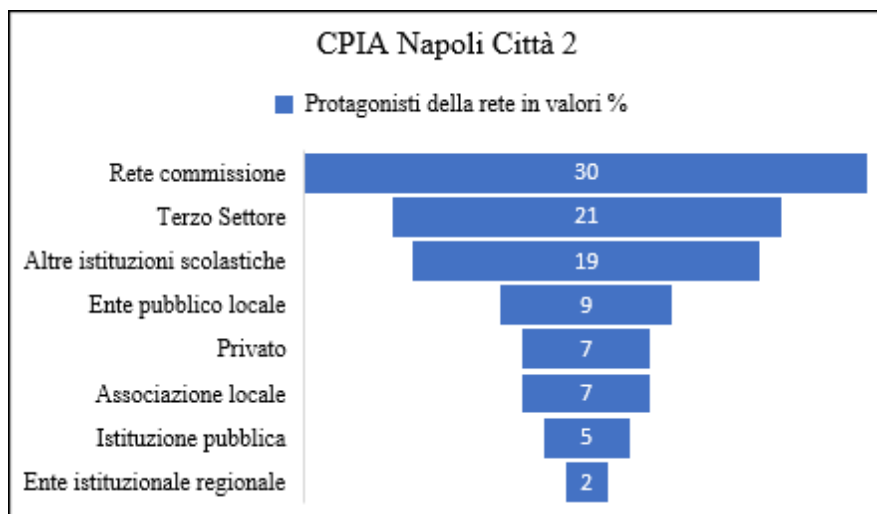
Tab. 3 - I protagonisti della Rete territoriale di servizio del CPIA Napoli Città 2

Tipologia di organizzazioni	Frequenza in valori %
Rete commissione	30
Terzo Settore	21
Altre istituzioni scolastiche	19
Ente pubblico locale	9
Privato	7
Associazione locale	7
Istituzione pubblica	5
Ente istituzionale regionale	2
Totale	100

Fonte: dati raccolti ed elaborati dall'autore, anno scolastico 2024/2025

infatti, si tratteggia una struttura variegata, più “aperta” in cui l’azione del CPIA si intreccia maggiormente con soggetti esterni come il Terzo Settore (21%), partner strategico per la capacità di attivare risorse sociali e comunitarie fondamentali per lavorare sull'inclusione, sull'alfabetizzazione e sull'accompagnamento di adulti in situazioni di svantaggio. Altra quota rilevante riguarda le altre istituzioni scolastiche (19%) per favorire percorsi formativi integrati, di orientamento e passaggi tra ordini di scuola, in linea con le logiche del lifelong learning. Gli Enti pubblici locali sono inclusi nella quota del 9%, i Privati e le Associazioni locali si attestano al 7% ciascuno, le Istituzioni pubbliche come le Università al 5% e gli enti istituzionali regionale al 2%.

Fig. 3 - I protagonisti della Rete territoriale di servizio del CPIA Napoli Città 2



Fonte: dati raccolti ed elaborati dall'autore, anno scolastico 2024/2025

Bisogna, inoltre, aggiungere che il CPIA Napoli Città 2 è parte delle seguenti reti: la Rete nazionale ITC (20 CPIA sul territorio nazionale); la Rete dei Centri di Ricerca (20 CPIA sul territorio nazionale) ed è in rete con le Scuole estere CPIA.

Si precisa che tutti i CPIA campani, oltre a costituire la ReTAP (Rete Italiana Istruzione degli Adulti dei CPIA), fanno parte della rete RIDAP Rete Italiana per l'Istruzione degli Adulti.¹⁴²

Il dato relativo ad una forte presenza in rete delle istituzioni scolastiche per la Commissione per il PFI (57%), Tab. 4, è presente anche per il CPIA Napoli Provincia 2.

¹⁴²https://www.ridap.eu/wpcontent/uploads/2022/11/SEGNATURA_1668098242_Accordo_RIDAP_2022_2025_compressed.pdf

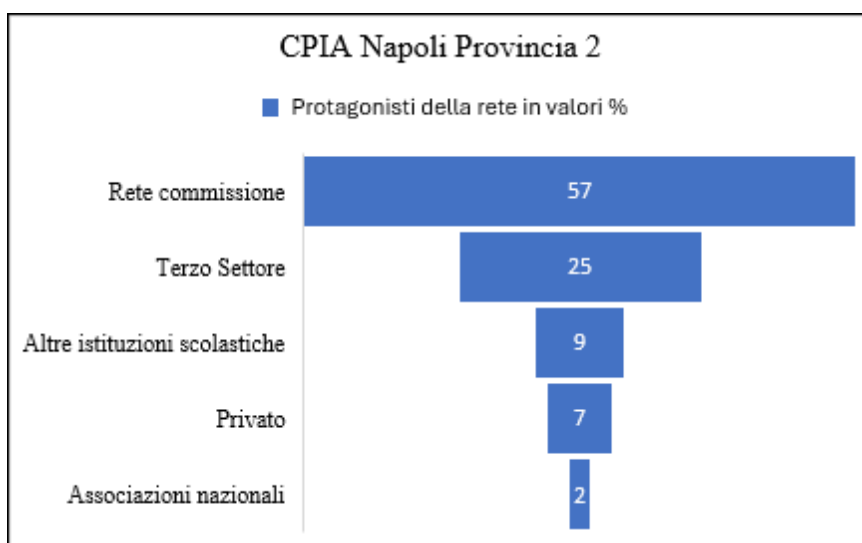
Tab. 4 - I protagonisti della Rete territoriale di servizio del CPIA Napoli Provincia 2

Tipologia di organizzazioni	Frequenza in valori %
Rete commissione	57
Terzo Settore	25
Altre istituzioni scolastiche	9
Privato	7
Associazioni nazionale	2
Totale	100

Fonte: dati raccolti ed elaborati dall'autore, anno scolastico 2024/2025

Dalla Fig. 4 risulta chiaro come la conformazione della rete sia ancora diversa rispetto alle precedenti seppur tendenzialmente “chiusa”. È presente una rete non troppo diversificata, omogenea per la forte presenza di Scuole per l'istituzione della Commissione per il PFI. In altre parole, oltre la metà dei partner o delle azioni della rete sono riconducibili a membri di organizzazioni simili come quelle scolastiche. Il Terzo Settore risulta una risorsa importante (25%) e ben coinvolta per una buona attenzione ai bisogni sociali e formativi del territorio, in particolare, per l'inclusione di fasce vulnerabili della popolazione adulta. Le Altre istituzioni scolastiche sono incluse in maniera piuttosto modesta (9%) così come il settore privato (7%) e ancora più debole risulta la presenza di associazioni nazionali (2%).

Fig. 4 - I protagonisti della Rete territoriale di servizio del CPIA Napoli Provincia 2



Fonte: dati raccolti ed elaborati dall'autore, anno scolastico 2024/2025

È rilevante tener conto del fatto che la struttura, la composizione dei nodi (i protagonisti delle reti) e la tipologia delle reti dei CPIA non dipendono esclusivamente dallo stile di leadership, di “capacità” gestionali, di visione strategica ma anche da diverse contingenze interne all’istituzione scolastica, territoriali e istituzionali. Ogni CPIA si muove entro uno spazio d’azione complesso, dove fattori geografici, strutturali, umani e storici si intrecciano. Una rete è spesso il risultato di una congerie di elementi ed è determinata dall’ampiezza delle aree da raggiungere, dalla numerosità dell’utenza, dal livello socioculturale prevalente, dall’evoluzione delle relazioni nel senso di una maggiore “predisposizione” a cooperare o meno, da vincoli organizzativi e normativi come le politiche regionali o locali più o meno inclusive.

«L'attore sociale, agisce liberamente ma sempre entro un sistema di vincoli»¹⁴³

Ciò posto, e considerando le tipologie di reti individuate in letteratura, possiamo affermare che le tre reti territoriali di servizio, oggetto di studio mostrano delle

¹⁴³ P. Di Nicola, *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*, op. cit. p.108-109.

costanti dovute al substrato normativo condiviso ma anche dei modelli diversi che riflettono approcci distinti alla collaborazione. Quella casertana è una rete più istituzionale e verticale, con pochi soggetti non pubblici, riflette una fisionomia chiusa, concentrata su enti locali e strutture scolastiche. Il CPIA Napoli Provincia 2 ha una rete anch'essa chiusa piuttosto "interna", più orizzontale e moderatamente mista, tendenzialmente locale, anche se dotata di una componente significativa legata alle iniziative del Terzo Settore. Il CPIA Napoli Città 2 rappresenta un esempio di rete più aperta e orizzontale, capace di coinvolgere il territorio in maniera diversificata attraverso scuole, Terzo Settore, enti locali e soggetti privati, con una integrazione dei servizi variegata.

Tra i tre modelli analizzati, quello di Napoli Città 2, quindi, risulta più avviato verso la logica dell'offerta di servizi integrati in coerenza con i principi dell'apprendimento permanente. In generale, dallo studio dei tre CPIA campani emerge la necessità di rafforzare le reti territoriali di servizio potenziando la componente esterna alla pubblica amministrazione. L'apertura verso soggetti privati, associazioni e reti nazionali rappresenta un passaggio strategico per superare l'attuale frammentazione e incrementare l'efficacia complessiva delle reti.

Inoltre, per trasformarsi in reti miste, aperte, verticali e orientate a obiettivi specifici, sarebbe necessario che le reti trovassero una maggiore connessione con attori del mondo del lavoro e del settore privato. Attualmente, quest'ultimo risulta scarsamente rappresentato in tutti e tre i CPIA, con una partecipazione inferiore al 7%. Per costruire una rete orientata anche all'occupabilità e allo sviluppo socioeconomico, è cruciale coinvolgere, aziende, agenzie per il lavoro, enti bilaterali e cooperative, nonché avviare collaborazioni con il settore della

formazione professionale, ad esempio con i Centri per la Formazione Professionale per i percorsi di IeFP (Istruzione e formazione professionale), e il mondo produttivo locale.

Un altro punto di debolezza riguarda la scarsa rappresentanza di associazioni locali e comitati cittadini, che sono spesso i principali mediatori con l'utenza, in particolare con le comunità di migranti e le reti civiche. È fondamentale valorizzare associazioni informali, mediatori culturali, parrocchie e centri di comunità, che rivestono un ruolo centrale nella connessione con il territorio. Questo permetterebbe di realizzare una rete più integrata, che si apra anche alla cittadinanza attiva e alle reti di comunità.

Per superare la logica del partenariato formale, sarebbe utile costruire progetti condivisi con obiettivi misurabili, orientati a un'azione concreta e comune e passare da reti puramente "formali" a reti "funzionali", che progettano e realizzano attività insieme, ciò rappresenterebbe un passo importante per garantire la sostenibilità e l'efficacia delle azioni intraprese.

Ad un'attenta analisi delle reti dei CPIA è fondamentale rilevare un tratto distintivo e cioè la presenza di un organo collegiale che incide profondamente sulla loro architettura: la Commissione per la definizione del patto formativo individuale e per la realizzazione delle "misure di sistema".

4. Il ruolo centrale della Commissione nella configurazione delle reti territoriali di servizio

Come è emerso dal paragrafo precedente esiste un tratto comune alle reti territoriali di servizio che si sostanzia nella presenza della Commissione per la

definizione del patto formativo e per la realizzazione delle “misure di sistema”. Tale organo collegiale è un elemento fortemente caratterizzante questa tipologia di reti, si potrebbe dire, un vero e proprio “tratto distintivo”. Non tutte le reti sociali sorgono spontaneamente, molte sono determinate da “condizionamenti” e sono fortemente influenzate da un “humus” che caratterizza la loro composizione. Potremmo denominare le reti territoriali di servizio come reti a “spontaneità limitata” in quanto costituiscono un servizio della P.A. e come tali sono soggette ad una specifica normativa di riferimento.

Le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento del 12 Marzo 2015 definiscono i criteri generali e le modalità per rendere sostenibili i carichi orari dello studente¹⁴⁴ puntando sulla personalizzazione del corso di studio, la fruizione a distanza di una parte del percorso, la realizzazione di attività di accoglienza orientamento e il riconoscimento dei crediti¹⁴⁵. Quest'ultimo aspetto risulta cruciale per assicurare il lifelong learning in un'ottica di valorizzazione delle competenze, abilità e conoscenze di ciascun individuo.¹⁴⁶ La convalida dei risultati di apprendimento acquisiti attraverso gli apprendimenti non formali e informali può svolgere un ruolo importante per migliorare l'occupabilità, la mobilità e la motivazione all'apprendimento permanente soprattutto per quanto riguarda le persone socialmente ed economicamente svantaggiate per favorire il loro inserimento nel mercato del lavoro e di conseguenza sostenere la competitività e la crescita economica del Paese. La Commissione, quindi, svolge un ruolo fondamentale per quanto concerne il riconoscimento degli apprendimenti, indipendentemente da dove e da come essi siano stati acquisiti

¹⁴⁴ D.P.R., n. 263 del 29 ottobre 2012, art. 4, co. 9, lettera a).

¹⁴⁵ Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13.

