

Editorial

*Renzo Carli**

On May 24 of this year 2015, Pope Francis has published an encyclical letter titled “Laudato si’”; an encyclical whose subtitle is: “On care for common home”¹.

It is a sort of ecologist declaration whose aim is to engage all mankind, believers and non, to be proactive in facing environmental degradation and poverty, two phenomena that – not only for the Pope – are closely linked.

I highly recommend clinical psychologists and psychotherapists to read this document.

The encyclical highlights and lists all the dangers jeopardizing the Earth, our planet which is severely threatened by pollution, deforestation, gradual water intoxication, immense garbage degrading entire areas, excessive and uncontrollable consumerism, high decline of biodiversity, impressive climate changes, poverty of many populations and widespread social inequality. The scenario described by the Pope is catastrophic.

What causes it? The deleterious interaction between science, technological innovation and economics; an interaction which is problematic because of their improper utilization.

On the other hand, humankind’s *greed* is constantly cited as the main source, as well as frenzy to possess and consume.

At the same time, the non-acceptance of human limitation in the relationship with the external reality emerges, although this is not strictly considered in synergy with greed; a limitation that has been profoundly denied according to a prolonged and incorrect interpretation of the Judeo-Christian thought on the biblical chapter of *Genesis*.

Here is the paragraph 67 of the encyclical:

We are not God. The earth was here before us and it has been given to us. This allows us to respond to the charge that Judaeo-Christian thinking, on the basis of the Genesis account which grants man “dominion” over the earth (cf. Gen. 1:28), has encouraged the unbridled exploitation of nature by painting him as domineering and destructive by nature. This is not a correct interpretation of the Bible as understood by the Church. Although it is true that we Christians have at times incorrectly interpreted the Scriptures, nowadays we must forcefully reject the notion that our being created in God’s image and given dominion over the earth justifies absolute domination over other creatures. The biblical texts are to be read in their context, with an appropriate hermeneutic, recognizing that they tell us to “till and keep” the garden of the world (cf. Gen. 2:15). “Tilling” refers to cultivating, ploughing or working, while “keeping” means caring, protecting, overseeing and preserving. This implies a relationship of mutual responsibility between human beings and nature. Each community can take from the bounty of the earth whatever it needs for subsistence, but it also has the duty to protect the earth and to ensure its fruitfulness for coming generations. “The earth is the Lord’s” (Ps. 24:1); to him belongs “the earth with all that is within it” (Dt. 10:14). Thus God rejects every claim to absolute ownership: “The land shall not be sold in perpetuity, for the land is mine; for you are strangers and sojourners with me” (Lev. 25:23).

In the paragraph 105 of the encyclical the Pope affirms that:

* Past Full Professor of Clinical Psychology at the faculty of Psychology 1 of the University “Sapienza” in Rome, Member of the Italian Psychoanalytic Society and of the International Psychoanalytical Association, Director of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology) and of *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica* (Cahiers of the Journal of Clinical Psychology), Director of the Specializing Course in Psychoanalytic Psychotherapy – Psychological Clinical Intervention and Analysis of Demand.

¹ The text of the encyclical “Laudato si’” can be consulted on

http://w2.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Carli, R. (2015). Editoriale [Editorial]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 1-8. doi: 10.14645/RPC.2015.1.559

Human beings are not completely autonomous. Our freedom fades² when it is handed over to the blind forces of the unconscious, of immediate needs, of self-interest, and of violence. In this sense, we stand naked and exposed in the face of our ever-increasing power, lacking the wherewithal to control it.

This passage can help us to understand the problem posed by the encyclical: the diagnosis is correct and interesting because it relies on the interaction – often cited – between scientific, economical and social variables; and on the interdependence – strongly declared – between phenomena (such as, deforestation and consequent desertification of very large areas of the earth and increasing climate change of our planet) that are considered as separated because of ignorance or, more frequently, of economic interests affecting media communication about the issue. Besides, the problem refers to recommendations of potential interventions aimed at avoiding the disaster. These interventions should deeply and completely change people's and populations' culture. A cultural change from possession to sharing, from power over others to power at the service of human community; a change from personal egoism to awareness of social and environmental value of our actions. The Pope states that this will be possible only if believers (and non believers, he says) will be aware of the real danger, for us and future generations, affecting our planet in terms of inescapable ecological deterioration. The encyclical represents a strong call dealing with risks we are exposed to, a sort of warning about the incumbent ecological disaster. A call for “becoming conscious of the problem”. A call also for abandoning the mankind's omnipotent claim to be superior to all other creatures on the planet, which allows him/her to modify at will the earth in all its aspects and in its different vital expressions, in the name of a superiority that denies all mankind's limitations³.

The passage cited before also evokes an ancient conception of the unconscious, a system of “blind forces” that guide the individuals' behavior to satisfy immediate needs, selfishness and violence. It refers to the instinctual unconscious, which characterized a specific period of the strictly Freudian psychoanalytic theory. In this sense, the encyclical deals with the “affliction” of freedom, when freedom itself is given to the blind forces of the unconscious.

In our view, things are very different. The mental unconscious system results from the process of affective symbolization of objects encountered in the real world. The affective symbolizations of objects are mentally organized as emotions associated with the objects themselves.

We have repeatedly affirmed that our emotional life may have a twofold fate: emotions can be enacted or thought. Emotions, which – in our perspective – are expressed by means of the mind's unconscious mode of being, may be converted into acting outs or may become a valuable source of knowledge, if they are transformed into thoughts. In addition, this dichotomy between “acting outs” and “emotional thinking” is always expressed within relations, in particular within collusive dynamics. It refers, therefore, to social relationship rather than the individual.

The encyclical lays the foundations for promoting the emotional thinking. For example, it deals with the stupefaction (astonishment) evoked by nature, in its various and interesting aspects, or the pleasant and astonished emotions evoked by beautiful things, and by art in all its aspects.

Stupefaction is something important in our relationship with the world, with reality. It is also very important in our work as clinical psychologists.

² Italics added.

³ See in this regard, a document of the Vatican curia, in my opinion very interesting, the result of a discussion held between 2000 and 2002, within the International Theological Commission and published under the title: “Communion and Stewardship. Human persons created in the image of God”. The text is available at: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20040723_communion-stewardship_en.html. It may be noted that the text was approved by a written vote of the Commission, and it was then submitted to the President, Cardinal. J. Ratzinger, Prefect of the Congregation for the Doctrine of the Faith, who gave his approval for publication. The document seems to outline the anthropocentric position that makes the “human person” the hub of the universe and that gives mankind superiority over creation. A position that still crosses many cultural areas, even within psychology, and that can be considered as the cultural premise to the ecological disaster dealt with by the encyclical “Laudato si”.

Stupefy, or astonish, means to make something stop operating (whose etymological root derives from remaining stable, stopping) and thus to induce stupor, remain astonished, stun. It is important to stop within the continuous flow of a absence-based collusion. Stupefy means creating no absence, then causing a stop of collusion that encourages thinking (Carli, 2015).

Let us think of the contrast between preach and stupefy.

Preaching is the opposite of the competence to stupefy. Preaching refers to tell what is already known, as well as to *prae-dicere*.

The ecological encyclical of Pope Francis is characterized not only by a courageous declaration but also by a disconcertment resulting from impotence to intervene on the reported problems; impotence that can sometimes digress into preaching. However, all this does not alter his courageous declaration.

As we have just said, this is a very painful encyclical, which denounces disquieting and powerful forces that govern environmental destruction and degradation of the ecological and social context.

If we look at the genesis of these forces, we note that they are related with the emotion of possession and the culture of greed. This possession is impossible and thus can lead only to the destruction of the object, the only way in which possession can be confirmed and “accomplished” (Carli, 2012).

Greedy possession seems to shape all powers that govern mankind. This is always true, one might say, but this time technological innovation makes it more dangerous and violent, as never before. Change is certainly part of complex systems; but the acceleration of the current changes of humanity – named with the Spanish word “rapidación” by the Pope – contrasts with the natural slowness of biological evolution. It seems that every human intervention, triggered by profit as well as greed, has catastrophic consequences for the planet. All nations, even those that are more capable of action in theory, seem to be powerless in the face of catastrophe that is affecting the environment and the social system for some time.

The dichotomy between “emotional acting out” and “emotional thinking” has nothing to do with illness, in particular with mental illness. It has to do with culture.

The ecological problem, in sum, confronts us with all the cultural features that characterize our age and with their possible change.

