

The school as universe of sense: Presentation of the research

Sergio Salvatore^{*}, *Marco Guidi*^{**}

Abstract

The paper proposes a research composed of different surveys dealing with the cultural mapping carried out between 2007 and 2009 on three different school populations (teachers, students, principals). Overall, the research included a sample of about 120 schools and 20.000 participants. The first survey concerns the students and is presented in the contribution *The meaning of being at school: The Models of Signification of the school context in a sample of high school students*; the second one concerns the teachers and is presented in the contribution *The representations of teachers' role identity: A study on the "professional common sense"*; the third one refers to the school principals and is presented in the contribution *The school system: A survey on school principals' Models of Signification*.

Keywords: school; sense making; culture.

^{*} Professor – Università del Salento – sergio.salvatore@unisalento.it

^{**} PhD – Associazione Fabbrica Futuro – marcoguidi73@gmail.com

Salvatore, S., & Guidi, M. (2015). La scuola come universo di senso: Presentazione della ricerca [The school as universe of sense: Presentation of the research]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 45-56.
doi: 10.14645/RPC.2015.1.449

The Italian school lives immersed in a state of constant change that locks it, today more than ever before, in a continuous re-designing process, involving both the deep levels of the organization, the teachers' and principals' identities, and the users' expectations.

This state leads to a demand for innovation of interpretative models, methodologies and intervention tools.

It is even too obvious to refer to the transformations of the social environment within which the school is carrying out its mission; such transformations see corresponding structural, organizational, institutional and methodological changes that are inevitably reflected in the demand that schools address to psychology. In the course of time, there has been a varied agenda of themes and problems that the education system has been, and still is, called on to face: the empowerment of organizational and decisional functions; the introduction of intermediate managerial roles; the horizontal and vertical organizational integration; the collegial planning of the education offered; the self-evaluation issue; the development of quality-related and service-oriented issues; the on-line connection with territorial agencies; the renewal of teaching methodologies; the introduction of new technologies; and last but not least, the anthropological change in the users, increasingly varied and diversified in their expectations, characteristics and ways of participating in school life.

In this scenario, one may well say that the human resources are the most complex and decisive of all the variables in play. The actors' behaviors, their perception of the organizational dimension, the degree of wellbeing and of interaction amongst the subjects influence the quality of the school itself and determine its organizational climate – to be understood as the set of context-specific attributes, the way they are perceived and the type of influence that such perceptions have on the actors' behavior (Bentivogli & Callini 1993).

School management, in the sense of an organized system for the production of a service, cannot avoid a thorough reflection on human resources. Not only the teachers, qualitatively and numerically more significant, but also the auxiliary and administrative personnel, the managerial human resources and the users/clients: the students and their families. In other words, the governance of the school institution has to take into account some problematic points related to the complexity of the organization.

Teachers, invited to revise the characteristics of their role through the use of high levels of reflexivity (Ben-Peretz, Mendelson, & Kron, 2003; Doecke, 2003; Schön, 1983), are asked to become “knowledge workers” (Butera, Donati, & Cesaria, 1998): to think, to choose and to decide while keeping in mind the normative constraints, the financial opportunities, the juridical-institutional frame, the directions being taken by the territory where they work. To broaden, in other words, the spectrum of their competences, to increase decision-making autonomy, to develop the abilities needed to respond to the demands of the context and to contribute to its evolution.

School principals, considered – by all the observers – the key-agent in successful innovation, are asked to develop a complex professionalism, able to manage the organization in its different components, in its inner dynamics and in its relations with the external environment.

A new organizational model therefore requires a new organizational culture.

Starting from a reflection on the specificities of school, university and of the education system in general, the characteristics of which are a long way from the traditional descriptive models, in the last 20 years we have seen a widening of the organizational approaches (Benadusi & Serpieri 2000).

If every organization can be defined as a system of interdependences, structured to achieve one or more objectives, a distinctive characteristic of the school context is that it is a complex system with many objectives and changing purposes. As we know, Mintzberg's definition (1983) of “professional bureaucracy”, can easily be applied to the school context, whose pivotal feature lies in its narrowly-hierarchical nature, and in a control mechanism grounded on the standardization of personnel characteristics. The “loose coupling” organizational theory suggested by Weick (1976) strictly adapts to these features. School, in fact, like other organizations mainly constituted by professionals, is a typical example of an organization in which members' relationships are scarce, discontinuous and not binding; adapting to the external environment is easier and faster in comparison with “strongly coupled” organizations, yet the internal coordination proves to be more problematic¹.

In contemporary school, characterized by the search for a specific institutional identity, the teachers' teaching freedom has to harmonize with the collegial decisions and with the collective goals that the school system pursues. Accordingly, Romei (1999) proposes a model called “incoherence system”: a system which results from the mediation between the incoherencies resulting from individual freedom and the behavioral rules needed for the functional and operational management of the organization as a whole.

These considerations allow us to underline the centrality played by the cultural dimension within the ongoing dynamics of school development.

¹ We must not attribute a negative meaning to loosely coupled systems by considering them as a failure of the strong organizational model, since they constitute diverse and autonomous organizational forms, endowed with their own functional and symbolic logic (Orton & Weick, 1990).