¹⁴⁶ Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012; D.Lgs. n. 13 del 2013.

per l'attribuzione di crediti e per la personalizzazione dei percorsi. La Commissione ha il compito di definire i Patti formativi individuali di chi si iscrive al CPIA. Il Patto rappresenta un contratto condiviso e sottoscritto dall'adulto, dalla Commissione, e dal Dirigente del CPIA e, per gli adulti iscritti ai percorsi di secondo livello, anche dal Dirigente scolastico dell'istituzione scolastica presso la quale sono incardinati i suddetti percorsi. Quindi, la Commissione ha il compito di riconoscere le competenze, le abilità e le conoscenze pregresse acquisite in diversi contesti del soggetto che manifesta la volontà di entrare o rientrare in formazione. La procedura per il riconoscimento dei crediti è un processo che parte dalla valorizzazione della persona (innovazione del sistema Ida), passa per la ricostruzione della storia individuale (orientamento), per le fasi di individuazione valutazione e certificazione, per la personalizzazione del percorso (PSP), per giungere al Patto formativo individuale ai fini dell'ammissione al periodo didattico cui l'adulto chiede di accedere avendone titolo. L'organo del deputato a svolgere, supportare e formalizzare l'intero processo di riconoscimento dei crediti e a definire il Patto formativo individuale è la Commissione che è composta dai docenti dei percorsi di primo, secondo livello e di alfabetizzazione che rappresentano le scuole in rete. Essa è articolata in sezioni funzionali o sottocommissioni secondo la specificità degli assetti organizzativi e didattici nonché in base alle eventuali esigenze territoriali. Secondo la normativa è integrata da mediatori linguistici, da esperti esterni provenienti dal mondo del lavoro, delle professioni, della ricerca scientifica e tecnologica e del terzo settore; assicura la presenza di docenti specifici per ogni fase del percorso e si dota di un Regolamento definito dall'accordo di rete, di linee guida per la realizzazione del processo di

riconoscimento dei crediti e di documentazione condivisa.¹⁴⁷ Al Patto viene allegato il Certificato di riconoscimento dei crediti per la personalizzazione del percorso. Affinché quest'organo possa funzionare in maniera più fluida i CPIA organizzano delle sottocommissioni o sezioni funzionali nelle diverse sedi, nei punti di erogazione di primo e secondo livello. Ciò comporta da parte della Commissione l'individuazione di docenti/tutor presenti nelle sedi centrali e nelle altre sedi che affiancano l'adulto nelle varie fasi del processo di riconoscimento dei crediti, queste figure unite alla conseguente necessità di condividere una serie di risorse e strumenti costituiscono il vero collante, le risorse di connessione, degli importanti nodi delle reti di servizio. Un'analisi più approfondita, condotta attraverso colloqui con testimoni privilegiati, ha evidenziato che le reti di secondo livello — nate per la definizione del patto formativo individuale — sono state inizialmente costituite dall'Ufficio Scolastico Regionale, a partire dall'anno scolastico 2015/2016, sulla base di criteri di contiguità territoriale, mantenendo questa impostazione per circa cinque o sei anni. Negli ultimi tre anni, però, si è registrato un cambiamento, ovvero, sono gli Istituti di secondo grado che hanno cominciato a esprimere una preferenza rispetto al CPIA con cui intendono sottoscrivere l'accordo di rete. Questo processo conferma la caratteristica delle reti territoriali di servizio nel territorio regionale che abbiamo denominato “a spontaneità limitata” come di tipo tendenzialmente verticale, interna all'ambito istituzionale e su di una spinta top down. C'è da aggiungere, infatti, che per tutti i CPIA rispondenti, nonostante la normativa lo consenta, non è invalso l'uso di integrare l'operato della Commissione con il coinvolgimento di mediatori linguistici o esperti esterni provenienti dal mondo del lavoro, delle professioni,

¹⁴⁷ Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento. Decreto del 12 Marzo 2015.

della ricerca scientifica e tecnologica e del terzo settore, in relazione alla tipologia degli utenti e dei percorsi scelti.

Sebbene le reti territoriali di servizio sperimentino localmente l'esperienza di connessioni di tipo bottom up con attori diversi da quelli interni alla pubblica amministrazione, tale spinta è ancora embrionale e riserva però un potenziale significativo.

5. Le reti campane, possibilità interpretative e analisi delle relazioni

La tipologia di collaborazioni avviate dai CPIA campani rispondenti mostrano esperienze diversificate. Si passa da un modello più operativo e funzionale, ad uno più accentrato per giungere ad un approccio più integrato e per così dire “di visione”. È chiaro che, come detto in precedenza, ad orientare le scelte collaborative sono una pluralità di fattori di carattere strutturale ed endemico. Tra questi rientrano le caratteristiche territoriali, le competenze delle risorse umane disponibili, le dotazioni materiali e immateriali che interagiscono in maniera dinamica e non sempre prevedibile.

Tuttavia, l'analisi condotta, consente di identificare due orientamenti prevalenti: il primo, più verticistico è intrapreso dai CPIA che promuovono collaborazioni orientate al pragmatismo e alla risoluzione di esigenze pratiche e immediate, più accentrato, tipico dell'operato della pubblica amministrazione. A questo si affianca un altro indirizzo che, pur mantenendo funzioni di gestione e coordinamento, riflette una tendenza collaborativa più evoluta. Esso adopera una progettazione condivisa finalizzata alla costruzione di un curriculum verticale, lo

sviluppo di progetti innovativi, lo scambio di buone pratiche anche con realtà internazionali, la promozione della mobilità di studenti e docenti come occasione di arricchimento culturale e crescita professionale, nonché il rafforzamento della rete territoriale per rispondere in modo efficace ai bisogni formativi delle fasce più vulnerabili della popolazione. Soprattutto in quest'ultimo modus operandi le relazioni sono di tipo misto (orizzontali e verticali), con un buon bilanciamento tra funzionalità, innovazione e radicamento territoriale.

Per comprendere appieno la struttura e l'efficacia di queste collaborazioni, è essenziale andare oltre la descrizione statistica ed esplorare le connessioni tra gli attori coinvolti. In questo contesto, la network analysis si rivela uno strumento utile per rappresentare le relazioni tra organizzazioni interconnesse. La tecnica adottata per questa mappatura è l'Unfolding, che consente di visualizzare le interazioni tra i nodi (o vertici) del sistema. In questo caso, ogni nodo rappresenta un CPIA e il CPIA capofila della ReTAP Campania.

6. Analisi delle relazioni e l'Unfolding come strumento di analisi delle reti territoriali di servizio

L'Unfolding è stata la tecnica statistica utilizzata per “disegnare” le reti territoriali di servizio dei CPIA e della RETAP.

Si tratta di uno speciale modello di MDS (Multidimensional Scaling).

L'MDS è stato sviluppato come modello psicologico per comprendere come le persone giungono a giudizi di similarità. La tecnica presuppone che gli oggetti di interesse possono essere intesi come punti nello spazio psicologico (i, j) attraversato dagli attributi soggettivi degli oggetti e che i giudizi di similarità

vengono generati calcolando la distanza tra i punti. Oggi, l'MDS viene utilizzato principalmente per visualizzare i dati di prossimità in modo che la loro struttura diventi accessibile all'occhio del ricercatore per l'esplorazione o il riscontro. Le ipotesi strutturali si basano spesso su classificazioni fondate sul contenuto delle variabili di interesse. Tali classificazioni dovrebbero emergere nello spazio MDS in regioni corrispondenti (ordinate o non ordinate). L'Unfoldingsi basa ancora di più sulla psicologia (Fig. 5) e rappresenta sia le persone che gli oggetti come punti in uno spazio congiunto in modo tale che le distanze tra il punto di ciascuna persona e il punto di ciascun oggetto rappresentino i dati di preferenza osservati.

Fig. 5 - Unfolding come modello psicologico della preferenza

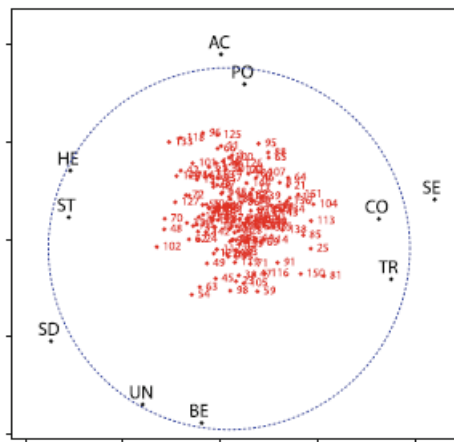


Fig. 2.14 Unfolding solution of PVQ40 data; numbers represent persons; circle optimally fitted to points representing personal values

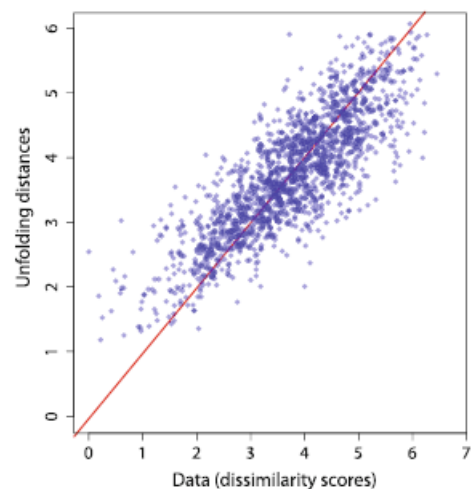


Fig. 2.15 Shepard diagram of unfolding distances versus reversed importance ratings (dissimilarities)

Fonte: I. Borg, P. J. F. Groenen & P. Mair (2018). Applied Multidimensional Scaling and Unfolding (2^a ed.). Springer

Mediante l'uso di questa tecnica è possibile trasformare dati di similarità o dissimilarità tra oggetti in una rappresentazione visiva a bassa dimensione, dove oggetti simili sono vicini e quelli diversi sono lontani.

«An interesting model that is closely related to MDS is unfolding. While MDS is mostly used to study the proximity structure (often the inter-correlations) of just about any variables, unfolding typically deals with preference data of N persons for n objects and it maps these data *directly* into MDS distances. An unfolding solution, therefore, represents *both* persons and variables in joint space, not just the variables».¹⁴⁸

I punti che rappresentano le persone in una soluzione di Unfolding(Fig. 6) sono spesso chiamati punti ideali, perché sono i punti di massima preferenza nello spazio. Più un oggetto è vicino al punto ideale di una persona, maggiore è la sua preferenza per quell'oggetto.¹⁴⁹

Fig. 6 - Modello classico di Unfolding

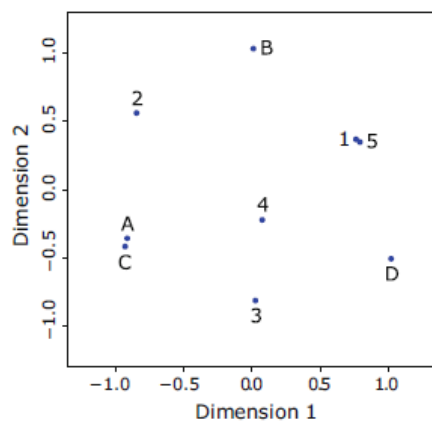


Fig. 1.11: Ordinal unfolding solution

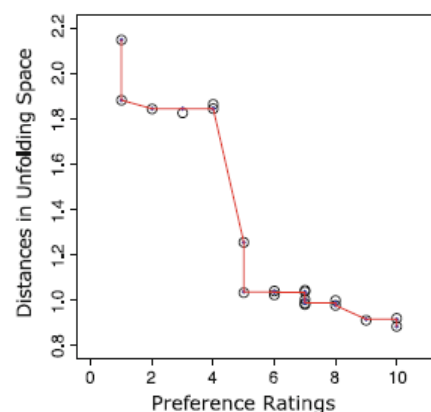


Fig. 1.12: Unfolding distances versus preference data, with monotone regression line

Fonte: I. Borg, P. J. F. Groenen & P. Mair (2018). *Applied Multidimensional Scaling and Unfolding* (2^a ed.). Springer

¹⁴⁸ I. Borg, P. J. F. Groenen & P. Mair (2018). *Applied Multidimensional Scaling and Unfolding* (2^a ed.). Springer, p. 8.

¹⁴⁹ Ivi, p. 9.