What place the notion of “progress” has within the culture that we share?

What role we think we play within the shared culture? Mere spectators or protagonists of cultural dynamics?

What role psychology has in the field of ecological issues?

Are clinical psychology and psychotherapy enclosed within an individualistic perspective, which aims to “cure” diseases, psychological problems, difficulties addressed to the psychologist? Or can they make a contribution to the cultural change that is the only way to transform the course of the impending catastrophe?

As mentioned before, science, technology and economics, and their perverse interaction, represent the cause of the deterioration of our planet, of a tragedy that is going on in a highly problematic manner. What is defined as “technocratic paradigm” in the encyclical recalls what had already been questioned by the Club of Rome some years ago. In the paragraph 106 we can read as follows:

Now, by contrast, we are the ones to lay our hands on things, attempting to extract everything possible from them while frequently ignoring or forgetting the reality in front of us. Human beings and material objects no longer extend a friendly hand to one another; the relationship has become confrontational. This has made it easy to accept the idea of infinite or unlimited growth, which proves so attractive to economists, financiers and experts in technology. It is based on the lie that there is an infinite supply of the earth’s goods, and this leads to the planet being squeezed dry beyond every limit.

In the paragraph 110, the Pope continues: “In the concrete situation confronting us, there are a number of symptoms which point to what is wrong, such as environmental degradation, anxiety, a loss of the purpose of life and of community living”.

The *loss of the sense of life*: this is one of the problems that we clinical psychologists meet daily, if for a moment we stop reading all the events we deal with in terms of psychiatric diagnosis. A loss of the sense of one's life that can be addressed only by recovering the values of beauty and stupefaction, which are lacking within the acted out emotion of greed.

When, by contrast, despotic anthropocentrism, uninterested in other creatures, takes over – as the Pope reminds us – then the wrath of God threatens mankind.

in his encyclical Pope Francis cites a passage of Genesis, still relevant to us; a passage from the Bible that seems to prefigure the ecological destruction taking place in our planet:

The Lord saw how great the wickedness of the human race had become on the earth, and that every inclination of the thoughts of the human heart was only evil all the time. The Lord regretted that he had made human beings on the earth, and his heart was deeply troubled. So the Lord said: “I will wipe from the face of the earth the human race I have created – and with them the animals, the birds and the creatures that move along the ground – for I regret that I have made them”. But Noah found grace in the eyes of the Lord (Genesis 5-7).

References

- Carli, R. (2012). L'affascinante illusione del possedere, l'obbligo rituale dello scambiare, la difficile arte del condividere [The charming illusion of possession, the ritual obligation of exchanging, the difficult art of sharing]. *Rivista di Psicologia Clinica, 1*, 285-303. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R. (2015). Perché si va dallo psicologo clinico: Ripensando all'analisi della domanda [Why people turn to clinical psychologist: Thinking over the analysis of demand]. *Rivista di Psicologia Clinica, 1*, 33-44. doi: 10.14645/RPC.2015.1.536.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'* [Laudato si']. Retrieved from <http://w2.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/>

Editoriale

*Renzo Carli**

Il 24 maggio di quest'anno 2015, il pontefice Francesco ha pubblicato una lettera enciclica intitolata "Laudato si"; enciclica che ha come sottotitolo: "Sulla cura della casa comune"⁴.

Si tratta di una sorta di manifesto ecologista, che vuole implicare tutta l'umanità, credente e non, in un impegno militante volto a opporsi al degrado ambientale e alla povertà, due fenomeni che – non solo per il pontefice – sono strettamente collegati.

Consiglio vivamente, agli psicologi clinici e agli psicoterapisti, la lettura di questo documento.

L'enciclica evidenzia ed enumera i pericoli che incombono sulla terra, sul nostro pianeta gravemente minacciato dall'inquinamento, dalla deforestazione, dal progressivo avvelenamento delle acque, dall'immensità dei rifiuti che ne degradano intere aree, dal consumismo sfrenato e irrefrenabile, dalla decrescita imponente della biodiversità, dai cambiamenti climatici impressionanti, dalla povertà di molte popolazioni e dalla disegualianza sociale ubiquitaria. Lo scenario che il papa descrive è catastrofico.

Le cause? L'interazione deleteria tra scienza, innovazione tecnologica ed economia; interazione problematica perché conseguente a una loro impropria utilizzazione.

Alla base di tutto questo, d'altro canto, emerge in continuazione il richiamo all'*avidità* dell'uomo, alla sua frenesia di possedere e di consumare.

Al contempo, anche se le due cose non sono colte nella loro sinergia, emerge la non accettazione del limite che l'uomo trova nel rapporto con la realtà a lui esterna; un limite che una prolungata ed errata interpretazione del pensiero ebraico-cristiano sul capitolo biblico della "Genesi", ha profondamente negato.

Riportiamo il punto 67 dell'enciclica:

Noi non siamo Dio. La terra ci precede e ci è stata data. Ciò consente di rispondere a un'accusa lanciata contro il pensiero ebraico-cristiano: è stato detto che, a partire dal racconto della Genesi che invita a soggiogare la terra (cfr. Gen. 1:28), verrebbe favorito lo sfruttamento selvaggio della natura, presentando un'immagine dell'essere umano come dominatore e distruttore. Questa non è una corretta interpretazione della Bibbia come la intende la Chiesa. Anche se è vero che qualche volta i cristiani hanno interpretato le Scritture in modo non corretto, oggi dobbiamo rifiutare con forza che dal fatto di essere creati a immagine di Dio e dal mandato di soggiogare la terra, si possa dedurre un dominio assoluto sulle altre creature. È importante leggere i testi biblici nel loro contesto, con una giusta ermeneutica, e ricordare che essi ci invitano a "coltivare e custodire" il giardino del mondo (cfr. Gen. 2:15). Mentre "coltivare" significa arare o lavorare un terreno, "custodire" vuol dire proteggere, curare, preservare, conservare, vigilare. Ciò implica una relazione di reciprocità responsabile tra essere umano e natura. Ogni comunità può prendere dalla bontà della terra ciò di cui ha bisogno per la propria sopravvivenza, ma ha anche il dovere di tutelarla e garantire la continuità della sua fertilità per le generazioni future. In definitiva, "del Signore è la terra" (Sal. 24:1), a Lui appartiene "la terra e quanto essa contiene" (Dt. 10:14). Perciò Dio nega ogni pretesa di proprietà assoluta: "Le terre non si potranno vendere per sempre, perché la terra è mia e voi siete presso di me come forestieri e ospiti" (Lv. 25:23).

* Già professore ordinario di Psicologia Clinica presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università di Roma "Sapienza", membro della Società Psicoanalitica Italiana e dell'International Psychoanalytical Association, direttore della Rivista di Psicologia Clinica e di Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, direttore del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – intervento psicologico clinico e Analisi della Domanda.

⁴ Il testo dell'enciclica "Laudato si" è consultabile su

http://w2.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

In un passo dell'enciclica, al punto 105, si dice:

L'essere umano non è pienamente autonomo. La sua libertà *si ammala*⁵ quando si consegna alle forze cieche dell'inconscio, dei bisogni immediati, dell'egoismo, della violenza brutale. In tal senso, è nudo ed esposto di fronte al suo stesso potere che continua a crescere, senza avere gli strumenti per controllarlo.

Questo passo ci può aiutare a comprendere il problema che l'enciclica pone: la diagnosi è corretta e interessante, per l'interconnessione – più volte citata – tra variabili scientifiche, economiche e sociali; per l'interdipendenza – fortemente affermata – tra fenomeni (ad esempio, la deforestazione e la conseguente desertificazione di aree molto vaste della terra e il cambiamento climatico ingravescente del nostro pianeta) che l'ignoranza o, più spesso, l'interesse economico – che condiziona la divulgazione sui mass media del tema – tendono a tenere separati. Il problema, d'altro canto, sta nell'indicazione degli interventi possibili, atti a evitare la catastrofe.

