

The school system: A survey on school principals' Models of Signification

Marco Guidi*, Viviana Fini**, Sergio Salvatore***

Abstract

The School Principal plays a relevant and strategic role within the school setting though, or maybe thanks to the fact that, it has experienced several transformations over the time in accordance to the cultural, societal and normative transitions undergoing the historical trends of our school system and of Italy in general. This paper aims to present the theoretical framework, the methodology and the results of a survey addressed to study the conceptions – that is the *Models of Signification* – of the school context in a sample (n=73) of Italian school Principals. Such a knowledge aids in understanding the ways these actors orient their different organizational school practices and therefore modulate the effectiveness and quality of its outcomes.

Results highlighted an inherent cultural variability among the principals' significations, that in general shows their awareness about the institutional environment and about the expectations that the users have of the school educational service: in some case, the principal's role is circumscribed to the regulatory support of the teaching service, while in other it is interpreted as a strategic function for the governing of the social transformations into a source of innovation and opportunity for the school context. It also underlines a trendily cultural shift in the principals' role that mainly, and above all, takes them to perceive themselves as “managers”, more than “principals”.

Keywords: school principals; Models of Signification; school context.

* PhD – Associazione Fabbrica Futuro – marcoguidi73@gmail.com

** PhD – Associazione Fabbrica Futuro – vivianafini@gmail.com

*** Full Professor – Università del Salento – sergio.salvatore@unisalento.it

Guidi, M., Fini, V., & Salvatore, S. (2015). Il sistema scolastico: Una rilevazione dei Modelli di Significato dei dirigenti scolastici [The school system: A survey on school principals' Models of Signification]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 131-166. doi: 10.14645/RPC.2015.1.452

Introduction

The purpose of this paper is twofold. First, we intend to present the epistemic and methodological framework grounding the analysis of the Models of Signification of Italian school principals. Second, we present the results of a survey conducted on a sample of Italian principals, aimed at studying their conceptions of school, starting from the assumption that such knowledge will aid in understanding the ways they orient their different organizational school practices.

The epistemic premise underlying this work is that actions, structures and organizational goals are to be interpreted as the outcome of a complex process of representation, that is, the outcome of the models of categorization and affective symbolization, generating and, meanwhile, being structured by the meanings that the organizational actors have of each other, of their relationship, of the sense of what they do, and of the different elements involved in that “doing”. It is this assumption that frames the research illustrated below; it does not aim to provide the tools to describe/measure already known variables, but rather to enucleate *latent operating dimensions*, responsible for configuring school actions and modulating the quality of its outcomes. Such dimensions are therefore to be interpreted as success/risk factors on which to anchor the design of school development policies.

Brief historical and cultural frame

The figure of the principal has experienced several changes over the time, and these changes result from the cultural, social and regulatory movements that have accompanied the history of our school system and, more in general, of our Country. Just think about the strongly hierarchical model of school during the Fascist period, which assigned to the School Head a higher role in respect of the teaching staff and, at the same time, hierarchically subordinate to the ministerial bureaucracy. Or think about the “social and participated” reorganization of the School Management, which took place in the 70s, that was designed to include in the government of the school community all its major educational components (teachers, other staff, parents, students, etc.). Or think of the most recent Autonomy Reform that, in the end of the last century, took the school system to a profound redefinition of the management autonomy of the schools and of its managerial positions, and led to the assignment of a strategic-managerial function to this figure, aiming at producing results in terms of efficiency and productivity both in the government and in the organizational variables.

That of the principal has therefore always been an organizational function of school activities that takes its form in respect of the meanings that, contingently to its organizational development, arise within the historical and cultural horizon to which the school takes part of. Yet the actions of a principal is never fully defined by the ongoing macro-cultural and normative processes. Rather, it is always and only in the relationship between these processes and the patterns of meaning with which the school principal gives meaning to his professional role that his actions take shape.

The epistemic assumptions underlying the survey

The socio-constructivist point of view

At the basis of the idea that organizations *are* the outcome of some signification process lies the assumption of the centrality of meaning, an assumption which refers to a socio-constructivist conception of the organization and, more in general, of human action. It is indeed the socio-constructivist perspective that mostly proposes to consider the reality of organizational phenomena as the result of meaning attribution by social actors. In this view, the events do not have an ontological status in their own, yet their *reality* derives from the meaning that is attributed to them: in other words, it is the *sense-making* processes (Daft & Weick, 1984) that build organizations and guide actors' behaviors, as people are immersed in networks of relationships with others, and constantly negotiate the meaning of the situation.

In this context, environmental ambiguity becomes an opportunity to interpret the situations according to different points of view and with the mediation of context maps/frames (Johnson-Laird, 1983; Neisser, 1987). These maps – produced by interactive meaning-making processes – are inherently contextual and always unfold within activity systems (Salvatore et al., 2003). In this perspective, the meaning construction of an object of experience (be it a behavior, an organizational service or the organization of a working environment) is context-specific (Eco, 1979; Bruner, 1990). The symbolic mediators which organize the processes of signification (concepts, thought patterns, scripts of action, social representations, linguistic codes...), are not personal nor individually-encapsulated categories. Rather, the individuals gain access to cognitive-specific productions and implement certain patterns of action regarding the characteristics of the relationship in which they are embedded. These relations can lead, for instance, to some rules being categorized as “necessary” or “unnecessary”, service as “reliable” or “unreliable”, project design as “useful” or “useless”...

The meaning of the elements of an organization (rules of the game, systems of identity, organizational development, ways in which organizations are structured) is therefore not-invariant and it does not follow some rule that can be set once and for all; on the contrary, it is situated and contingent - that is it is configured in different ways, due to the circumstances and socio-symbolic premises that unfold within a specific context.

The epistemic assumptions underlying the survey: the dynamic point of view

The process of meaning construction is not exclusively, nor primarily, a process of semantic negotiation (it is not expressed by a declaratory agreement on the meaning to be given to shared objects, and cannot, therefore, be seen as the mere transmission of information, tips or advice on a specific content of experience); on the contrary, it reflects the salience of the affective-emotional dynamics (Salvatore & Venuleo, 2008).

Common sense considers emotions as residual dimensions that the individual experiences in addition to rational thought, in given circumstances. In this perspective, emotions are identified with feelings (anger, joy, fear...), which, depending on the circumstances, interfere, reinforce or reward behavior. This behavior remains *other*, as it is a prerogative of the domain of thought and rationality. And this concept does not only belong to the realm of common sense since it is used, for instance, in traditional organizational theories.

Emotion, however, does not coincide with feelings. In fact, it can be represented (Carli, 1987) as a way of symbolizing reality. It is a mode of functioning of the mind, corresponding to unconscious logic (Matte Blanco, 1975) that, with Fornari (1979), we call affective symbolization, to distinguish it from categorization, which is the expression of rational thought.

For the purposes of our discussion, there are three aspects of affective symbolization that we want to emphasize, given the deep implications that they entail for the proposal of interpretative criteria and governance of processes of organizational change:

- *The generalizing and homogenizing power of emotions.* Stereotypes are a classic example of the generalizing character of emotions: through the stereotype, an extremely different set of elements is unified under a single characteristic, where they are treated as having a homogeneous meaning. Similarly, the organizational actors do not come into direct contact with the individual elements of reality (for instance, “the users of a service”), but with the class to which the individual element refers, and through all the emotional connotations that characterize it.
- *Emotions are not abstract meanings, but acts of signification.* Experiencing emotions does not mean imagining them, but above all living them and being driven to act by them: in this sense, emotions are acted out, in behaviors that express and make the affective symbolizations real.
- *The affective symbolization builds the context,* transforming an indefinite set of signs occurring together (for example, the forms of organizational space, its temporal dimensions, its rules and procedures, the structure of roles, mutual expectations...) into a class of identical things (e.g. the class of good things, opposed to the class of bad things), hence in a single object of psychological experience. We can give the name “context” to the global significance of this generalized object (Salvatore & Freda, 2011), which directs the hermeneutical practices of the actors and the use they make of the signs available in a given system of activities (e.g. the ways of interacting with a service, an operator or a rule). This leads us to state that the organizational actors do not relate to individual objects (be they people, events, concepts, or other symbolic artifacts of the service);

instead, they relate to each other and to the elements of the context starting from an overall affective representation of their system of activity.

Methodology

Within the theoretical perspective chosen, the organizational dynamics are therefore conceived as the expression, and at the same time, the consequence of the interpretations that the actors make of the context where they are embedded¹ (Carli & Paniccchia, 1999).

According to this perspective, the roots of the ongoing transformations, the diffusion of innovative practices, the development of teaching quality, and, more in general, of the educational offering, are all processes related both to the professional and the role cultures active within the context. It is this cultural dimension, in fact, that conveys and mediates the interpretations of the environment produced by the actors. In this sense, the culture is a fundamental lever in the development of school management and training (Salvatore & Scotto di Carlo, 2005).

Moreover, the cultural resources of meaning are hardly ever directly *visible*. In fact, their detection requires specially designed interpretative models and analytical systems that can “go beyond the given data”, in order to pinpoint the dynamic links between structural features, real constraints and forms of signification that set the ways in which a particular group of actors make sense of their work.

Consistently with the construct of Local Culture (Carli & Paniccchia, 1999) and with its methods of analysis within the social and organizational contexts, our survey is based on a specific psychodynamic method of analysis of socio-symbolic processes, which incorporates a system of qualitative analysis of these processes (called ISO method) (Carli & Paniccchia, 1999, 2002). The set of socio-symbolic processes that unfolds within a context generates the symbolic matrix through which a particular social group gives a meaning to the context within which it is embedded. This attribution of meaning is accomplished through a combination of thought and emotion (Carli and Salvatore, 2001): a mix of operational categorization and affective symbolization (Carli & Paniccchia, 1993). Furthermore, emphasizing the importance of the (operational and affective) symbolizations, as a dimension orienting social and organizational behaviors, is not to deny the salience of other elements. People’s actions and social behaviors are the result of the interaction of a number of technological, organizational, institutional, structural, socio-demographic, normative, economic and political factors. In this perspective, however, the incidence of such processes unfolds through the mediation of the cultural factor. It should also be noted that Local Culture does not coincide with what the actors have in common. In other words, culture does not bind the individuals to a single point of view – as, for instance, has been claimed by a consensual vision of the social representations conception (Augoustinos, 1991, Jaspars & Fraser, 1984; Moscovici, 1961, 1981); instead, it allows the coexistence of a number of potentially very different Models of Signification. Each Model of Signification is therefore a peculiar way in which a given segment of the population shapes its ways of thinking, and the opinions and the attitudes adopted.

In this sense, the overall set of meanings (or Local Culture) should be interpreted as the matrix of meanings, a real generative code shared by the actors of a given context. The variety of the discursive productions, of the axiological statements, the multiplicity of the points of view and of the meaning construction processes brought into play by the actors, comprise different contingent expressions, which are displayed by the various segments of the population.

Therefore, a distinction has to be made between Local Culture and Models of Signification. The latter are the ways to interpret the overall set of socio-symbolic processes deployed within a common reference framework by a certain subset of the population. They allow a cultural segmentation of the population, through which a distinct subpopulation can be singled out, each one showing a specific variety of the overall Local Culture.

¹ In general, in this paper we will refer to the constructs of Local Culture and Models of Signification. With the construct of Local Culture, following the proposal of Carli & Paniccchia (1999), we refer to those symbolic-affective, latent and mainly stable structures, which highlight the general and shared ways through which the actors of a certain context give emotionally sense to their context (in this case, e.g., on the way the principals have to interpret their professional role). With the construct of Models of Signification (Guidi, Salvatore, & Scotto di Carlo, 2011) we refer to the specific ways through which a given segment of a population gives sense to specific elements of their local culture (e.g.: the opinions that principals have on the young students; the representations that they have of their families and teachers; the goals that attach to setting school etc.).

Local Culture can thus be understood according to a twofold interpretation. From a certain point of view, it is the symbolic ground for the identity of a social group/organization; from another, complementary perspective, it has to be interpreted as the source of variability for the ways of thinking which characterize collective life. For this reason, detecting a population's Local Culture does not mean statically describing its representational contents. In fact, this analysis allows us to make sense of the variety of viewpoints active in the social system: through their relation with a common frame of reference, it thus becomes possible to understand the relationships of similarity/dissimilarity, as well as to interpret the genesis of the different ongoing socio-cognitive symbolic repertoires.

Survey tools

The survey was conducted through an ad-hoc questionnaire, made up of 45 single/or multiple choice questions, divided into two parts: the first (38 questions) containing the items used for the detection of the Local Culture and the related Models of Signification; the second (7 questions) to gather some socio-demographic and role indicators chosen to describe the population sub-segments identified through the Models of Signification. The questions in the first part of the questionnaire were designed to encourage the expression of the respondents' perceptions/evaluations/opinions (the school principals), related to the objects/aspects concerning different areas of expertise. In particular, the first part of the questionnaire is divided into five areas, each one corresponding to a different area of expertise:

- perception of the micro- or macro-social context (e.g.: issues and opinions regarding the place where you live, the reliability of the main social and institutional structures, the image of youngsters...);
- representation of the school system (e.g.: educational investments goals, school functions, school problems; improvement strategies...);
- conceptions of the school organization;
- representation of the principal's function (e.g.: mission and goals of the principal's function; characteristics of the "good principal"...);
- teaching/learning conceptions and practices (teaching success factors, criteria for evaluation of the educational service, factors affecting learning ...).

In the construction of this part of the questionnaire, attention was paid to the cultural meanings repertoire (for instance, valorizing *membership* vs. valorizing *otherness*...) typical of the ISO method (cf. Carli & Paniccia, 2002, 2003). In accordance with this method, the definition of the questions and of the responses chosen are not based on a representativeness/comprehensiveness (of the spectrum of possible meanings related to an object/stimulus) criterion; instead it aims to collect the semantic options indicative of the specific mode of the symbolic connotation of the object/stimulus, relevant on a cultural level. In other words, each "variable/response modality" combination is intended as a kind of sensor allowing possible meaning to be detected – within the symbolic field of the population – of a specific cultural point.

The second part of the questionnaire, on the other hand, collects socio-demographic (gender, residence, educational level), biographical, professional and role-related indicators (e.g. training needs, participation in training activities).

Sample

In order to select the sample we operated a non-proportional quotas cluster sampling (Blalock, Jr., 1960). To this end, we set the respondent's school as the reference unit. Hence, we sampled a number of schools, distributed with an equivalent-quota, by the three Italian macro-Regions (North, Centre and South Italy) and by school (Upper, Middle, Elementary, comprehensive schools). The questionnaire was presented to the school principals of the schools chosen, during the 2008-2009 school year. The choice of this kind of sample responds both to the need of anchoring the sample to the school contexts, rather than to the individuals – and this is in line with the contextual, rather than intra-psychic, character of cultural dynamics – and to the need for a homogeneous distribution of the schools, at least as regards the two variables (geographical area and grade school) sampling method used. This second requirement reflects the objectives of an exploratory research, insofar as the cultural mapping is not addressed to test hypotheses or quantify the impact of some cultural element within the population, but

to enucleate the broad spectrum of cultural heterogeneity shown within the population². The questionnaire was administered to 73 school principals in 9 Italian regions (Lombardia, Piemonte, Veneto, Emilia Romagna, Lazio, Umbria³, Campania, Puglia and Sicilia) distributed by geographic area and school type as reported in Table 1³. Table 2 shows the sample composition by sex and age⁴.

Table 1. *School principals distribution*

Geographic Area	% sample		School type	% populat.*	
	%	%		%	%
North	32,9	34,7	First cycle ^a	72,6	66,2
Centre	13,7	18,2	Second cycle ^b	27,4	33,8
South	53,4	47,1			

* Source: Public Education Ministry, School Year 2007/08

^a Elementary schools and Junior High schools

^b High schools

Table 2. *Sample/Population Comparison*

Gender	% sample	% populat.*
Male	47,9	52,9
Female	52,1	47,1
Age	% sample	% populat.*
<50 y.o.	16,9	11,9
50-54 y.o.	15,5	15,6
55-59 y.o.	39,4	32,4
>60 y.o.	28,2	40,1

* Source Public Education Ministry, School Year 2007/08

Data analysis

The questionnaire response-set was subjected to a procedure of multidimensional analysis, aimed at identifying homogeneous response profiles consistent for the given population. The procedure followed two steps of analysis. In the first place, the data matrix was subjected to a Multiple Correspondence Analysis (MCA). The MCA application allows to identify the factorial dimensions explaining the variability of response of the whole sample of respondents. The factorial dimensions constitute synthetic variables which help to explain the behavior of a large number of variables in the questionnaire; hence, with a smaller number of this kind of variables, it becomes possible to sum up most of the information contained in the input data matrix.