The definition and full implementation of structural and institutional innovations (redefinition of roles and responsibilities, organizational structures, forms of operation, procedures, managerial rules, as well as new accounting devices...) requires new forms of interpretation of the context, or rather new meanings capable of empowering the construction of professional and fruition practices that substantiates the quality of service.

It is this assumption – the value attributed to the strategic dimension of meaning as a central element in the understanding of psychosocial and organizational phenomena, and also the basis and substance of the systems of activity as well as the intervening and regulating factor of their functioning – that provides a framework for the research presented in this issue of the Rivista di Psicologia Clinica, its aims and its theoretical and methodological grounds.

The structured and composite research reported is aimed to analyze the school cultures: the different meanings that shape the way the actors in school interpret their daily inter-acting, and the context in which their actions unfold – the texture of events, relationships and practices which define this interaction.

From a general theoretical point of view, the assumption of the centrality of meaning refers to a socio-constructivist conception of the organization and, broadly speaking, of human action. It is the socio-constructivist perspective that proposes to consider the reality of organizational phenomena as the result of the attribution of meaning by social actors.

According to this viewpoint, events do not have an ontological status of their own: their *reality* comes from the meaning that is attributed to them; even the relationships between the events do not follow a rational, linear, and deterministic logic, but are themselves constituted by chains of meanings. In other words, it is the *sensemaking* process (Daft & Weick, 1984) that builds the organization and motivates the actors' conduct: immersed in relationship networks, the actors constantly negotiate the meaning of situations. In this context, the environmental ambiguity becomes an opportunity to interpret situations according to different points of view, and to act by changing the context. Since any action is (in a broader sense) the result of cognitive processes, the environment itself is modified and shaped on the basis of individual and collective interpretative processes. Knowledge, ultimately, becomes a social tool to build the organizational reality.

Analysing the cultures present in the school context is intended to highlight the way conceptions of self, values, orientations, behaviors, and professional identity of all the actors involved in the organizational life converge, more or less consciously, in a common way of feeling and acting. It is constructed and conveyed in implicit and explicit ways, manifesting itself in the relations between the school members, in the management of critical situations, in the learning process, and so on. Even through this kind of exploration, school can explain the organizational model of reference and guide their choices in a coherent and conscious way.

The research we present has been designed as a useful tool to understand school contexts and cultures; in this sense, teachers and principals are its natural recipients. But, if only because it was written by psychologists, this research is also to be seen as a tool for psychological intervention, and in this sense it is addressed not only to school personnel but also to the psychologists who work in and for schools. Hence, a brief reflection on the evolution of the relationship between psychology and schools might be useful.

The school autonomy reform has made the psychological intervention change its criteria, goals, products and forms of relationship with the school. We can thus certainly talk of a trend reversal, in the sense that the school can no longer be seen as a space where psychology pursues its practices and self-referring goals, but has become a customer of the psychological intervention. One of the most visible and significant effects of the encounter between the new emerging educational demands and psychological professionalism, lies in the progressive shift from a traditional viewpoint – centered on the intervention on *deviant* cases, as the institution was seeing them – to a contextual approach, centered on the overall educational impact of the organization in all its components, processes, functions and cultural models (Guidi, Pasta, Longobardi, & Salvatore, 2009).

This shift has obvious strategic, theoretical and methodological implications on the scientific-professional culture of the psychology community.

On a strategic level, we are witnessing an expansion of the competence areas of the psychological function, which involves not the disappearance or replacement of the more traditional areas of focus but a widening of the field of action. This enlargement, taking as reference point the school as such – rather than individual disciplines – can significantly contribute to overcoming the rigidity of the disciplinary boundaries related to the logic of knowledge division and hierarchy (in turn related to the circularly-bound protection dynamics of corporate interests).

On a theoretical level, the most significant element is the emergence and the establishment of an anti-individualist theoretical-methodological approach. There is growing awareness of the ecological dimension (Bruner, 1996), in its various forms: setting, organization, community, group, society. Roles of context, both as socio-relational and cultural environment, that are assigned from time to time prescribe significant “coupling”: the learning-context, intervention-context, technologies-context, and mind-context connections,

are examples of the growing psychological interest in an ecological approach to the phenomena, studied with interpretative models of a phenomenological and hermeneutic kind. Growing attention and awareness are reserved to the contextual and negotiating values of education processes; to the close relation between cognitive, affective, organizational and relational processes; to the cultural, social and contingent meanings that guide actors in the construction of teaching-learning practices. All this is related to a more general interactive and constructionist conception of the mind, which has brought about an extension of cognitive models to the importance of meaning, on the ways the latter is processed, exchanged, negotiated within social exchanges, and in the areas of activity.