«L'unfolding, originariamente formulato da Coombs nel 1950 per l'analisi dei dati di rango di preferenza a due modalità, è una tecnica che consente la stima di due configurazioni, diciamo X e Y, che rappresentano le coordinate di un insieme di m individui (o giudici) e un insieme di n oggetti (o elementi, o stimoli), rispettivamente, in dimensione p, sulla base dei valori di prossimità tra di essi, che esprimono tipicamente le preferenze di ciascun individuo su ciascun oggetto. L'obiettivo principale dell'Unfolding è produrre una rappresentazione grafica che rappresenti simultaneamente sia gli individui che gli oggetti. Le distanze tra un punto giudice e i punti che rappresentano gli oggetti corrispondono alle preferenze osservate. Poiché l'output grafico è facile da interpretare, l'Unfolding è ampiamente utilizzato in vari campi scientifici, come il marketing (Cornelius et al., 2010; DeSarbo & Madrigal, 2011; Ho et al., 2010), la psicologia dell'educazione (DeMars & Erwin, 2003), la psicologia industriale/organizzativa (Carter et al., 2010), la psicologia interculturale (Bonn & Tafarodi, 2013), la psicologia sociale/della personalità (Borg, Bardi et al., 2017; Borg, Hermann et al., 2017), la soddisfazione del paziente (Sempere et al., 2017), la psicologia sociale e la ricerca sugli atteggiamenti (McGrane, 2019) e la psicologia del lavoro (Jacot et al., 2019)».¹⁵⁰

Nell'Unfolding ogni "punto-persona" dovrebbe essere posizionato in modo tale che le distanze tra questo punto e i punti relativi ai valori riflettano i punteggi assegnati da quella persona in termini di importanza. Ad esempio, se una persona attribuisce molta importanza al valore "potere", il suo punto-persona dovrebbe trovarsi vicino al punto potere. Se invece ritenesse

¹⁵⁰ D'Ambrosio, A., Vera, J. F., & Heiser, W. J. (2021). Avoiding degeneracies in ordinal unfolding using Kemeny-equivalent dissimilarities for two-way two-mode preference rank data. *Multivariate Behavioral Research*, p. 1. <https://doi.org/10.1080/00273171.2021.1899892> Taylor & Francis Online+2

poco importante la “sicurezza”, quel punto-persona dovrebbe essere lontano dal punto “sicurezza”.¹⁵¹

Nello specifico, per l’analisi delle reti è stata utilizzato il "Kemeny-equivalent augmented non metric unfolding", implementato nel pacchetto di R "ConsRankClass" e introdotto dall’articolo “*Avoiding Degeneracies in Ordinal Unfolding Using Kemeny-Equivalent Dissimilarities for Two-Way Two-Mode Preference Rank Data*” (di A. D’Ambrosio et al.).

Questo studio propone un nuovo metodo per affrontare un problema frequente nelle analisi di Unfolding ovvero l’assenza di informazioni complete su quanto ogni persona preferisca ciascun oggetto.

Partendo da una classica matrice in cui ogni individuo esprime un ordine di preferenza sugli oggetti, gli autori propongono una strategia per ricostruire l’intera matrice di dissimilarità, cercando di non perdere informazioni. Il metodo si basa su due concetti statistici: la distanza di Kemeny (che misura le differenze tra classifiche) e il coefficiente di correlazione sX (legato proprio alla distanza di Kemeny). A differenza dei metodi esistenti, che si limitano a stimare solo i dati mancanti tra individui, questo approccio completa anche i dati mancanti tra oggetti, offrendo una visione più completa e coerente. Inoltre, gli autori dimostrano che il loro metodo può essere usato con qualsiasi software di MDS (Multidimensional Scaling) e produce risultati stabili (non degeneri) senza dover trasformare ulteriormente i dati.¹⁵²

Il pacchetto R ConsRankClass, che include strumenti per:

- aggregare classifiche,

¹⁵¹ Ivi, p. 24.

¹⁵² D’Ambrosio et al., p. 2 e 3.

- calcolare distanze tra classifiche,
- eseguire analisi di tipo MDS/Unfolding coerenti con le preferenze ordinali.

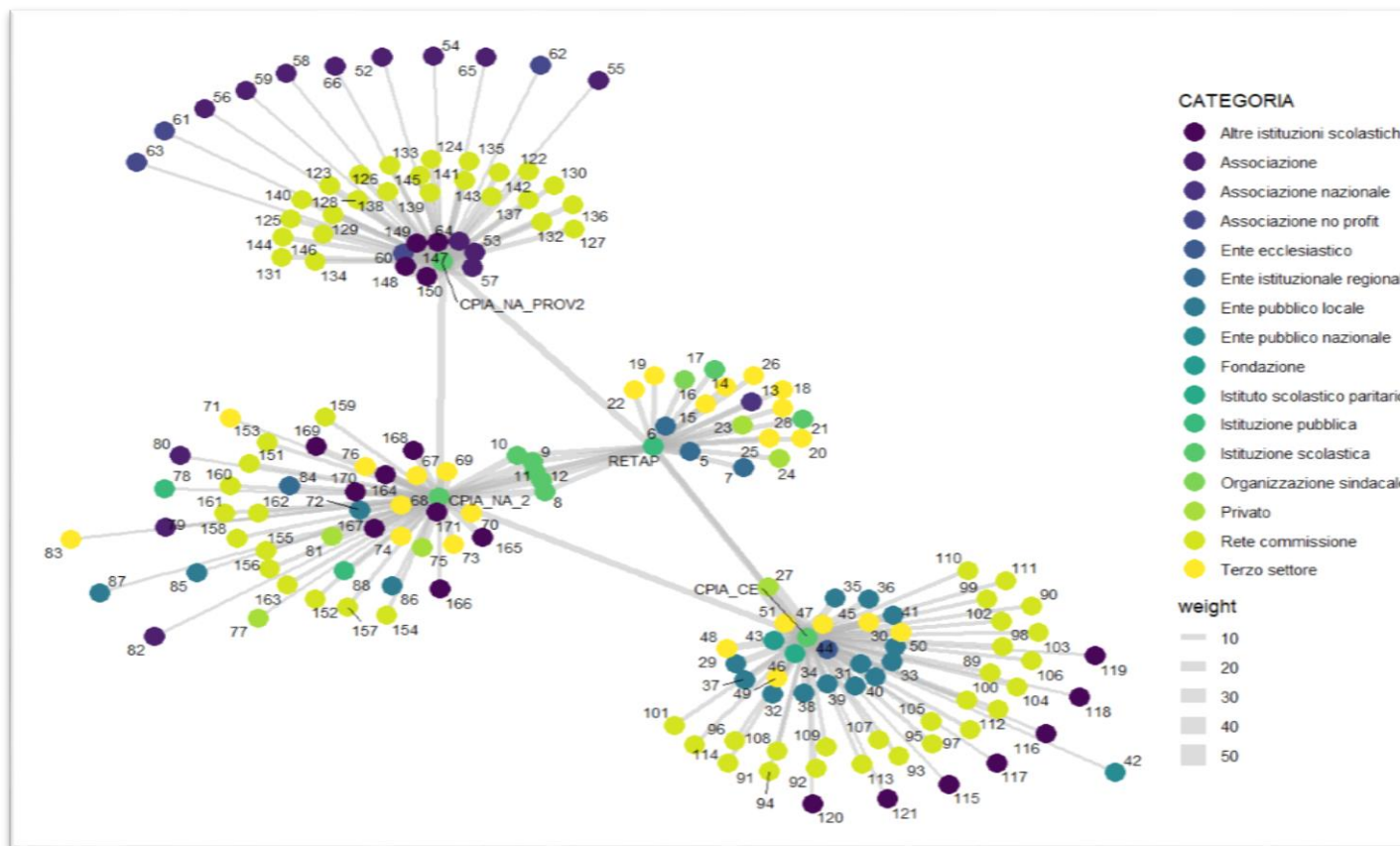
In sintesi, la tecnica adoperata consente di rappresentare graficamente dati di preferenza (come classifiche espresse da persone) in modo robusto, mantenendo la coerenza con la distanza di Kemeny, anche quando non tutte le informazioni sono complete.

7. Le reti territoriali di servizio e la ReTAP in Campania sotto la lente dell'Unfolding

Dopo aver raccolto le informazioni è stata costruita una matrice relativa alle relazioni dei partner centrali con quelli in rete e sono state codificate le distanze tra essi attraverso la quantificazione della frequenza e della significatività dei rapporti. L'intensità delle relazioni tra i soggetti è stata rilevata attraverso interviste sorrette da traccia di questionario somministrato ai Dirigenti scolastici dei CPIA, i quali hanno valutato: la frequenza dei rapporti tra i vari attori della rete e la loro qualità, intesa come intensità della collaborazione, anche a prescindere dal numero degli incontri.

I risultati si possono visualizzare in Fig. 8.

Fig. 7 – Network analysis di quattro reti territoriali campane



Fonte: dati raccolti ed elaborati dall'autore

L'immagine ottenuta restituisce una mappa composta prevalentemente da quattro reti ego centrate, secondo la classificazione di Wasserman e Faust (1994). Emerge la formazione di una stella di primo grado non perfetta, ma si evidenzia una zona di primo grado (l'insieme dei nodi direttamente connessi a un nodo ego) parzialmente connessa, ciò si verifica per le relazioni costituite in virtù della ReTAP.

Nello specifico:

- ✓ sulla destra si colloca la RETAP (Rete territoriale per l'apprendimento permanente),
- ✓ in basso troviamo la rete del CPIA di Caserta,
- ✓ a sinistra quella del CPIA Napoli Città 2,
- ✓ in alto la rete del CPIA Napoli Provincia 2.

I partner delle quattro reti analizzate sono rappresentati da nodi distinti da diversi colori e collegati tra loro mediante linee (o archi) che indicano le relazioni esistenti. Le relazioni s'intendono come bidirezionali, e lo spessore della linea riflette l'intensità o la frequenza del rapporto. I nodi più isolati indicano una partecipazione debole o marginale.

Il peso del legame si visualizza in grigio chiaro, più la linea è spessa più il peso del legame è forte, più le linee che collegano due nodi sono vicine più il rapporto è intenso e significativo. I nodi della rete, sotto forma di cerchi colorati in modo differente, rappresentano le diverse tipologie di organizzazioni coinvolte (es. enti pubblici, scuole, terzo settore, ecc.). È evidente che la RETAP costituisce un punto di "di connessione comune" essendo collegata direttamente con tutti e tre i CPIA. Particolarmente significativo è il ruolo del CPIA Napoli Città 2, che presenta legami diretti con tutti gli altri CPIA, un aspetto coerente con il fatto

che proprio qui ha sede il Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo sull'Istruzione degli Adulti in Campania.

Si osserva come, all'interno della RETAP, assuma particolare rilevanza il legame con gli enti pubblici regionali, come ad esempio l'Assessorato alla Scuola e l'Ufficio scolastico, parti fondamentali dell'accordo di rete che distingue la RETAP campana dalle altre reti territoriali per l'apprendimento permanente in Italia, secondo una logica di governance multilivello. Come si nota, la rete è ancora di piccole dimensioni ed in corso di sviluppo, il suo percorso tuttora aperto, necessita di ulteriori sforzi in termini di investimenti, di coordinamento e di risorse. Al momento, al suo interno si può notare un ruolo significativo svolto anche dal Terzo Settore, dalle istituzioni scolastiche e dalle organizzazioni sindacali. La comunicazione avviene a distanza utilizzando prevalentemente piattaforme digitali.

Per quanto riguarda le reti territoriali di servizio, sia nel caso del CPIA di Caserta sia in quello del CPIA Napoli Città 2, nonostante la presenza numericamente rilevante delle Istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado con cui si è sottoscritto l'Accordo di rete per l'istituzione della Commissione per la definizione del patto formativo e per la realizzazione delle "misure di sistema", i rapporti più stretti si registrano con soggetti del Terzo Settore, dando indicazione di un'interazione più frequente e collaborativa con tali attori.

Nel caso del CPIA Napoli Provincia 2, emerge invece una dinamica diversa: i rapporti più densi si sviluppano con le altre istituzioni scolastiche con cui *non* si è sottoscritto l'Accordo di rete per l'istituzione della Commissione per il patto formativo individuale, questa tipologia di struttura può essere attribuibile alla condivisione di spazi o più in generale alla gestione comune di dotazioni

strumentali e logistiche. Seguono, in ordine di intensità, le relazioni con il mondo dell'associazionismo e con le Scuole con cui si istituisce la Commissione per la definizione del patto formativo individuale e per la realizzazione delle “misure di sistema” e infine con le *altre* istituzioni scolastiche e il mondo dell'associazionismo percepite come più “esterne”, più lontane rispetto a quelle che si collocano maggiormente verso il centro con cui si intrattengono legami più deboli.

Il CPIA di Caserta mantiene rapporti più solidi con enti pubblici locali come i Comuni e congiuntamente con le organizzazioni del Terzo Settore. Dopodiché i rapporti si intensificano con le istituzioni scolastiche con cui si istituisce la Commissione per la definizione del patto formativo individuale e poi successivamente con *altre* istituzioni scolastiche se si tiene in conto la distanza che c'è tra questi nodi e il nodo centrale. Il mezzo che mette in connessione maggiormente i partner di rete è il digitale.

Il CPIA Napoli Città 2 presenta una rete più variegata, più variamente distribuita in termini di tipi di organizzazioni diverse anche quando si tratta di forti relazioni, si possono notare infatti, nodi variamente colorati più vicini al centro. Intorno al nodo principale si collocano gli organismi del Terzo Settore, gli altri CPIA, gli enti istituzionali regionali. Anche rispetto alla scelta delle modalità di comunicazione essa risulta più varia e predilige oltre agli incontri formali anche quelli informali con dirigenti e referenti, dando quindi un congruo spazio ai rapporti vis-à-vis con “l'esterno”.

A relativa distanza dal centro si possono notare gli istituti scolastici con cui si istituisce la Commissione per la definizione del patto formativo individuale.

In sostanza, lo studio evidenzia che la numerosità delle relazioni instaurate con una determinata tipologia di organizzazione non corrispondono necessariamente a quelle più significative, né per frequenza né per intensità.

In altre parole, si dimostra che il numero di relazioni con un certo tipo di organizzazione (es.: Istituti con cui si condivide la Commissione per il PFI) anche se elevato non riflette necessariamente la rilevanza del legame che può essere anche molto debole.

Allo stesso tempo, però, bisogna considerare che la bassa o media frequenza dei rapporti con alcune categorie di soggetti possono rivelarsi comunque funzionali e adeguati al raggiungimento degli obiettivi legati all'apprendimento permanente, approfondire questo aspetto risulterebbe molto interessante.