² For this reason, we preferred to use a purposeful sampling, the “comprehensive sample” (Patton, 1990), rather than a probability one, as it is able to collect – so as to make it the object of analysis – the cultural forms that, albeit important, may arise in marginal quantitative terms within the population (and therefore likely to be excluded from a representative sampling, which reproduces the universal distribution). Hence the decision to homogeneously distribute the schools over geographic areas and school types (naturally, on the assumption that the population’s cultural variability, that is the principals’ different ways to signify the managerial role in relation with the educational actions, may be affected by these two dimensions).

³ It may be observed that the differences between sample and population are quite narrow. The schools in the northern regions and, above all, in the Centre are under-represented, while those in the south exceed the percentage of the national population by about 6 percentage points. The sample also has a higher proportion of principals in the primary schools (6.4%) more than the principals of secondary schools (-6.4%). In this case, comparisons can be made only considering the high school vs. primary schools on an aggregate level).

⁴ We can observe that, as regards these two aspects, the sample has percentages substantially similar to the overall population and that, ultimately, it does not deeply differ in respect of the age, despite being younger overall. With regard to years of service, the principals indicate a number of years of 9.6 (SD = 8.3), and time spent managing their current school at an average of 5 years (SD = 5.3).

First, we proceeded to analyse the factorial space, whose factorial dimensions can be graphically represented as mutually perpendicular axes. This means that the combination of n factorial dimensions allows an n dimension space, that we define *cultural space* in order to show how it constitutes the total field of the Local Culture variability.

Secondly, the first factorial dimensions extracted by the MCA were used as the criterion for the subsequent Cluster Analysis (CA). CA is a multidimensional data analysis technique that allows to group the individuals of a population in respect of predefined variables/criteria. The result of the CA is therefore the definition of some subject groups with maximal internal homogeneity and maximal external heterogeneity, which we call Models of Signification. Finally, the projection on the cultural space of the Models of Signification leads to a further level of interpretation regarding the relation of these models with the common (Local Culture) symbolic space.

Data interpretation: the factorial dimensions. Description of the latent structures of meaning constituting the images of the principal's role

Below we provide a description of the Cultural Space based on the interpretation of the first two factorial dimensions emerging through the Multiple Correspondence Analysis performed on the overall response set to the questionnaire.

First symbolic structure. Symbolization of the principal's managerial function: "Development" Vs. "Maintenance"

The response modes most associated with the first factor (the horizontal axis of Figure 1) are mainly related to the content, functions and processes qualifying the management experience, particularly in relation to the ongoing school and social transformations. For this reason, we interpret the first symbolic structure as the expression of the symbolization of the principal's function.

Development

On the left polarity of the factor, a very positive image of the principal's function is highlighted, an image which is interpreted as a resource for the development of the educational service as regards the demands for change emerging in the wider social system. The responses mainly associated with this polarity show, in particular, some key elements. First, and on a professional level, the figure of the principal is symbolized as highly esteemed and having more prestige than in the past. This point is also associated with a totally reliable vision of the school system – both the school the principal works for, and the Italian school system as a whole. This polarity also reveals a conception of the principal mainly centered on, and aimed at developing a managerial function. In addition, this role is not configured in a traditional view – which was mainly centered on teaching functions – but is compared with the need for a customer-oriented radical transformation of the educational service. Hence, the school service is not perceived as invariable and pre-defined. Rather, what is emphasized is the contextual nature of its processes and dynamics. A favorable opinion is expressed about the organizational innovation triggered by the "school autonomy" trend (a trend which is not considered a constraint on the school context). Finally, the principal is seen as the one who reserves a lot of attention to the "human side" of the individual and to relationships with the others. Overall, the picture emerging from this sub-group of responses is that of a school service undergoing profound changes, consistent with the vision of an efficient and effective managerial function, which is strongly committed to the governance of the change underway. The principal is also perceived as being able to turn the ongoing change processes to advantage, and to increase and strengthen the school methods and processes (with the help of the support figures). The principal is perceived both as the promoter, and the main person responsible for the organizational advances made within the school, in response to the transformations initiated by/within the social context.

Maintenance

On the opposite side of the factor (the right end in Figure 1), the most significant responses see the development of the school service as being risky and difficult. Correspondingly, the opportunities potentially related to the social environment and to the users' demands are interpreted as inappropriate, risky, and not worthwhile for the principal's role, which moreover is perceived as weakened. Although the role of the principle is still perceived as reputable and useful, its prestige is

reduced in comparison with the past, and correspondently the principal's professional image is symbolically weakened. The weakening of the image of the school managerial function appears to further substantiate the marginalization of its functions and modes as regards the related actions: principals are imagined to play a stimulating role in support of the educational action, but ultimately their figure appears poorly equipped in terms of managerial autonomy and administrative means. If, on the whole, the polarity shows an optimistic picture of the school, this reference is not expressed with respect to the school system as a whole, but is limited to the evaluation of the schools where the respondents themselves work. Accordingly, what emerges is the image of a school system/service poorly connected to the idea of the development of school and of the education system which, in contrast, characterizes the opposite polarity. On the whole, the profound changes occurring both in school and in the broader social environment in the first years of the new millennium (the introduction of autonomy, the development of new forms of relationship with the users, and the like) are negatively perceived: autonomy is not seen as a source for innovation and, albeit its constraints are considered as insignificant, it is nonetheless categorized as a *risk*. Furthermore, while respondents think that in order to improve the Italian school system it would be important to know how to interpret the new social demands, they nonetheless do not consider customer satisfaction as one of the principal's most important goals, which means that social "demands" are not considered an organizer of the educational action, consistent with the role of supporting the development of social contexts. Social demand, therefore, on the one hand is interpreted as a value dimension that must be taken into account – along with other instances concerning schools – and, on the other, is seen as being automatically translated into the demand for education, supposedly exactly what society asks of schools. Ultimately, the negative connotation of the forms of change that affect the social and educational systems, does not appear capable of generating any alternative perspective in "educating", but actually leads the school organization to assume a basically defensive position, resorting to the activities already in existence in order to "maintain" the *status quo*, by strengthening the current educational model. Therefore, it seems that this polarity is ultimately expressing a rigid reaction to the demand for social transformation arising from the social environment. This demand is not interpreted as an opportunity for developing the school organization, but is rather interpreted in terms of the request for the competences already available in that context, and is thus *tout court* translated into the request to reinforce the teaching provided.

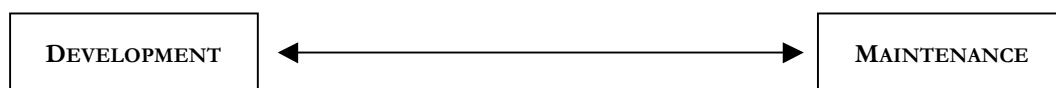


Figure 1. *First symbolic structure: Symbolization of the principal's function*

The first symbolic dimension appears to highlight the contrast between two different ways in which the principal conceives/interprets the demands for change arising in the social system and reflected in the school service, hence involving the managerial function.

On the one hand (left polarity) the principal's interests are that of strengthening the relationship between the school and its users, in terms of the development of the demands arising from the families and the social environment: in this case, the developmental perspective is found in the promotion of a customer-oriented service logic linked to a productive goal-oriented system, similar to a business organizational approach.

On the other side (right polarity), the principal is interested in the development of the education system as a strengthening of the effectiveness of the teaching model, and considers it unnecessary to center the school service on user's satisfaction.

Thus, these two different visions highlight two different models of responding to social changes: on the one hand, the principal's strategy takes the form of the search for developmental solutions within the relationship between the school system and its social environment; on the other hand, the solution is sought within the educational service itself, and therefore constitutes a substantial falling back onto the school's traditional teaching role, which moreover is considered the *real* demand that the social context makes to schools.

Second symbolic structure. Symbolization of the relationship with the context: “Devaluation” Vs. “Trusting Investment”

Devaluation

Let us now see the second factorial dimension. In one polarity (the one identified by the statistically negative values), the principals present a pessimistic, distrusting and anomic vision of the social context and of the institutions, which relates to a low sense of self-efficacy and confidence in their own ability to form successful relationships with this reality. Specifically, the lack of confidence regards both the image of the context and of social bonds, as well as the context of life in general, which in fact appears to be interpreted as extremely degraded.

The image of the school and of the principal’s profession are also involved in a pessimistic vision. And this is shown, firstly, in the low level of development expected in the Italian school context in the next five years. Furthermore, the most important problems for the school system are related to the ineffectiveness of schooling and the inefficiency of the administration. Finally, the principals believe that school does not have to interpret the social demand. Additionally, the relations among the different organizational functions do not seem to be related to shared goal-oriented relational models, but rather appear to be organized according to individualistic and subjective motives.

With regard to the principal’s managerial function, what appears evident is the collapse of its social esteem and prestige, which is reflected on the principal’s professional ineffectiveness.

Ultimately, the only element that protects from the destructive and catastrophic relationship with the social context appears to be the existence of one’s *proximal* relationships, which are obviously considered to provide for the sense of relational and affective support that cannot be drawn from the rest of the surrounding environment. This reference, regarding *primary* relationships, has been interpreted as the need for a familistic dimension, which appears to be the last refuge the principal has to cling to in order not to get lost in the anomic drifting which marks the whole social and educational environment.

Trusting Investment

The opposite polarity of this second factor shows specific characteristics that are diametrically opposed to the aforementioned ones, as regards the relationship with the context. In this case, the context is symbolized in terms of trust, high self-esteem and positive relationships.

Some of the structures, both of the school and of the social system, are perceived as a source of opportunities, and the context is interpreted in confident terms as a system of reliable human relations, supported by collaboration and regulated by civilized rules of coexistence, as well as by mutual peer relationships.

From this point of view, the claim for a principal managerial function playing an active role in guiding, motivating and orienting - and not only as a system of control – appears to be very important. The principal is perceived as an effective figure, which should be given more power and would remain interested in the management/relations aspects, rather than in the elements concerning training and teaching issues. Finally, one should be point out the reference to a critical element concerning the perception of the social and cultural context as deeply impoverished.

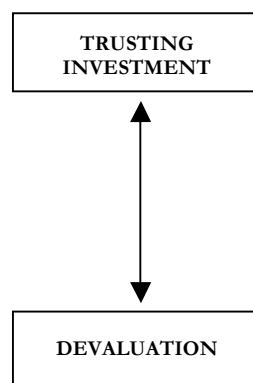


Figure 2. *Second symbolic dimension. Symbolization of the relationship with the environment*

In summary, we consider the second factor as the symbolic structure highlighting the connotation of the relationship between the school and the broader society. This connotation is articulated in the contrast between two opposing views: the lower polarity, which refers to the unreliability of the social context and the ineffectiveness/inefficiency of the school context (and therefore, the inadequacy of the whole educational service); in this case the general distrust leads principals to perceive their own role as poorly valued and discredited and, meantime, triggers a devaluing symbolization process of the context and of relationships, which are avoided by resorting to a defensive closure within the close familistic relational systems. The upper polarity, which we called *trusting investment*, in contrast refers to the confidence in relations with the context and a corresponding capacity to dialogue with the critical issues/demands of the context itself, therefore expressed in terms of goal orientation and investment in the context.

Models of Signification of the School System

The analysis yielded an optimal segmentation, as a partition of the sample, into 4 clusters, corresponding to 4 different Models of Signification (MoS).

MoS 1. Community Experts

This profile of responses, which identifies the first segment of principals (28.8 % of the sample), shows an image of the principal as interpreting relationships with the environment in trusting terms, and as an expert in teaching and in educational effectiveness. The principal's function has a twofold representation due to managerial and professional skills, which are not seen in terms of administrative control, but rather in terms of the competence to regulate the organizational relations between people and groups. The task of the principal is thus primarily understood as focused on the development of teaching and its effectiveness and, in general, the mission that the principal assigns to the school is that of enhancing the educational side and not that of responding to users' needs. The users are indeed perceived as a source of problems and "natural" critical elements for the delivery of the educational service (among other elements, some contradiction emerges in this profile, showing the coexistence of the principals' idea of a "customer-oriented school" and at the same time their agreement with the statement that "prioritizing the users' needs implies the school risks encouraging improper demands..."). Accordingly, it has to be added that the principals clustered in this segment express an image of the school as being forced to deal with some deeply rooted and widespread problems, such as the presence of incompetent teachers, the chronic lack of adequate tools for staff management, the inefficient central Administration and the progressive impoverishment of the values of the younger generation. In this sense, the reference to a strong educational mission, oriented to the development of learning, appears to be the best strategy to redefine the effectiveness and usefulness of the training institution.

This may be understood better in the light of further elements such as those that claim that the principals interpret the social and scholastic context in the light of a trusting sense of community: the quality of the school organization depends on respect for the rules of the game, not on the individuals' qualities; people's behavior does not depend on personal aspects; the principles agree with the idea that learning depends on contextual factors; the principals think that either the school where they work, their teachers, and also their Municipality, are reliable; they also think that one of the main problems of the school is the lack of confidence shown by the users. Trust in others appears to be the main resource underpinning social relations and also the priority strategic lever around which it seems possible to build interaction between the world of adults (teachers and managers) and that of youth (students). Such relationships allow them to enhance the training and learning dimension. This Model of Signification, therefore, reflects the strong connection between the training investment and the importance of having trusting relationship with others, where the main focus is on teaching, which corresponds to the importance of relations, which, nonetheless, remain on the background, as if they were not significant in themselves, but insofar as they work in support of the educational function carried out by the school.

MoS 2. Passionate Trainers

The second, and smallest, segment of principals is characterized by the strong commitment to the development of both training skills and methodologies. In this case, too, as we have already seen in the first Model of Signification, principals are mainly represented by the image of an expert on the

knowledge content of teaching, but also on its auditing and supervising function within the service of education assessment. This second model, nonetheless, differs from the previous one as per the absence of the trusting component qualifying the whole social environment as very reliable, as such able to support and give meaning to the educational service. In this case, the passion for educating, which the school staff as a whole shows (what most motivates the school staff is the joy of working), replaces the trust ascribed to the context, and even if relations remain an important aspect of the bonds with the context, both the social and the educational institutions are represented as weak and unreliable. The passion for work remains the element to grasp in order to keep a sense of satisfaction, effectiveness, and hope for their job and their own abilities. On the whole, the principal's figure is in fact perceived as greatly weakened: the principal does not supervise the school resources, has no managerial or entrepreneurial skills, does not have control functions, and neither directs nor decides. His function thus gets its meaning from what is perceived as the single most important component of education: training and transmitting knowledge... A component that this segment of principals interprets as its main interest and as the element to invest on, in the future. In this sense, it is significant to see the way the school counsellor has been characterized by the principals, who see this consultant as essentially irrelevant, as if the school training function has to be intended as an autonomous, self-sufficient element, not related to any other external, supporting resource; hence, the aforementioned autonomy is also ascribed to the users ("the young people want to grow up", but "do not want to be reassured"), who are themselves represented as autonomous and free to be inspired by the training provided by the school staff.

It has to be said, however, that this form of representation is critical inasmuch as the school users are represented as having none of their own development goals. Thus the users' objectives are assimilated to the education system's goals which are set by the system of practices that the school generates through the education offered. In this sense, in this MoS we are dealt with an idealizing form of educational goals of the school, which, as a technical organization (as regards the teaching methods and knowledge transmission) is represented as independent of the commitment of the actual users of the educational service and, therefore, as self-referential and valuable in itself, being based on the passionate commitment of the trainers, rather than on the emotional investment of those users who receive such training and help to build it.