The research we refer to in this issue of the *Rivista di Psicologia Clinica* is the result of a work lasted over a decade; hence, it does not constitute a single body, but a reticular system of specific surveys, each one relating to a different school population (teachers, families, principals, students and pupils). For each of these populations, we provided, at different times, surveys on national samples², as well as other numerous, and more recent, surveys of a local nature. In this Issue we will present the results related to the cultural mapping carried out in the years 2007-2009 on three school populations (teachers, students, principals)³. While reading, it will become clear that, while the school units participating in the research are largely overlapping for the different surveys, the tools, procedures, data analysis and interpretation of the results were made independently for each population. This has been tracked in the following papers, each one accounting for the results of a different cultural mapping. Each paper can thus be read separately from the others, insofar as it corresponds to a cultural analysis of an organizational component of the overall educational world. This methodological choice certainly complicated the research and made it more demanding⁴. Yet, on the other hand, to some extent it was an obligatory choice, due to the recognition of the specificity and (at least partial) autonomy of each population, bearing its own symbolic universe. In other words, we felt that setting up the research by considering the different actors part of a single population, would have introduced an element of oversimplification; instead we consider each different population involved in the education world as a bearer of a specific culture (of a peculiar set of themes/objects of reference, meaning repertoires, symbolic generative matrix...), to be analyzed in its specificity. This does not mean denying the education system the capacity of displaying a meaningful symbolic universe that can operate as a field of signification overarching the single school populations' local cultures. However, we assumed that this capacity was an eventuality to be studied, therefore a potential goal of knowledge, rather than a theoretical-methodological assumption.

We are concluding this introduction with a word of gratitude addressed to the schools and the many people (teachers, students, family members, principals and psychologists) who, through their participation, enabled the realization of this research. We are aware of the immense value that the almost 120 schools involved in the work bestowed on us through their willingness to collaborate. This willingness was expressed by the schools both at the time of the project, and also – and especially – in the way they worked during the different phases of the field work (in many cases, we should talk of “taking charge”, more than collaborating); not to mention the patience they have had in waiting for the expected interim results. Similarly, we feel strongly indebted to the many colleagues and teachers who actually carried out the surveys, in the different school contexts (from the selection of the sample, to the involvement of the participants; from the administration of questionnaires, to the data entry and to the return of results). We are aware of what a challenging workload it has been for each of them, providing their time and energy for free, as an investment in a developmental perspective of the school, of their work, and of the context. From this point of view the research, the results of which we present in this issue, is a somewhat extraordinary event. A survey of a national dimension, which involved more than 120 schools, and about 20,000 participants (considering also the subjects not covered in the final samples) in all the cultural mapping provided; a survey that required an enormous amount of work as well as a huge amount of human, organizational and financial resources; a survey, however, conducted by a research team consisting only of a few people and having a very reduced, close to zero, budget. If we nonetheless reached any goal, we owe it to the educational

² The first school cultural mapping data, that we do not present here, in some cases date back to more than a decade ago: the first was performed in 2001; a second dates to the 2002/2004 period. The third cultural mapping, from which these research results are taken, dates to the 2007/2009 period.

³ We chose not to submit research contributions related to those populations whose mappings had already been published, in previous papers, by other Italian Journals.

⁴ First of all, this choice resulted in a significant expansion of work time. Yet, in our opinion, this does not significantly reduce the interest of this data, since the cultural dynamics presented do change slowly (unless there are particular historical events). It is therefore justified to assume that, even though it may vary over time, the distribution within the population, hence the consistency of the different cultural segments identified, and, overall, the cultural mappings drawn from the research, maintain their validity even today. This is also on the basis of another assumption – pertaining to the quanti-qualitative survey logic – which does not consider these cultural mappings the mere descriptions of given entities (albeit latent), but interpretive models whose construction, on the empirical basis, is designed to enhance the understanding of the actors' worlds of meaning.

institutions and to the persons who have decided to invest organizational, logistical, financial and time resources and skills, feeling it worthwhile to pursue the research goals that were contemplated⁵.

So much interest and confidence honor us. And, at the same time, they make us regret even more the problems and losses of efficiency that occurred along the way. We know how, in a field survey, especially such a complicated one, the “hiccups” should be taken into account; and our research, too, had many: from difficulties in data entry to problems in the accessibility help desk designed to support the local research units; from the loss of data processing to only partial results provided; and, above all, the delay in returning the results. But, in some ways, many of these critical issues are the sign, albeit paradoxical, of the success of this research. Originally, the project was designed to involve a limited number of schools only, of a single regional area; and the organizational structure was designed for such a dimension. The field of investigation was gradually widened, partly as a result of the requests for participation received from schools in various parts of Italy, partly due to the requests of colleagues interested in bringing more potentially available schools into the project.

Hence, we cannot but consider ourselves deeply committed to the use of the enormous wealth of information generated by the survey, that we have to make it become a resource for schools, for those who work in it and deserve it, and also for the colleagues involved. We ultimately feel tied to an idea of research that finds its meaning and its value in the ability to translate its results into a *service* for those for whom it is intended and with whom it has been realized.

The readers will tell us if we were able to remain faithful to such a goal.