Interventi che dovrebbero cambiare – profondamente e radicalmente – la cultura delle persone e dei popoli. Un cambiamento che veda le culture cambiare dal possesso alla condivisione, dal potere dell'uno sull'altro al potere messo al servizio della comunità umana; un cambiamento dall'egoismo personalistico, alla consapevolezza di una valenza inevitabilmente sociale e ambientale di ogni nostra azione. Tutto questo, dice il pontefice, sarà possibile solo se i credenti (e i non credenti, aggiunge) prenderanno coscienza dell'attuale pericolo, per noi e per le generazioni future, che il nostro pianeta corre nel suo inesorabile deterioramento ecologico. L'enciclica vuole essere un richiamo forte al rischio al quale andiamo incontro, una sorta di avvertimento sul disastro ecologico imminente. Un invito alla “presa di coscienza”. Un invito, inoltre, ad abbandonare quella sorta di pretesa onnipotente che fa dell'uomo l'essere superiore su tutte le altre creature del pianeta, che gli consente di modificare a suo piacimento la terra nei suoi vari aspetti e nelle sue differenti espressioni vitali, in nome di una superiorità che nega all'uomo ogni limite⁶.

Il passo citato richiama anche una vecchia concezione dell'inconscio, un apparato fatto di “forze cieche” che guidano il comportamento dell'individuo al soddisfacimento dei bisogni immediati, all'egoismo e alla violenza. Si tratta dell'inconscio pulsionale, caratterizzante un periodo specifico della proposta psicoanalitica, strettamente freudiana. In tal senso si può parlare, nell'enciclica, di “malattia” della libertà, quando la stessa libertà viene consegnata alle forze cieche dell'inconscio.

Per noi, le cose stanno ben diversamente. Il sistema mentale inconscio è dato dal processo di simbolizzazione affettiva degli oggetti incontrati nella realtà. Le simbolizzazioni affettive degli oggetti si organizzano mentalmente come emozioni, associate agli oggetti stessi.

Più volte abbiamo sostenuto come il destino della nostra vita emozionale è duplice: le emozioni possono essere agite o pensate. Le emozioni, che identifichiamo con il modo di essere inconscio della mente, possono essere tramutate in agiti o possono diventare una preziosa risorsa di conoscenza, se trasformate in pensiero. Questa dicotomia tra “agiti” e “pensiero emozionato”, d'altro canto, si dispiega sempre entro le relazioni, in particolare entro la dinamica collusiva. Concerne, quindi, non tanto l'individuo quanto la relazione sociale.

Nell'enciclica sono poste le premesse per una promozione del pensiero emozionato. Si ricorda, ad esempio, lo stupore evocato dalla natura, nei suoi vari e interessanti aspetti, o le piacevoli e stupefatte emozioni evocate dalle cose belle, dall'arte nei suoi molteplici aspetti.

⁵ Corsivo mio.

⁶ Si veda, al proposito, un documento della Curia vaticana, a mio parere molto interessante, frutto di una discussione tenutasi tra il 2000 e il 2002, all'interno della Commissione Teologica Internazionale e pubblicato con il titolo: “Comunione e Servizio. La persona umana creata a immagine di Dio”. Il testo è consultabile su: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20040723_communion-stewardship_it.html. Può essere utile notare che il testo è stato approvato con il voto scritto della Commissione, ed è stato poi sottoposto al suo Presidente, il card. J. Ratzinger, Prefetto della Congregazione per la Dottrina della Fede, il quale ha dato la sua approvazione per la pubblicazione. Il documento sembra delineare quella posizione antropocentrica che fa della “persona umana” il fulcro dell'universo e che conferisce all'uomo una superiorità sul creato. Una posizione che ancora attraversa molte aree culturali, anche all'interno della psicologia, e che può essere considerata la premessa culturale al disastro ecologico del quale parla l'enciclica “Laudato si”.

La stupefazione è qualcosa d'importante nel nostro rapporto con il mondo, con la realtà. È molto importante anche nel nostro lavoro di psicologi clinici.

Stupefare, o stupire, significa far rimanere fermo (radice di *sto, dal quale stop, stoppare*) quindi indurre stupore, far rimanere attonito, stordire. È importante questo fermarsi, arrestarsi entro il continuo fluire della collusione fondata sull'assenza. Stupefare significa creare assenza di assenza, quindi indurre un arresto della collusione che induca a pensare (Carli, 2015).

Penso anche alla contrapposizione tra predicare e stupefare.

La predica è l'opposto della competenza a stupefare. La predica consiste nel dire quello che si conosce già, consiste nel *prae-dicere*.

Al coraggio della denuncia, l'enciclica ecologica di papa Francesco aggiunge lo sconcerto derivante dall'impotenza a intervenire entro i problemi denunciati; un'impotenza che può a volte sconfinare nella predica. Tutto questo, d'altro canto, nulla toglie al coraggio della denuncia.

Si tratta, come s'è appena detto, di un'enciclica molto amara, che denuncia le forze inquietanti e potenti che reggono la distruzione dell'ambiente e il degrado del contesto ecologico e sociale.

Se si guarda alla genesi di queste forze, emerge la loro relazione con l'emozione del possedere e con la cultura dell'avidità. Un possesso impossibile, che può esitare soltanto nella distruzione dell'oggetto, unica modalità con la quale si può sancire e "realizzare" il possesso (Carli, 2012).

Il possesso avido sembra caratterizzare l'insieme dei poteri che reggono l'umanità. Come sempre, si potrebbe dire, ma con una pericolosità violenta che l'innovazione tecnologica consente, come non mai. Il cambiamento fa certamente parte dei sistemi complessi; ma l'accelerazione dei cambiamenti attuali dell'umanità – che il pontefice chiama con il termine spagnolo di *rapidación* – contrasta con la naturale lentezza dell'evoluzione biologica. Sembra che ogni intervento umano, dettato dal profitto e – in ultima analisi – dall'avidità, abbia conseguenze catastrofiche per il pianeta. Le nazioni tutte, anche quelle sulla carta più capaci d'intervento, sembrano impotenti di fronte alla catastrofe che – da tempo – sta affliggendo l'ambiente e il sistema sociale.

La dicotomia tra "agito emozionale" e "pensiero emozionato" non ha a che fare con la malattia, in particolare con la malattia mentale. Ha a che fare con la cultura.

Il problema ecologico, in sintesi, confronta tutti noi con le caratteristiche culturali che caratterizzano la nostra epoca e con un loro possibile cambiamento.

Quale posto riveste la nozione di "progresso" entro la cultura che condividiamo?

Quale ruolo pensiamo di rivestire entro la cultura condivisa? Semplici spettatori o protagonisti della dinamica culturale?

La psicologia, quale ruolo pensa di avere nell'ambito delle tematiche ecologiche?

La psicologia clinica e la psicoterapia, sono rinchiusate entro una prospettiva individualista, volta a "curare" malattie, disagio psichico, difficoltà portate allo psicologo? O pensano di dare un contributo al cambio culturale che, solo, potrà mutare il corso della catastrofe incombente?

Vorrei ancora ricordare che scienza, tecnologia ed economia, in una loro interazione perversa, sono alla radice del deterioramento del nostro pianeta, sono la causa di una tragedia che sta per consumarsi in modo altamente problematico. Quello che l'enciclica chiama "paradigma tecnocratico", ripropone quanto era già stato messo in discussione anni fa dal Club di Roma. Al punto 106 leggiamo:

Viceversa, ora ciò che interessa è estrarre tutto quanto è possibile dalle cose attraverso l'imposizione della mano umana, che tende a ignorare o a dimenticare la realtà stessa di ciò che ha dinanzi. Per questo l'essere umano e le cose hanno cessato di darsi amichevolmente la mano, diventando invece dei contendenti. Da qui si passa facilmente all'idea di una crescita infinita e illimitata, che ha tanto entusiasmato gli economisti, i teorici della finanza e della tecnologia. Ciò suppone la menzogna circa la disponibilità infinita dei beni del pianeta, che conduce a "spremerlo" fino al limite e oltre il limite.

E ancora, al punto 110: "Nella realtà concreta che ci interpella, appaiono diversi sintomi che mostrano l'errore, come il degrado ambientale, l'ansia, la perdita del senso della vita e del vivere insieme".

La *perdita del senso della vita*: uno dei problemi che noi psicologi clinici, se per qualche attimo la smettiamo di leggere tutti gli eventi che ci riguardano in termini di diagnosi psichiatrica, incontriamo quotidianamente. Una perdita di senso della propria vita che si può affrontare solo recuperando i valori del bello e della stupefazione, dimensioni assenti entro l'emozionalità agita dell'avidità.

Quando, di contro, l'antropocentrismo dispotico, disinteressato alle altre creature, prende il sopravvento – ci ricorda il pontefice – allora l'ira di Dio minaccia l'uomo.