MoS3. Conservative Implementers

The profile characterizing the third segment of principals (corresponding to 28.8% of the subjects of the sample) shows an image of the school managerial function as operative and pragmatic, dedicated to the implementation of programs (designed by others), rather than to any autonomous goal development. In this Model of Signification the function of the principal is not represented in any productive or realizing terms, nor as specifically goal-oriented: the mission of the principal is to implement and to use already created resources to make them available to others; in order to manage these tasks, the principal has to use a psychological/relational lever (e.g. being loved by employees and users), rather than relying on professional skills, which are however lacking (e.g. these principals do not perceive themselves as fully competent in their work). The social and cognitive processes (e.g. variables like learning, people's behavior and organizational relationships) are represented as inspired by individualistic models and regulated by traditional, with somewhat moralistic and evaluative connotations: learning is therefore not related to contextual dimensions, but to the personal characteristics of the social actors (e.g. the character and qualities of individuals); the school staff are seen to be motivated by their salary, rather than by the pleasure of working; the quality of the school system mainly depends on the quality of the individuals that compose its organization and on the absence of any conflict between people. These principals agree with the claim that poor people are such due to their own fault. Overall, the representation emerging from this MoS is traditionalist and conservative, and it connects to a singular attitude towards the social environment of which it is part. A hopeful vision of the central school administration is juxtaposed to a devaluating vision of the local situation: both the school support staff and the Municipality. This dual and apparently contradictory vision might be presumably interpreted as the sign of a deep social disinvestment from membership of the community and from the proximal system of relations in which one is immersed, for on the other hand these respondents feel connected (as they feel they mainly belong to the place where they live). What therefore seems to emerge is an ideal and utopian image of reality, of the ways "things should be", which does not conform to the actual circumstances of life (which is therefore disappointing in the principals' eyes). The everyday reality leaves them unsatisfied and deeply troubled, frozen in a critical and seemingly indifferent position. These principals thus have to rely on people's

individualism as if it were the only way to survive, believing that everybody adapts in order to have a quiet life since it is impossible to transform the existing reality. The anchoring to this conservative view of reality is thus the sign of the need to rediscover (or make sense of) the social reality itself, which conversely appears to get move ever further away from the highly-idealized expectation of the world. In this sense, it is important to notice that the function of evaluation of the quality of the education service, seen as a time to reflect on one's own ability to invest in the development of activities underway, is not taken into account at all (among the criteria to verify the quality of the school organization, that of evaluating the effectiveness of the training is not contemplated; as a direct consequence, we may say, the quality of the school organization is not seen as depending on the ability to verify the training). Equally important is, therefore, the way the dual representation of reality (both the nearest and the farthest) is reflected in the idea of a "customer-oriented school": on the one hand, this idea is regarded as a strategy for improving the school organization (and here we might see the reflection of a utopian ideal of what reality should be), but at the same time it is seen as a passing trend (and here we are facing hard reality, in comparison with the professional surrounding where one works). For this reason, even if it may be considered a significant development, the process of autonomy is not considered able to generate any useful service for the user, who in fact is not mentioned by any specific reference in this Model of Signification.

MoS 4. Innovative Entrepreneurs

The fourth and final segment has been called Innovative Entrepreneurs insofar as it is marked by a profile of responses that represent the principal's function as related to the development of the educational service within a customer-oriented and demand-laden management logic.

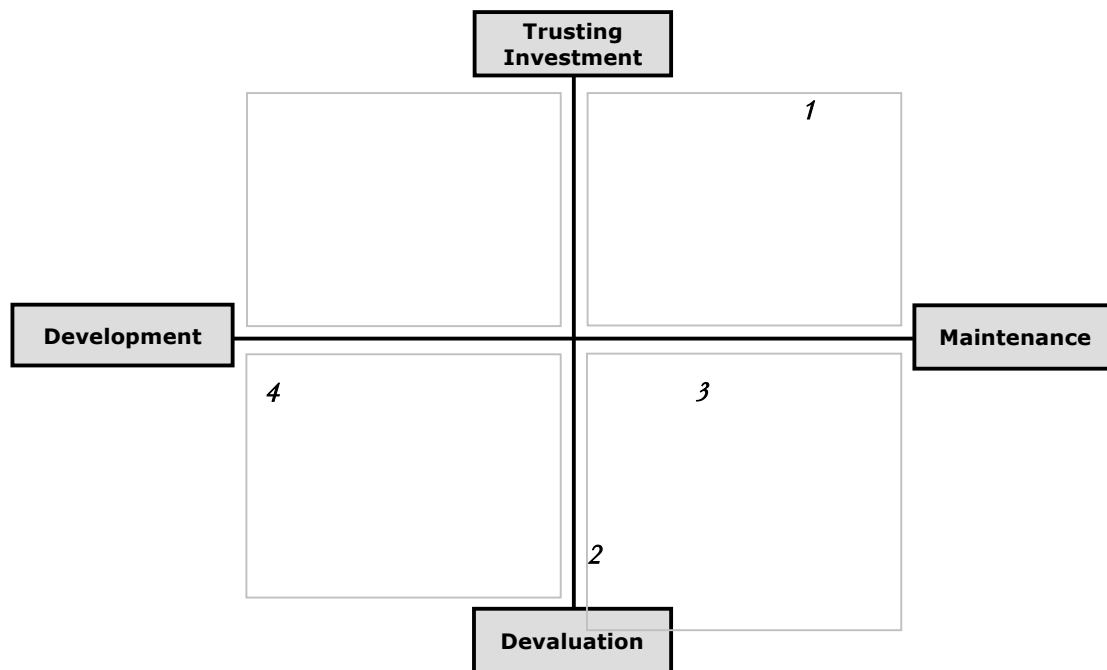
The principals in this MoS perceive themselves as fully self-efficient and, correspondingly, charismatic, powerful and well valued on a professional level; they interpret the managerial functions as that of a professional that has to govern the development of the school service from a customer-oriented logic – albeit this innovation might appear innovative for the educational system, it is deeply rooted in the organizational management culture – and to verify the action of the operators of the educational service (e.g. a good principal is the one who supervises and verifies).

Related to the image of a needs-oriented managerial function, which aims at innovation and the development of educational models, this profile highlights a specific mission for the school system, which, unlike the first and second Models of Signification, is not at all limited to the traditional teaching model of knowledge transmission. In relation to the customer-orientation logic – and, in parallel, in supporting this logic – this profile reveals a trusting picture of the school and of some of its functions, although other services present in the whole context of life are seen as unreliable.

On the whole, this fourth segment of principals shows the image of an active and innovative management function (e.g. it is "expected to invest in strengthening the organizational skills", in the "knowledge of the school rules" and in the "enhancement of the educational knowledge"), which is oriented to a trusting system of living together, and which seems able to interpret/make predictions about the future. In connection to this developmental vision, the principals highlight (the only case among the four Models of Signification identified through the cluster analysis) the usefulness of counseling for the school system. Counsellors are considered here both in their supporting function towards people's health and for their professional activities (consultants useful for the school system are: physicians, psychologists, psychiatrists and computer experts), are considered helpful in supporting the principal (consultants "recommend, empower and collaborate"), in particular in the relationship with the users (the importance of counseling to families is explicitly expressed), but - perhaps because it is so appreciated - it is considered addictive and often involves high costs for the schools.

Projection of the MoS on the symbolic-emotional space

In Figure 3, the 4 Models of Signification are projected on the symbolic-emotional space. Through the analysis of the positioning of the segments within the cultural area, we can further provide interpretative hypotheses about each MoS in respect of the overall symbolic organization and of the relationships that each segment has with the others.



Key to the MoS

1=Community Experts 2=Passionate Trainers 3=Conservative Implementers 4=Innovative Entrepreneurs

Figure 3. Projection of MoS on the symbolic-emotional space

Along the first factorial structure, the horizontal axis of the figure, which we interpreted in terms of the symbolic connotation of the relationship between professionalism and education system, we notice the contrast between MoS4 (which lies close to the polarity on the left, which we called “Development”) and the other three MoS (which are positioned on the “Maintenance” polarity).

The straight polarization of the MoS4 (regarding the segment of Innovative Entrepreneurs) suggests its essentially positive and optimistic connotation, which focuses on the development of the education system and of its managerial function. This positioning allows us to make the hypothesis that the combination of some cultural elements – which suggest the principal’s managerial function is radically anchored to a business and customer-oriented logic (see, for instance, the importance assigned to managerial skills), as well as the importance of the principal as a professional who is considered charismatic and well respected professionally – are to be interpreted as oriented to constructive, innovative and developmental dimensions models. In fact, the interpretation of the perceived social environment as aligned to the developmental needs expressed by the principal – and for which the principal is either the main promoter (if not the generator) and also the regulator, capable of interpreting the changes emerging in the environment, and to orient the school system to successfully respond to these changes – appear to highlight a productive function that is defined in terms of the achievability of the professional projects. The conception of such an important managerial figure, both competent and central to the organizational processes unfolding in the school, could easily lead to the principal’s role being deployed in self-referential and omnipotent terms, thus transforming it into a necessary and sufficient role for the school context. Yet, this cultural orientation has its limitations and, at the same time, its main asset in its radical anchorage to the users’ demands. This anchorage, on the one hand, constitutes the horizon of meanings within which to deploy the school’s developmental function, and which, if properly used and interpreted, may promote the improvement of the service, providing useful input on the goals in which to invest the organizational resources available. On the other hand, this anchorage allows a focus on the customer satisfaction logic, a logic which also shows *how* to do, and that corresponds to one of the most effective ways to manage the organizational structures, that can operate for the empowerment of the service towards the users’ needs... which in this case correspond to the fruition patterns of the educational service itself. We believe, in this sense, that we can interpret as non-casual the above element of counsellor utility, seen as a device serving to strengthen the principal’s role, especially in the area of intervention mainly dealing with the

relationship with the users (families, in particular). It is mainly a managerial function oriented to a service of developing the demand emerging within the social environment that gives rise to the chance to develop a consulting function regarding the supply of psychological and physician services which moreover are seen as supplying organizational services and not services to individuals for their physical and mental health.

Let us now look at the three cultural segments arranged on the opposite end of the first symbolic structure. The three MoS collected here (Community Experts, Passionate Trainers and Conservative Implementers), share a common positioning on the right half-plane of the cultural space, in which the negative connotation of the demands for change, across the social and educational systems, is symbolized as corresponding to the principal's profound incompetence in interpreting (weakening the image and the role of the principal), an incompetence that results as the inability to generate alternative perspectives to the traditional educational model. In this half-plane, therefore, the common reference to teaching as the most effective solution (the "cure all" for the school and the social context), can be read as a form of idealization of both the disciplines and teaching, which results in a renewed investment in the traditional identity of the educational service, primarily engaged in "knowledge transmission". In any case, the function of culture generator assigned to the school is carried out at the expense of the educational professional system's ability to translate the interpretations of the issues emerging from the social environment and from the users into useful forms of goal-orientation. In this sense, commitment to the educational function is not translated into an effective transformation and development intervention but is nurtured by, and supports, the idealization of the discipline, the passion for the subjects taught and learned, and the value of knowledge, regardless of the goals and the usable value subjects and knowledge.

Valorizing the traditional identities is distinguished, however, in the form of these three different cultural divisions, which in turn represent three standpoints and cultural perceptions based on the same symbolic structure.

In the case of the *Implementers*, the positioning on the positive side of the first symbolic dimension corresponds to the proximity to the origin point on the second factor which, in fact, highlights the lack of any characterization of this MoS by the second symbolic structure. This operational function, and the rejection of all forms of innovation expressed by this Model of Signification, is presented as a criticism for the lack of prospects and for the weakening of the principal's design function. From another point of view, but in some ways corresponding to this, the traditional, individualistic and conformist connotation of the social action emerging in this segment, appears to connect to the inability to deal, in terms of *strangeness* (Paniccia, 2003), with all forms of novelty, and to conceive as risky and threatening any potential form of change; ultimately to fall back on assuming as ideally possible any hypothesis of change, but to connote it as impractical in the social reality in which one is embedded, and within the perceived organizational constraints.

In the case of *Community Experts* and also *Passionate Trainers*, it is impossible to take the social demand as the anchoring dimension for the principal's managerial function and for the development of the educational service. However, as already pointed out, the contrast between the two cultural segments along the second symbolic structure, the cultural anchoring of the two models is profoundly different from each other.

For *Passionate Trainers*, the frustrating and devaluing connotation of the polarity at the bottom of the vertical symbolic-affective dimension highlights the withdrawal of the principals from any chance to invest in the relationship with the *other* (employees, users or young students, whoever they may be), and of any possible form of customer-orientation. Furthermore, the reference to a logic of *maintenance*, in response to the issue of transformation of the professional and educational context (the symbolic reference conveyed by the right polarity of the first dimension), leads the executives to liken the goals of the school users with those intrinsically defined in the social mandate of the educational system, as directly deriving from the goals inherent to the system of educational practices that the school offers. In this sense, to plan and deliver a training proposal is, *tout court*, to respond to the training demand. Ultimately, this group of principals substantiates its role in terms of a function of maintenance and of compliance with the rules and of the educational relationship, as if to say that teaching and the passion for teaching (communicated by teachers and administrators to the students) could be seen as the generator of value and passion in the user, also providing a device to replace the investment in the real relationship with the users, whose needs and demands are, in contrast, ignored.

As regards *Community Experts*, it seems possible to retrieve the users' demand. The trusting and optimistic symbolization of the relationship with the environment (indicated by the positioning on the upper end of the second factor), highlights the chance/need to invest in social relations as a force for

the expansion of the educational service. However, in this case too, it is evident that dialog with the issue emerging from the social environment is considered possible only insofar as the demands are treated in the light of a technical-didactic interpretive key, which strictly speaking tends to identify school development with the enhancement of educational strategy. In other words, the demand for change emerging from the social system, is in this case retrieved and valorized, but it is nonetheless unable to generate a service strategy (which, in contrast, we have seen the *Innovative Entrepreneurs* segment is able to activate) so it does not lead to a possible revision of the organizational strategy as a whole, but is tied to teaching and, ultimately, confined to the role of incremental empowerment, of strengthening, as it were, the traditional way of educating. This is therefore a strategic solution that seeks to recover an educational model within the existing school organization, operating through what we might call the effectiveness of the education service itself in response to the transformational demands arising from the context.

Concluding remarks

At the end of this paper, we have to consider the results achieved, given the relatively small sample of 73 respondents to the questionnaires, that are obviously not representative of the cultural-semiotic universe of Italian school principals. We propose, however, to consider this mapping as a strategic element important for the potentially endless signification options that the principals could adopt and produce (as regards their role, school and the social context of which it is part) at a given time in history. This mapping therefore is an interpretive model which makes it possible to deal with the dynamic evolution that has affected the Italian school in recent years, therefore involving school principals.

From this point of view, it is possible to make some further comments.

The very first element is inherent to the cultural variability that has marked the results of the present survey (held in 2008/2009), in comparison with the previous two surveys – one conducted in 2003/2004 (*unpublished research*) and another conducted in 2000 (Salvatore, 2001). It is this heterogeneity that substantiates the complexity expressed by the principals' professional culture and that means – both in the most disillusioned role perceptions and in the diffident visions of the social environment, as well as in the most active, agentive and business-oriented representations – a clear awareness of the peculiarities of the principal's role in relation to the operating/institutional environment the principals are part of and, at least in some cases, of the expectations that the users have of the school educational service.

The second issue regards the findings emerging from the different segmentations operated at the level of Models of Signification, which testify to the images of the principals' role and of their representations of the school, of their aims and, in a broader sense, of their relationship with the social context, which are constantly undergoing a rapid evolution.

The research held in 2000 (Salvatore, 2001) has given an account of the management culture centered, at that time, on the symbolization of the autonomy movement, and of the implications of the autonomy reform for the principal's role. That was the time that immediately followed the implementation of the new rules, and the principals' role culture seemed to be configured in a very responsive way to that profound transformation, both at the institutional and the symbolic level.

Compared with this, the 2003 survey seemed to highlight and validate the first change of scenery, a sort of figure-ground reversal, in the principals' significations. In this case, the dimensions of the symbolic space – in other words, the symbolic matrix constituting the role identity of the school principals – was characterized on the basis of general and transverse anchoring to the social system, and not to specific aspects of the educational world.

In the present paper we observe a further evolution of the principals' meanings, which show a contrast (and at the same time a co-existence) between these two cultural movements.

On the one hand, the trend emerging in the 2003/2004 survey – the reference to a general socio-organizational culture, which is not limited to the cultural and organizational dimensions traditionally expressed by the school environment, and which plays the leading role in its centrality in the government and development of the school system – proves to be, at least in some respects, more and

more entrenched and profound⁵. On the other hand, as a counterbalance to this element, there is a new revival of some defensively self-centered position, which basically aims to circumscribe the school service to the provision of teaching and to interpret the (only) role of the principal as support for the teaching service.

This general contrast is well expressed by the first symbolic structure emerging from the factor analysis conducted in the current research, which shows that the principal's professionalism – viewed in relation to the aspects of school change and related to the transformation of the demands generated in the whole society – on the one hand is related to the image of a rewarding environment, and of an optimistic vision of the future (in a symbolic association that leads to mainly focus on the consolidation of the organizational elements which guarantee the quality and effectiveness of the teaching/learning processes and of their empowerment in terms of the promotion of social development), while on the other hand, focuses on a pessimistic view of the social context. Such a vision identifies school autonomy as a critical factor and makes principals favor the maintaining of the *status quo*, and embrace a traditional image of educating, and therefore to embrace visions perceived as rule-defined certitudes, in order to thwart innovation, which is regarded as a passing fashion and a risk, and not as a resource or a source for development.