Di certo, la network analysis può rivelarsi un ottimo strumento per gestire una governance scolastica che abbia l'obiettivo di migliorare l'organizzazione delle reti territoriali intenzionate a garantire all'utenza sempre maggiori e più mirate opportunità di avvalersi di servizi integrati e di apprendere sempre nella vita.

Nel solco di questa prospettiva, è risultato particolarmente utile approfondire gli aspetti relativi alle criticità che ogni Dirigente identifica come fattori limitanti per il funzionamento efficace delle reti, per individuarne le fragilità. Si è affrontata questa tematica utilizzando la “tecnica dell'aggregazione delle preferenze”.

8. Il rank aggregation problem per l'analisi degli ostacoli delle reti

Per riuscire a fare un affondo sulle criticità che devono affrontare i Dirigenti scolastici nel costruire e rendere funzionante e funzionale una rete territoriale e nell'intento di darne una visione d'insieme è stata utilizzata la tecnica del rank aggregation problem (aggregazione delle preferenze), ed è stato usato l'algoritmo Branch-and-bound di Emond & Mason implementato nel pacchetto di R "ConsRank".

La tecnica di aggregazione delle preferenze si utilizza quando si ha un insieme di classifiche (rankings) fornite da diversi giudici o fonti, e si vuole individuare una classifica che rappresenti in modo ottimale l'insieme delle classifiche osservate. Questo obiettivo è noto come ricerca della classifica di consenso che sia il più possibile “vicina” a tutte quelle fornite. Oltre alle metriche di distanza tra classifiche,¹⁵³ nel 2002, Emond e Mason,¹⁵⁴ hanno proposto un algoritmo di tipo Branch-and-Bound per risolvere il problema dell'aggregazione delle preferenze. Tale strategia crea uno spazio di soluzioni (tutte le possibili classifiche) e lo esplora scartando ciò che non può contenere la soluzione ottimale ed evita percorsi inutili.

Relativamente alle criticità legate all'attuazione e alla realizzazione delle reti territoriali di servizio e della RETAP, ai Dirigenti coinvolti è stato chiesto di esprimere delle preferenze rispetto ad una serie di ostacoli di natura:

¹⁵³ Si veda M.G. Kendall, A New Measure of Rank Correlation. *Biometrika*, 30(1/2), 81–93, 1938. <https://doi.org/10.2307/2332226>; C. Spearman, *The Proof and Measurement of Association Between Two Things*. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72–101, 1904. <https://doi.org/10.2307/1412159>.

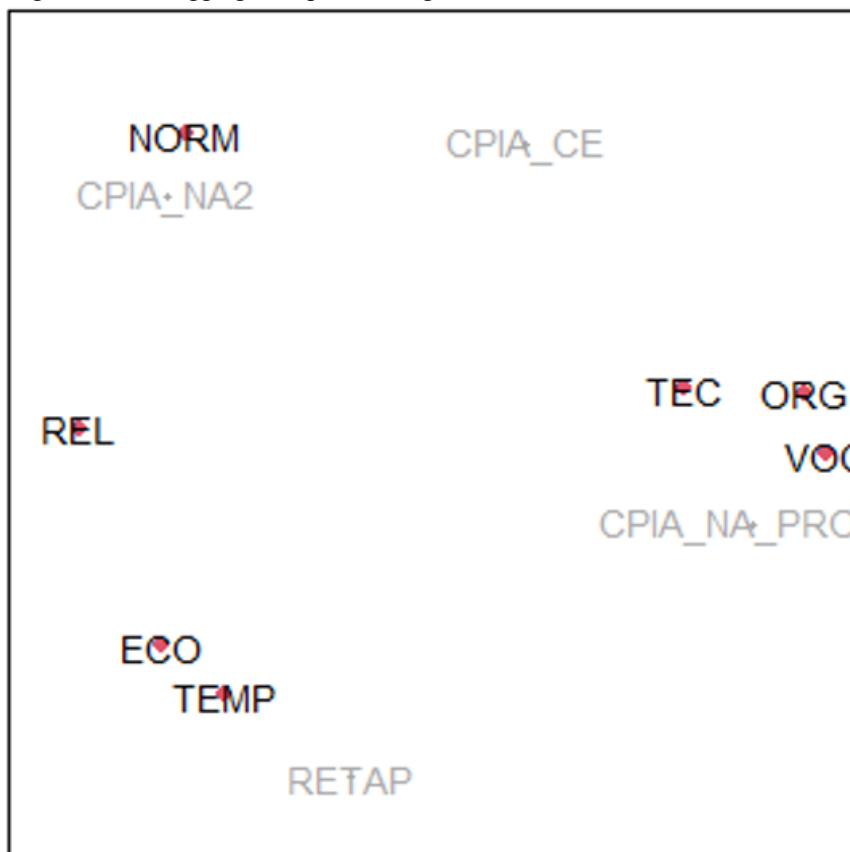
¹⁵⁴ E. J. Emond, D. W. Mason, A new rank correlation coefficient with application to the consensus ranking problem. *Journal of Multi-Criteria Decision Analysis*, 2002, 11(1), 17–28. <https://doi.org/10.1002/mcda.313>; A. D'Ambrosio, S. Amodio, C. Iorio, Two algorithms for finding optimal solutions of the Kemeny rank aggregation problem for full rankings. *Journal of Applied Nonparametric Statistics*, 8(2), 2015, 198–213. <https://doi.org/10.1285/i20705948v8n2p198>.

organizzativa, relazionale, economica, legati alla gestione del tempo, di tipo normativo e tecnologico. L'analisi dei dati raccolti, che ha incluso anche dei commenti spontanei forniti dai partecipanti, ha portato all'introduzione di un ulteriore elemento nella fase di rank aggregation: l'aspetto che è stato denominato con vocazionale. Questo termine è stato impiegato per rappresentare le difficoltà specifiche che emergono nella gestione di territori estesi, caratterizzati da vocazioni economiche, infrastrutturali, culturali e di sviluppo diversificate ed eterogenee.

La Fig. 8 mostra la distribuzione delle preferenze espresse (in nero) da ciascun CPIA (in grigio). Quelle che risultano più vicine tra loro indicano un maggiore livello di accordo tra i diversi CPIA, mentre le distanze più marcate segnalano divergenze nei giudizi espressi.

Si osserva che il Presidente della RETAP riguardo alla rete territoriale per l'apprendimento in Campania segnala principalmente problemi di carattere economico, nello specifico, la carenza di risorse da destinare alla realizzazione di incontri, tavole rotonde, convegni, eventi utili al confronto sul territorio a cui si aggiunge la difficoltà di gestire il tempo disponibile per interloquire con i partner e stabilire rapporti organizzati nel tempo. Le criticità sono anche di ordine relazionale e culturale per i limiti nel dialogo con i partner per costruire alleanze strategiche, manca, in sostanza, la "cultura" del fare rete.

Fig. 8 – Il rank aggregation problem e gli ostacoli che incontrano le reti



Fonte: dati raccolti ed elaborati dall'autore

Il presidente della RETAP, in quanto dirigente del CPIA di Caserta, rispetto alla rete territoriale di servizio di quest'ultimo, segnala che i problemi principali sono di carattere tecnologico e infrastrutturale, economici e di risorse, organizzativi, gestionali e normativi.

Per quanto concerne invece il CPIA Napoli Città 2, le problematiche più sentite sono quelle di tipo normativo e amministrativo, relazionale e culturale, mentre per il CPIA Napoli Provincia 2 le criticità riguardano maggiormente gli aspetti organizzativi legati all'assenza di spazi propri da destinare alle attività didattiche ed amministrative, alle difficoltà di gestione e comunicazione interna causate da un territorio di riferimento eccessivamente esteso e legato a differenti realtà

vocazionali dei territori di riferimento della rete, tali da rendere difficile l'uniformità degli intenti.

In conclusione, analizzare gli ostacoli che complicano l'attuazione di reti territoriali è un passaggio essenziale per comprendere fino in fondo le dinamiche che caratterizzano il lavoro quotidiano dei CPIA.

Mettere a fuoco le problematicità – che siano di tipo organizzativo, relazionale, economico, normativo, legate al tempo o alla tecnologia – lungi dall'essere un esercizio formale, significa interrogarsi su quali siano le condizioni reali che influenzano l'efficacia e la sostenibilità dei processi di rete, e su come queste condizioni possano variare da un contesto all'altro incidendo sulla possibilità di assicurare a tutti pari opportunità di crescita e sviluppo in un'ottica di agency individuale e sociale e in una prospettiva di life long learning di qualità.

Appendice

Legenda Unfolding e Rank aggregation

Strumenti di rilevazione dati e informazioni

1. Legenda Unfolding e Rank aggregation

1	ReTAP	21	Istituto D'istruzione Secondaria Superiore "F. De Sanctis" S. Angelo Dei Lombardi	41	Ulepe_Caserta
2	Cpia_Ce	22	Actionaid Sede Di Napoli	42	Ente_Nazionale_Mi crocredito_Roma
3	Cpia_Na_ Prov2	23	Eitd Srl	43	Caritas Diocesana_Aversa Centro
4	Cpia_Na_2	24	Dr. Jobs Spa	44	Fernandes_Castel Vulturno
5	Assessorato Alla Scuola Della Regione Campania Ufficio Scolastico Regionale Centro Regionale Di Ricerca, Sperimentazione E Sviluppo Sull'istruzione Degli Adulti In Campania (Crr&S) Campania	25	Ascco - Istituto Di Formazione Vincenzo Ricciardi -Ets- Di Piana Di Monte Verna (Ce) Touring Club Italiano Corpo Consolare Di Napoli	45	Obelix S.R.L._Caserta Istituto Paritario Social School Chef_Caserta
6		26		46	
7		27	Future's Institute Srl Marcianise (Ce)	47	Cidis Onlus_Napoli
8	Cpia Napoli Città 1	28	Teach For Italy Insegnare Per L'italia	48	Onlus Black And White_Castel Vulturno

			Ente Del Terzo Settore - Ets Roma		
9	Cpia Napoli Provincia 1	29	Comune_Di_Macerata	49	La Rinascente 2.0_Villa Literno
10	Cpia Avellino	30	Comune_Di_Maddaloni (Ce)	50	Ascco_Piana Di Monteverna (Ce)
11	Cpia Benevento	31	Comune_Di_Marcianise (Ce)	51	Insieme_Venafro (Is)
12	Cpia Salerno	32	Comune_Di_Orta Di Atella (Ce)	52	“Vivere Bene” Coop. Sociale_Brusciano
13	Ruiap – Rete Universitaria Italiana Per L’apprendiment o Permanente	33	Comune_Di_Piedimont e Matese (Ce)	53	Associazione “Je So Pazzo Aps”_Napoli
14	Cidis Onlus	34	Comune_Di_San Marcellino (Ce)	54	Associazione “Small Axe”_Poggiomarin o (Na)
15	Csc Cooperativa Sociale	35	Comune_Di_Sant’arpin o (Ce)	55	Associazione “Restiamo Umani”_Scisciano (Na)
16	Cisl Caserta	36	Comune_Di_Sessa Aurunca (Ce)	56	Associazione “Nova Koinè”_Marigliano (Na)
17	Iipsea “Manlio Rossi-Doria Di Avellino”	37	Comune_Di_Trentola Ducenta (Ce)	57	“Less” Società Cooperativa Sociale A.R.L._Napoli

18	Acli Caserta	38	Comune_Di_Villa Literno (Ce)	58	“Agape” S.R.L. Impresa Sociale_Terzigno
19	Forum Terzo Settore Della Provincia Di Caserta	39	Prefettura_Di_Caserta	59	“Arci Mediterraneo” Impresa Sociale S.R.L._Napoli “Demetra” Società Cooperativa Sociale
20	Anolf Caserta	40	Centro_Impiego_Casert a	60	Onlus_Poggiomarin o

61	“La Fenice” Società Sociale_Saviano	81	Arci Mediterraneo_Napoli	101	I.I.S. “V. De Franchis”
62	“Tasmjla” Cooperativa Sociale_Massa Di Somma	82	Via Argine 917/Bis_Napoli	102	I.S.I.S.S. Piedimonte- Matese
63	“Idea” Società Cooperativa Sociale_Napoli	83	Uisp_Napoli	103	I.S.I.S.S. “G. Marconi”
64	“Gama” S.R.L._Santa Maria Capua Vetere	84	Regione Campania_Napoli	104	I.S.I.S. “Taddeo Da Sessa”
65	“Aics – Associazione Italiana Cultura Sport”_Ercolano	85	Comune Di Napoli_Napoli	105	I.S.I.S.S. “P. S. Lener”
66	“Craf” S.R.L._San Gennaro Vesuviano	86	C.C. “Salvia” Prap_Napoli	106	I.S.I.S. “Federico II”
67	Less_Napoli	87	Prefettura Di Napoli	107	I.I.S. “F. Giordani”