Papa Francesco cita, nella sua enciclica, un passo della Genesi, per noi ancora attuale; un passo della Bibbia che sembra prefigurare la distruzione ecologica in atto nel nostro pianeta:

Allora Jahvè vide che la malvagità dell'uomo era grande sulla terra e che ogni pensiero, concepito dal cuore, non era rivolto ad altro che al male, sempre. E Jahvè si pentì di aver fatto l'uomo sulla terra e si irritò nel suo cuore.

Jahvè disse: "Sterminerò dalla faccia della terra l'uomo che ho creato e bestiame e rettili e uccelli del cielo, perché mi pento di averli fatti". Ma Noè trovò favore agli occhi di Jahvè (Gen. 6:5-7).

Bibliografia

Carli, R. (2012). L'affascinante illusione del possedere, l'obbligo rituale dello scambiare, la difficile arte del condividere [The charming illusion of possession, the ritual obligation of exchanging, the difficult art of sharing]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 285-303. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>

Carli, R. (2015). Perché si va dallo psicologo clinico: Ripensando all'analisi della domanda [Why people turn to clinical psychologist: Thinking over the analysis of demand]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 33-44. doi: 10.14645/RPC.2015.1.536.

Papa Francesco (2015). *Laudato si'* [Laudato si']. Retrieved from <http://w2.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/>

The science of well-being and its theoretical foundations: A critical review of Positive Psychology's paradigm

Beatrice Mazza*, Massimo Grasso**

Abstract

Positive psychology, founded by Martin Seligman in 1998, has established itself very quickly in the international scene as the “new science of well-being”. This kind of psychology affirms a general change in relation to the object of clinical psychology. Clinical psychology was traditionally interested in pathology and the deficit. It has been found to be more “effective” by using a theoretical model based on issues such as happiness, personal fulfillment and satisfaction with their own lives. The problem of measurability of these issues has been resolved through the production of a multitude of self-reporting instruments. These instruments have led to the creation of a considerable body of studies and research that has led to the widespread dissemination among government agencies and private institutions. However many dissenting voices highlight some particularly critical aspects, such as: the claim to measure issues that are difficult to define in an operational sense; the adoption of an individualistic and universalistic perspective; membership of epistemological paradigms and methodological assumptions both of which are scarcely able to consider the complexity of the phenomena and the behavior observed since they both have been purged of their contextual dimension. This paper seeks to explore these issues by proposing a critical reflection on the paradigm of positive psychology and its application proposals.

Keywords: positive psychology; wellness; clinical psychology; self-report scales; happiness.

*Psychologist – Department of Dynamic and Clinical Psychology – “Sapienza” University of Rome;
beatricemazza@gmail.com

** Full Professor of Clinical Psychology – Department of Dynamic and Clinical Psychology – “Sapienza” University of Rome; massimo.grasso@uniroma1.it

Mazza, B., & Grasso, M. (2015). La scienza del benessere e i suoi fondamenti teorici: Una revisione critica del paradigma della Psicologia Positiva [The science of well-being and its theoretical foundations: A critical review of Positive Psychology's paradigm]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 9-32.
doi: 10.14645/RPC.2015.1.526

La scienza del benessere e i suoi fondamenti teorici: Una revisione critica del paradigma della Psicologia Positiva

Beatrice Mazza*, Massimo Grasso**

Abstract

La Psicologia Positiva, fondata da Martin Seligman nel 1998, si è imposta molto rapidamente nel panorama internazionale come la “nuova scienza del benessere”, contribuendo ad affermare un generale cambiamento di tendenza relativo all’oggetto della psicologia clinica. L’interesse tradizionalmente rivolto alla patologia e al deficit viene così “corretto” attraverso un modello teorico fondato su costrutti come felicità, realizzazione personale e soddisfazione per la propria vita. Il problema della misurabilità di tali costrutti è stato risolto attraverso la produzione di una moltitudine di strumenti self-report da cui origina la realizzazione di un corpus considerevole di studi e ricerche che ne ha favorito la capillare diffusione presso agenzie governative e istituzioni private. Numerose voci di dissenso mettono in evidenza, tuttavia, alcuni aspetti di particolare criticità, come la pretesa di misurare costrutti difficilmente definibili in senso operativo, l’adozione di una prospettiva individualistica ed universalistica, l’adesione a paradigmi epistemologici e a presupposti metodologici scarsamente in grado di considerare la complessità dei fenomeni e dei comportamenti osservati in quanto epurati della loro dimensione contestuale. Il presente contributo cerca di fare il punto su queste problematiche proponendo una riflessione critica sul paradigma della psicologia positiva e sulle sue proposte applicative.

Parole chiave: psicologia positiva; benessere; psicologia clinica; scale self-report; felicità.

* Psicologa – Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica – “Sapienza” Università di Roma; beatricemazza@gmail.com

** Professore ordinario di Psicologia Clinica – Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica – “Sapienza” Università di Roma; massimo.grasso@uniroma1.it

Mazza, B., & Grasso, M. (2015). La scienza del benessere e i suoi fondamenti teorici: Una revisione critica del paradigma della Psicologia Positiva [The science of well-being and its theoretical foundations: A critical review of Positive Psychology’s paradigm]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 9-32.
doi: 10.14645/RPC.2015.1.526

Introduzione

Negli ultimi decenni lo studio del benessere e della qualità della vita è oggetto di crescente interesse in ambito psicologico. Temi come la resilienza, l'empatia o il comportamento pro-sociale costituiscono da tempo oggetto di studio, ma oggi la voce più autorevole per quanto riguarda l'indagine e la teorizzazione in questo campo è senza dubbio quella della Psicologia Positiva.

La Psicologia Positiva nasce nel 1998 per iniziativa di Martin Seligman, che durante la conferenza inaugurale del suo mandato presidenziale all'*American Psychological Association* presenta ufficialmente le linee guida del suo progetto: fondare un nuovo paradigma scientifico che si ponga come consapevole antidoto all'eccessivo sbilanciamento della psicologia tradizionale sul versante della patologia e del deficit (Seligman, 1999). L'obiettivo di Seligman e dei suoi collaboratori, è dunque quello di correggere quella che viene considerata una grave mancanza della psicologia tradizionale: l'aver lungamente ignorato alcuni aspetti importanti come la felicità, la realizzazione personale o la soddisfazione per la propria vita, privilegiando in modo esclusivo lo studio della disfunzionalità. Di conseguenza lo sviluppo di una moltitudine di modelli teorici sulla patogenesi dei disturbi psichici, pur avendo permesso importanti acquisizioni e risultati nel campo della cura di tali disturbi, avrebbe inevitabilmente supportato e consolidato una visione pessimistica e negativa della natura umana.

In soli quindici anni, la Psicologia Positiva si è affermata in modo sorprendente, sfruttando modalità di diffusione che, a tratti, esulano dalle possibilità offerte dall'ambito accademico e scientifico, ricalcando piuttosto le tecniche proprie del marketing e delle grandi campagne elettorali. Facendo leva sulla possibilità di fornire risposte semplici e dirette a questioni di millenaria memoria come la conquista della felicità, la realizzazione personale e il benessere, Martin Seligman si è posto l'obiettivo di creare un nuovo paradigma che si presenti in modo *understandable and attractive*, cioè una psicologia popolare e comprensibile a tutti, agli addetti ai lavori quanto alla gente comune. In questo modo, non solo si è assicurato un vasto numero di sostenitori e simpatizzanti, ma ha anche attirato l'attenzione delle principali istituzioni pubbliche e private, ottenendo finanziamenti per cifre senza precedenti storici e arrivando a coordinare progetti di ricerca a livello mondiale che hanno favorito un'ampia divulgazione e una popolarità immediate. La Psicologia Positiva, col suo innegabile fascino e la sua intrinseca semplicità di applicazione, si pone dunque, (o forse sarebbe più corretto dire si impone) nel panorama psicologico internazionale come una delle tendenze dominanti del nuovo millennio.

Il presente contributo si propone di offrire una prospettiva critica nei confronti di questo approccio psicologico e intende affrontare aspetti contraddittori e problematici che lo caratterizzano, mettendo in evidenza alcune delle molteplici opinioni che si pongono in aperto contrasto con la Psicologia Positiva, non solo in Europa, ma anche negli stessi Stati Uniti. Uno di noi ha già proposto altrove (Grasso & Stampa, 2014) una riflessione critica su alcuni aspetti salienti della Psicologia Positiva tra cui la pretesa di misurare costrutti scarsamente definiti o definibili in senso operativo, l'adesione a paradigmi epistemologici e a presupposti metodologici della ricerca che si rivelano inadeguati a cogliere la complessità di fenomeni e comportamenti considerati poiché li svincolano dal contesto relazionale in cui essi originano, la prospettiva eminentemente individualistica ed universalistica o l'adesione ad una modellistica di tipo medico.