This contrasted attitude is nonetheless understandable if we consider the innovative scope that both school autonomy reform – as the main and most important promoter of the cultural transformation process at organizational and institutional levels – and the most recent proposals of radically transforming the school scenario, which call on principals to be responsible for controlling a wide range of new services.

At the same time, a critical fact is that the cultural universe of the principals is undergoing a division into two major opposing cultural significations, which basically split the population between those who interpret the ongoing transformations as a source of innovation and new opportunities, and those who, on the other hand, while assimilating the latest transformative processes in connection with the overall cultural and social crisis – responsible for the alteration of the *status quo* and perceived as apparently ungovernable – prefer defensively to cling to aspects such as those centering on teaching, that allow a valorizing function to be found in the principal's regulatory role in school organization.

Ultimately, what is suggested as plausible by the comparison between the research in 2000 and the two surveys conducted in 2003/2004 and 2008/2009, is the emergence of an evolutionary trajectory of principals' culture, characterized by a twofold transition: initially, since it was focused on the school *inside* and on the forms of the institutional change, as if the school was taken by the need to metabolize the profound implications on the practices and functions level – the principals' culture moved to a further stage, where this metabolizing resulted in a vision of leadership as centered on and substantiated by its managerial function, rather than being addressed to the specific contents being deployed in the school system. We might say that, in this transition, we observe a cultural shift that led school principals to mainly, and above all, perceive themselves as “managers”, more than “principals”. Further on, a second shift occurred between the 2003/2004 and the 2008/2009 surveys, which appears as a breach between that *cultural movement* which either works for, and at the same supports, the development of the school system in terms of its capacity to analyse and respond to social demands, and which interprets the managerial function of the principals as a device for governing that development; and another *cultural movement* that aims to restore and reinvigorate the internal organizational processes, apparently as a way to find a meaning in the principal's traditional role, which is intended as a means for managing internal school relationships.

References

- Augoustinos, M. (1991). Consensual representations of social structure in different age groups. *British Journal of Social Psychology*, 30, 31-58.
- Blalock, Jr., H.M. (1960). *Social Statistics*. New York: McGraw-Hill Book Company.

⁵ This aspect is particularly evident as regards the second symbolic structure, which sheds light on the ways the relationship with the environment is not limited by reference to the socio-cultural context *encompassing* the school system, but extends to the social context as a whole, as an element ultimately organizing the structure of the educational service.

- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Carli, R. (1987). *Psicologia clinica* [Clinical Psychology]. Torino: Utet.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (1993). Percorsi per la definizione del prodotto in psicologia clinica [Paths to the definition of the product in clinical psychology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 7(2-3), 21-45.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione* [Training psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2002). *L'Analisi Emozionale del Testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [The Emotional Analysis of Text. A psychological tool for interpreting texts and discourses]. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R. M. (2003). *L'analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Demand analysis. Theory and technique of the clinical psychological intervention]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Salvatore, S. (2001). *L'immagine della psicologia: Una ricerca sulla popolazione del Lazio* [The image of psychology: A survey on the Lazio population]. Roma: Kappa.
- Daft, R.L., & Weick, K.E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295. doi: 10.5465/amr.1984.4277657
- Eco, U. (1979). *Lector in fibula: La cooperazione interpretativa nei testi narrativi* [Lector in fabula: The interpretative cooperation in narrative texts]. Milano: Bompiani.
- Fornari, F. (1979). *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio* [Foundations for a psychoanalytic theory of language]. Torino: Boringhieri.
- Guidi, M., Salvatore, S., & Scotto Di Carlo, M. (2011). Il ruolo del contesto simbolico affettivo nei processi di apprendimento: Un caso studio [The role of the context in the symbolic-affective learning processes: A case study]. *Psicologia Scolastica*, 10(1), 41-79.
- Jaspars, J.M.F., & Fraser, C. (1984). Attitudes and social representations. In R.M. Farr, & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 101-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matte Blanco, I. (1975). *The unconscious as infinite sets: An essay in bi-logic*. London: Gerald Duckworth & Company Ltd.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public* [Psychoanalysis, its image, its public]. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1981). On some aspects of Social Representations. In J. Forgas (Ed.), *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding* (pp.181-210). London: Academic Press.
- Neisser, U. (Ed.). (1987). *Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paniccia R.M. (2003). Il rapporto con l'estraneo: Un criterio psicologico per individuare il cliente nella scuola [The relationship with the stranger: A psychological criterion for identifying the school client]. *Psicologia Scolastica*, 1(2), 207-240. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nded). Newbury Park, CA: Sage.
- Salvatore, S. (2001). *La scuola come cliente* [The school as a client]. Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore, S., Freda, M.F., Ligorio, B., Iannaccone, A., Rubino, F., Scotto di Carlo, M., Bastianoni, P., & Gentile, M. (2003). Socioconstructivism and theory of the unconscious: A gaze over a research horizon. *European Journal of School Psychology*, 3(1), 9-41.

- Salvatore, S., & Freda, M.F. (2011). Affect, unconscious and sensemaking: A psychodynamic, semiotic and dialogic model. *New Ideas in Psychology*, 29(2), 119-135.
- Salvatore, S., & Scotto di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologico per la scuola: Modelli, Metodi, Strumenti* [The psychological intervention for the school: Models, Methods, Tools]. Roma: Carlo Amore.
- Salvatore, S., & Venuleo, C. (2008). Understanding the Role of Emotion in Sense-making: A Semiotic Psychoanalytic Oriented Perspective. *Integrative Psychological and Behavioural Science*, 42(1), 32-46. doi: 10.1007/s12124-007-9039-2

Il sistema scolastico: Una rilevazione dei Modelli di Significato dei dirigenti scolastici

Marco Guidi**, *Viviana Fini, *Sergio Salvatore******

Abstract

I dirigenti scolastici hanno un ruolo rilevante e strategico in seno al contesto scolastico sebbene, o anzi forse proprio grazie al fatto che, tale ruolo abbia vissuto diverse trasformazioni nel corso del tempo in ragione delle transizioni culturali, sociali e normative cui le vicende storiche hanno sottoposto il nostro sistema scolastico e l'Italia in generale. Il presente lavoro si propone di presentare il quadro teorico, la metodologia e i risultati di una ricerca volta a studiare le concezioni – cioè i Modelli di Significazione – del contesto scolastico in un campione (n = 73) di dirigenti scolastici italiani. Tale conoscenza aiuta a comprendere i modi in cui questi attori orientano le diverse pratiche scolastiche e organizzative e dunque i modi con cui modulano l'efficacia e la qualità dei risultati che si ottengono. I risultati evidenziano una intrinseca variabilità culturale nei modelli di significato dei dirigenti che, in generale, mostra la loro consapevolezza circa il contesto istituzionale e le aspettative che gli utenti hanno del servizio educativo della scuola: in alcuni casi, il ruolo del dirigente è circoscritto al supporto regolativo del servizio educativo, mentre in altri viene interpretato come una funzione strategica per il governo delle trasformazioni sociali intese quali risorse e opportunità per l'innovazione del contesto scolastico. I risultati sottolineano anche un cambiamento culturale tendenziale in atto nel ruolo dei dirigenti che li porta a percepire se stessi sempre più come “manager”, invece che come “presidi”.

Parole chiave: dirigenti scolastici; Modelli di Significazione; contesto scolastico.

* Dottore di Ricerca – Associazione Fabbrica Futuro – marcoguidi73@gmail.com

** Dottore di Ricerca – Associazione Fabbrica Futuro – vivianafini@gmail.com

*** Professore Ordinario – Università del Salento – sergio.salvatore@unisalento.it

Guidi, M., Fini, V., & Salvatore, S. (2015). Il sistema scolastico: Una rilevazione dei Modelli di Significato dei dirigenti scolastici [The school system: A survey on school principals' Models of Signification]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 131-166. doi: 10.14645/RPC.2015.1.452

Introduzione

L'obiettivo del presente articolo è duplice: dapprima, si intende presentare la cornice epistemica e metodologica in ragione della quale si è condotta l'esplorazione dei modelli di significato dei dirigenti di scuole italiane; in secondo luogo si vogliono proporre i risultati di un'indagine indirizzata ad un campione italiano di dirigenti, volta a studiare i significati che della scuola ha la dirigenza scolastica nell'ipotesi che tale conoscenza aiuti a comprendere i modi con cui la dirigenza stessa orienta le diverse pratiche organizzative della scuola.

La premessa epistemica alla base di tale lavoro è che azioni, strutture e scopi organizzativi vadano interpretati come l'esito di un complesso processo di rappresentazione, ovvero come il precipitato di modelli di categorizzazione e simbolizzazione affettiva, alimentanti i, e al contempo strutturati dai significati che gli attori organizzativi hanno gli uni degli altri, della loro relazione, del senso di ciò che fanno e dei diversi elementi che intervengono in tale fare. È questo assunto a costituire la cornice entro la quale si iscrive e prende forma la ricerca di seguito illustrata, che non mira a fornire strumenti per descrivere/misurare variabili già conosciute, quanto piuttosto ad enucleare *dimensioni latenti di funzionamento*, rilevanti in quanto attive nel configurare l'agire scolastico e nel modulare la qualità dei suoi esiti. Dimensioni dunque interpretabili come fattori di successo/rischio cui ancorare la progettazione di politiche di sviluppo della scuola.

Una breve cornice storico-culturale della dirigenza scolastica

La figura del dirigente scolastico ha vissuto nel tempo diverse evoluzioni, a loro volta frutto dei movimenti culturali, sociali e normativi che hanno accompagnato la storia del nostro sistema scolastico e, più in generale, del Paese. Basti pensare al modello di scuola fortemente gerarchizzato del periodo fascista, che assegnava al capo d'istituto un ruolo superiore rispetto al personale docente, ma anche gerarchicamente subordinato rispetto alla burocrazia ministeriale. Oppure alla riorganizzazione in senso "sociale" e partecipato della gestione scolastica, avvenuta negli anni '70, che si prefiggeva di inserire nel governo della comunità scolastica tutte le sue principali componenti educative (docenti, altro personale, genitori, studenti ecc.). O alla più recente riforma dell'Autonomia che, nell'ultimo scorcio del secolo scorso, ha avviato il sistema scolastico a una profonda ridefinizione della autonomia gestionale della scuola e delle sue funzioni dirigenziali, e che portato all'assegnazione di una funzione strategico-manageriale, volta sia alla produzione di risultati in termini di efficacia e produttività sia al governo delle variabili organizzative, a questa figura.

Quella del dirigente scolastico è dunque da sempre una funzione organizzativa dell'attività scolastica che prende forma in ragione dei significati che, contingentemente al suo sviluppo organizzativo, si evidenziano entro l'orizzonte storico-culturale in cui la scuola si iscrive. E tuttavia l'agire di un dirigente non è mai definibile pienamente in funzione dei macro-processi culturali e normativi in atto, ma è sempre e solo nel rapporto tra questi processi e i modelli di significato con cui il dirigente dà senso al proprio ruolo professionale che il proprio agire prende forma.

Le premesse epistemiche alla base dell'indagine

Il punto di vista socio-costruttivista

Alla base dell'idea che le organizzazioni siano l'esito di processi di significazione vi è l'assunto della centralità del significato, un assunto che rimanda ad una concezione socio-costruttivista dell'organizzazione e, più in generale, dell'azione umana. È infatti la prospettiva socio-costruttivista che più di altre propone di considerare la realtà dei fenomeni organizzativi come frutto dell'attribuzione di significati da parte degli attori sociali. In tale visuale, gli eventi non hanno uno statuto ontologico proprio, ma la loro *realtà* deriva dal significato che viene ad essi attribuito: in altri termini, sono i processi di *sense making* (Daft & Weick, 1984) a costruire l'organizzazione e i comportamenti degli attori, che immersi in reti di rapporti con altri, negoziano costantemente il senso delle situazioni.

In quest'ottica, l'ambiguità ambientale diviene opportunità di interpretare le situazioni secondo punti di vista differenti e a partire dalla mediazione di "mappe/frame" di contesto (Johnson-Laird, 1983; Neisser, 1987). Tali mappe, oltre ad essere il prodotto di processi interattivi di costruzione di senso, sono anche intrinsecamente contestuali e si dispiegano sempre e comunque entro e in ragione di sistemi di attività (Salvatore et al., 2003). In questa prospettiva, la costruzione del senso di un oggetto di esperienza (un comportamento, un servizio, l'organizzazione di un ambiente lavorativo) è contesto-specifica (Eco, 1979; Bruner, 1990). I mediatori simbolici che organizzano i processi di significazione (i concetti, gli schemi mentali, i copioni di azione, le rappresentazioni sociali, i codici linguistici), non sono categorie inscritte e incapsulate nella testa individuale. Sono piuttosto gli individui a poter accedere a specifiche produzioni cognitive e mettere in atto determinati modelli di azione in ragione delle caratteristiche di rapporto in cui sono iscritti; rapporti che possono favorire, ad esempio, una categorizzazione delle regole come "opportune" o "inutili", di un servizio come "affidabile" o "inaffidabile", della progettazione come "utile" o "inutile".

Il significato degli elementi di un'organizzazione (le regole del gioco, l'identità, lo sviluppo, il modo in cui si è organizzati) non è dunque invariante, non segue regole definibili una volta per tutte; al contrario, è situato e contingente – cioè si configura in modi differenti, in ragione delle circostanze e delle dinamiche socio-simboliche locali che si dispiegano entro uno specifico contesto.

Le premesse epistemiche alla base dell'indagine: il punto di vista dinamico

Il processo di costruzione di significati (o *sensemaking*) non è esclusivamente, né primariamente, un processo di negoziazione semantica sui significati (non si esprime attraverso la ricerca di un accordo dichiarativo sul significato da dare ad oggetti condivisi e non può, dunque, essere ricercato attraverso la mera trasmissione di informazioni, consigli, suggerimenti su singoli contenuti dell'esperienza); al contrario, riflette la salienza di dinamiche di tipo affettivo-emozionale (Salvatore & Venuleo, 2008).

Il senso comune considera le emozioni come dimensioni residuali, di cui in certe circostanze l'individuo fa esperienza in aggiunta al pensiero razionale. In questa prospettiva, le emozioni sono identificate con i vissuti (rabbia, gioia, paura...) che, a seconda dei casi, interferiscono, rinforzano o gratificano il comportamento. Comportamento che rimane comunque altra cosa, appannaggio del dominio del pensiero e della razionalità. Questa concezione non appartiene solo al senso comune; viene, ad esempio, utilizzata dalle teorie organizzative classiche.

L'emozione tuttavia non coincide con il vissuto. Essa è piuttosto rappresentabile (Carli, 1987) come un modo di simbolizzare la realtà. È una modalità di funzionamento della mente, rispondente alla logica inconscia (Matte Blanco, 1975) che, con Fornari (1979), chiamiamo simbolizzazione affettiva, per distinguerla dalla categorizzazione, espressione del pensiero razionale.

Ai fini del nostro discorso, sono tre gli aspetti della simbolizzazione affettiva che ci preme sottolineare, date le profonde implicazioni che portano con sé nel suggerire criteri interpretativi e di governo dei processi di cambiamento organizzativo:

- *La forza generalizzante ed omogeneizzante delle emozioni.* Gli stereotipi sono un classico esempio di rappresentazione emozionale generalizzante: attraverso lo stereotipo si unifica sotto un'unica caratteristica emozionale un insieme di elementi tra loro anche estremamente differenti, predicandoli così di un significato omogeneo. Allo stesso modo, gli attori organizzativi non entrano in rapporto diretto con singoli elementi di realtà (ad esempio "il fruitore di un servizio"), ma con la classe a cui il singolo elemento viene riferito e attraverso l'insieme delle connotazioni emozionali che la caratterizzano.
- *Le emozioni non sono significati astratti, ma atti di significazione.* Sperimentare emozioni non vuol dire tanto immaginarle o figurarsele, ma significa soprattutto viverle ed essere spinti ad agire dalle stesse: le emozioni agite sono, in tal senso, comportamenti che esprimono e concretizzano simbolizzazioni affettive.
- *La simbolizzazione affettiva costruisce il contesto,* trasformando un set indefinito di segni che occorrono insieme (ad esempio le forme dello spazio organizzativo, le sue dimensioni temporali, le sue norme e procedure, la struttura dei ruoli, le aspettative reciproche) in una classe di identità (ad esempio la classe delle cose buone contrapposte alla classe delle cose cattive), quindi in unico oggetto di esperienza psicologica. Possiamo chiamare "contesto" la significazione globale di questo oggetto generalizzato (Salvatore & Freda, 2011), che dirige le pratiche ermeneutiche degli attori e l'uso che essi fanno dei segni disponibili in un dato sistema di attività (ad esempio la scelta delle modalità di interagire con un servizio, un operatore, una

regola). Ciò ci porta ad affermare che gli attori organizzativi non entrano in rapporto con singoli oggetti (siano essi persone, eventi, concetti, o altri artefatti simbolici del servizio); piuttosto, entrano in rapporto tra loro e con gli elementi del contesto condiviso a partire dalla rappresentazione globale affettivizzata del loro sistema di attività.