References

- Benadusi, L., & Serpieri, R. (2000). (Eds.). *Organizzare la scuola dell'autonomia* [Organising the school of autonomy]. Milano: Carocci.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00100-2
- Bentivogli, C., & Callini, D. (1993). *La gestione delle risorse umane nelle organizzazioni* [Human Resources management in the Organisations]. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Butera, F., Donati, E., & Cesaria, R. (1998). *I lavoratori della conoscenza: Quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione* [Knowledge workers: Executives, Middle Managers and High Professionals between Profession and Organisation]. Milano: FrancoAngeli.
- Daft, R.L., & Weick, K.E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Doecke, B. (2003). Ethical issues in practitioner research. *Professional Educator*, 2(4), 10-11.
- Guidi, M., Pasta, T., Longobardi C., & Salvatore, S. (2009). L'immagine della consulenza psicologica presso gli insegnanti della scuola italiana [The Image of Psychological Consultation among the Teachers of the Italian School]. *Psicologia Scolastica*, 7(2), 163-186.
- Mintzberg, H. (1983). *Power In and Around Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Orton, J.D., & Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Romei, P. (1999). *Guarire dal “mal di scuola”: Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia* [Healing from “schoolsickness”: Motivation and meaning making in the school of the Autonomy Reform]. Firenze: La Nuova Italia.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

⁵ We do wish to thank those people who, in different ways and through diverse contributions, allowed the realization of this project, and in particular the 2007/2009 cultural mapping here recalled: L.D. Mario, P. Mossi, G. Marsico, M. Falcone, T. Pasta, C. Bonini, P. Moriconi, R. Bracci, L. Varisco, R. Vecchietti, C. Tisselli, M. Macchiarulo, C. Longobardi, A. Peyrache, A.M. Di Fabio, A. Venezia, M. Di Giacomo, C. Mastroianni, L. Longi, S. Palazzi, A. Palma, C. Cota e A.M. Longo.

Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19. doi: 10.2307/2391875

La scuola come universo di senso: Presentazione della ricerca

*Sergio Salvatore**, *Marco Guidi***

Abstract

Di seguito viene presentata una ricerca comprendente più indagini riguardanti la mappatura culturale effettuata negli anni 2007-2009 relativa a tre diverse popolazioni scolastiche (docenti, studenti, dirigenti). La ricerca ha coinvolto complessivamente circa 120 scuole e 20.000 partecipanti. La prima indagine riguarda gli studenti e viene presentata nell'articolo *Il senso dello stare a scuola: Modelli di Significazione del contesto scolastico in studenti di scuola secondaria di secondo grado*; la seconda riguarda gli insegnanti e viene presentata nel contributo *Le rappresentazioni dell'identità di ruolo degli insegnanti: Uno studio sul "senso comune professionale"*; la terza, concernente i dirigenti scolastici, sarà presentata nell'articolo *Il sistema scolastico: Una rilevazione dei Modelli di Significato dei dirigenti scolastici*.

Parole chiave: scuola; sense making; cultura.

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

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

Salvatore, S., & Guidi, M. (2015). La scuola come universo di senso: Presentazione della ricerca [The school as universe of sense: Presentation of the research]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 45-56.
doi: 10.14645/RPC.2015.1.449

La scuola italiana vive immersa in una condizione di costante cambiamento che la impegna, oggi più che mai, in un continuo processo di riprogettazione coinvolgente sia i livelli profondi dell'organizzazione, sia l'identità professionale di docenti e dirigenti, sia le attese della sua utenza.

Questa condizione alimenta una esigenza di innovazione dei modelli interpretativi, delle metodologie e degli strumenti di intervento.

È fin troppo ovvio fare riferimento alle trasformazioni dell'ambiente sociale entro il quale la scuola si trova ad esercitare la propria missione; a tali trasformazioni corrispondono cambiamenti strutturali, organizzativi, istituzionali, metodologici, che inevitabilmente si riverberano sulla domanda che la scuola rivolge alla psicologia. A variare, nel tempo, è l'agenda dei temi e dei problemi con la quale il sistema dell'istruzione è stato ed è chiamato a confrontarsi: il potenziamento delle funzioni organizzative e decisionali; l'introduzione di ruoli gestionali intermedi; l'integrazione organizzativa orizzontale e verticale; la progettazione collegiale dell'offerta formativa; l'autovalutazione; lo sviluppo dei temi connessi alla qualità e all'orientamento al servizio; la messa in rete con le agenzie del territorio; il rinnovamento metodologico e didattico; l'introduzione delle nuove tecnologie; non da meno, il mutamento antropologico dell'utenza, sempre più variabile e differenziata nelle sue attese, nelle sue caratteristiche e nelle modalità di partecipazione alla vita scolastica.

In questo scenario si può ben dire che le risorse umane costituiscano la più complessa e determinante di tutte le variabili in gioco. I comportamenti degli attori, la loro percezione della dimensione organizzativa, del grado di benessere e di interazione dei vari soggetti, condizionano la qualità stessa della scuola e ne determinano il clima organizzativo – inteso come quell'insieme di attributi specifici del contesto, il modo in cui sono percepiti e il tipo di influenza che tali percezioni hanno sul comportamento degli attori (Bentivogli & Callini, 1993).