68	Dedalus_Napoli	88	Università Degli Studi Di Napoli	108	I.S.I.S.S. “Terra Di Lavoro”
69	Cidis Onlus_Napoli	89	I.S.I.S.S. “E. Mattei”	109	I.I.S. “A. Ninfo”
70	Traparentesi Onlus_Napoli	90	I.S.I.S. “G. Ferraris”	110	I.S.I.S.S. “G. B. Novelli”
71	Arci Movi Napoli_Napoli	91	I.T.S. “M. Buonarroti”	111	I.I.S. Liceo A.S. “S. Leucio”
72	Uepe_Napoli	92	I.S.I.S. Majorana- Bachelet	112	I.O.S. “Formicola- Liberi- Pontelatone”
73	Medihospes_Napoli	93	I.S.I.S. “Ferraris- Buccini”	113	I.I.S. Liceo A. S. “Don Gnocchi”
74	Fondazione San Gennaro_Napoli	94	I.T.S. “C. Andreozzi”	114	I.S.I.S. “O. Conti”
75	Maxwell_Napoli	95	I.S.I.S. “A. Volta”	115	I.C “Settembrini”
76	Croce Rossa Italiana (Comitato Di Napoli)_Napoli	96	I.P.S.E.O.A. “R. Drengot”	116	I.C.S. “D. Bosco”
77	Gama Srl_Napoli	97	I.T.E.S. “L. Da Vinci”	117	I.C.S. “G. Pascoli”
78	Dipartimento Di Economia, Management E Istituzioni_Napoli	98	I.S.I.S. “V. Corrado”	118	I.C.S. “Lucilio”

79	Progetto Campania_Napoli	99	I.I.S. “U. Foscolo”	119	“Stanzione”
80	Irs Campania_Napoli	100	I.T. “G. Carli”	120	“Bosco”
121	I.C. “Rocco- Cinquegrana”	161	Iti Alessandro Volta		
122	I.S. Graziani – Cesaro Vesevus	162	Ipseoa Cavalcanti		
123	I.I.S.S. G. Siani	163	Liceo Artistico Statale Di Napoli		
124	I.I.S. E. Ferrari	164	Ic Volino Croce		
125	I.P.S.S.E.O.A. R. Viviani	165	Ic Casanova Costantinopoli		
126	I.I.S.Marco P. Virtruvio	166	Ic Colletta Gabelli		
127	I.P.S.S.E.O.A. C. Russo – U. Tognazzi	167	Ic Russo- Solimena		
128	I.I.S.A. Tilgher	168	Ic Porchiano Bordiga		
129	I.I.S.S. M. Rossi Doria	169	Ic Sogliano		
130	I.S.I.S.Leone – Nobile	170	Ic Mastriani		
131	I.S.I.S.De’ Medici	171	Ic Moricino- Borsellino		
132	I.T.I. E. Barsanti				
133	I.I.S.C. Levi				
134	I.I.S.Caravaggio				
135	I.T.I. E. Medi				

136	I.I.S. R. Scotellaro
137	I.S.I.S. Einaudi – Giordano
138	I.S.I.S. L. Pacioli
139	I.S. Francesco Grandi
140	I.S.P. San Paolo
141	I.I.S. Striano – Terzigno
142	I.I.S. G. Marconi
143	I.I.S.S.S.E. Pantaleo
144	I.S. C. Colombo
145	I.I.S.F. Degni
146	I.I.S.S.F. De Gennaro
147	1. Istituto Statale Di Istruzione Superiore “Carlo Levi” Istituto Comprensivo
148	“Poggiomarino Capoluogo” Istituto Comprensivo
149	“Forzati – De Curtis”

	Istituto
150	Comprensivo “3° Ceschelli”
151	Is Archimede
152	Isis E. Di Savoia – Diaz
153	Isis Casanova, Anche Sede Carceraria Iti Fermi - Gadda,
154	Anche Sede Carceraria
155	Liceo Artistico Don Milani
156	Is Sannino De Cillis
157	Itt Marie Curie
158	Isis Livatino
159	Isis D’este Caracciolo
160	Ipseoa Duca Di Buonvicino

2. Summary(unfs)

Kemeny-equivalent augmented unfolding:

smacof engine minimizing raw stress: ordinal mds with primary approach to ties transformation.

Dimensions: 2

Number of individuals: 4

Number of items: 7

Augmented dissimilarity matrix measures:

	Average	Min	Max
TauX	1.000000	1.000000	1
Kendall	0.814551	0.5477226	1
Sperman	0.861567	0.6324555	1

Unfoldingmeasures:

Raw Stress 0.6428795

Normalized Raw Stress 0.02505514

Stress-1 0.1582882

DAF 0.9749449

Tucker 0.987393

VAF 0.8562565

Spearman 0.7974628

Kendall 0.6631527

TauX 0.6111111

Shepard 0.7301587

DeSarbo 0.05108106

Recovery measures

Av recovered preferences	0.7738095
AV Pearson correlation	0.7488204
AV Spearman correlation	0.7311929
AV Kendall correlation	0.576069
AV Tau_X correlation	0.547619

#----- RANK AGGREGATION

CR\$Consensus #ci sono due soluzioni

	organizzativi	relazionali	economici	gestione_ tempo	normativi	tecnologici
--	----------------------	--------------------	------------------	------------------------	------------------	--------------------

vocazionali

[1,]	3	5	2	6
4	1	7		
[2,]	3	5	1	6
4	2	7		

CR\$Tau #entrambe con un tau medio ponderato pari a 0.452381

[1,] 0.452381

[2,] 0.452381

3. Strumenti di rilevazione dati e informazioni

A) Rete territoriale per l'apprendimento permanente in Campania

L'APPRENDIMENTO PERMANENTE IN CAMPANIA: LE RETI TERRITORIALI DI SERVIZIO MODELLI ORGANIZZATIVI PER UNA NUOVA CONFIGURAZIONE DI WELFARE STATE

Al Presidente ReTAP Campania

CPIA di Caserta

Data compilazione _____

INTERVISTA sorretta da traccia di questionario

Obiettivo:

fornire una descrizione sull'estensione e sulle dinamiche della Rete territoriale per l'apprendimento permanente in Campania con l'ausilio della network analysis.

Breve descrizione.

L'intervista in oggetto si prefigge di esplorare il ruolo strategico delle Reti territoriali di servizio e di effettuare un approfondimento sulle Reti territoriali per l'apprendimento permanente (d'ora in poi a.p.) per analizzare come le organizzazioni a rete siano in grado di favorire l'accesso a nuove opportunità di formazione e lavoro nel territorio regionale. A tale scopo, s'intende studiare la ReTAP in Campania e le sue dinamiche.

In esito, verranno utilizzate rappresentazioni grafiche per mappare e visualizzare le connessioni tra i vari attori della ReTAP in Campania.

Struttura e fruizione.

Sono presenti 2 tabelle da compilare in Word oppure, se si preferisce, in Excel.

- a) Nella Tabella A), le chiediamo di inserire le seguenti informazioni rispetto a ciascun partner della ReTAP (colonna 1.): con quali soggetti il CPIA rispondente intrattiene rapporti di collaborazione più intensi (almeno una volta al mese) (1.1); la frequenza dei contatti, se avvengono più di una volta al mese (1.2); le attività prevalenti svolte insieme al partner (1.3); i partner più significativi in termini di ricaduta sull'a.p., indipendentemente dalla frequenza della relazione e specificare perché sono considerati “significativi, importanti, come una risorsa” (1.4); gli strumenti maggiormente utilizzati per gestire le collaborazioni (1.5).

Tabella A) - La ReTAP

1. Partner ReTAP Campania	1.1 Segnalare con una X i soggetti con i quali si intrattengono rapporti più intensi (almeno una volta al mese)	1.2 Indicare la frequenza dei contatti se avvengono più di una volta al mese	1.3 Attività prevalenti svolte insieme	1.4 Segnalare con una X i partner significativi indipendentemente dalla frequenza della relazione (specificare perché si possono annoverare tra i partner significativi)	1.5 Strumenti maggiormente utilizzati per gestire le collaborazioni (es.: piattaforme digitali, incontri vis à vis, mero accordo formale, ecc.)
I. Assessorato alla Scuola della Regione					
II. Ufficio Scolastico Regionale per la Campania					
III. Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e					

	Sviluppo sull'Istruzione degli Adulti In Campania (CRR&S) Campania					
IV.	CPIA Napoli Città 1					
V.	CPIA Napoli Città 2					
VI.	CPIA Napoli Provincia 1					
VII.	CPIA Napoli Provincia 2					
VIII.	CPIA Avellino					
IX.	CPIA Benevento					
X.	CPIA Salerno					
XI.	RUIAP – Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente					
XII.	CIDIS ONLUS					
XIII.	CSC COOPERATIVA SOCIALE					
XIV.	CISL CASERTA					
XV.	IPSEOA “MANLIO ROSSI- DORIA DI AVELLINO”					
XVI.	ACLI CASERTA					
XVII.	FORUM TERZO SETTORE DELLA PROVINCIA DI CASERTA					
XVIII.	ANOLF CASERTA					

XIX.	ISTITUTO D'ISTRUZIONE SECONDIRIA SUPERIORE "F. DE SANCTIS" S. ANGELO DEI LOMBARDI					
XX.	ACTIONAID SEDE DI NAPOLI					
XXI.	EITD SRL					
XXII.	DR. JOBS SPA					
XXIII.	ASCCO - Istituto di formazione Vincenzo Ricciardi -ETS- di Piana di Monte Verna (CE)					

- b) Come lei sa, tutte le organizzazioni, e tra queste anche quelle a rete, affrontano delle difficoltà di attuazione e realizzazione. Potrebbe collocare nella seguente Tabella B) in ordine di importanza da 1 a 6 i problemi che, secondo lei, incontra la ReTAP nel perseguire i suoi obiettivi. Consideri i seguenti ostacoli: organizzativi e gestionali; relazionali e culturali; economici e di risorse; di gestione del tempo disponibile; normativi e amministrativi; tecnologici e infrastrutturali; altro.

Tabella B) – Ostacoli Rete territoriale per l'apprendimento permanente

Ordine numerico	2. Ostacoli posti in ordine di rilevanza
----------------------------	---

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	Altro (Specificare_____)

Eventuali osservazioni

B) Le reti territoriali di servizio dei CPIA in Campania

CPIA rispondente: _____

Data compilazione _____

INTERVISTA sorretta da traccia di questionario

Obiettivo:

fornire una descrizione sull'estensione e sulle dinamiche delle reti territoriali di servizio per lo studio delle infrastrutture strategiche che contribuiscono all'implementazione dell'apprendimento permanente (a.p. d'ora in poi) in Campania.

Breve descrizione.

La rilevazione in oggetto si prefigge di esplorare il ruolo strategico delle reti territoriali in Campania. L'obiettivo principale è quello di analizzare come le reti di organizzazioni siano in grado di favorire l'accesso alle opportunità formative sul territorio regionale. In particolare, s'intende studiare come i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) interagiscono con i soggetti esterni.

In esito, verranno utilizzate rappresentazioni grafiche per rendere più comprensibile la struttura delle reti, in modo da mappare e visualizzare le connessioni tra i vari attori coinvolti.

Struttura e fruizione.

Sono presenti domande aperte, chiuse e tabelle da compilare in Word oppure, se si preferisce, in Excel.

- c) Con quanti soggetti il CPIA ha attualmente collaborazioni attive per promuovere l'a.p.? Si richiede di considerare quelle in corso a partire dall'anno scolastico 2022/23, inclusi eventuali accordi avviati/stipulati negli anni precedenti, ma che sono ad oggi ancora attivi.

(Indicare il numero totale dei partner).

1. Risposta: _____

- d) Quante figure dedicate, all'interno del CPIA, gestiscono i rapporti della rete territoriale di servizio per l'a.p.? (Inserire il numero dei docenti)

2. Risposta: _____

- e) In base a quali criteri il CPIA, attraverso le figure preposte, sceglie i partner della rete territoriale di servizio per l'a.p.?

3. Risposta: _____

- f) Per conoscere meglio il partenariato del CPIA rispondente, le chiediamo di descriverlo compilando le Tabelle A, B.1, B.2 presentate successivamente.

- La tabella A è dedicata agli Enti locali e agli altri soggetti pubblici o privati, escluse le istituzioni scolastiche.
- La tabella B.1 è dedicata alle Istituzioni scolastiche che hanno sottoscritto l'Accordo di rete per l'istituzione della Commissione per la definizione del patto formativo e per la realizzazione delle "misure di sistema".
- La tabella B.2 è dedicata alle altre Istituzioni scolastiche con le quali sono eventualmente attive partnership.

4. Per la Tabella A, le chiediamo, rispetto a ciascun *Ente locale e altro soggetto pubblico o privato* in rete, le seguenti informazioni: la denominazione (4.1), la tipologia (es.: enti pubblici, associazioni, formazione terziaria come università, accademie, IFTS, ITS, ecc., enti di formazione professionale accreditati dalle Regioni, aziende, associazioni no profit, ecc.) (4.2); la località/ubicazione della sede principale (città e comune) (4.3); la durata del partenariato (date) (4.4); il raggio d'azione del partner (se opera su scala locale, nazionale, internazionale) (4.5); il tipo di accordo/relazione (Intesa, Accordo, ecc.) (4.6); la frequenza con cui si verificano le interazioni (4.7); la densità del legame e la motivazione del rapporto speciale nell'ottica dell'a.p. (4.8); gli strumenti maggiormente utilizzati per gestire la collaborazione (4.9).