La metodologia utilizzata

Nella prospettiva teorica scelta, le dinamiche organizzative vengono dunque trattate come espressione e, allo stesso tempo, conseguenza delle interpretazioni che gli attori elaborano del contesto cui partecipano¹ (Carli & Paniccchia, 1999).

Secondo questa prospettiva, il radicamento delle trasformazioni in atto, la diffusione di prassi innovative, lo sviluppo della qualità della didattica, e più in generale dell'offerta formativa, sono tutti processi legati alle culture professionali e di ruolo attive nel contesto. È la dimensione culturale, infatti, a veicolare e mediare le interpretazioni dell'ambiente elaborate dagli attori. In questo senso, la cultura costituisce una fondamentale leva dello sviluppo dell'organizzazione scolastica e della funzione formativa (Salvatore & Scotto di Carlo, 2005).

Le risorse di senso di una cultura non sono peraltro quasi mai immediatamente visibili. Al contrario, la loro individuazione richiede modelli interpretativi e sistemi di analisi *ad hoc*, capaci di “andare al di là del dato”, per cogliere quei nessi dinamici tra caratteristiche strutturali, vincoli di realtà e forme di significazione che definiscono le modalità attraverso le quali un determinato gruppo di attori dà senso al proprio lavoro.

In coerenza con il riferimento al costrutto di Cultura Locale (Carli & Paniccchia, 1999) e ai metodi per studiarla entro i contesti sociali e organizzativi, la nostra indagine si fonda su uno specifico metodo psicodinamico di indagine dei processi socio-simbolici, che incorpora un sistema di analisi qualitativa di tali processi (metodo ISO) (Carli & Paniccchia, 1999, 2002). L'insieme dei processi socio-simbolici che si dispiegano in un contesto è generativo della matrice simbolica attraverso la quale un determinato gruppo sociale dà senso al contesto entro cui è iscritto. Tale operazione di attribuzione di senso si realizza attraverso un intreccio di pensiero ed emozionalità (Carli & Salvatore, 2001): un mix di categorizzazione operativa e simbolizzazione affettiva (Carli & Paniccchia, 1993). Peraltro, sottolineare la rilevanza delle significazioni (affettive e operative) come dimensione orientante i comportamenti sociali ed organizzativi non significa negare la salienza di altri elementi. L'accadere sociale e il comportamento degli attori è la risultante dell'interazione di una pluralità di fattori, di ordine tecnologico, organizzativo, istituzionale, strutturale, socio-demografico, normativo, economico, politico. Nella prospettiva che stiamo proponendo, tuttavia, l'incidenza di tali processi si dispiega attraverso la mediazione del fattore culturale. Da sottolineare, inoltre, come la Cultura Locale non sia coincidente con quanto gli attori hanno in comune. In altri termini, la cultura non vincola gli individui ad un unico orientamento – così come, ad esempio, viene proposto da una visione consensualista delle rappresentazioni sociali (Augoustinos, 1991; Jaspars & Fraser, 1984; Moscovici, 1961, 1981); ma consente la coesistenza al suo interno di una pluralità di Modelli di Significato tra loro anche molto differenti. Ciascun Modello di Significato rappresenta dunque una peculiare modalità, utilizzata da un particolare segmento della popolazione, per dare forma ai propri modi di pensare, alle opinioni ed agli atteggiamenti adottati.

In questo senso, l'insieme delle significazioni (o Cultura Locale) va interpretata come la matrice dei significati, un vero e proprio codice generativo condiviso dagli attori di un contesto. La varietà delle produzioni discorsive, delle affermazioni assiologiche, la molteplicità dei punti di vista e dei processi di costruzione di senso messi in gioco dagli attori ne costituiscono altrettante espressioni contingenti, di cui si fanno interpreti diversi segmenti della popolazione.

¹ In generale, nel presente contributo si farà riferimento ai costrutti di Cultura Locale e di Modelli di Significato. Con il costrutto di Cultura Locale, seguendo la proposta di Carli e Paniccchia (1999), facciamo riferimento a quelle strutture simbolico-affettive latenti, tendenzialmente stabili, che evidenziano i modi generali e condivisi con cui gli attori di un certo contesto danno emozionalmente senso al proprio contesto (in questo caso, ad esempio, il modo che i dirigenti hanno di interpretare il proprio ruolo professionale). Con il costrutto di Modelli di Significato ci riferiamo (Guidi, Salvatore, & Scotto di Carlo, 2011), invece, agli specifici modi con cui, un dato segmento di una popolazione dà senso a specifici elementi propri della cultura locale (ad esempio, le opinioni che i dirigenti hanno dei giovani; le rappresentazioni che hanno delle famiglie e degli insegnanti; gli scopi che attribuiscono all'istituzione scolastica, ecc.).

Va dunque operata una distinzione tra Cultura Locale e Modelli di Significato. Questi ultimi sono i modi di interpretare l'insieme dei processi socio-simbolici dispiegati entro il comune contesto di riferimento da parte di un determinato sottoinsieme della popolazione; essi permettono di operare una segmentazione culturale della popolazione, in virtù della quale enucleare sotto-popolazioni distinte, ciascuna portatrice di una specifica declinazione della Cultura Locale complessiva.

La Cultura Locale va pertanto intesa secondo una duplice chiave di lettura. Da un punto di vista, essa è il fondamento simbolico dell'identità di un gruppo sociale/organizzativo; da un altro e complementare angolo visuale, essa va interpretata come la fonte della variabilità dei modi di pensare che caratterizzano la vita collettiva. Per questa ragione, rilevare la Cultura Locale di una popolazione non significa descriverne staticamente i contenuti rappresentazionali. Al contrario tale analisi permette di dare senso alla varietà dei punti di vista attivi nel sistema sociale: attraverso la loro riconduzione ad una comune cornice di riferimento, diventa infatti possibile comprendere le relazioni di somiglianza e differenza, così come interpretare la genesi socio-cognitiva dei diversi repertori simbolici in gioco.

Lo strumento di indagine utilizzato

L'indagine è stata realizzata attraverso un questionario predisposto *ad hoc*, composto da 45 domande a risposta singola o multipla e articolato in due parti: la prima (38 domande) contenente gli item utilizzati per la rilevazione della Cultura Locale e dei connessi Modelli di Significato; la seconda (7 domande) volta a raccogliere alcuni indicatori socio-demografici e di ruolo scelti per descrivere i segmenti di popolazione identificati dai Modelli di Significato stessi. Le domande della prima parte sono state definite per sollecitare l'espressione delle percezioni/valutazioni/opinioni dei rispondenti, i Dirigenti Scolastici, relative ad oggetti/aspetti concernenti alcuni ambiti di esperienza. In particolare, questa prima parte del questionario è articolata in cinque aree, ciascuna corrispondente ad un ambito di esperienza:

- percezione del contesto micro-macrosociale (ad es.: problemi del e giudizio sul luogo dove si vive; affidabilità delle principali strutture ed istituzioni sociali; immagine dei giovani);
- rappresentazione del sistema scolastico (ad es.: scopi sui quali orientare gli investimenti in campo educativo; funzioni della scuola; problemi del mondo scolastico; strategie di miglioramento);
- concezioni dell'organizzazione scolastica;
- rappresentazione della funzione dirigente (ad es.: missione del dirigente ed obiettivi della funzione dirigenziale; caratteristiche del "buon dirigente");
- concezioni e prassi di insegnamento-apprendimento (fattori di successo dell'insegnamento; criteri di verifica del servizio educativo; fattori che influiscono sull'apprendimento).

Nella costruzione di questa parte del questionario si è fatto riferimento al repertorio di significati culturali (ad esempio la valorizzazione dell'appartenenza vs l'apertura all'estraneo) proprio del metodo ISO (cfr. Carli & Paniccia, 2002, 2003). Secondo quanto previsto da tale metodo, la definizione delle domande e delle alternative di risposta non si basa sul criterio della rappresentatività/esaustività dello spettro dei possibili significati connessi all'oggetto-stimolo; bensì, persegue l'obiettivo di raccogliere opzioni semantiche indicative di specifiche modalità di connotazione simbolica dell'oggetto-stimolo, rilevanti sul piano culturale. In altri termini, ciascuna combinazione variabile/modalità è pensata come una sorta di sonda capace di captare l'eventuale pregnanza – entro il campo simbolico della popolazione – di uno specifico nucleo culturale.

La seconda parte del questionario, invece, raccoglie indicatori di tipo socio-demografico (sesso, residenza, titolo di studio), biografici, professionali, di ruolo e relativi alle esigenze professionali (ad es.: bisogni formativi, partecipazione ad attività di formazione).

Descrizione del campione

Per la scelta del campione si è operato tramite una modalità di *campionamento a grappolo, per quote non proporzionali* (Blalock, Jr., 1960). A tal fine, l'unità di riferimento è stata identificata nelle scuole di afferenza dei rispondenti. È stato campionato un numero di scuole distribuite in modo tendenzialmente equivalente per macro-area geografica (Nord, Centro, Sud) e per ordine di scuola (Superiori, Medie, Elementari, Istituti Comprensivi). Il questionario è stato proposto alla Dirigenza Scolastica delle scuole selezionate nel periodo compreso tra il 2008 e il 2009. La scelta di un

campione di questo tipo risponde da un lato alla necessità di ancorare il campione ai contesti scolastici, piuttosto che ai singoli individui; ciò in coerenza con il carattere contestuale, piuttosto che intrapsichico, delle dinamiche culturali. Dall'altro all'esigenza di rendere omogenea la distribuzione delle scuole, almeno in rapporto alle due variabili campionarie utilizzate (area geografica e ordine di scuola). Quest'esigenza riflette gli obiettivi di tipo esplorativo della ricerca. La mappatura, infatti, non intende verificare ipotesi o quantificare l'incidenza degli elementi culturali entro la popolazione; ma enucleare lo spettro dell'eterogeneità culturale presente entro la popolazione². Il questionario è stato proposto ai dirigenti di 73 scuole, provenienti da 9 regioni italiane (Lombardia, Piemonte, Veneto, Emilia Romagna, Lazio, Umbria, Campania, Puglia e Sicilia) distribuite per area geografica e ordine di scuola secondo quanto riportato nella tabella 1³. La tabella 2 riporta invece i dati relativi alla composizione per sesso e per età del campione⁴.

Tabella 3. *Distribuzione delle scuole campionate indagine dirigenti*

Area geografica	% camp.	% popolaz.*	Ordine di scuola	% camp.	% popolaz.*
Nord	32,9	34,7	Primo Ciclo ^a	72,6	66,2
Centro	13,7	18,2	Secondo Ciclo ^b	27,4	33,8
Sud	53,4	47,1			

*Fonte MPI, anno scolastico 2007/2008

^a Istituti Comprensivi, Primarie e Secondarie di I grado

^b Secondarie di II grado

Tabella 4. *Confronto campione-popolazione indagine dirigenti*

Sesso	% campione	% popolaz.*
Uomini	47,9	52,9
Donne	52,1	47,1
Età	% campione	% popolaz.*
Meno di 50 anni	16,9	11,9
50-54 anni	15,5	15,6
55-59 anni	39,4	32,4
60 anni e oltre	28,2	40,1

*Fonte MPI, anno scolastico 2007/2008

Analisi dei dati

² Per tale ragione, ad un campione probabilistico si è preferito un campione che proponiamo di chiamare *comprensivo*, capace di raccogliere al suo interno – in modo tale da renderli oggetto di analisi – forme culturali che, per quanto rilevanti in sé, potrebbero presentarsi in termini quantitativamente marginali entro la popolazione (dunque probabilmente escluse da un campionamento rappresentativo, riproduttivo della distribuzione dell'universo). Da qui la scelta di distribuire in modo omogeneo le scuole tra le aree geografiche e per ordini di scuola (cioè, evidentemente, sulla base dell'ipotesi che la variabilità culturale della popolazione, ossia i suoi diversi modi di significare il ruolo dirigenziale in rapporto all'agire educativo, possa essere influenzata da tali due dimensioni).

³ Come si può osservare le differenze tra campione e popolazione si mantengono entro scarti contenuti. Le scuole delle regioni del Nord e, soprattutto, del Centro sono sotto-rappresentate, mentre quelle del Sud superano la percentuale della popolazione nazionale di circa 6 punti percentuali. Il campione presenta inoltre una maggiore proporzione di dirigenti di scuole del primo ciclo (+6,4%) a scapito dei dirigenti di scuola secondaria di secondo grado (-6,4%) (i confronti possono in questo caso essere fatti solo a livello di aggregazione scuola superiore vs scuole del primo ciclo).

⁴ Su questi due aspetti si può osservare come il campione mantenga percentuali sostanzialmente simili alla popolazione e come in definitiva non si discosti di molti punti percentuali anche in riferimento all'età, pur risultando complessivamente più giovane. Per quanto riguarda l'anzianità di ruolo, i dirigenti indicano un numero di anni pari a 9,6 (ds= 8,3), e dirigono la scuola dove attualmente operano in media da circa 5 anni (ds=5,3).

La matrice di risposte al questionario è stata sottoposta ad una procedura di analisi multidimensionale, volta ad enucleare profili di risposte omogenei all'interno della popolazione data. La procedura seguita si è articolata in due macro-fasi. In primo luogo, la matrice dei dati è stata sottoposta ad Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM). L'applicazione dell'ACM permette di individuare le dimensioni fattoriali che spiegano la variabilità di risposta dell'insieme dei rispondenti. Le dimensioni fattoriali costituiscono variabili sintetiche che spiegano il comportamento di un ampio numero di variabili del questionario; con un numero ristretto di variabili di questo tipo, dunque, diventa possibile riassumere la maggior parte dell'informazione contenuta nella matrice dei dati di partenza. In un primo momento si è proceduto all'analisi dello spazio fattoriale, di cui le dimensioni fattoriali si prestano ad essere tradotte, graficamente, in termini di assi tra loro ortogonali. Il che significa che la combinazione di n dimensioni fattoriali dà corpo ad uno spazio ad n dimensioni che può essere definito *spazio culturale*, per evidenziare come esso costituisca il campo complessivo di variabilità della Cultura Locale. In una seconda fase, le prime dimensioni fattoriali estratte dall'ACM sono state utilizzate come criterio per la successiva Analisi dei Cluster (AC). L'AC è una tecnica di analisi multidimensionale dei dati che permette di raggruppare gli individui di una popolazione in funzione di variabili/criteri predefiniti. Il risultato della AC è dunque la definizione di gruppi di soggetti ciascuno dei quali massimamente omogeneo al suo interno e massimamente eterogeneo rispetto agli altri. Da ultimo, la proiezione sullo spazio culturale dei Modelli di Significato evidenziati porta ad un ulteriore livello di interpretazione, relativo all'iscrizione degli stessi Modelli entro il comune spazio simbolico definente la Cultura locale.

Interpretazione dei dati: le dimensioni fattoriali. Descrizione delle strutture latenti di senso costitutive delle immagini del ruolo dirigenziale

Presentiamo di seguito la descrizione dello Spazio Culturale basata sull'interpretazione delle prime due dimensioni fattoriali emerse dall'analisi Corrispondenze Multiple effettuata sulla matrice delle risposte al questionario.

Prima struttura simbolica. Simbolizzazione della funzione dirigenziale: "Sviluppo" vs. "Mantenimento"

Le modalità di risposta che risultano maggiormente associate con il primo fattore (l'asse orizzontale della Figura 1) sono principalmente relative a contenuti, funzioni e processi qualificanti l'esperienza dirigenziale, in particolare in relazione alle trasformazioni scolastiche e sociali in atto. In ragione di ciò, interpretiamo la prima struttura simbolica come espressione della *Simbolizzazione della funzione dirigenziale*.