La gestione della scuola, intesa come sistema organizzato per la produzione di un servizio, non può prescindere da un'attenta considerazione delle risorse umane. Non solo quelle rappresentate dai docenti, qualitativamente e numericamente più significative, ma anche quelle facenti capo al personale ausiliario e amministrativo, alla dirigenza e agli utenti/clienti: gli studenti e le loro famiglie. Detto altrimenti, il governo dell'istituzione scolastica deve fare i conti con alcuni nodi problematici legati alla complessità dell'organizzazione.

Agli insegnanti, sollecitati a rivedere le caratteristiche del proprio ruolo attraverso il ricorso ad elevate quote di riflessività (Ben-Peretz, Mendelson, & Kron, 2003; Doecke, 2003; Schön, 1983), si richiede di diventare dei “lavoratori della conoscenza” (Butera, Donati, & Cesaria, 1998): di pensare, scegliere e decidere tenendo presenti i vincoli normativi, le opportunità finanziarie, il quadro giuridico-istituzionale, le linee di tendenza del territorio di riferimento. Di allargare, in altri termini, il ventaglio delle proprie competenze, di incrementare i margini di autonomia decisionale, di sviluppare le capacità di rispondere alle esigenze del contesto e di contribuire alla sua evoluzione.

Ai dirigenti scolastici, da tutti gli osservatori considerati gli agenti-chiave per il successo dell'innovazione, si richiede di sviluppare una professionalità complessa, capace di gestire l'organizzazione nelle sue diverse componenti, nelle sue dinamiche interne e nei suoi rapporti con l'ambiente esterno.

Un nuovo modello organizzativo richiede, dunque, una nuova cultura organizzativa.

A partire dalla riflessione sulle specificità di scuola, università e più in generale dei sistemi formativi, le cui caratteristiche appaiono difficilmente riconducibili a modelli descrittivi tradizionali, negli ultimi anni si è assistito ad un allargamento degli approcci all'organizzazione (Benadusi & Serpieri, 2000).

Se ogni organizzazione è definibile come un sistema di interdipendenze strutturato in funzione di uno o più obiettivi, è caratteristica distintiva della scuola la complessità del suo essere un sistema con più obiettivi e con finalità mutevoli. Come è noto, alla scuola si applica agevolmente la definizione di “burocrazia professionale” di Mintzberg (1983), la cui caratteristica consiste nella natura scarsamente gerarchizzata e in un meccanismo di controllo fondato sulla standardizzazione delle caratteristiche del personale. A tale natura ben si adatta il modello organizzativo a “legami deboli” suggerito da Weick (1976). La scuola, infatti, come altre organizzazioni costituite in prevalenza da professionisti, è un tipico esempio di organizzazione in cui le relazioni tra i membri sono scarse, discontinue e non vincolanti; l'adattamento all'ambiente esterno è più facile e veloce rispetto alle organizzazioni a legami forti, ma il coordinamento interno risulta più problematico¹.

Nella scuola di oggi, caratterizzata dalla ricerca di una precisa identità istituzionale, la libertà di insegnamento dei docenti deve armonizzarsi con le decisioni collegiali e con l'assunzione collettiva degli scopi che l'istituzione scolastica intende perseguire. A tal proposito Romei (1999) propone un modello definito come “sistema di incoerenze”: un sistema che è il risultato di una mediazione tra le incoerenze

¹ Non bisogna, evidentemente, attribuire ai sistemi debolmente connessi un significato valutativo negativo, trattandoli come forma fallimentare di un modello organizzativo forte, dal momento che essi costituiscono delle forme organizzative diverse e autonome, dotate di una propria logica funzionale e simbolica (Orton & Weick, 1990).

derivanti dalle libertà dei singoli e le regole di comportamento richieste per la gestione funzionale e operativa dell'organizzazione nel suo insieme.

Le considerazioni fin qui svolte permettono di evidenziare la centralità giocata dalla *dimensione culturale* entro le dinamiche dello sviluppo della scuola del nostro tempo.

La definizione e la messa a regime delle innovazioni strutturali ed istituzionali (ridefinizione di ruoli e responsabilità, di assetti organizzativi, forme di funzionamento, procedure, norme gestionali, e anche di nuovi dispositivi contabili) presuppone nuove forme di interpretazione del contesto, ossia nuovi significati capaci di alimentare la costruzione di pratiche professionali e di fruizione che sostanzino la qualità del servizio.

È questo assunto – il valore strategico attribuito alla dimensione del significato come elemento centrale nella comprensione dei fenomeni psicosociali ed organizzativi, ad un tempo fondamento e sostanza dei sistemi di attività, fattore interveniente e regolativo del loro funzionamento – a costituire la cornice entro la quale si iscrive e prende forma la ricerca illustrata in questo numero di Rivista di Psicologia Clinica, i suoi scopi ed il suo stesso impianto teorico e metodologico.

La ricerca (articolata e composita) qui presentata si è proposta di analizzare le culture della scuola: i diversi significati che configurano il modo con cui gli attori partecipi del contesto scolastico interpretano il loro (inter)agire quotidiano e il contesto entro cui esso si dispiega – la trama di eventi, rapporti e pratiche che tale interazione definisce.