Tabella A - Enti locali e altri soggetti pubblici o privati

4.1 Denominazione del partner	4.2 Tipologia	4.3 Ubicazione	4.4 Durata del partenariato (dal/al)	4.5 Raggio di azione (su scala locale, nazionale, internazionale)	4.6 Tipo di accordo/ relazione	4.7 Frequenza con cui si verificano le interazioni con il partner (risposta spontanea)	4.8 Segnalare con un X solo il partner o i partner con i quali si intrattengono (se esistono) legami più stretti in termini di collaborazione. Specificare la/e motivazione/i.	4.9 Strumenti maggiormente utilizzati per gestire la collaborazione (es: piattaforme digitali, incontri periodici vis à vis, mero accordo formale, ecc.)
1.								
2.								
3.								
...								
...								
n.								

5. Per la Tabella B.1 le chiediamo, rispetto a ciascuna *Istituzione scolastica secondaria di secondo grado e ciascuna sede del corso serale con cui si è sottoscritto l'Accordo di rete per l'istituzione della Commissione per la definizione del patto formativo e per la realizzazione delle "misure di sistema"* (D.P.R. 263/2012 art. 3 c. 4 e art. 5 c. 2 e c. 3), le seguenti informazioni: la denominazione dell'Istituzione scolastica (5.1), la tipologia (Istituto tecnico, Istituto professionale o Liceo Artistico) (5.2); la località/ubicazione della

sede e delle sedi ove si svolgono i corsi serali (indicare il Comune) (5.3); la durata dell'Accordo/Partenariato (date) (5.4); la frequenza con la quale la Commissione per la definizione del Patto formativo individuale si riunisce in un anno (5.5); la densità dei legami al di là dei lavori della Commissione (5.6); la frequenza dei contatti e le motivazioni degli stessi con le Istituzioni scolastiche con cui si sono instaurati legami più stretti (5.7); gli strumenti maggiormente utilizzati per gestire i lavori della Commissione (5.8); strumenti maggiormente utilizzati per gestire le altre collaborazioni, al di là di quelli della Commissione (5.9).

Tabella B.1 - Istituzioni scolastiche che hanno sottoscritto l'Accordo di rete per l'istituzione della Commissione per la definizione del patto formativo e per la realizzazione delle "misure di sistema".

5.1 Denomina zione delle Istituzioni Scolastiche	5.2 Tipologia (IT; IP; LA)	5.3 Ubicazione della sede centrale e delle eventuali altre sedi in cui si svolgono i corsi serali (indicare il Comune)	5.4 Durata dell'Accordo di rete (dal/al)	5.5 Frequenza con la quale la Commissione per la definizione del Patto formativo individuale si riunisce in un anno (risposta spontanea)	5.6 Segnalare con un X le Istituzioni scolastiche con le quali si intrattengono legami più stretti (se esistono), al di là dei lavori della Commissione	5.7 Consideran do la domanda 5.6, per tutte le Istituzioni segnalate con la X, indicare la frequenza dei contatti e le motivazioni degli stessi	5.8 Strumenti maggior mente utilizzati per gestire i lavori della Commissio ne (es: piattaforme digitali, incontri periodici vis à vis, mero accordo formale, ecc.)	5.9 Strumenti maggiormente utilizzati per gestire le altre collaborazioni (es: piattaforme digitali, incontri periodici vis à vis, mero accordo formale, ecc.)
1.								
2.								
3.								
...								

...								
n.								

6. Per la Tabella B.2, le chiediamo, rispetto a ciascuna *altra Istituzione scolastica con la quale sono eventualmente attive partnership*, le seguenti informazioni: la denominazione dell'Istituzione scolastica (6.1), la tipologia di scuola, se statale, paritaria o non paritaria, l'ordine e il grado (6.2); la località/ubicazione della sede centrale e della sede in cui si condividono le attività (indicare il Comune) (6.3); la durata del partenariato (date) (6.4); il raggio di azione del partner (se opera su scala locale, nazionale, internazionale) (6.5); il tipo di accordo/relazione (6.6); la densità del legame (6.7); la frequenza dei contatti e le motivazioni degli stessi in ottica di a.p. (6.8); strumenti maggiormente utilizzati per gestire la collaborazione (6.9).

Tabella B.2- *Altre Istituzioni altre scolastiche*

6.1 Denominazione delle Istituzioni Scolastiche	6.2 Tipologia (<i>indicare per esteso ordine e grado e se scuola statale, paritaria o non paritaria</i>)	6.3 Ubicazione e della sede centrale e quella in cui si condivido no le attività (<i>indicare il Comune</i>)	6.4 Durata del partenariato (<i>dal/al</i>)	6.5 Raggio di azione (<i>su scala locale, nazionale, internazio nale</i>)	6.6 Tipo di accordo/ relazione	6.7 Frequenza con cui si verificano le interazioni con il partner (<i>risposta spontanea</i>)	6.8 Segnalare con un X solo il partner o i partner con cui si intrattengono (se esistono) legami più stretti in termini di collaborazione. Specificare la motivazione.	6.9 Strumenti maggiormente utilizzati per gestire la collaborazione (<i>es: piattaforme digitali, incontri periodici vis à vis, mero accordo formale, ecc.</i>)
1.								
2.								

3.								
...								
...								
n.								

- g) La Commissione per la definizione del patto formativo individuale degli adulti del CPIA, presieduta dal Dirigente scolastico, è integrata oppure no da mediatori linguistici o da esperti esterni provenienti dal mondo del lavoro, delle professioni, della ricerca scientifica e tecnologica e del terzo settore, in relazione alla tipologia di utenti e di percorsi?

7. Risposta (barrare con una X): SI – NO

- h) Se la risposta alla domanda precedente è stata *sì*, quale o quali figure professionali citate nella domanda e) sono coinvolte?

8. Risposta: _____

- i) Rispetto ai partner con cui si intrattengono legami più stretti (quelli segnalati con una X nella colonna 4.8 della Tabella A, 5.6 della Tabella B.1 e 6.8 della tabella B.2), quali sono i ruoli e le responsabilità che competono a ciascun contraente?

9.1 Partner	9.2 Ruolo e responsabilità del partner	9.3 Ruolo e responsabilità del CPIA
1.		
2.		
3.		
...		
n.		

- j) Quali sono le principali finalità che spingono il CPIA a instaurare partenariati locali, nazionali e internazionali? (Fino ad un massimo di 5 opzioni)

10. Risposta: _____

- k) Relativamente alla domanda h), può indicare un ordine di priorità per le finalità selezionate, assegnando un punteggio da 1 (più importante) a 5 (meno prioritario) alla risposta 10.?

Ordine numerico	10.1 Finalità
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

- j) Complessivamente, come valuta da 1 a 6 la qualità delle collaborazioni con i soggetti esterni in termini di efficacia per l'a.p., anche alla luce di quanto emerge dal Rapporto di autovalutazione?

11. Risposta (barrare con un X la risposta scelta): 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

- k) Come lei sa, tutte le organizzazioni, e tra queste anche quelle a rete, affrontano delle difficoltà di attuazione e realizzazione. Potrebbe collocare in ordine di importanza da 1 a 6 i problemi che, secondo lei, incontra la rete territoriale di servizio del suo CPIA nel perseguire gli obiettivi di a.p.? Consideri i seguenti ostacoli: organizzativi e gestionali; relazionali e culturali; economici e di risorse; di gestione del tempo disponibile; normativi e amministrativi; tecnologici e infrastrutturali; altro.

Ordine numerico	12. Ostacoli posti in ordine di rilevanza
-----------------	---

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	Altro (Specificare_____)

Eventuali osservazioni

Conclusioni

Nel contesto delle trasformazioni socioeconomiche degli ultimi decenni, l'evoluzione dal modello di *welfare state* a quello di *welfare societario* ha sollevato nuove sfide e opportunità, chiamando in causa una pluralità di attori sociali per la costruzione di un sistema integrato di servizi di orientamento, istruzione e formazione inclusivo, sostenibile e fruibile sempre.

In tale prospettiva, si inserisce il principio guida dell'apprendimento permanente, divenuto un cardine nelle politiche educative europee e nazionali, che promuove il valore di un'educazione accessibile a tutte le età della vita. In questo scenario, la lotta contro la povertà educativa degli adulti assume così una dimensione sia sociale che culturale, andando ad incidere sulle disuguaglianze nell'accesso alla conoscenza e alle competenze necessarie per l'esercizio di cittadinanza attiva, democratica e per l'inclusione lavorativa.

Assumendo come premessa il ruolo strategico rivestito dalle reti nei nuovi sistemi di welfare, lo studio condotto nel triennio di dottorato, ha messo in luce la delicata funzione delle reti territoriali di servizio dei CPIA e della rete territoriale per l'apprendimento permanente in Campania che si configurano come dispositivi in grado di mettere in relazione stakeholders diversi, promuovere risorse territoriali e attivare processi collaborativi. Lo scopo è stato quello di offrire un contributo allo studio delle reti in ambito educativo e al loro sviluppo in quanto strutture flessibili capaci di fornire servizi integrati per diffondere, sostenere e garantire il lifelong learning che la normativa nazionale considera ormai come un diritto esigibile di ogni persona.

L'analisi delle reti è stata condotta adoperando l'approccio della social network analysis, ciò ha consentito di comprendere e rappresentare i reticoli e le dinamiche di interazione tra gli attori pubblici e privati coinvolti in una parte del sistema di istruzione del nostro Paese. L'indagine esplorativa ha reso più "visibili" le connessioni effettive che si sono create nel territorio regionale per la tutela di un interesse pubblico come l'istruzione degli adulti.

Il focus sulle relazioni tra i diversi attori coinvolti, istituzioni, associazioni e privati ha restituito una comprensione più profonda delle strutture sociali sottostanti, intese non solo come insieme di rapporti formalizzati, ma soprattutto come partenariati operanti, capaci nella loro dinamicità di influenzare concretamente le opportunità educative.

Questa ricerca presenta al tempo stesso potenzialità interessanti e alcuni limiti. Cominciando da questi ultimi, si evidenzia che il disegno della ricerca ha individuato come unità di analisi tutti gli otto CPIA della Campania, con l'obiettivo di "mappare" e descrivere le caratteristiche delle reti territoriali di servizio attive sull'intero territorio regionale. Tuttavia, per ragioni legate alla disponibilità e alla partecipazione dei soggetti coinvolti, la rilevazione effettiva si è limitata a tre rispondenti, rappresentanti di altrettanti CPIA, oltre al Presidente della ReTAP.

È chiaro, pertanto, che si è ottenuta una visione parziale delle reti territoriali di servizio in Campania, non corrispondente pienamente alle iniziali aspettative. La mancata adesione da parte dei Dirigenti scolastici alla rilevazione è un dato che non va ignorato né interpretato come un mero ostacolo tecnico, ma va letto come parte del contesto analizzato, alla luce anche di un'analisi in profondità che solo gli strumenti di analisi qualitativa possono restituire e che risultano

complementari all'adozione della social network analysis, quando entrambi concorrono al tentativo di spiegare un fenomeno sociale nella sua complessità. Per cui è possibile prendere atto di alcune fragilità del tessuto relazionale studiato, considerando la necessità di rafforzare la capacità del sistema di tradurre le potenzialità della rete in pratiche effettivamente condivise. Emerge, di conseguenza, un bisogno diffuso di sostegno, sul piano organizzativo e culturale, rispetto al consolidamento della pratica della cooperazione sia nella sua forma spontanea sia nella sua veste interistituzionale.

Tuttavia, grazie a chi ha un interesse reale rispetto agli intenti migliorativi e propositivi della ricerca si è potuto attivare un primo processo di osservazione, confronto e sviluppo che vuole rappresentare un punto di partenza per avviare una riflessione concreta sull'importanza delle reti territoriali di servizio, valorizzarne il ruolo come fondamento del lifelong learning e sondare i metodi più efficaci per poterle studiare, trattandosi di oggetti d'indagine articolati che richiedono tecniche di analisi miste.

Per quanto concerne gli aspetti positivi bisogna considerare che è stata realizzata un'iniziale analisi della struttura e delle dinamiche delle reti territoriali di servizio campane, dalle quali sono emerse una serie di considerazioni. La mappatura delle reti ha consentito una visualizzazione delle connessioni esistenti e una prima interpretazione dei modelli emergenti. L'indagine ha evidenziato, infatti, la presenza di differenti configurazioni reticolari, che riflettono sia le specificità dei territori sia le modalità operative dei CPIA nella gestione dei rapporti con i soggetti esterni. Particolare attenzione è stata dedicata al ruolo dei CPIA come nodi centrali e intermediari nei processi di rete, capaci di collegare istituzioni, enti locali e organizzazioni del terzo settore, contribuendo a innovare

forme organizzative di welfare state nei territori. Le reti, nel loro complesso, si configurano come vere e proprie infrastrutture di prossimità educativa, in grado di promuovere l'accesso all'apprendimento in una logica di inclusione e coesione sociale. La SNA utilizzata per il loro studio, si è rivelata uno strumento efficace per la loro descrizione. Non solo, essa potrebbe essere funzionale alla gestione e al coordinamento della governance essendo in grado di fornire a chi detiene il coordinamento delle reti e ai policy maker elementi concreti per orientare nel tempo strategie e risorse.

Attraverso l'Unfolding e l'aggregazione delle preferenze è stato possibile identificare attori centrali, legami forti e deboli, zone di isolamento e potenziali aree di sviluppo, di cogliere visivamente in maniera aggregata le difficoltà che vengono percepite da un gruppo di "giudici" come particolarmente rilevanti per l'espansione delle partnership.