Sviluppo

Sul polo sinistro del primo fattore si mette in evidenza una visione estremamente positiva della funzione dirigenziale che è interpretata quale risorsa per lo sviluppo del servizio scolastico in relazione alle domande di cambiamento emergenti nel più ampio sistema sociale. Le modalità di risposta associate alla polarità richiamano, in particolare, alcuni elementi principali. Innanzitutto, la figura del dirigente è simbolizzata, sul piano professionale, come molto stimata e più prestigiosa rispetto al passato. A questo si connette un'immagine completamente affidabile della scuola, sia essa quella per cui si lavora, sia il sistema scolastico italiano nel suo insieme. Nella polarità si mette, peraltro, in evidenza una concezione del ruolo dirigenziale principalmente centrata su – e tesa a sviluppare – una funzione di tipo *gestionale*. Inoltre, tale ruolo non si configura entro una visione tradizionale e prevalentemente centrata sulle funzioni di orientamento didattico, ma si confronta, semmai, con l'esigenza di una radicale trasformazione del servizio educativo in chiave di orientamento al cliente. Il servizio scolastico non è dunque percepito come definito e sempre uguale a se stesso, ma si sottolinea il carattere contestuale dei processi e delle dinamiche che si sviluppano al suo interno, si esprime un'opinione favorevole circa l'innovazione organizzativa avviata dal movimento dell'autonomia scolastica, che non è considerata una condizione di vincolo per la scuola. Infine, si concepisce il Dirigente come colui che riserva molta attenzione al lato umano della persona e alle relazioni con gli altri. Nell'insieme, l'immagine emergente da questa polarità è quella di un servizio scolastico attraversato da profondi cambiamenti, cui corrisponde la visione di una funzione dirigenziale efficiente ed efficace, impegnata a governare tali cambiamenti e percepita come capace di volgere in

modo vantaggioso i processi di cambiamento in atto, facendo crescere e potenziando la scuola (anche mediante l'ausilio di figure a sostegno della sua funzione) con metodi e processi innovativi. Il Dirigente è sia visto come il promotore che come il principale responsabile dello sviluppo organizzativo prodotto in seno alla scuola in risposta alle trasformazioni avviate entro il contesto sociale.

Mantenimento

Sul polo opposto (semiasse destro della Figura 1), le modalità di risposta che si associano con la polarità connotano come rischioso e problematico lo sviluppo del servizio educativo. Corrispondentemente, le opportunità potenzialmente connesse alle domande provenienti dall'ambiente sociale e dall'utenza vengono interpretate come inappropriate, rischiose e non meritevoli da una funzione dirigente che si percepisce infiacchita nel proprio ruolo e nella propria funzione. Malgrado la figura del Dirigente sia, anche in questa polarità, percepita come stimabile ed utile, il suo prestigio è in questo caso visto ridursi rispetto al passato, segno, questo, di un depotenziamento simbolico della sua immagine professionale. L'indebolimento nell'immagine della funzione dirigenziale appare peraltro sostanziarsi nella marginalizzazione delle funzioni e delle modalità di azione ad essa connesse: il Dirigente è visto svolgere un ruolo di stimolatore a supporto dell'azione educativa, ma in definitiva la sua figura appare scarsamente dotata di autonomia gestionale e di mezzi amministrativi. Se, nell'insieme, nella polarità emerge un'immagine fiduciosa dell'istituzione scolastica, tale riferimento appare tuttavia circoscritto alla scuola per cui si lavora. Da ciò se ne ricava un'immagine scarsamente connessa con l'idea di sviluppo del sistema e del servizio scolastico che invece connota la polarità opposta. Nel complesso, dunque, le profonde trasformazioni avvenute nel corso dei primi anni del nuovo millennio nell'ambito scolastico e sociale (dall'introduzione dell'autonomia allo sviluppo di nuove forme di rapporto con l'utenza) sono percepite come negative: l'autonomia non è vista come una fonte di innovazione e, anche se i vincoli posti da essa sono ritenuti di scarso rilievo, essa è comunque connotata come un rischio. Inoltre, quand'anche si ritenga che per rendere la scuola italiana migliore sia rilevante saper interpretare la domanda sociale, di fatto tra gli obiettivi più rilevanti della Dirigenza non si annovera quello della soddisfazione dell'utenza, segno che la "domanda" sociale non viene interpretata come un possibile organizzatore coerente dell'azione educativa che si possa porre a sostegno dello sviluppo sociale. La domanda sociale, dunque, da un lato appare interpretata come una dimensione valoriale che va tenuta in considerazione, insieme ad altre istanze che giungono alla scuola e, dall'altro, appare tradursi in modo automatizzato in domanda di educazione che si suppone sia precisamente l'istanza che la società rivolge alla scuola. In ultima istanza, la connotazione in senso negativo delle forme di cambiamento che investono il sistema sociale ed educativo non appaiono capaci di generare forme e prospettive alternative del proprio "fare scuola", ma anzi portano l'organizzazione ad assumere una posizione fondamentalmente difensiva di ripiegamento sulle attività già in essere, in una sorta di "mantenimento" dello *status quo*, perseguito mediante il potenziamento del modello educativo. Sembra quindi che nella polarità in questione si esprima un irrigidimento reattivo alla domanda di trasformazione proveniente dall'ambiente sociale, che invece di essere interpretata come opportunità di sviluppo dell'organizzazione scolastica, viene trattata nei termini delle competenze già disponibili e tradotta *tout court* nella richiesta di un rafforzamento dell'offerta didattica.

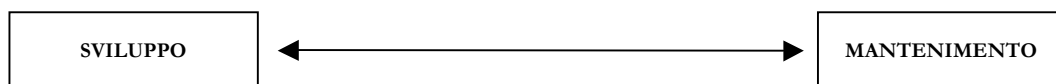


Figura 1. *Prima struttura simbolica: Simbolizzazione della funzione dirigenziale*

La prima dimensione simbolica mette in evidenza la contrapposizione fra due diverse modalità con cui la dirigenza concepisce le domande di cambiamento occorse nel sistema sociale e che si riflettono nel servizio scolastico investendone la funzione dirigenziale.

Da un lato (polarità sinistra) l'interesse del dirigente è per il potenziamento del rapporto tra la scuola e la sua utenza in termini di sviluppo delle domande provenienti dalle famiglie e dall'ambiente sociale: in questo caso, l'ottica di sviluppo è intravista nella promozione di una logica di servizio orientata al cliente e connessa allo sviluppo dell'organizzazione scolastica quale sistema produttivo orientato ad

obiettivi secondo la logica imprenditoriale e organizzativa. Dall'altro lato (polarità destra), invece, il Dirigente rivolge il suo interesse allo sviluppo del sistema educativo quale potenziamento del modello dell'efficacia didattica e ritiene non necessario orientare il servizio scolastico alla soddisfazione dell'utenza.

I due diversi poli mettono quindi in luce altrettanti modelli diversi di risposta al cambiamento sociale: da un lato la strategia dirigenziale si organizza quale ricerca di soluzioni di sviluppo nel rapporto fra il sistema scolastico ed il territorio entro cui la scuola è inserita, mentre dall'altro si ricerca una soluzione all'interno dello stesso servizio educativo, dunque nel sostanziale ripiegamento sulla tradizionale funzione didattica della scuola, peraltro trattata come la vera e propria domanda che il contesto sociale rivolge alla scuola.

Seconda struttura simbolica. Simbolizzazione del rapporto con il contesto: "Svalutazione" vs. "Investimento fiducioso"

Svalutazione

Veniamo ora al secondo fattore (cfr. Figura 2). Su di una polarità (quella statisticamente individuata dai valori negativi), i Dirigenti presentano una visione pessimistica, diffidente ed anomica del contesto sociale e delle istituzioni, che si connette, peraltro, ad uno scarso senso di autoefficacia e di fiducia nelle proprie possibilità di mettersi in relazione utilmente con tale realtà. Nello specifico, la sfiducia investe sia l'immagine del contesto e dei legami sociali, sia il contesto di vita, che infatti appare estremamente deteriorato. Anche l'immagine della scuola e della propria professione sono investiti da questa connotazione pessimistica. Prima di tutto, per la scuola italiana si prevede che nei prossimi cinque anni ci sarà un *grado di sviluppo molto basso*; inoltre, tra le problematiche relative al sistema scolastico quelle *dell'inefficacia formativa e dell'inefficienza dell'amministrazione* sono le più rilevanti; infine, si ritiene che la scuola non debba saper interpretare la domanda sociale. Inoltre, le forme di rapporto tra le funzioni organizzative non sembrano collegarsi a modelli di rapporto orientati da obiettivi condivisi, ma appaiono organizzarsi secondo motivazioni individualistiche e parziali. Per quanto riguarda la funzione dirigenziale, si percepisce un crollo di stima e prestigio, che si riflette nell'inefficacia sul piano professionale. In ultima istanza, l'unico elemento che si frappone a questa immagine rovinosa e catastrofica del rapporto con il contesto sociale e scolastico sembra costituito dalla possibilità di riferirsi al proprio intorno di relazioni prossimali, cui evidentemente ci si rivolge per trarne un nutrimento relazionale e affettivo che non può essere né ottenuto da, né riversato nell'ambiente circostante. Questo riferimento all'intorno delle relazioni primarie, che possiamo interpretare come un richiamo familistico appare quale ultimo rifugio ed ancora di salvezza cui ci si aggrappa per non cedere alla deriva anomica con cui si connota l'ambiente sociale e scolastico.

Investimento fiducioso

Sulla polarità opposta del secondo fattore si richiamano caratteristiche speculari in merito al rapporto con il contesto rispetto a quanto già visto nel semiasse in basso: in questo caso, il contesto è simbolizzato in termini fiduciosi, di elevata autostima e di relazioni positive. Se alcune delle sue strutture sono interpretate come fonte di opportunità, il contesto – sia quello sociale che quello scolastico – è qui interpretato in termini fiduciosi in quanto definito da un sistema di relazioni umane affidabili, sorretto sulla collaborazione e sulle regole della convivenza e civiltà, governato da relazioni paritarie e di mutualità. Da questo punto di vista, diventa rilevante il richiamo ad una funzione dirigenziale che si configura come attiva fonte di orientamento, motivazione e guida, e non come sistema di controllo. Il Dirigente è nel complesso percepito come una figura efficace, cui si dovrebbe attribuire più potere e che dovrebbe rimanere interessata agli aspetti di gestione delle/nelle relazioni, piuttosto che agli aspetti formativi e didattici. Per ultimo, va sottolineato il riferimento ad un elemento critico richiamato dalla percezione del contesto sociale e culturale come profondamente impoveriti.

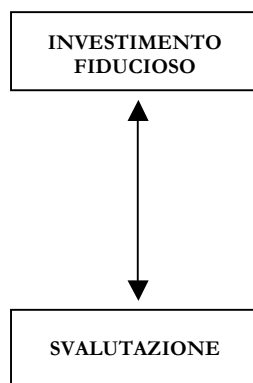


Figura 2. Seconda struttura simbolica: Simbolizzazione del rapporto con il contesto

In sintesi, proponiamo di considerare il secondo fattore come la struttura simbolica che veicola la connotazione del rapporto fra la scuola e la società. Tale connotazione si articola nella dialettica tra due concezioni contrapposte: in basso, nella polarità definita *svalutazione*, sono messe in rilievo l'inaffidabilità del contesto sociale e l'inefficacia/inefficienza di quello scolastico (e perciò l'inadeguatezza del servizio educativo); tale sfiducia porta i Dirigenti a percepire la propria funzione come scarsamente valorizzata e screditata e, a sua volta, ciò attiva un processo di simbolizzazione svalutante del contesto e delle relazioni cui si sfugge solamente attraverso una chiusura entro i sistemi di riferimento familistico. In alto, nella polarità definita *investimento fiducioso*, si richiama al contrario una relazione fiduciosa nei confronti del contesto e una corrispondente interlocuzione con le sue criticità/domande, che pare esprimersi in termini di orientamento agli obiettivi e in un investimento sul contesto stesso.

I Modelli di significazione del Sistema Scolastico

L'analisi ha prodotto come partizione ottimale una segmentazione del campione in 4 cluster, corrispondenti ad altrettanti Modelli di Significato (Mds) differenti.

Mds 1. Comunitari esperti

Il profilo di risposte che contraddistingue il primo segmento di Dirigenti (pari al 28,8% del campione) evidenzia un'immagine della funzione dirigenziale che interpreta in termini fiduciosi il rapporto con l'ambiente e che si configura quale esperto della didattica e dell'efficacia educativa. La funzione dirigenziale è qui duplicemente rappresentata in ragione delle sue competenze gestionali e professionali, che non si definiscono in termini di controllo amministrativo, ma di regolazione delle relazioni fra le persone ed i gruppi funzionali entro l'organizzazione. L'attività della figura del dirigente è intesa come principalmente rivolta allo sviluppo della didattica e della sua efficacia e, in generale, la mission che la figura dirigenziale attribuisce alla scuola è quella di potenziare i dispositivi educativo-didattici e non di rispondere alle esigenze dell'utenza che è anzi percepita come una fonte di criticità e di impedimento nella "naturale" erogazione del servizio educativo (tra gli altri elementi, nel profilo spicca la contraddittorietà con cui i dirigenti rappresentano l'idea di una "scuola orientata al cliente" e il loro accordo con l'affermazione secondo cui dare priorità ai bisogni dell'utenza comporta per la scuola il rischio di alimentare richieste improprie). In linea con quanto visto, va aggiunto che i Dirigenti del segmento esprimono l'immagine di una scuola che è vista costretta a confrontarsi con alcune problematiche radicate e diffuse, quali la presenza di insegnanti impreparati, l'assenza cronica di adeguati strumenti di gestione del personale, l'inefficiente Amministrazione centrale e il progressivo impoverimento valoriale delle nuove generazioni. In questo senso, il riferimento a una mission educativa forte e orientata allo sviluppo didattico si delinea come la miglior strategia di ridefinizione dell'efficacia e dell'utilità dell'istituzione formativa. I dati ora richiamati, possono essere meglio compresi se ad essi si aggiunge che il contesto sociale e scolastico vengono interpretati dai Dirigenti alla luce di un fiducioso senso comunitario: la qualità dell'organizzazione scolastica dipende

dalla condivisione delle regole del gioco, non dalla qualità delle singole persone; il comportamento non dipende da aspetti personali quali il carattere; ci si ritiene d'accordo con l'affermazione secondo cui l'apprendimento dipende da fattori contestuali; si percepiscono affidabili sia la scuola dove si lavora che i docenti della stessa, sia il Comune; si ritiene che fra i principali problemi della scuola vi sia quello della mancanza di fiducia da parte dell'utenza. La fiducia riposta nell'altro appare la principale risorsa su cui si fondano i rapporti sociali e anche la prioritaria leva strategica attorno a cui sembra possibile costruire relazioni di scambio fra il mondo degli adulti (insegnanti e dirigente) e quello dei giovani (gli allievi), relazioni che permettano a loro volta di potenziare la dimensione formativa e di apprendimento. In questo Modello di Significato appare dunque stabilirsi una forte connessione tra l'investimento sulla formazione e la rilevanza assegnata alla relazione fiduciosa con gli altri, dove l'aspetto principale rimane la centratura sulla didattica, cui corrisponde il riferimento alla relazione che appare però stagliarsi in secondo piano, quale dimensione non rilevante in sé, ma operante da supporto alla/della funzione educativa svolta dalla scuola.

MdS 2. Formatori appassionati

Il secondo e più piccolo segmento di Dirigenti si caratterizza per il forte investimento sullo sviluppo di competenze formative e metodologiche. Anche in questo caso, come per quanto già visto nel primo Modello di Significato, l'identità del dirigente è principalmente rappresentata dall'immagine di un esperto di conoscenze didattiche e di contenuti nozionistici ma anche dalla sua funzione di revisore che presiede alla verifica del servizio educativo. Ciò che, tuttavia, differenzia il secondo modello dal precedente è il venire meno della componente fiduciosa che in quel caso andava a qualificare un ambiente nel suo complesso affidabile, nutritivo e sostanziante la dimensione formativa. In questo secondo segmento di dirigenti, la passione per la funzione formativa che il personale della scuola nel suo insieme svolge (ciò che maggiormente motiva il personale della scuola è il piacere di lavorare) va a prendere il posto della fiducia riposta nel contesto e, per quanto la relazione con l'altro rimanga un aspetto rilevante del rapporto con il contesto, le istituzioni dell'ambiente sociale e scolastico vengono rappresentati come deboli e inaffidabili. La passione per il lavoro rimane l'ancora di salvezza cui ci si afferra per mantenere un senso di soddisfazione, efficacia e speranza nel proprio lavoro e nelle proprie possibilità. Nel complesso, infatti, la figura dirigenziale è percepita come fortemente depotenziata: non dispone, non supervisiona, non ha abilità manageriali o imprenditoriali, non ha una funzione di controllo, non orienta né decide. La sua funzione prende dunque alimento da quella che è percepita come l'unica e più importante componente educativa, quella formativa e di trasmissione delle conoscenze, di cui questo segmento di Dirigenti, per l'appunto, intende interessarsi e su cui intende investire in futuro. Rilevante, in questo senso, come anche la figura/funzione della consulenza sia connotata come sostanzialmente irrilevante, quasi a rendere ancora più autonoma e circostanziata la funzione formativa che la scuola appare in grado di sostenere in piena autosufficienza dall'ausilio di risorse esterne, e come tale autonomia sia anche ascritta all'utenza (i ragazzi vogliono crescere ma non essere rassicurati), che viene quindi ad essere rappresentata come altrettanto autonoma e libera di appassionarsi alla formazione che il personale della scuola può trasmettere loro. Va detto, peraltro, che questa forma di rappresentazione di fatto è critica dal momento che rappresenta l'utenza della scuola come priva di obiettivi di sviluppo e d'uso propri, configurando tali obiettivi con gli stessi che, di per sé, sono già definiti/inscritti nel sistema di pratiche educative che la scuola è in grado di generare autonomamente con la proposta formativa. In questo senso, si è qui posti di fronte ad una forma di idealizzazione della portata educativa del servizio scolastico, quale organizzazione tecnica (in termini di potenziamento dei metodi e delle conoscenze didattiche) che viene rappresentata come svincolata dall'investimento effettivo del fruitore del servizio educativo e dunque come valore in sé, autoreferenziale, fondata sulla passione di chi la formazione eroga, piuttosto che sull'investimento emozionale di chi tale formazione riceve e concorre/contribuisce a costruire.