Dal punto di vista teorico generale, l'assunto della centralità del significato rimanda ad una concezione socio-costruttivista dell'organizzazione e più in generale dell'azione umana. È la prospettiva socio-costruttivista a proporre di considerare la realtà dei fenomeni organizzativi come frutto dell'attribuzione di significati da parte degli attori sociali.

Secondo tale visuale, gli eventi non hanno uno statuto ontologico proprio: la loro realtà deriva dal significato che viene ad essi attribuito; anche le relazioni tra gli eventi non seguono una logica razionale, lineare, deterministica, ma sono anch'esse costituite da concatenazioni di significati. In altri termini, sono i processi di *sense making* (Daft & Weick, 1984) a costruire l'organizzazione ed i comportamenti degli attori: immersi in reti di rapporti, gli attori negoziano costantemente il senso delle situazioni. In quest'ottica, l'ambiguità ambientale diviene opportunità di interpretare le situazioni secondo punti di vista differenti e di agire modificando il contesto. Poiché l'azione è il risultato di processi cognitivi (intesi in senso lato), l'ambiente stesso viene ad essere modificato e plasmato sulla base di processi interpretativi, individuali e collettivi. La conoscenza, in definitiva, diviene strumento per costruire socialmente la realtà organizzativa.

L'analisi delle culture presenti nel contesto scolastico mira ad evidenziare il modo in cui le concezioni di sé, i valori, gli orientamenti, i comportamenti e l'identità professionale di tutti i soggetti coinvolti nella vita dell'organizzazione convergano, più o meno consapevolmente, in un modo di sentire e di agire comune. Esso viene costruito e veicolato in modi impliciti ed espliciti, manifestandosi nelle relazioni tra le componenti scolastiche, nella gestione delle situazioni critiche, nei processi di apprendimento, ecc. Anche attraverso questo tipo di esplorazione la scuola può esplicitare il proprio modello organizzativo di riferimento e orientare le proprie scelte in modo coerente e consapevole.

La ricerca che presentiamo è stata pensata come uno strumento utile alla lettura dei contesti e delle culture della scuola; in questo senso, i naturali destinatari non possono che essere gli insegnanti e i dirigenti. Ma, non fosse altro perché scritto da psicologi, la ricerca è anche pensata come uno strumento per l'intervento psicologico, e in quest'ottica è destinato, oltre che al personale scolastico, agli psicologi che lavorano negli e per gli istituti scolastici. Ci sia dunque consentita una breve riflessione sull'evoluzione del rapporto tra psicologia e scuola.

Con la scuola dell'autonomia, sono mutati i criteri, gli obiettivi, i prodotti dell'intervento psicologico e il rapporto con l'istituzione scolastica. Si può parlare, a pieno titolo, di un'inversione di tendenza, tale per cui la scuola non è più uno spazio in cui la psicologia realizza prassi e obiettivi auto-riferiti, ma si costituisce come committente dell'intervento psicologico. Uno dei più vistosi e rilevanti effetti dell'incontro tra le nuove domande emergenti nel sistema scolastico e la professionalità psicologica risiede nel progressivo slittamento della psicologia dall'ottica tradizionale, centrata su un'azione sui casi percepiti, dall'istituzione, come devianti dalla norma, ad un approccio di tipo contestuale, orientato ad impattare globalmente l'organizzazione educativa nelle sue componenti, processi, funzioni, modelli culturali (Guidi, Pasta, Longobardi, & Salvatore, 2009).

Quest'evoluzione ha evidenti implicazioni di ordine strategico, teorico e metodologico sulla cultura scientifico-professionale della comunità psicologica.

Sul piano strategico, si assiste ad un'espansione degli ambiti di competenza della funzione psicologica, che non implica la scomparsa o la sostituzione delle aree di intervento più consolidate, ma piuttosto un allargamento del campo di azione. Tale allargamento, assumendo come punto di riferimento la scuola in quanto tale – piuttosto che le singole discipline – può contribuire in modo significativo al superamento della

rigidità dei confini disciplinari legati a logiche di divisione e gerarchizzazione dei saperi (a loro volta connesse circolarmente a dinamiche di tutela di interessi corporativi).

Sul piano teorico, il dato più significativo è rappresentato dall'emergere e dall'affermarsi di un'impostazione teorico-metodologica anti-individualista. Si rileva una crescente sensibilità per la dimensione ecologica (Bruner, 2002), nelle sue diverse declinazioni: setting, organizzazione, comunità, gruppo, società. Al contesto, inteso sia come ambiente socio-relazionale sia come ambiente culturale, vengono attribuiti ruoli che di volta in volta definiscono "accoppiamenti" significativi: i nessi contesto-apprendimento, contesto-intervento, contesto-tecnologie, contesto-mente, sono esempi del crescente interesse della psicologia per un approccio ecologico ai fenomeni, studiati a partire da modelli interpretativi di tipo fenomenologico ed ermeneutico. Crescono l'attenzione e la consapevolezza delle valenze contestuali e negoziali dei processi formativi; dello stretto rapporto tra i processi cognitivi, affettivi, organizzativi e relazionali; del carattere culturale, sociale e contingente dei significati che orientano gli attori nella costruzione delle pratiche di insegnamento-apprendimento. Tutto ciò in rapporto ad una più generale concezione interattiva e costruzionista della mente, che ha operato una decisa apertura del cognitivo rispetto al significato, così come quest'ultimo viene elaborato, scambiato, negoziato entro lo scambio sociale, gli ambiti di attività.