In particolare, le tre reti territoriali di servizio presentano caratteristiche tendenzialmente diverse che comprensibilmente riflettono le specificità dei contesti in cui operano. Tuttavia, nell'ottica di identificare delle tipicità utili a scopi di studio e analisi comparativa, si può affermare la presenza di due modelli, il primo esprime particolare coerenza con i principi dell'apprendimento permanente grazie alla presenza di una rete più aperta, mista e orizzontale, probabilmente più pronta ad offrire servizi integrati e un'azione più capillare nei territori. Un altro modello appare più frammentato e centrato internamente, dando indicazioni del bisogno di margini di miglioramento nella costruzione di collaborazioni meno formali e più funzionali.

È emersa, d'altronde, la necessità per le reti educative campane studiate di rafforzare la componente "esterna" delle reti, quella che va al di là del network

per così dire “di ambito”, del partenariato “attribuito” e di ampliare la partecipazione ad attori del settore privato, del mondo del lavoro, delle associazioni locali e delle istituzioni accademiche, attualmente poco rappresentati. Tale assunzione poggia su un’osservazione emersa nell’analisi condotta: le tipologie di organizzazione più numerose per ogni rete, ovvero le istituzioni scolastiche, non necessariamente sono quelle con cui si hanno rapporti più intensi, quindi più significativi.

Va comunque ribadito che le reti scolastiche, come le altre reti sociali, sono determinate da una struttura che ricalca le specificità “contestuali” e sono fortemente influenzate da un “humus” che caratterizza la loro composizione. Per cui, potremmo denominare le reti territoriali di servizio come reti a “spontaneità limitata” in quanto attivano funzioni della P.A. e come tali sono soggette ad una specifica normativa di riferimento.

La ReTAP Campania, che ha la particolarità, rispetto agli altri contesti regionali, di avere al suo interno l’Assessorato alla Scuola, l’Ufficio scolastico regionale e il Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo sull’Istruzione degli Adulti in Campania più gli otto CPIA, ha le caratteristiche di una rete in via di sviluppo che richiede passi ulteriori verso una conformazione più articolata e diversificata per composizione.

Tenendo in conto i risultati ottenuti, si suggerisce una maggiore attenzione e cura della governance di tutte le reti, ovvero dell’insieme di regole, di processi e di pratiche attraverso cui vengono orientate, coordinate e monitorate le attività dei soggetti coinvolti. In particolare, si propone di adottare una *governance ragionata e strategica*, che non sia limitata alla gestione operativa ed esclusivamente pragmatica delle interazioni tra attori, ma che si basi su una

“visione sistemica”, fondata su di un’analisi ciclica e sull’uso consapevole dei feedback provenienti dal territorio e dai nodi.

Non sfugge che tale prospettiva implica un investimento mirato rispetto ad un ampliamento delle risorse dedicate, in termini di gestione e di coordinamento sia per quanto concerne il capitale umano (competenze specialistiche, figure di raccordo, facilitatori) sia relativamente agli strumenti e ai metodi per il monitoraggio e la valutazione.

Si ha contezza del fatto che questa direzione possa essere intrapresa mediante un impegno programmatico da parte dei livelli superiori della governance multilivello, livelli che siano in grado di garantire sostegno stabile e coerente alle strutture reticolari nei diversi contesti territoriali e organizzativi, assicurando presenza costante e continuità.

D’altro canto, le sole risorse economiche non bastano. Si avverte la necessità di diffondere e rafforzare la “cultura del fare rete” come visione di prospettiva fondata sulla collaborazione organizzata, sullo scambio di competenze e di risorse, sulla costruzione di obiettivi comuni da perseguire. Ciò richiede un mutamento nella visione di chi ancora predilige una logica individualista ed autoreferenziale a scapito del lavoro condotto in maniera condivisa e interdipendente. Sviluppare tale cultura significherebbe riconoscere il valore aggiunto delle relazioni, della fiducia e del confronto tra attori e professionalità diverse a tutto vantaggio delle pratiche collaborative orientate all’innovazione. Ciò implicherebbe attribuire importanza all’azione individuale sull’attuazione delle politiche di welfare in un’ottica di circolarità tra agire sociale e struttura, in particolare, facendo riferimento all’adozione di stili di leadership nella gestione dei partenariati. Un altro aspetto a cui dedicare attenzione è la modalità

di comunicazione tra gli stakeholders delle reti spesso oggi molto affidata all'online che, se da un lato, risolve i problemi della scarsità di tempo di una Scuola sempre più "sotto pressione" in termini di emergenze quotidiane, scadenze, adempimenti e richieste, dall'altro, rischia di indebolire la dimensione della relazione, della socialità spontanea e della "ricchezza" del dialogo diretto tra chi si impegna a costruire nuove opportunità di crescita e di sviluppo di agency individuali e collettive.

Si auspica che le prospettive future rispetto allo studio delle reti territoriali di servizi integrati in ambito educativo per la popolazione possano avvalersi di ulteriori indagini descrittive ma anche comparative e longitudinali, per valutare la loro evoluzione nel tempo e in contesti diversi. Solo attraverso una conoscenza sistematica e partecipata sarà possibile consolidare modelli di rete efficaci, flessibili, funzionali alle specificità locali, orientati all'inclusione, alla continuità formativa e allo sviluppo delle comunità educanti per un lifelong learning accessibile, realmente fruibile e di qualità.

BIBLIOGRAFIA

- Amaturo, E. (2012). *Metodologia della ricerca sociale*. UTET Università.
- Bagnasco, A., Piselli, F., Pizzorno, A., & Trigilia, C. (2001). *Il capitale sociale: Istruzioni per l'uso*. Il Mulino.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions on life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Baltes, P. B., & Reese, H. W. (1984). The life-span perspective in developmental psychology. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (a cura di), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. [specificare le pagine]). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barabási A.L. (2004), *Link. La scienza delle reti*, Einaudi Editorie, Torino.
(Opera originale pubblicata nel 2002).
- Barnes, J. A. (1954). Class and committees in a Norwegian island parish. *Human Relations*, 7(1), 39–58.
<https://doi.org/10.1177/001872675400700102>
- Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione: Le conseguenze sulle persone*. Laterza.
- Beck, U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione: Rischi e prospettive della società planetaria*. Carocci.

- Bell, D. (1976). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting* (2nd ed.). Basic Books.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale* (I. C. Lombardo, Trad.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1966).
- Biagioli, R. (2012). *Reti di scuole e progettazione formativa: Strumenti e metodi*. Carocci.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Bobbio, L. (2005). Governance multilivello e democrazia. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2.
- Boissevain, J. (1974). *Friends of friends: Networks, manipulators and coalitions*. Blackwell.
- Boissevain, J. (1979). Network analysis: A reappraisal. *Current Anthropology*, 20(4), 601–607. <https://doi.org/10.1086/202374>.
- Borg, I., Groenen, P. J. F., & Mair, P. (2018). *Applied multidimensional scaling and unfolding* (2^a ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73471-2>.
- Bott, E. (1957). *Family and social networks*. Tavistock.
- Breiger, R. L. (2004). The analysis of social networks. In M. Hardy & A. Bryman (Eds.), *Handbook of data analysis*. SAGE.

- Bruggeman, J. (2008). *Social networks: An introduction*. Emerald Group Publishing Limited.
- Carbognin, M. (2002). Reti di scuole e scuole in rete. In F. Butera, B. Coppola, A. Fasulo, & E. Nunziata (a cura di), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*. Carocci.
- Cassese, S. (1985). Le trasformazioni dell'organizzazione amministrativa. *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 35(2).
- Cassese, S. (2001). Le reti come figura organizzativa della collaborazione. In A. Predieri & M. Morisi (a cura di), *L'Europa delle reti*. Giappichelli.
- Castells, M. (1996). *The information age: Economy, society and culture* (Vol. 1: The rise of the network society). Blackwell.
- Castells, M. (2000). *La nascita della società in rete*. Egea-Università Bocconi Editore.
- Chiesi, A. M. (1999). *L'analisi dei reticoli*. FrancoAngeli.
- Corbetta, P. (2003). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino. (*Verifica l'anno esatto: 2003 è una delle edizioni più comuni.*)
- Crossley, N. (2011). *Towards relational sociology*. London–New York: Routledge.
- D'Ambrosio, A., Vera, J. F., & Heiser, W. J. (2022). Avoiding degeneracies in ordinal unfolding using Kemeny-equivalent dissimilarities for two-way two-mode preference rank data. *Multivariate Behavioral Research*, 57(4), 679–699. <https://doi.org/10.1080/00273171.2021.1899892>

- D'Ambrosio, A., Amodio, S., & Iorio, C. (2015). Two algorithms for finding optimal solutions of the Kemeny rank aggregation problem for full rankings. *Journal of Applied Nonparametric Statistics*, 8(2), 198–213. <https://doi.org/10.1285/i20705948v8n2p198>
- De Luca Picione, G. L. (2014). *Learnfare. Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente: attori ed utenti dei CPIA nei contesti locali*. G. Giappichelli Editore.
- de Sola Pool, I., & Kochen, M. (1978). Contacts and influence. *Social Networks*, 1(1).
- Degenne, A., & Forsé, M. (1994). *Les réseaux sociaux : Une analyse structurale en sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Degenne, A., & Forsé, M. (2004). *Les réseaux sociaux* (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan.
- Di Nicola, P. (1998). *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*. FrancoAngeli.
- Dilthey, W. (1974). *Introduzione alle scienze dello spirito* (A. Gargiulo, Trad.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1883)
- Donati, P. (1991). *Teoria relazionale della società*. FrancoAngeli.
- Donati, P. (a cura di). (2022). *La teoria relazionale nelle scienze sociali: sviluppi e prospettive*. Il Mulino.

- Duck, S., & Silver, R. C. (Eds.). (1990). *Personal relationships and social support*. SAGE Publications. ISBN: 978-0803983403.
- Elias, N. (1978). *The civilizing process: Sociogenetic and psychogenetic investigations*. Urizen Books. (Opera originale pubblicata nel 1939).
- Elias, N. (1990). *La società degli individui* (S. Tabboni, Trad.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1939).
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, 103(2), 281–317. <https://doi.org/10.1086/231209>.
- Emond, E. J., & Mason, D. W. (2002). A new rank correlation coefficient with application to the consensus ranking problem. *Journal of Multi-Criteria Decision Analysis*, 11(1), 17–28. <https://doi.org/10.1002/mcda.313>
- Erdős, P., & Rényi, A. (1959). On random graphs I. *Publicationes Mathematicae*, 6.
- Erikson, E. (2018). Relationalism and social networks. In F. Dépelteau (Ed.), *The Palgrave handbook of relational sociology*. Palgrave Macmillan.
- Erikson, E. H. (1951). *Childhood and society*. Norton. (Trad. it. Erikson, E. H. (1966). *Infanzia e società*. Roma: Armando Editore).
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, & ICF. (2017). *Study on governance and management policies in school education systems – Executive summary*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/44960>.

- Eve, R. A. (1996). *Social networks and social support*. Routledge.
- Foray, D. (2000). *L'economia della conoscenza*. Il Mulino.
- Fosti, G. (2013). *Rilanciare il welfare locale: Ipotesi e strumenti. Una prospettiva di management delle reti*. Egea.
- Foucault, M. (1971). *Le parole e le cose* (E. Panofsky, Trad.). Rizzoli. (Opera originale pubblicata nel 1966)
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire* (A. Fontana, Trad.). Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1975)
- Freeman, L. C. (2004). *The development of social network analysis: A study in the sociology of science*. Vancouver: Empirical Press.
- Freeman, L. C. (2007). *Lo sviluppo dell'analisi delle reti sociali: Uno studio di sociologia della scienza* (A. Caimi, Trad.). Milano: FrancoAngeli. (Opera originale pubblicata nel 2004).
- Gallino, L. (2000). *Globalizzazione e diseguaglianza*. Laterza.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture* (F. De Felice, Trad.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1973)
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Harvard University Press.

- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Il Mulino.
(Opera originale: Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.)
- Gluckman, M. (1955). *Custom and conflict in Africa*. Basil Blackwell.
- Goldsmith, S., & Eggers, W. D. (2010). *Governare con la rete: Per un nuovo modello di pubblica amministrazione* (L. Leone, Trad.). IBL Libri.
(Opera originale pubblicata nel 2004)
- Granovetter, M. (1998). *La forza dei legami deboli e altri saggi* (M. Follis, a cura di). Liguori.
- GriAUDI, G. (1996). *Le reti sociali. Teorie e metodi per l'analisi delle relazioni sociali*. Il Mulino.
- Grieco, M. (1987). *Keeping it in the family: Social networks and employment chance*. Tavistock.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Harvard University Press.
- Hjern, B., & Porter, D. O. (1988). Le strutture di implementazione: Una nuova unità di analisi amministrativa. In S. Zan (a cura di), *Logiche di azione collettiva*. Il Mulino.
- Kendall, M. G. (1938). A new measure of rank correlation. *Biometrika*, 30(1/2), 81–93. <https://doi.org/10.2307/2332226>.
- Lazega, E. (1998). *Réseaux sociaux et structures relationnelles*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Lee, N. H. (1969). *The search for an abortionist: The classic study of how American women coped with unwanted pregnancy before Roe v. Wade*. Harper & Row.
- Levinson, D. J. (1978). *Seasons of a man's life*. Random House.
- Longo, F. (2005). *Governance dei network di pubblico interesse: Logiche e strumenti operativi aziendali*. Egea.
- Mandich, G. (2003). *Abitare lo spazio sociale: Giovani, reti di relazione e costruzione dell'identità*. Milano: Guerrini Studio.
- Mayer, A. C. (1966). The significance of quasi-groups in the study of complex societies. In J. C. Mitchell (Ed.), *Social anthropology of complex societies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315017631-5>.
- Mayer, P. (1962). Migrancy and the study of Africans in towns. *American Anthropologist*, 64(3), 576–592. <https://doi.org/10.1525/aa.1962.64.3.02a00040>.
- Mayntz, R. (1999). La teoria della “governance”: Sfide e prospettive. *Rivista Italiana di Scienza Politica*, 29(2).
- Mercklé, P. (2011). *Sociologie des réseaux sociaux* (2e éd.). Paris: La Découverte.
- Milgram, S. (1967). The small world problem. *Psychology Today*, 2(1).