MdS3. Attuatori conservatori

Il profilo caratterizzante il terzo segmento di dirigenti (anch'esso pari, come il primo, al 28,8% dei soggetti componenti il campione) propone un'immagine della Dirigenza quale funzione operativa e pragmatica, dedita all'attuazione di programmi (concepiti da altri) piuttosto che allo sviluppo autonomo di obiettivi. In questo modello di Significato la funzione del Dirigente non è rappresentata in termini produttivi, realizzativa o orientata a scopi specifici: la mission del Dirigente è, semmai, quella di attuare e disporre di risorse già create e messe a disposizione da altri, e per gestire tali compiti si basa su una leva di tipo psicologico-relazionale (il sapersi fare amare da collaboratori e utenti) piuttosto che su competenze professionali, di cui peraltro lamenta l'assenza (non ci si

percepisce, infatti, pienamente competenti nel proprio lavoro). I processi sociali e cognitivi (ad esempio variabili come l'apprendimento, il comportamento delle persone e i rapporti con le organizzazioni) sono rappresentati come guidati da modalità individualistiche e governati da connotazioni tradizionali e per certi versi valutative e moralistiche: l'apprendimento non è connesso a dimensioni contestuali, ma alle sole caratteristiche personali degli attori sociali (ad esempio il carattere e le qualità individuali); il personale della scuola è visto motivato dallo stipendio più che dal piacere di lavorare; la qualità del sistema organizzativo scolastico dipende prevalentemente dalla qualità delle singole persone che lo compongono e dall'assenza di conflitti fra le persone; ci si ritiene d'accordo con l'affermazione che i poveri siano tali per colpa loro. Nel complesso, l'immagine tradizionalista e conservatrice che va delineandosi si connette ad un singolare atteggiamento rispetto all'ambiente sociale in cui si è iscritti. Ad una visione fiduciosa per l'amministrazione scolastica centrale corrisponde una forma di svalutazione, invece, di alcune delle realtà locali: il personale ATA della propria scuola ed il Comune. Questa duplicità ed apparente antinomia, può essere verosimilmente interpretata come il segnale di un profondo disinvestimento dall'intorno sociale di appartenenza, dalla comunità e dal sistema di relazioni prossimali in cui si è immersi, cui peraltro dall'altro lato ci si sente profondamente legati (si sente di appartenere principalmente al luogo in cui si vive). Sembra così emergere un'immagine ideale e utopistica della realtà, di "come le cose dovrebbero essere", che non si conforma al proprio contesto di vita (che per ciò stesso appare, agli occhi di questi Dirigenti, deludente). La realtà di tutti i giorni lascia insoddisfatti e profondamente turbati, congelati in uno sguardo critico e apparentemente indifferente: si guarda allora agli individualismi delle persone come all'unico modo per sopravvivere, cui tutti quanti (si suppone) si adeguano per quieto vivere o per incapacità di trasformare l'esistente. L'ancoraggio ad una visione conservativa della realtà è quindi il segno dell'esigenza di recuperare o dare senso alla realtà sociale stessa, che di converso appare sfuggire e allontanarsi sempre più da una forma attesa fortemente idealizzata. In questo senso, appare rilevante che anche la funzione di verifica della qualità del servizio scolastico, quale momento di revisione della propria capacità di investimento su un miglioramento e sviluppo dell'attuale, non venga per niente presa in considerazione (fra i criteri di verifica della qualità dell'organizzazione scolastica non è contemplato quello della valutazione dell'efficacia formativa; quale diretta conseguenza, si può dire, la qualità dell'organizzazione scolastica non è vista dipendere dalla capacità di verifica). Altrettanto rilevante, perciò, è il modo in cui la duplicità dei modi con cui la rappresentazione della realtà immediata e prossimale e di quella distale, altra da sé, si riflette nell'idea di "scuola orientata al cliente": se da un lato essa è considerata una strategia di sviluppo possibile dell'organizzazione scolastica (e vediamo, qui, il riflesso dell'attesa utopica, della posizione ideale su come la realtà dovrebbe essere), al contempo essa è concepita come una moda del momento (e qui siamo di fronte al riscontro di realtà, al confronto con l'intorno professionale in cui ci si trova ad operare), e per questo, per quanto possa essere ritenuto rilevante un suo sviluppo in tal senso, il processo dell'autonomia non è stato capace di generare alcuna logica di servizio per l'utenza che infatti non viene richiamata da alcun riferimento specifico nel Modello di Significato in questione.

MdS 4. Imprenditori innovativi

Il quarto ed ultimo segmento di Dirigenti è denominato Imprenditori innovativi perché definito da un profilo di risposte che rappresentano la funzione dirigenziale come connessa allo sviluppo del servizio educativo entro una logica di gestione orientata al cliente e alle sue domande.

I Dirigenti raccolti in questo repertorio di significazioni si percepiscono pienamente autoefficaci e, corrispondentemente, carismatici, potenti e valorizzati sul piano professionale; essi interpretano la funzione dirigenziale come quella di un professionista impegnato a governare lo sviluppo del servizio scolastico a partire da una logica customer-oriented – innovativa per il sistema educativo benché radicata nella cultura manageriale organizzativa – e a verificare l'azione degli operatori del servizio educativo (il buon Dirigente: supervisiona e verifica).

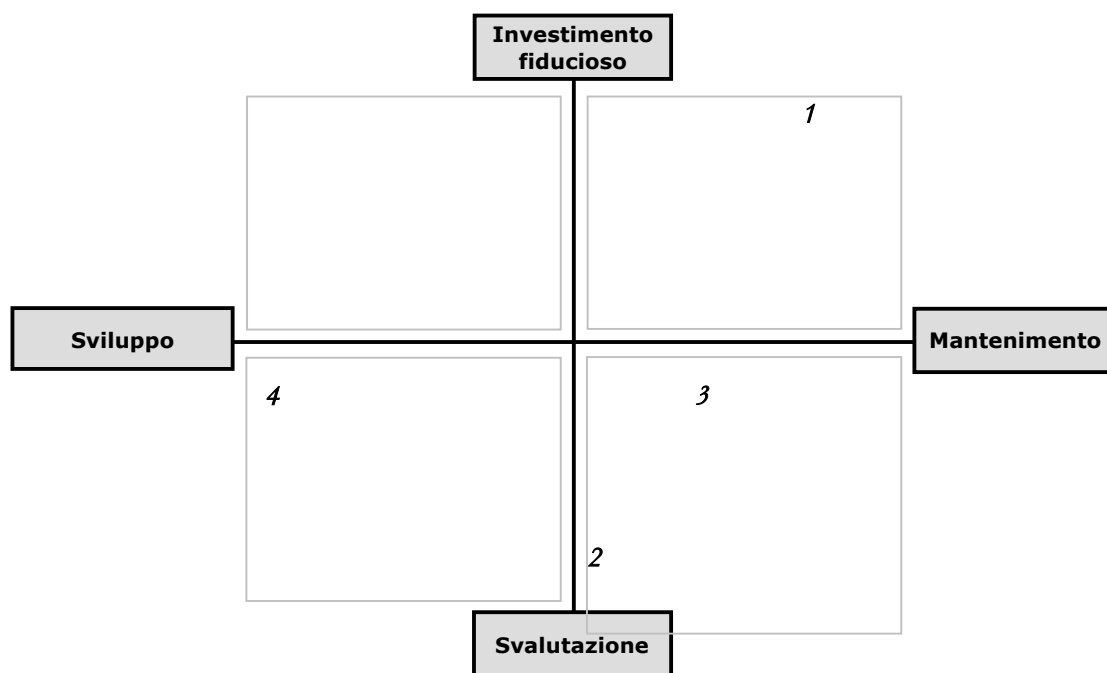
Connessa all'immagine di una funzione dirigenziale orientata alle esigenze dell'utenza e protesa all'innovazione e sviluppo dei modelli educativi, nel profilo si mette in evidenza una mission per il sistema scolastico che, a differenza del primo e del secondo profilo culturale, in questo caso non viene per niente circoscritta alla tradizionale funzione didattica di trasmissione delle conoscenze. In relazione alla logica di orientamento al cliente – e, parallelamente, a sostegno di tale logica – nel profilo si rileva un'immagine fiduciosa dell'istituzione scolastica e di alcune delle sue funzioni, benché altri servizi del contesto di vita siano visti come inaffidabili.

Nel complesso, dal quarto segmento di dirigenti emerge un'immagine della funzione dirigenziale attiva ed innovativa (si prevede di investire nel potenziamento delle proprie competenze organizzative,

nella conoscenza delle normative scolastiche e nell'ampliamento delle conoscenze didattiche), che si orienta fiduciosamente al sistema di convivenza, che si mostra capace di interpretare/fare previsioni sul prossimo futuro. In connessione all'idea di sviluppo appena richiamato, i Dirigenti mettono in evidenza (unici tra i quattro profili culturali enucleati con l'analisi dei cluster) l'estrema utilità connessa alla funzione della consulenza al sistema scolastico. La consulenza, definita in relazione a figure di sostegno alla salute delle persone e di supporto alle attività professionali (figure utili per la scuola sono quelle di: medico, psicologo, psichiatra e informatico), che è vista coadiuvare e supportare il ruolo Dirigenziale (il consulente consiglia, potenzia e collabora), in particolare nella relazione con l'utenza (una domanda esplicitata è la consulenza rivolta alle famiglie), ma che – forse proprio perché molto valorizzata – è ritenuta spesso generare dipendenza e richiedere costi troppo elevati per la scuola.

Proiezione dei MdS nello spazio simbolico emozionale

In figura 3 è possibile osservare la collocazione nello spazio simbolico dei 4 Modelli di Significato. Tramite l'analisi della posizione dei segmenti all'interno dello spazio culturale è possibile avanzare ulteriori ipotesi interpretative circa i singoli MdS in ragione dell'organizzazione simbolica complessiva e sulle relazioni che questi segmenti intrattengono fra loro.



Legenda

- 1 = Comunitari esperti
- 2 = Formatori appassionati
- 3 = Attuatori conservatori
- 4 = Imprenditori innovativi

Figura 3. Posizionamento dei MdS sullo spazio simbolico

Lungo la prima struttura fattoriale, l'asse orizzontale della figura, che abbiamo visto definirsi nei termini della connotazione simbolica del rapporto fra professionalità e sistema educativo, notiamo la contrapposizione fra il cluster 4 (che si colloca in prossimità della polarità di sinistra, da noi definita "Sviluppo") e gli altri tre (che si collocano, invece, sul versante "Mantenimento").

La netta polarizzazione del quarto MdS (quello degli *Imprenditori innovativi*) permette di cogliere la sua connotazione sostanzialmente positiva, ottimista ed orientata allo sviluppo del sistema scolastico e della funzione dirigenziale. Questa collocazione permette di avanzare l'ipotesi secondo la quale la combinazione di alcuni elementi culturali – che portano ad interpretare la funzione dirigenziale come radicalmente ancorata ad una logica imprenditoriale e di orientamento al cliente (ad esempio la rilevanza assegnata alle competenze manageriali), così come a concepire la centralità del ruolo professionale del Dirigente che, al contempo, è considerato una figura carismatica e molto apprezzata sul piano professionale – vadano interpretate come modelli fortemente orientati a dimensioni

costruttive, innovative e di sviluppo. Di fatto, l'interpretazione di un ambiente sociale percepito come allineato all'esigenza di sviluppo espresse dal Dirigente – e di cui il Dirigente appare, ad un tempo, il principale promotore (se non il generatore) e anche lo strumento di governo, capace di interpretare le domande di cambiamento emergenti nell'ambiente e di orientare utilmente il sistema scolastico alla soddisfazione di tali istanze – appare evidenziare una funzione produttiva che si definisce in termini di progetti professionali pienamente perseguibili. La concezione di una figura dirigenziale così rilevante, competente e centrale per i processi organizzativi che si dispiegano nella scuola, potrebbe facilmente portare la funzione dirigenziale a dispiegarsi in termini autoreferenti e onnipotenti, dunque a trasformare quello del dirigente in un ruolo non solo necessario, per il contesto scolastico ma, per certi versi, anche sufficiente. Tale orientamento culturale, tuttavia, trova il suo limite e allo stesso tempo la sua principale risorsa nell'ancoraggio radicale alle domande dell'utenza: un ancoraggio che, da un lato, si costituisce come orizzonte di senso in rapporto al quale dispiegare la funzione di sviluppo e che, se ben utilizzato ed interpretato, permette di orientare lo sviluppo del servizio stesso fornendo input utili sugli scopi verso cui investire le risorse a disposizione dell'organizzazione; che, dall'altro lato, permette di ispirarsi alla logica della soddisfazione del cliente, una logica che declina anche il *come* farlo, uno dei modi sicuramente tra i più efficaci, che nella gestione delle strutture organizzative permette di operare il potenziamento del servizio in rapporto alle istanze dell'utenza, dunque in questo caso ai modelli di fruizione del servizio educativo stesso. Ci pare, in questo senso, di poter interpretare come non casuale il suaccennato riferimento all'utilità della consulenza quale dispositivo di potenziamento della funzione dirigente, soprattutto in quell'area di intervento che principalmente ha a che fare con il rapporto con l'utenza (e nello specifico con le famiglie): è principalmente in relazione ad una funzione dirigenziale orientata allo sviluppo del servizio in rapporto alle domande dell'ambiente sociale che maggiormente può intravedersi anche la possibilità di sviluppo di una funzione consulenziale che veda per esempio coinvolta l'offerta di servizi psicologici e medici che si qualifica, peraltro, come fornitura di servizi organizzativi e non di servizi alla persona e alla sua salute fisica e mentale.

Veniamo adesso ai tre segmenti culturali disposti sul semiasse opposto della prima struttura simbolica. I tre MdS che qui si raccolgono (*Comunitari esperti, Formatori appassionati e Attuatori conservatori*), condividono una comune collocazione sul semipiano destro dello spazio culturale, in cui a fianco della connotazione negativa delle istanze di cambiamento che sono viste attraversare il sistema sociale ed educativo, si simbolizza una profonda e corrispondente incompetenza interpretativa da parte della Dirigenza (oltretutto depotenziata nell'immagine e nella sua funzione) che, a sua volta, si traduce nell'incapacità di generare prospettive alternative al tradizionale modello educativo. In questo semipiano, dunque, il comune riferimento alla didattica quale soluzione più efficace (una "cura buona per tutti i mali" della scuola e del contesto sociale) può essere letto come una forma di idealizzazione della disciplina e della didattica, che si traduce in un rinnovato investimento sulla tradizionale identità del servizio scolastico, impegnata essenzialmente nel ruolo di "trasmissione" delle conoscenze. In ogni caso, la funzione di generatore culturale che è qui assegnata alla scuola si inverte e concretizza a discapito della possibilità del sistema professionale educativo stesso di tradurre in forme utili per il proprio orientamento allo scopo l'interpretazione delle domande provenienti dal territorio e dall'utenza. In questo senso, l'investimento sulla funzione educativa non si traduce in un intervento di efficace trasformazione e di sviluppo ma trova alimento nella, e al contempo sostiene l'idealizzazione della disciplina, sulla passione per le materie insegnate e apprese, sul valore della conoscenza, a prescindere dagli scopi e dal valore d'uso delle discipline, delle materie e delle conoscenze stesse.