La ricerca cui ci riferiamo nel presente numero di Rivista di Psicologia Clinica, frutto di un lavoro lungo oltre un decennio, non è un corpo unico, ma un sistema reticolare di indagini specifiche, ciascuna relativa ad una diversa popolazione scolastica (docenti, famiglie, dirigenti, studenti ed allievi). Per ciascuna popolazione considerata sono state realizzate, in periodi diversi, altrettante rilevazioni su campioni nazionali², oltre ad altre numerose indagini a carattere locale più recenti. Nel presente numero saranno presentati i risultati relativi alla mappatura culturale effettuata negli anni 2007-2009 relativamente a tre popolazioni scolastiche (docenti, studenti, dirigenti)³. Nel corso della lettura si renderà chiaro che, mentre le unità scolastiche che hanno partecipato alla ricerca sono in buona parte sovrapponibili per le diverse indagini, gli strumenti, le procedure di analisi dei dati e le interpretazioni dei risultati sono stati realizzati in modo indipendente per ciascuna popolazione. Di ciò si ha del resto traccia nei diversi articoli, ciascuno dei quali resoconta i risultati di una diversa mappatura culturale. Ciascun articolo può dunque essere letto separatamente dagli altri, in quanto analisi culturale di una delle componenti organizzative del mondo scolastico. Questa scelta metodologica, ha sicuramente reso più complicata ed impegnativa la ricerca⁴. D'altra parte, si tratta di una scelta per certi versi obbligata, conseguente al riconoscimento della specificità e della (almeno parziale) autonomia di ciascuna popolazione, in quanto portatrice di un proprio universo simbolico. In altri termini, abbiamo ritenuto che impostare la ricerca considerando i diversi attori parte di un'unica popolazione avrebbe introdotto un elemento di eccessiva semplificazione; abbiamo di contro ritenuto che ogni tipo di attore implicato nel mondo scolastico andasse trattato come portatore di una propria cultura (un peculiare insieme di temi/oggetti di riferimento, repertori di significato, matrici simboliche generative), da analizzare nella sua specificità. Il che non significa negare al mondo scolastico la capacità di configurarsi come universo simbolico pregnante, in grado dunque di operare come campo di significazione sovraordinato rispetto alle culture locali delle singole popolazioni. Tuttavia, abbiamo ritenuto tale capacità un'eventualità da verificare con la ricerca, dunque un obiettivo di conoscenza, piuttosto che un presupposto teorico-metodologico.

Vogliamo concludere queste pagine di presentazione con un pensiero di riconoscenza rivolto agli istituti scolastici e alle tante persone (docenti, allievi, familiari, dirigenti, colleghi psicologi) che con la loro partecipazione hanno permesso la realizzazione della ricerca. Siamo consci del valore della disponibilità riservatoci dalle circa 120 scuole implicate in questo lavoro. Disponibilità che le scuole hanno manifestato non solo al momento dell'adesione al progetto, ma anche – e soprattutto – nel modo con cui hanno collaborato (in molti casi più che di collaborazione dovremmo parlare di presa in carico) alle diverse fasi del lavoro sul campo; per tacere della pazienza con cui sono stati attesi i risultati intermedi. Allo stesso modo, ci sentiamo fortemente in debito nei confronti dei tanti docenti e colleghi che nei diversi contesti scolastici

² I dati delle prime mappature, che qui non presentiamo, risalgono in alcuni casi a oltre dieci anni fa: la prima è stata avviata nel 2001, mentre una seconda nel periodo 2002/2004. La terza, da cui sono estratti i risultati della ricerca che presentiamo, risale al periodo 2007-2009.

³ Si è scelto di non presentare contributi di ricerca relativi a quelle popolazioni le cui mappature fossero già state ospitate, in precedenti articoli, da riviste italiane.

⁴ In primo luogo, questa scelta si è tradotta in una notevole dilatazione dei tempi di lavoro. Ma ciò a nostro avviso non riduce in modo rilevante l'interesse dei dati, in quanto le dinamiche culturali qui presentate mutano lentamente (a meno di eventi storici particolari). È dunque giustificato assumere che, per quanto possa variare nel tempo la distribuzione entro la popolazione, dunque la consistenza dei diversi segmenti culturali enucleati, nel loro complesso le mappature culturali tracciate dalla ricerca, mantengano anche oggi la loro validità. Ciò anche sulla base del presupposto – proprio della logica quanti-qualitativa dell'indagine – che considera tale mappature non alla stregua di descrizioni di entità *date* (sia pure latenti), quanto piuttosto come modelli interpretativi la cui costruzione su base empirica è finalizzata a potenziare la capacità di comprensione dei mondi di significato degli attori.