Il nostro punto di vista si fonda su una concezione della psicologia clinica che vede nel rapporto, situato storicamente e culturalmente, tra individuo e contesto il proprio oggetto di studio e di intervento. Una tale prospettiva non può che negare validità alla ricerca e costruzione di invarianti psicologiche, proprie di una visione individualistica, è fortemente critica nei confronti di percorsi di psicoterapia predeterminati, ostensibili e standardizzabili, fondandosi su un paradigma epistemologico di complessità che rende problematica la semplificazione, la reificazione e la misurazione dei costrutti psicologici. Per quanto questo tipo di impostazione risulti attualmente dotata di minore *appeal*, poiché non fornisce linee guida e protocolli terapeutici facilmente applicabili né consente l'accumulo seriale di dati, è da questa posizione che prenderemo in esame i presupposti epistemologici, gli sviluppi e gli ambiti applicativi, la diffusione e le derive della Psicologia Positiva, colpiti dalla misura in cui una espansione tanto rapida e capillare e l'accettazione acritica delle discutibili evidenze scientifiche prodotte, abbiano già realizzato importanti conseguenze e ricadute non solo a livello eminentemente psicologico, ma anche politico ed economico.

La Psicologia Positiva: old wine in new bottles?

Come abbiamo accennato il progetto di Martin Seligman, nel suo insieme, necessita di due presupposti fondamentali. Il primo coincide con la possibilità di proporre una disciplina psicologica di facile comprensione anche per i profani, quindi fortemente vicina ai temi di interesse comune e dotata di risposte

semplici e alla portata di tutti. Il secondo aspetto ha invece a che fare con i requisiti di scientificità necessari per accedere al mercato della ricerca e imporsi all'attenzione delle principali agenzie governative e delle istituzioni private.

I temi e i costrutti su cui si concentra la Psicologia Positiva sembrano delineare una scienza occupata a trattare una serie di temi che da millenni sollecitano il pensiero di studiosi e filosofi, ma anche, in senso più ampio, dell'intero genere umano. Partendo dal presupposto che la psicologia tradizionale ha trascurato per anni lo studio delle virtù e dei tratti positivi della natura umana, ma che questo non è successo ad esempio alla filosofia e alla religione, la Psicologia Positiva colloca i suoi fondamenti storico filosofici su un insieme singolarmente eterogeneo di contributi. Nel 2004 Peterson e Seligman hanno pubblicato, ad esempio, il manuale classificatorio delle virtù e delle potenzialità umane ("Character Strengths and Virtues"), una sorta di anti-DSM da affiancare al manuale diagnostico dei disturbi mentali, in un tentativo di decostruzione dell'ideologia di malattia che esso veicola. Il gruppo di lavoro che ha presieduto a questa operazione ha analizzato scritti che abbracciano un intervallo temporale di circa 3000 anni e che provengono da tutti gli angoli del mondo: il Corano, l'Antico Testamento, il Talmud, il codice Bushido dei Samurai, il Bhagavad-Gita, le opere di Confucio, Aristotele, Benjamin Franklin, San Tommaso d'Aquino, Sant'Agostino, Buddha, e altre venerabili tradizioni millenarie per un totale di più di 200 testi. Attraverso alcuni criteri di inclusione tra cui la transculturalità, il valore intrinseco (possono cioè essere considerate virtù di per se stesse e non mezzi per raggiungere altri fini) e la possibilità di essere apprese e implementate, sono state quindi isolate sei virtù principali dell'essere umano. Queste sei virtù – saggezza e conoscenza, coraggio e forza, umanità, giustizia, temperanza, trascendenza – si intendono come universali e, insieme, danno vita alla nozione di *good character*. Per agevolare definizioni operative e misurazioni di tali caratteristiche esse sono state ulteriormente scomposte in una serie di ventiquattro punti di forza utili al raggiungimento della relativa virtù (cfr. tab. 1).

Tabella 1. *Classificazione delle virtù umane e dei relativi punti di forza secondo Peterson e Seligman, 2004*

SAGGEZZA E CONOSCENZA	GIUSTIZIA
1. Curiosità	13. Responsabilità
2. Creatività	14. Giustizia nei confronti degli altri
3. Apertura Mentale	15. Leadership
4. Amore per la conoscenza	
5. Percezione delle prospettive	TEMPERANZA
	16. Capacità di perdono
CORAGGIO E FORTEZZA	17. Umiltà e modestia
6. Valore	18. Prudenza
7. Perseveranza	19. Autocontrollo
8. Integrità	
9. Vitalità	TRASCENDENZA
UMANITÀ	20. Capacità di apprezzare la bellezza e l'eccellenza
10. Amore	21. Gratitudine
11. Carità	22. Speranza
12. Intelligenza sociale	23. Umorismo e distacco
	24. Spiritualità

Questi, insieme ad altri costrutti centrali come la felicità, il benessere, e l'ottimismo, sono i temi su cui si concentra la ricerca della Psicologia Positiva.

È evidente dunque, che l'oggetto della nuova scienza del benessere coincide con i grandi problemi esistenziali che da sempre segnano la storia dell'umanità. Con l'espressione *old wine in new bottles*, Kristjansson (2012) ben rappresenta il punto di vista di numerosi autori, convinti che la Psicologia Positiva stia semplicemente tentando di proporre qualcosa di ben noto e radicato nell'animo umano dotandolo di una nuova veste più attraente e invitante, ma che le nuove soluzioni proposte siano già state approfondite sia nel pensiero classico occidentale e orientale, consolidatosi oggi nel buon senso del pensiero comune, sia da

alcuni filoni di ricerca interni alla psicologia come quelli della psicologia umanistica, esistenziale e transpersonale.

Bisogna comunque riconoscere che un elemento di assoluta novità c'è, ed è quello che a nostro avviso desta maggiore inquietudine. Si tratta della pretesa di far rientrare dimensioni immateriali come la felicità, la soddisfazione per la propria vita o il senso di gratitudine in un discorso scientifico ancorato ad un paradigma epistemologico di tipo positivista. Lo stesso, per intenderci, che la psicologia tradizionale utilizzò più di 150 anni fa per affrancarsi dalla filosofia. L'ampio dibattito sul metodo scientifico, che anima da decenni l'ambito accademico a tutte le latitudini, ha portato, tra l'altro, ad una riflessione sulla concreta difficoltà dell'applicare alcuni criteri di base come il pensiero razionale, la deduzione logica, l'osservazione diretta oggettiva, la misurazione o la logica causa-effetto ai fatti che concernono la vita mentale. Una tale impostazione comporta necessariamente una visione della realtà caratterizzata da qualità oggettive, invariabili nel tempo e nello spazio (Cordella & Pennella, 2007), dotata di caratteristiche proprie che prescindono dall'osservatore e che sono ad esso esterne. L'adesione ad un tale paradigma di semplificazione (Morin, 1982/1984) rende possibile descrizioni oggettive che costituiscono rappresentazioni neutrali e fedeli dei dati naturali. L'idea di poter misurare aspetti intangibili e difficilmente definibili dell'esperienza umana è, dunque, la sintesi di un processo di reificazione che trasferisce questi concetti dal piano astratto a quello concreto, in una dinamica oggettivante che traduce ciò che è solo nella nostra mente in qualcosa che esiste realmente (Moscovici, 2000/2005).

I costrutti della Psicologia Positiva, più che definirne in termini modellistici l'oggetto di studio e di intervento, sono trattati come uno stato, ossia come fenomeni desunti direttamente dalla realtà. Isolati dalla processualità della vita e confinati entro una individualità avulsa dal contesto, essi divengono, in sintesi, un oggetto presente nel mondo, dotato di caratteristiche intrinseche e stabili che prescindono non solo dai luoghi, dai tempi e dalle condizioni, ma anche dall'unicità dell'individuo e dei suoi vissuti. Ad essi le persone hanno accesso in varia misura, ma secondo processi lineari di causa ed effetto. Scopo della scienza psicologica positiva è, dunque, rilevarne il quantitativo presente in ogni individuo, al fine di programmare strategie di intervento per la normalizzazione di tale livello rispetto a parametri ottimali. L'analogia con ciò che accade in ambito medico è molto evidente. Basta pensare, ad esempio, al monitoraggio di valori come il tasso glicemico o il colesterolo effettuato al fine di contribuire al raggiungimento e al mantenimento di uno stato di benessere e salute. Non deve stupire dunque, a proposito della pubblicazione di alcuni lavori di ricerca, l'impiego di frasi del tipo "[...] by inducing happiness experimentally and then looking at later performance" (Seligman, 2002, p.64).