La valorizzazione dell'identità tradizionale si qualifica, peraltro, sotto forma di tre diverse articolazioni culturali, a loro volta espressione di altrettanti punti di vista e concezioni culturali alimentate da questa stessa struttura simbolica.

Nel caso degli *Attuatori*, alla collocazione sul versante positivo della prima dimensione simbolica corrisponde la vicinanza al punto di origine del secondo fattore che, di fatto, sottolinea la mancata caratterizzazione di questo segmento da parte della seconda struttura simbolica, sia in un senso che nell'altro. In tal modo, la funzione operativa ed il rifiuto per ogni forma di innovazione espressa dal profilo culturale si qualifica come espressione critica della mancanza di prospettive e di un indebolimento della funzione progettuale della Dirigenza. Da un altro punto di vista, ma per certi versi corrispondente a questo, la connotazione in senso tradizionale, individualista e conformista dell'azione sociale emergente nel segmento, appare connettersi all'incapacità di trattare in termini di estraneità (Panizza, 2003) ogni forma di novità, e a concepire come rischiosa e minacciosa ogni potenziale forma di cambiamento; in ultima istanza, a ripiegare nell'assumere come idealmente possibile l'ipotesi

del cambiamento, ma nel connotarla come impraticabile nella realtà sociale in cui si è immersi ed entro i vincoli organizzativi percepiti.

Anche nel caso dei *Comunitari esperti* e dei *Formatori appassionati* si rileva l'impossibilità di assumere la domanda sociale quale dimensione di ancoraggio per la funzione dirigenziale e per lo sviluppo del servizio scolastico; tuttavia, come fa rilevare la contrapposizione fra i due segmenti culturali lungo la seconda struttura di significato⁵, l'ancoraggio culturale dei due modelli è profondamente differente l'uno dall'altro.

Nel caso dei *Formatori appassionati*, la connotazione svalutante e frustrante della polarità in basso della seconda struttura simbolico-affettiva evidenzia il ritiro dei Dirigenti da qualsiasi possibilità di investimento sulla relazione con l'altro (collaboratori, utenti o giovani allievi che siano) e da una qualsivoglia possibile forma di orientamento al cliente. Inoltre, il riferimento ad una logica di *mantenimento*, quale risposta alla domanda di trasformazione dell'assetto professionale ed educativo (il riferimento simbolico convogliato dalla polarità destra della prima struttura), porta i Dirigenti a configurare gli obiettivi dell'utenza della scuola con quelli che sono intrinsecamente definiti nel mandato sociale del sistema educativo, in quanto direttamente ricavati dagli scopi connaturati al sistema di pratiche educative che la scuola offre: in questo senso, programmare ed erogare una proposta formativa è, *tout court*, rispondere alla domanda di formazione. In definitiva, questo gruppo di Dirigenti sostanzia il proprio ruolo nei termini di una funzione di mantenimento e rispetto delle norme e della relazione didattica, quasi a dire che la didattica e la passione per l'insegnamento (trasfusa da docenti e dirigenti verso gli allievi) possa scontatamente essere assunta in quanto tale come generatore di valore e passione da parte dell'utenza, fornendo altresì un dispositivo sostitutivo dell'investimento sulla relazione con un'utenza effettiva, portatrice di domande ed esigenze che invece vengono trascurate ed ignorate.

Nel caso dei *Comunitari*, invece, sembra possibile un recupero della *domanda* dell'utenza. La simbolizzazione fiduciosa ed ottimista del rapporto con il contesto (richiamata dalla polarità in alto del secondo fattore), infatti, mette in evidenza la possibilità/necessità di investire sulla relazione sociale quale volano del potenziamento del servizio scolastico. Tuttavia, anche in questo caso, appare evidente che l'interlocuzione con le domande del territorio è ritenuta possibile solo nella misura in cui le domande provenienti dal sistema sociale vengono trattate alla luce di una chiave interpretativa che le riassume in una chiave tecnico-didattica, che tende ad assimilare lo sviluppo al rafforzamento della strategia educativa, in senso stretto. In altre parole, la domanda di cambiamento proveniente dal sistema sociale è in questo caso recuperata e valorizzata, ma questa ottica non è in grado di generare una strategia di servizio (che abbiamo invece visto attivarsi in riferimento al segmento degli *Imprenditori innovativi*), dunque non porta ad una eventuale revisione della strategia organizzativa nel suo complesso, ma viene delimitata all'intorno didattico e, in ultima istanza, circoscritta a una valenza di potenziamento *incrementale*, di rafforzamento, si potrebbe dire, del fare scuola tradizionale. È questa, dunque, una soluzione strategica che ricerca il recupero del senso educativo entro i modelli d'esercizio già presenti nell'organizzazione scolastica attraverso quella che potremmo definire un'efficienziazione del servizio educativo stesso quale risposta alla richiesta di trasformazione proveniente dal contesto.

Osservazioni conclusive

A conclusione del lavoro, proponiamo di considerare i risultati cui siamo giunti, dato il campione piuttosto limitato di 73 rispondenti ai questionari in totale, come non rappresentativo dell'universo semiotico-culturale della Dirigenza scolastica italiana. Proponiamo piuttosto di considerare tale mappatura come un elemento strategicamente e indiziariamente rilevante rispetto alle potenzialmente infinite opzioni di significazione che la dirigenza potrebbe assumere e produrre (rispetto al proprio ruolo, alla scuola e al contesto sociale entro cui questa si iscrive) in un dato momento storico. La mappatura si pone dunque come un modello interpretativo attraverso il quale diventa possibile iniziare

⁵ Si è già detto che il segmento degli *Attuatori* non viene qualificato dalla seconda struttura simbolica; stesso discorso può essere, del resto, fatto anche per il già visto segmento degli *Imprenditori innovativi*, che di fatto si polarizza solo sul versante sinistro della prima dimensione fattoriale.

a trattare la dinamica evolutiva che ha attraversato la scuola italiana in anni recenti e che ha dunque investito la dirigenza scolastica.

Da questo punto di vista, è possibile avanzare alcune osservazioni.

Innanzitutto, un primo elemento riguarda la variabilità culturale che ha visto connotare i risultati di questa rilevazione rispetto a due precedenti rilevazioni – una condotta nel 2003/2004 (ricerca non pubblicata) e una ancora precedente condotta nel 2000 (Salvatore, 2001). È questa un'eterogeneità che appare sostanziare la complessità con cui si esprime la cultura professionale dei dirigenti e che indica – tanto nelle percezioni più disilluse del proprio ruolo e diffidenti dell'ambiente sociale, quanto in quelle più attive, agentive e imprenditoriali – una chiara consapevolezza circa le peculiarità del proprio ruolo in rapporto all'ambiente operativo/istituzionale di cui si partecipa e, almeno in taluni casi, delle aspettative che l'utenza scolastica riversa sul servizio didattico erogato dalla scuola.

Un secondo fattore che proponiamo di rilevare riguarda i riscontri emersi dalle diverse segmentazioni operate a livello dei Modelli di Significato, che testimoniano di come le immagini di ruolo dei dirigenti e le loro rappresentazioni della scuola, dei suoi scopi e del suo rapporto con il contesto sociale più ampio, stiano attraversando un momento di forte evoluzione.

La ricerca del 2000 (Salvatore, 2001) ha dato conto di una cultura dirigenziale centrata, in quella fase storica, sulla simbolizzazione della autonomia e sulle implicazioni della riforma relativamente al livello del ruolo dirigenziale. Era quello il momento immediatamente successivo alla implementazione delle nuove norme e la cultura di ruolo dei dirigenti sembrò in un certo qual modo configurarsi in modo reattivo a tale profonda trasformazione, ad un tempo istituzionale e simbolica.

Se rapportata alla rilevazione del 2003, le significazioni dei dirigenti sembravano mettere in luce e attestare un primo cambiamento di scenario, una sorta di inversione figura-sfondo. In questo caso, le dimensioni dello spazio simbolico – in altri termini, la matrice simbolica configurante l'identità di ruolo della dirigenza scolastica – andò caratterizzandosi in ragione di ancoraggi generali e trasversali al sistema sociale, non specifici rispetto al mondo scolastico.

Nel lavoro qui presentato si osserva un'ulteriore evoluzione delle significazioni dei dirigenti, che evidenziano una contrapposizione (ed al contempo la coesistenza) fra i due movimenti culturali osservati in precedenza. Da un lato, la tendenza emersa nella ricerca del 2003/2004 – il riferimento ad una cultura socio-organizzativa generale che non si limita alle dimensioni culturali ed organizzative tradizionalmente espresse dall'ambiente scolastico e che interpreta la funzione dirigente nella sua centralità rispetto al governo e allo sviluppo del sistema scuola – mostra di essersi, almeno per alcuni aspetti, maggiormente radicata ed approfondita⁶. Dall'altro lato, tuttavia, a fare da contraltare a questo radicamento, si osserva un rinverdersi di alcune posizioni difensivamente auto-centrate, che fondamentalmente mirano a circoscrivere il servizio scolastico all'erogazione didattica e a interpretare la funzione dirigente quale sostegno di tale servizio.

Questa dialettica generale è ben espressa dalla prima struttura simbolica emersa dall'analisi fattoriale condotta nella ricerca attuale, che evidenzia come la professionalità della funzione dirigenziale – vista in rapporto con le dimensioni di cambiamento della scuola e correlata alle istanze di trasformazione generatesi nella società nel suo complesso – da un lato si correla all'immagine di un contesto gratificante e a una visione ottimistica del futuro (in un'associazione simbolica che conduce a puntare prevalentemente sul consolidamento degli elementi organizzativi quale garanzia della qualità e dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento e del loro potenziamento in termini di promotori dello sviluppo sociale), mentre dall'altra si incentra su una visione pessimistica del contesto sociale (una visione che identifica come fattore problematico l'autonomia scolastica e che porta i dirigenti a prediligere il mantenimento dello *status quo* e ad ancorarsi a un'immagine tradizionale del fare scuola, dunque a quelle che sono percepite come le certezze definite dalle norme al fine di contrastare l'innovazione considerata più come una moda e un rischio, che non una fonte di sviluppo e di risorsa).

Questo atteggiamento contrapposto è peraltro comprensibile se consideriamo la portata innovativa che non solo la riforma dell'autonomia nel mondo scolastico – quale principale e più rilevante processo culturale promotore di trasformazioni a livello istituzionale e organizzativo – ma anche le più recenti

⁶ In particolare, questo aspetto è particolarmente evidente nella seconda struttura simbolica, che mette in luce come il rapporto con il contesto non sia delimitato dal riferimento all'intorno socio-culturale costituito dal sistema scolastico, ma si estenda all'ambiente sociale nel suo complesso, quale elemento in definitiva organizzante della struttura e del servizio scolastico.

proposte di radicale trasformazione dello scenario scolastico che chiamano la dirigenza a farsi il centro di responsabilità di una nuova gamma di servizi e del governo di tali servizi.

Appare al contempo molto problematico che l'universo culturale della dirigenza si vada dividendo in due grandi ancoraggi culturali contrapposti, che sostanzialmente suddividono la popolazione dirigenziale tra coloro che intravedono nel cambiamento una fonte di innovazione e di nuove opportunità e coloro che, invece, assimilando i processi trasformativi più recenti alla presenza di una crisi culturale e sociale complessiva – responsabile dell'alterazione degli assetti recentemente costituiti ed evidentemente percepita come ingovernabile – preferiscono ancorarsi in modo difensivo ad aspetti che, come la centratura sulla didattica, permettono di recuperare una funzione valorizzante la valenza regolativa della dirigenza nell'organizzazione.

In definitiva, ciò che il confronto tra la ricerca del 2000 e le due rilevazioni del 2003/2004 e del 2008/2009 suggerisce come plausibile, è una traiettoria evolutiva della cultura dirigenziale caratterizzata da un duplice passaggio: inizialmente, da una fase in cui essa si focalizzava sull'interno e sulle forme del cambiamento istituzionale, come presa entro l'esigenza di metabolizzarne le implicazioni profonde sul piano delle prassi e delle funzioni, si è passati ad una fase successiva, dove tale metabolizzazione si è nei fatti tradotta nell'assunzione di una visione di fondo della funzione dirigenziale centrata e sostanziata dalla sua missione direttiva di governo di sistema, piuttosto che dalla specificità del contenuto di tale sistema. Se si vuole, in questo passaggio si osserva un mutamento di accento che ha portato i dirigenti scolastici a percepirsi prima di tutto come "dirigenti", dunque "scolastici".

In seguito, fra la rilevazione del 2003/2004 e quella del 2008/2009 si è osservato un ulteriore cambiamento, configurabile come l'apertura di una scissione fra un movimento culturale che, da un lato, sostiene – ed al contempo alimenta – lo sviluppo del sistema scuola quale capacità di analisi delle domande sociali – dunque interpreta la funzione dirigenziale quale dispositivo di governo di tale sviluppo – e, dall'altro, un movimento che intende recuperare e dare nuovo vigore ai processi interni all'organizzazione, evidentemente quale modo per recuperare un senso della dirigenza intesa come strumento di gestione delle relazioni scolastiche.

Bibliografia

- Augoustinos, M. (1991). Consensual representations of social structure in different age groups. *British Journal of Social Psychology*, 30, 31-58.
- Blalock, Jr., H.M. (1960). *Social Statistics*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Carli, R. (1987). *Psicologia clinica* [Clinical Psychology]. Torino: Utet.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1993). Percorsi per la definizione del prodotto in psicologia clinica [Paths to the definition of the product in clinical psychology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 7(2-3), 21-45.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione* [Training psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'Analisi Emozionale del Testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [The Emotional Analysis of Text. A psychological tool for interpreting texts and discourses]. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., & Paniccia, R. M. (2003). *L'analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Demand analysis. Theory and technique of the clinical psychological intervention]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Salvatore, S. (2001). *L'immagine della psicologia: Una ricerca sulla popolazione del Lazio* [The image of psychology: A survey on the Lazio population]. Roma: Kappa.
- Daft, R.L., & Weick, K.E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295. doi: 10.5465/amr.1984.4277657

- Eco, U. (1979). *Lector in fibula: La cooperazione interpretativa nei testi narrativi* [Lector in fabula: The interpretative cooperation in narrative texts]. Milano: Bompiani.
- Fornari, F. (1979). *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio* [Foundations for a psychoanalytic theory of language]. Torino: Boringhieri.
- Guidi, M., Salvatore, S., & Scotto Di Carlo, M. (2011). Il ruolo del contesto simbolico affettivo nei processi di apprendimento: Un caso studio [The role of the context in the symbolic-affective learning processes: A case study]. *Psicologia Scolastica*, 10(1), 41-79.
- Jaspars, J.M.F., & Fraser, C. (1984). Attitudes and social representations. In R.M. Farr, & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 101-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matte Blanco, I. (1975). *The unconscious as infinite sets: An essay in bi-logic*. London: Gerald Duckworth & Company Ltd.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public* [Psychoanalysis, its image, its public]. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1981). On some aspects of Social Representations. In J. Forgas (Ed.), *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding* (pp.181-210). London: Academic Press.
- Neisser, U. (Ed.). (1987). *Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paniccia R.M. (2003). Il rapporto con l'estraneo: Un criterio psicologico per individuare il cliente nella scuola [The relationship with the stranger: A psychological criterion for identifying the school client]. *Psicologia Scolastica*, 1(2), 207-240. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nded). Newbury Park, CA: Sage.
- Salvatore, S. (2001). *La scuola come cliente* [The school as a client]. Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore, S., Freda, M.F., Ligorio, B., Iannaccone, A., Rubino, F., Scotto di Carlo, M., Bastianoni, P., & Gentile, M. (2003). Socioconstructivism and theory of the unconscious: A gaze over a research horizon. *European Journal of School Psychology*, 3(1), 9-41.
- Salvatore, S., & Freda, M.F. (2011). Affect, unconscious and sensemaking: A psychodynamic, semiotic and dialogic model. *New Ideas in Psychology*, 29(2), 119-135.
- Salvatore, S., & Scotto di Carlo, M. (2005). *L'intervento psicologico per la scuola: Modelli, Metodi, Strumenti* [The psychological intervention for the school: Models, Methods, Tools]. Roma: Carlo Amore.
- Salvatore, S., & Venuleo, C. (2008). Understanding the Role of Emotion in Sense-making: A Semiotic Psychoanalytic Oriented Perspective. *Integrative Psychological and Behavioural Science*, 42(1), 32-46. doi: 10.1007/s12124-007-9039-2