- Mitchell, J. C. (1969). The concept and use of social networks. In J. C. Mitchell (a cura di), *Social networks in urban situations: Analyses of personal relationships*. Manchester University Press.
- Mokyr, J. (2004). *I doni di Atena: Le origini storiche dell'economia della conoscenza* (A. G. Caffarena, Trad.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 2002)
- Musso, P. (2007). *L'ideologia delle reti*. Apogeo. (Opera originale pubblicata nel 2003)
- Mutti, A. (1996). *La rete sociale. Teorie e metodi per l'analisi delle relazioni sociali*. Il Mulino.
- Nunziata, E. (2011). Il sistema dell'istruzione come rete estesa governata. In F. Bassanini & V. Campione (a cura di), *Istruzione bene comune: Idee per la scuola di domani*. Passigli Ed.
- Ogburn, W. F. (1922). *Social change with respect to cultural and original nature*. B. W. Huebsch Inc.
- Pescosolido, B. A., & Rubin, B. A. (2000). *The web of group affiliations revisited: Social life, postmodernism, and sociology*. *Annual Review of Sociology*, 65(1), 52–76.
<https://doi.org/10.1177/000312240006500104>.
- Piselli, F. (a cura di). (1995). *Reti. L'analisi dei networks nelle scienze sociali*. Donzelli Editore.

- Poggi, A. (2001). *Le autonomie funzionali «tra» sussidiarietà verticale e sussidiarietà orizzontale*. Giuffrè.
- Poggi, A. (2007). *Istruzione, formazione e servizi alla persona tra Regioni e comunità nazionale*. Giappichelli.
- Porat, M. (1977). *The information economy: Definition and measurement* (Vol. 1, Publication 77-12). U.S. Department of Commerce, Office of Telecommunications.
- Rifkin, J. (2011). *La terza rivoluzione industriale: Come il "potere laterale" sta trasformando l'energia, l'economia e il mondo* (P. Canton, Trad.). Mondadori.
(Opera originale pubblicata nel 2011).
- Rullani, E. (2004). *Economia della conoscenza: Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Carocci.
- Salvini, A. (2017). *L'analisi delle reti sociali: Risorse e meccanismi*. Pisa University Press.
- Sandulli, A. (2003). *Il sistema nazionale di istruzione*. Il Mulino.
- Schutz, A. (1974). *Il fenomeno del mondo sociale* (F. Gini, Trad.). Il Saggiatore.
(Opera originale pubblicata nel 1932)
- Scott, J. (2003). *L'analisi delle reti sociali* (E. Amato, Trad.). Carocci.
(Opera originale pubblicata nel 1991 con il titolo *Social network analysis: A handbook*).

Scuola della Compagnia di San Paolo. (s.d.). Reti e networking nella governance del servizio scolastico: L'esperienza nella Regione Veneto.

Simmel, G. (1989). Sociologia: Indagini sulle forme di socializzazione (R. Alonge, Trad.). Edizioni di Comunità. (Opera originale pubblicata nel 1908).

Simmel, G. (1998). Il problema della sociologia (R. Alonge, Trad.). In Sociologia. Biblioteca di Comunità. (Opera originale pubblicata nel 1894 con il titolo *Fundamental problems of sociology*).

Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72–101.
<https://doi.org/10.2307/1412159>.

Stewart, T. A. (1999). Il capitale intellettuale: La nuova ricchezza. Ponte alle Grazie.
(Opera originale: *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*, 1997).

Trainito, G. (2005). La normativa sull'autonomia scolastica. In Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo & Associazione TreeLLLe (a cura di), *L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola: Seminario n. 4, aprile 2005, Genova. Tipografia Araldica*.

Troilo, S. (2000). Gli strumenti del partenariato nel settore scolastico. *Rivista giuridica*, 12(1).

- Tronca, L. (2013). *Sociologia relazionale e social network analysis: Analisi delle strutture sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Tronca, L. (2022). La Social Network Analysis nella teoria relazionale della società. In P. Donati (Ed.), *La teoria relazionale nelle scienze sociali: Sviluppi e prospettive*, Il Mulino.
- UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies*. UNESCO Publishing.
- Vargiu, A. (1998). *Analisi di rete. Opzioni metodologiche e strumenti per la ricerca sociale*. FrancoAngeli.
- Vergati, S. (2008). *Gruppi e reti sociali: Fra teoria e ricerca*. Bonanno Editore.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge University Press.
- Watts, D. J. (2004). The 'new' of networks. *Annual Review of Sociology*, 30, 243–270. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110617>.
- Watts, D. J., & Strogatz, S. H. (1998). Collective dynamics of 'small-world' networks. *Nature*, 393(6684), 440–442. <https://doi.org/10.1038/30918>.
- Weber, M. (2003). *Economia e società* (G. Gemelli, Trad.). Comunità. (Opera originale pubblicata nel 1922).
- Wellman, B., & Leighton, B. (1978). *Networks, neighborhoods and communities: Approaches to the study of the community question*. Centre for Urban and Community Studies & Department of Sociology, University of Toronto.

Wellman, B., & Berkowitz, S. D. (1988). *Social structure: A network approach*.
Cambridge University Press.

White, H. C. (1981). Where do markets come from? *American Journal of Sociology*, 87(3), 517–547. <https://doi.org/10.1086/227496>.

White, H. C. (1992). *Identity and control: A structural theory of social action*.
Princeton University Press.

Il quadro normativo della riforma dei CPIA

<https://www.registrocpia.it/index.php?idpag=542>

La ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, compresi i corsi serali, ha come capisaldi normativi i seguenti atti:

- il Decreto-legge 25 giugno 2008 n. 112 (convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 e pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale – Serie Generale – n. 47 del 25 febbraio 2013), che all'articolo 64, comma 4 ha previsto la ridefinizione dell'assetto organizzativo-didattico dei centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali;
- il D.P.R del 29 ottobre 2012 n. 263 "Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133". Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale – Serie Generale – n. 47 del 25 febbraio 2013";

- il Decreto Interministeriale MIUR – MEF del 12 marzo 2015 recante le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, pubblicato in data 8 giugno 2015, sulla Gazzetta Ufficiale S.G. n. 130 - Suppl. Ord. n. 266;
- le "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (Art. 11, comma 10, del D.P.R 263/2012)" del 2015 e gli Allegati alle Linee guida:
 - Allegato A - Percorsi di istruzione di primo livello. Primo e secondo periodo didattico. Declinazione dei risultati di apprendimento in competenze, conoscenze e abilità relativamente agli assi culturali.

Quadri orari:

- Allegato B.1 - Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. Declinazione dei risultati di apprendimento in competenze, conoscenze e abilità per livelli A1 e A2.
- Allegato B.2 - Articolazione dell'orario complessivo.
- Allegato C - Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'art. 3 del DPR 179/2011.
- Allegati D -Percorsi di istruzione di secondo livello – Articolazione dell'orario complessivo di ogni singolo indirizzo.

A livello nazionale, i principali atti normativi e dispositivi che fanno da riferimento e sfondo alla riforma dei CPIA sono:

- l'Ordinanza ministeriale n. 455 del 29/07/1997 "Istituzione dei Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta";
- la Legge 296/2006 che all'art. 1 comma 632 dispone che "I centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e i corsi serali, funzionanti presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, sono riorganizzati su base provinciale e articolati in reti territoriali e ridenominati 'Centri provinciali per l'istruzione degli adulti'. Ad essi è attribuita autonomia amministrativa, organizzativa e didattica";
- il Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007 n. 139 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione il D.M. 25 Ottobre 2007 sui criteri generali per il conferimento dell'autonomia ai "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti" di cui al D.P.R n. 275/99";
- la Legge 6 agosto 2008 n. 133 che all'art. 64 comma 4 lettera f) prevede la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri per l'istruzione degli adulti, ivi compresi i corsi serali previsto dalla normativa vigente
- il D.P.R. 20 Marzo 2009, n. 89 "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, D.L. 25/06/2008, convertito, con modificazioni, dalla Legge 06/09/2008, n. 133";
- la Legge 15 luglio 2009, n. 94 "Disposizioni in materia di sicurezza pubblica" che presenta innovazioni normative in materia di immigrazione;

- il D.P.R. 15 Marzo 2010, n. 87 "Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali ai sensi dell'articolo 64, comma 4 D.L. 25/06/2008, convertito, con modificazioni, dalla Legge 06/09/2008, n. 133";
- il D.P.R. 15 Marzo 2010, n. 88 "Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4 D.L. 25/06/2008, convertito, con modificazioni, dalla Legge 06/09/2008, n. 133";
- il D.P.R. 15 Marzo 2010, n. 89 "Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4 D.L. 25/06/2008, convertito, con modificazioni, dalla Legge 06/09/2008, n. 133";
- il D.P.R. 14 Settembre 2011, n.179 "Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al D.L. del 25/07/1998, n. 286";
- la Legge 28/06/2012, n. 92 "Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita";
- la Circolare Ministeriale 36/2014 che fornisce istruzioni per l'attivazione dei CPIA per l'a.s. 2014/15;
- la Circolare Ministeriale 39/2014 sulle iscrizioni ai percorsi di Istruzione degli adulti per l'a.s. 2014/15;
- la Circolare Ministeriale 6/2015 sulle iscrizioni ai percorsi di Istruzione degli adulti per l'a.s. 2015/16;

- la Circolare Ministeriale 1/2016 sulle iscrizioni ai percorsi di Istruzione degli adulti per l'a.s. 2016/17.

A livello comunitario rilevano invece:

- la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente;
- le Conclusioni del Consiglio del 12 Maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'Istruzione e della formazione (ET 2020);
- la Comunicazione della Commissione Europea del 3 Marzo 2010 "Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva";
- le Conclusioni del Consiglio dell'11 Maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'Istruzione e della formazione;
- la Risoluzione del Consiglio del 28 Novembre 2011 su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti.

Ringraziamenti

Desidero esprimere la mia più sincera gratitudine al mio tutor, il Prof. Raffaele Sibilio, per la sua guida, per il costante supporto professionale e per offrirmi sempre un esempio concreto di impegno e dedizione al lavoro. La sua “presenza”, competenza e incoraggiamento sono stati decisivi per la realizzazione di questo lavoro.

Un ringraziamento speciale va alla mia correlatrice, la Prof.ssa Dora Gambardella per le preziose osservazioni e i suggerimenti durante i periodici momenti di confronto e per aver contribuito con la Prof.ssa Enrica Amaturò in modo determinante, già dai tempi del percorso di laurea, alla mia crescita professionale.

Un sentito grazie va al Prof. D'Ambrosio Antonio, il cui aiuto è stato davvero unico e prezioso. La sua professionalità, insieme alla sua straordinaria disponibilità, hanno rappresentato per me un'ancora sicura e un punto di riferimento essenziale per lo sviluppo della parte empirica di questo lavoro.

Thank you so much for your time, and may God bless you!

Un sincero e profondo ringraziamento va al Prof. Giuseppe Luca De Luca Picione, il cui sostegno deciso ha reso possibile il superamento delle difficoltà incontrate durante nell'impervio percorso di questa ricerca. I suoi puntuali suggerimenti metodologici, l'incoraggiamento costante e la sua fiducia sono stati per me fondamentali.

Grazie infinite al Prof. Aniello Liotta per la generosità con cui ha condiviso la sua qualificata conoscenza dei CPIA, per il supporto offerto con immensa spontaneità, per la volontà sincera di contribuire a un cambiamento positivo, orientato al miglioramento continuo della Scuola.

La raccolta di informazioni e dati non sarebbe stata possibile se non avessi ricevuto il sostegno della Dirigente scolastica, Prof.ssa Rosa Angela Luiso, la cui sensibilità per la ricerca unita a un profondo senso del bene comune, hanno reso realizzabile questo percorso, nell'intento condiviso di offrire un servizio utile e concreto alla comunità scolastica.

Un grazie di cuore va alla mia famiglia che continua ad assecondare amorevolmente e con comprensione le mie passioni e alle mie care e “storiche” amiche per essermi sempre accanto.

Grazie, infine, a chi mi ha permesso di fare dell'“apprendere per tutta la vita” un principio guida, di testimoniare personalmente e concretamente il valore del lifelong learning.