La scelta dei costrutti e il modo in cui vengono reificati privandoli di ogni riferimento contestuale, sembra andare a sostegno di una particolare visione dell'individuo che, come fanno notare alcuni autori (ad esempio Cabanas & Sánchez, 2012; Pérez-Alvarez, 2013) si è sviluppata in seno alla cultura tradizionale statunitense a partire dal trascendentalismo di R.W. Emerson e che ha trovato la sua massima espressione nella seconda metà del '800 con il movimento del *new thought*. Attraverso un'ampia letteratura manualistica, nel Nordamerica si afferma, infatti, una concezione dell'individuo in grado di auto-determinarsi e viene enfatizzato il potere del pensiero individuale di imporsi sulla materia e sul mondo permettendo di conquistare salute, ricchezza e successo. I fondatori della Psicologia Positiva riprendono queste idee, fortemente embricate nella cultura statunitense, e le trasformano nei presupposti di una nuova disciplina scientifica.

In effetti il nuovo paradigma psicologico e la sua vasta attività di ricerca scientifica si sono inseriti e si stanno sviluppando accanto ad un mercato popolare molto fiorente che cerca di rispondere al bisogno dei suoi clienti di essere guidati alla scoperta di cosa siano la felicità e il benessere e di come possano essere raggiunti. Il settore dell'editoria offre ogni tipo di manuale per l'auto-realizzazione, per la scoperta di sé, per il raggiungimento della felicità, della serenità, del benessere e dell'armonia. Associazioni *new age*, movimenti di auto-aiuto e organizzazioni di *coaching* si stanno affermando in modo esponenziale negli ultimi anni. Come fanno notare, tra gli altri, Zagano e Gillespie (2006) la Psicologia Positiva corre il grosso rischio di essere confusa con un genere di proposte che non hanno niente a che vedere con la scienza, con la scientificità e con lo sviluppo di una disciplina psicologica. Questo sembra far scaturire, in seno al movimento della Psicologia Positiva, due tipi di reazioni che, seppure opposte nelle loro dinamiche, operano di concerto nella direzione di un consolidamento e di una diffusione capillare del nuovo paradigma psicologico.

Da un lato sembra che i rappresentanti della Psicologia Positiva non stiano facendo molto per evitare una certa confusione, anzi, in alcuni casi contribuiscono ad alimentare situazioni di equivocità. È quello che è accaduto, ad esempio, con un saggio pubblicato da Sonja Lyubomirsky (2007) dal titolo "The How of Happiness: A Scientific Approach to Getting the Life you Want". Il titolo del libro è stato successivamente modificato sostituendo la parola *scientific* con *new*. La stessa sorte è toccata a numerose altre pubblicazioni, le cui copertine sono state ritoccate e rese più accattivanti per competere con i numerosi titoli che hanno

invaso il mercato. D'altronde è legittimo pensare che, partendo dall'ipotesi che la psicologia tradizionale non sia in grado di aiutare tutti coloro i quali, pur non avendo problemi o disagi, sentono il bisogno di vivere una vita più soddisfacente e ricca, la Psicologia Positiva si confronti con la necessità di alimentare la domanda per l'offerta che propone. Niente di male, quindi, nello scendere in campo accanto alle proposte di sedicenti movimenti spirituali e *new age*. Ma come non essere perplessi davanti alla ridondante assonanza delle indicazioni della Psicologia Positiva con gli slogan riferiti ad una pseudo spiritualità e pseudo religiosità di cui siamo circondati? Ad esempio tra un elenco di titoli come "Happiness and the art of being"¹, "The Art of Happiness"², "The Positive Psychology of Buddhism and Yoga"³ e "The Happiness Advantage"⁴, in base a cosa potremo riconoscere un manuale di Psicologia Positiva?

Assistiamo così ad una reazione diametralmente opposta alla precedente e ad essa complementare, costituita da una spiccata enfasi per lo status scientifico di tutte le acquisizioni e le dichiarazioni della disciplina. Una tradizione di ricerca di oltre 40 anni e un indiscutibile rigore scientifico vengono proposti come un efficace antidoto contro la potenziale sovrapposizione con movimenti di natura non psicologica. Così, se da una parte i metodi e i protocolli della Psicologia Positiva vengono proposti come soluzioni accessibili a tutti, indubbiamente efficaci e dagli effetti immediati, altrove si leggono dichiarazioni come quella di Beatriz Vera Poseck (2006, p.4):

La Psicologia Positiva non è un movimento filosofico o spirituale, non è destinata a promuovere la crescita spirituale o umana attraverso metodi dalle dubbie origini. Non è un esercizio di auto-aiuto, né un metodo magico per raggiungere la felicità. Non pretende di essere una copertura sotto la quale celare credenze e dogmi di fede, nemmeno un cammino da seguire per chiunque. La Psicologia Positiva non deve essere confusa in alcun modo con i movimenti dogmatici che mirano ad attirare adepti e seguaci, e in nessun caso deve essere considerata al di fuori di un contesto professionale rigoroso (traduzione propria).

Nell'uno o nell'altro caso, la nostra perplessità è legata principalmente agli evidenti aspetti di autoreferenzialità e tautologia che caratterizzano la cultura interna alla Psicologia Positiva (Miller, 2008). Chi è pessimista è incline alla depressione, star bene produce benessere, chi ha uno stile esplicativo negativo è più incline ad arrendersi di fronte alle difficoltà, il benessere è correlato alla soddisfazione per la propria vita. Queste sono solo alcune delle evidenze scientifiche divulgate in toni sensazionalistici e ottenute tramite il ricorso a onerosi e sofisticati impianti di ricerca.

Tuttavia la Psicologia Positiva non si limita a dimostrare ovvietà, in alcuni casi contribuisce perfino a generare degli assiomi basilari, come ad esempio l'enunciato "chi è felice vive più a lungo" (Diener & Chan, 2011), le cui premesse pseudoscientifiche e l'impossibilità di verifica sembrano davvero poca cosa al cospetto del potere seduttivo e ideologico connessi ad un tale slogan.

La questione, tuttavia, ha risvolti ben più ampi, legati ad alcune criticità che già da tempo sono oggetto di riflessione all'interno della psicologia tradizionale e che fanno riferimento alla "scarsa capacità della ricerca psicologica di pervenire a risultati contro intuitivi o comunque non scontati" (Salvatore, 2006, p.121). La commistione tra linguaggio scientifico, senso comune e circolarità ermeneutica non contiene in sé potenzialità evolutive per ciò che riguarda la possibilità di apportare contributi innovativi alla conoscenza psicologica. Quest'ultima, in tali condizioni, non può che limitarsi ad esprimere e riprodurre il punto di vista della cultura dominante, appiattendosi in una dimensione di reificazione delle categorie psicologiche. Non risulta più possibile, in quest'ottica, l'individuazione di obiettivi produttivi di intervento, né la creazione di un possibile sviluppo. L'unica direzione percorribile è quella dell'adesione ad una concezione di intervento orientata alla modificazione dei comportamenti che non consentono l'adattamento all'ambiente, in una accezione di ambiente data e considerata alla stregua di uno sfondo che non entra in relazione con gli individui (Iannella, 2009). La Psicologia Positiva sembra offrire declinazioni che vanno nella direzione del conformismo e dell'ovvietà proponendo una dimensione intuitiva delle sue teorizzazioni e del suo operato. Questo rientra sicuramente nel progetto di Seligman relativo ad una psicologia *understandable and attractive*, una psicologia, per intenderci, destinata ad avere un sicuro successo e una innegabile popolarità. Ma a quale prezzo? Ci sembra di poter affermare che ciò che la Psicologia Positiva sta mettendo in pratica

¹ Un testo del 2007, scritto da James Michael (Michael, 2007) e che espone la filosofia e la pratica degli insegnamenti del saggio indiano Sri Ramana Maharshi.