hanno portato avanti le attività di indagine (dalla selezione del campione alla implicazione dei partecipanti; dalla applicazione dei questionari alla informatizzazione dei dati, alla restituzione dei risultati). Siamo consapevoli di quanto sia stato impegnativo il carico di lavoro che ciascuno si è assunto, mettendo a disposizione il proprio tempo e le proprie energie gratuitamente, come investimento su una prospettiva di sviluppo della scuola, del proprio lavoro, del contesto. Da questo punto di vista la ricerca di cui presentiamo i risultati è un evento per certi versi straordinario. Un'indagine di dimensione nazionale, che ha visto implicate più di 120 scuole fra le prime mappature e le altre, e circa 20.000 partecipanti (considerando anche i soggetti non rientranti nei campioni definitivi); un'indagine che ha richiesto una mole enorme di lavoro ed una ingente quantità di risorse umane, organizzative e finanziarie; un'indagine, tuttavia, realizzata da un gruppo di ricerca composto da poche persone e con un budget economico di dimensioni assolutamente ridotte, prossimo allo zero. Se si è giunti ad un qualche traguardo lo si deve dunque alle istituzioni scolastiche e alle persone che hanno deciso di investire risorse organizzative, logistiche e finanziarie, tempo, competenze, ritenendo meritevoli di essere perseguiti gli scopi di ricerca prospettati⁵.

Tanto interesse e tanta fiducia ci onorano. Allo stesso tempo ci fanno sentire ancora più rammaricati per i problemi e le perdite di efficienza verificatesi lungo il percorso. Sappiamo come in una indagine di campo – tanto più se così articolata – le sbavature vanno messe nel conto; anche la nostra ricerca ne ha avute: dalle difficoltà nel sistema di data entry ai problemi di accessibilità dell'help desk a supporto delle unità locali di ricerca; dalla perdita di dati alla elaborazione solo parziale dei risultati; su tutto: il ritardo con cui si è realizzata la restituzione dei risultati. Ma, per certi versi, molte delle criticità sono il segno, sia pur paradossale, del successo della ricerca. Originariamente, il progetto prevedeva un numero limitato di scuole, di un'unica area regionale; la struttura organizzativa era pensata per tale dimensionalità. Il campo di indagine si è andato tuttavia progressivamente allargando, anche in conseguenza delle richieste di partecipazione che ci sono arrivate da scuole di varie parti d'Italia e/o da colleghi interessati a proporre il progetto presso ulteriori scuole ritenute potenzialmente disponibili.

Non possiamo dunque che considerarci legati in modo profondo all'impegno di usare l'enorme patrimonio di informazioni generato dall'indagine in modo da renderlo una risorsa per le scuole, per chi in essa opera e chi di essa fruisce, per i colleghi che in essa intervengono. Ci sentiamo, in definitiva, vincolati ad un'idea di ricerca che trova il proprio senso ed il proprio valore nella capacità di tradursi in servizio per coloro per i quali è pensata e con i quali è realizzata.

Saranno i lettori a dirci se siamo stati in grado di mantenerci fedeli a simile impegno.

Bibliografia

- Benadusi, L., & Serpieri, R. (2000). (Eds.). *Organizzare la scuola dell'autonomia* [Organising the school of autonomy]. Milano: Carocci.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00100-2
- Bentivogli, C., & Callini, D. (1993). *La gestione delle risorse umane nelle organizzazioni* [Human Resources management in the Organisations]. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Butera, F., Donati, E., & Cesaria, R. (1998). *I lavoratori della conoscenza: Quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione* [Knowledge workers: Executives, Middle Managers and High Professionals between Profession and Organisation]. Milano: FrancoAngeli.
- Daft, R.L., & Weick, K.E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Doecke, B. (2003). Ethical issues in practitioner research. *Professional Educator*, 2(4), 10-11.

⁵ Si vogliono qui ringraziare tra coloro che, a vario titolo e con contributi fra loro diversi, hanno reso possibile la complessa realizzazione del progetto, in particolare nella rilevazione 2007/2009 qui riferita: L.D. Mario, P. Mossi, G. Marsico, M. Falcone, T. Pasta, C. Bonini, P. Moriconi, R. Bracci, L. Varisco, R. Vecchietti, C. Tisselli, M. Macchiarulo, C. Longobardi, A. Peyrache, A.M. Di Fabio, A. Venezia, M. Di Giacomo, C. Mastroianni, L. Longi, S. Palazzi, A. Palma, C. Cota e A.M. Longo.

- Guidi, M., Pasta, T., Longobardi C., & Salvatore, S. (2009). L'immagine della consulenza psicologica presso gli insegnanti della scuola italiana [The Image of Psychological Consultation among the Teachers of the Italian School]. *Psicologia Scolastica*, 7(2), 163-186.
- Mintzberg, H. (1983). *Power In and Around Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Orton, J.D., & Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Romei, P. (1999). *Guarire dal "mal di scuola": Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia* [Healing from "schoolsickness": Motivation and meaning making in the school of the Autonomy Reform]. Firenze: La Nuova Italia.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19. doi: 10.2307/2391875