² Libro di Howard Cutler del 1998 che raccoglie gli scritti del Dalai Lama.

³ Scritto da Marvin Levine nel 2000 (Levine, 2000), esplora possibili percorsi di "felicità matura" all'interno dei precetti dello yoga e del Buddismo.

⁴ Manuale scritto da Shawn Achor (2010), basato sui sette principi della Psicologia Positiva che alimentano il successo e le prestazioni sul lavoro.

possa essere considerato in un certo senso svantaggioso, se non addirittura lesivo, per il futuro della psicologia in generale.

Siamo proprio sicuri che la psicologia si debba porre obiettivi di semplificazione? O attrezzarsi per fornire risposte “magiche”? Lo studio dell'uomo e del suo comportamento rappresenta una dimensione intrinsecamente complessa. L'esplorazione di tale realtà che la psicologia ha affrontato nel corso dei secoli, si è dimostrata ardua impresa e lo testimoniano le numerose teorie, orientamenti e modelli teorici, purtroppo ancora scarsamente integrati fra loro, che caratterizzano questa disciplina. È paradossale che ora arrivi proprio dall'ambito della psicologia la pretesa di imporre una iper-semplificazione di tutto questo processo. Difficile immaginare che di tutto ciò, i fondatori, i ricercatori e i sostenitori della Psicologia Positiva non siano consapevoli. Siamo più propensi a pensare che un tale assetto sia stato scelto per favorire questioni legate al marketing, ma anche, come vedremo, all'incremento del grado di influenza che la Psicologia Positiva può esercitare a livello politico e sociale.

Per costruirsi in pochi anni un solido background di notorietà e consolidare una posizione di spicco nell'alveo delle discipline psicologiche, la Psicologia Positiva non ha avuto altra scelta se non quella di scendere a tutti i compromessi utili alla creazione di un modello teorico dotato di un alto potere di penetrazione culturale che allo stesso tempo possieda tutti i requisiti necessari per essere competitivo nel campo della ricerca e dell'intervento.

Ricerca empirica e misurazione

L'operazione concettuale che la Psicologia Positiva ha dovuto compiere per dare un senso al suo assetto teorico e per assicurarsi il rigore scientifico necessario al suo accreditamento è stata quella relativa alla misurazione dei costrutti proposti. Problema non di poco conto e con il quale, negli anni '60 del secolo scorso, si confrontarono già i fautori della Psicologia Umanistica, pervenendo alla conclusione che i metodi quantitativi risultano scarsamente idonei a cogliere la complessità di concetti relativi al funzionamento individuale e all'esperienza umana. I contributi dei suoi più illustri rappresentanti come Carl Rogers (1951, 1961), Erich Fromm (1956), Rollo May (1961) e Abraham Maslow (che tra l'altro già nel 1954 coniò l'espressione “Psicologia Positiva”), guardavano in sostanza al medesimo oggetto dell'odierna Psicologia Positiva ma, pur giudicati interessanti e non privi di valore, furono presto messi da parte perché considerati privi di un fondamento scientifico.

Questo, per altro, è il nucleo centrale che anima l'attuale contrapposizione tra psicologi positivi e psicologi umanisti: gli uni prendendo le distanze dai propri precursori e biasimando il fatto che essi non siano stati in grado di curare le proprie basi empiriche disperdendosi nella miriade di movimenti di auto-aiuto che sono arrivati fino ai nostri giorni (Pérez-Alvarez, 2012), gli altri considerando la Psicologia Positiva una pseudoscienza che diffonde dati empirici spacciandoli impropriamente per evidenze scientifiche (Held, 2004).

La soluzione adottata dalla Psicologia Positiva a proposito della questione della misurazione, sembra essere, in effetti, oltremodo artificiosa. Tramite un ampio ventaglio di strumenti self-report viene chiesto ai diretti interessati di stimare il proprio livello di felicità, benessere, soddisfazione per la propria vita e quant'altro. Anche volendo ignorare l'ampia letteratura che mette in guardia circa la scarsa validità e affidabilità degli strumenti self-report dovuta agli abbondanti effetti di distorsione cui sono soggetti (Nettle, 2005; Schwarz, 1989; Thomas & Diener, 1990), non è possibile non notare l'aspetto paradossale rappresentato dal fatto di utilizzare e trattare le autovalutazioni, non come osservazioni ingenuie sul proprio stato psicologico, influenzate da variabili incontrollabili e risultato di una serie di contingenze che ne accentuano il carattere dinamico, ma come se fossero misurazioni oggettive. Tali rappresentazioni soggettive non sarebbero prese in considerazione da nessuna scienza naturale poiché non si tratta di misure ottenute tramite apparati strumentali in grado di oggettivare la rilevazione. Quale medico, ad esempio, programmerebbe un intervento di appendicectomia solo in base ad una serie di sintomi riferiti dal paziente senza prima accertare, tramite esami specifici, i presupposti della sua diagnosi?

Tuttavia la possibilità di misurare dei costrutti, risulta a questo punto consolidata e non è più oggetto di riflessione o ripensamenti. Pur dotata, a nostro avviso, di un vizio strutturale fondamentale essa costituisce, oramai, la modalità cardine dell'impianto metodologico della ricerca della Psicologia Positiva. Ne deriva la possibile misurazione e il conseguente accesso ad una dimensione statistica, di qualsiasi tratto, sentimento o esperienza soggettiva. Esempi emblematici sono rappresentati da alcune recenti pubblicazioni come quella di Lee, Lyn, Huang e Fredrickson (2013) relativa alla misurazione del costrutto di *Peace of Mind* o il libro pubblicato da Robert Biswas-Diener (2012) dal titolo “Il quoziente del coraggio, come la scienza può renderti più audace”.

Ancora una volta l'impressione generale è che l'enorme impegno profuso nel risolvere la questione della scientificità vada a detrimento di un reale ed effettivo contributo alla scienza psicologica e alle sue applicazioni cliniche, ma in direzione di un innegabile vantaggio per la Psicologia Positiva e i suoi ambiti applicativi.

Per meglio comprendere la situazione è necessario fare riferimento al tema degli *Empirically Supported Treatment* (EST), i trattamenti supportati da prove sperimentali di efficacia che si sono affermati all'interno della *Evidence-Based Medicine* e da lì sono stati trasferiti tout court all'interno della psicologia. Il tentativo di assimilare gli interventi psicologici (e la psicoterapia in particolare) alla terapia medica è in gran parte un'esigenza condizionata dall'assetto della ricerca e dai relativi finanziamenti, oltre che da una fruizione della psicoterapia subordinata, almeno per ciò che riguarda gli Stati Uniti, alle condizioni dettate dalle compagnie di assicurazione. Da qui l'esigenza per la Psicologia Positiva, di ancorare prassi e ricerca ad un preteso rigore metodologico e ad un metodo scientifico ineluttabilmente coincidenti con la misurazione di variabili che rendano possibile la dimostrazione degli effetti degli interventi psicologico clinici. All'interno del contesto culturale, sociale e sanitario statunitense in cui nasce la Psicologia Positiva, il sistema di valutazione degli interventi appare come elemento fondamentale per legittimare la prassi clinica. Essendo quello biomedico l'unico modello riconosciuto, la verifica sugli esiti degli interventi psicologico clinici viene effettuata utilizzando gli stessi disegni sperimentali di ricerca usati per valutare l'efficacia dei farmaci, reificando ulteriormente la corrispondenza tra il modello medico e il modello psicologico. L'uso di scale e di strumenti di misurazione trasforma inevitabilmente i problemi, per i quali i pazienti chiedono aiuto, in condizioni ottimali da ripristinare, da far rientrare entro la norma, in modo da poter dimostrare l'efficacia del trattamento. Questo è l'assetto che la psicologia statunitense ha deciso di adottare per competere, a livello sanitario, con l'egemonia degli interventi bio-medici. Una impostazione che spiega l'insistenza con cui ricorre in letteratura il riferimento a *Evidence-based Positive Interventions* (Duckworth, Steen, & Seligman, 2005), logica evoluzione della crescente diffusione della ricerca empirica, trasferita dal campo medico a quello psicologico. Tuttavia, come sostiene Renzo Carli (Carli & Panizza, 2010), la pretesa di escludere la relazione, l'affettività e la soggettività, per risolvere il problema della validazione scientifica, è una pura illusione. L'adozione di una concezione empirica di validità, cui consegue l'individuazione di caratteristiche stabili di cui la persona è portatrice a prescindere dal contesto spazio-temporale, relazionale e storico-culturale in cui si iscrive la sua storia, risulta ancor più allarmante se si pensa che essa coincide con un momento storico in cui la stessa scienza medica si interroga sulla validità dell'approccio riduzionista che la sostanzia. Molte sono infatti le nuove teorie del pensiero medico che emergono da più parti, come a riconoscere l'esigenza di un ritorno ad una visione olistica dell'uomo. Tra queste la medicina personalizzata, la prevenzione soggettiva, la medicina narrativa e quella centrata sulla persona. Sembra però non esserci più spazio per riflettere sulle conseguenze dell'applicazione dell'epistemologia positivista della scienza medica alla psicologia, né per riconsiderare l'effettiva utilità, per la psicologia, di avvalersi di un paradigma empirico che muove nella direzione della segmentazione della realtà oggetto di studio. Funzionale in medicina, ma anche in quest'ambito tema di profondi ripensamenti, la frammentazione dell'oggetto rende possibile operationalizzare e computare aspetti della realtà, sui quali intervenire in modo scisso da una visione di insieme che risulta inevitabilmente pregiudicata. Altrettanto compromessa è la validità esterna di qualsiasi ricerca psicologica basata su tali criteri, poiché i risultati così prodotti non possono essere riferiti al mondo reale che si prefiggono di cogliere, ma solo ad una realtà lineare e prevedibile che di fatto non esiste. Il consolidamento di un modello dell'agire clinico che ricalca quello medico, accompagnato all'affermarsi di una visione della psicologia relegata all'individuo e fondata su aspetti di semplificazione, riduzionismo, senso comune e conformismo, fanno apparire sempre più lontana, per la psicologia, l'opportunità di affrancarsi definitivamente da una posizione ancillare alla medicina consolidando un modello prettamente psicologico che possa sostenere la sua autonomia e la sua significatività.

La presa di posizione del neo approccio psicologico, con le sue premesse "rivoluzionarie" nei confronti di un orientamento troppo focalizzato sulla diagnosi e sulla cura delle patologie mentali, poteva far ben sperare in una svolta decisiva nei confronti di questa tematica da tempo oggetto di discussione⁵.

⁵ Già nella letteratura statunitense degli anni '60 del secolo scorso è possibile rintracciare, a questo proposito, una analisi critica dei rischi e delle implicazioni relative all'adozione del modello medico in psicologia clinica. Tale analisi ha assunto, negli anni, i toni accesi di un vero e proprio dibattito, che ha portato a definire l'assunzione di una visione biomedica all'interno del paradigma psicologico clinico come l'errore fatale della psicologia clinica (Albee, 1998), il luogo dove essa ha trovato le sue origini, ma che ora costituisce il principale ostacolo al suo sviluppo e alla sua autonomia. Nonostante ciò, una serie di fattori di ordine culturale, politico, sociale ed economico, ha portato la

Tuttavia, dall'analisi della letteratura relativa all'assetto teorico e alla prassi applicativa della Psicologia Positiva, si evidenzia come la dicotomia tra patologia e normalità, e la concezione dell'intervento intesa nell'ottica di correzione di deficit che da essa deriva, non sia minimamente messa in discussione. Al contrario, si può cogliere senza dubbio una certa enfasi in una visione individualistica dei "fatti psicologici" cui si accompagna una nuova idea di normalità che coincide con una concezione di salute mentale definita in positivo e correlata a dimensioni di benessere e realizzazione personale, che si sostituisce all'assenza di malattia (Vaillant, 2003). Fin qui, niente di nuovo. Già l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nel 1948, aveva definito la salute come "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non meramente l'assenza di malattia o infermità" (WHO, 1948, p.1) (traduzione propria). Una tale definizione fu il frutto di una più ampia svolta culturale che portò ad un cambiamento di paradigma nei riguardi della salute: la crisi del modello bio-medico, con i suoi presupposti riduzionistici e scissionistici ha determinato il progressivo affermarsi di quello bio-psico-sociale, portatore di una visione cosiddetta "olistica" dell'uomo. Di fronte all'annoso problema di come definire il benessere in termini operativi (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012), gli sforzi della Psicologia Positiva, che si presenta come "la nuova scienza del benessere", possono essere letti come uno dei contributi più importanti. Tuttavia, attraverso un'analisi delle successive definizioni e dichiarazioni dell'OMS in merito alla salute e alla prevenzione⁶, è possibile rilevare l'affermarsi di una visione processuale e dinamica della salute, nella quale l'unico giudice della propria condizione può essere solo il singolo individuo direttamente coinvolto e il cui giudizio, condizionato da innumerevoli fattori, varia e si evolve nel tempo sulla base di criteri personali. Non ci appare più molto chiaro come sia possibile, allora, occuparsi di benessere e allo stesso tempo sostenere una posizione precipuamente conformistica e quale senso possano avere gli innumerevoli strumenti e protocolli che sostanziano gli ambiti applicativi e che risultano impermeabili ai contesti e alle peculiarità individuali.

Le considerazioni degli psicologi positivi circa l'eccessiva focalizzazione della psicologia sugli aspetti di patologia, problematicità e deficit hanno forse un loro fondamento, ma è solo in apparenza che la Psicologia Positiva prende le distanze dalla funzione diagnostica propria della psicologia clinica tradizionale. Ne assume infatti, benché con segno opposto, il medesimo atteggiamento classificatorio basato sulla ricerca e la definizione di dimensioni invarianti che consentono una differenziazione in classi.

Poco importa se le categorie di riferimento sono le virtù umane o i disturbi mentali, si tratta in entrambi i casi di una attribuzione diagnostica di caratteristiche stabili, descritte in senso atemporale e senza riferimento ai contesti entro cui la fenomenologia si dispiega. Ciò consente di effettuare previsioni sui comportamenti dei soggetti che appartengono ad una stessa categoria e da queste possono scaturire precise ipotesi di correzioni di deficit e ripristino della normalità. Basta pensare, ad esempio, alla Psicoterapia Positiva per i pazienti depressi, messa a punto da Seligman e Rashid, in cui non solo è previsto a priori quale sia la causa della depressione (conti in sospenso con il passato, scarsa attenzione agli eventi e alle emozioni positive, incapacità di godere dei piaceri della vita, ecc.), ma è già decisa la modalità e il tempo necessario (quattordici incontri) per raggiungere l'obiettivo prefissato. L'aspetto innovativo di questo approccio, così come enfatizzato negli articoli relativi alla sua presentazione (Rashid, Seligman, & Park, 2006), è che questo obiettivo prefissato non si limita più alla remissione sintomatologica, ma al raggiungimento di una condizione di benessere soggettivo, che si connota come un ripristino delle caratteristiche positive insite nella natura umana e che deve essere perseguita quale obiettivo di ogni intervento psicologico clinico.

Il lavoro della Psicologia Positiva può essere inteso, di fatto, come volto ad affermare una nuova visione positiva della normalità, attraverso un tentativo di elevare a rango di scienza, tematiche proprie del senso comune e del vivere quotidiano appartenenti al dominio dell'ovvietà (Freund, 1990). Pretende, in altre parole, di fornire prove empiriche a sostegno di uno dei miti che segnano profondamente la letteratura sulle prove di efficacia della psicoterapia: quello della guarigione definitiva (Sibilia, 2009). Con questo termine si intende il raggiungimento di uno stato di salute ideale, che contempla non solo la risoluzione di ogni sofferenza di ordine psicopatologico, ma anche l'acquisizione di una sorta di immunità nei confronti di

psicologia statunitense esattamente nella direzione di un assetto che enfatizza la psicopatologia individuale e che concepisce l'intervento psicologico clinico come basato sugli stessi presupposti che fondano quello bio-medico.

⁶ Carta di Ottawa per la promozione della salute (1986): "La promozione della salute è il processo che mette in grado le persone di aumentare il controllo sulla propria salute e di migliorarla. Per raggiungere uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, un individuo o un gruppo deve essere capace di identificare e realizzare le proprie aspirazioni, di soddisfare i propri bisogni, di cambiare l'ambiente circostante o di farvi fronte. La salute è quindi vista come una risorsa per la vita quotidiana, non è l'obiettivo del vivere. La salute è un concetto positivo che valorizza le risorse personali e sociali, come pure le capacità fisiche. Quindi la promozione della salute non è una responsabilità esclusiva del settore sanitario, ma va al di là degli stili di vita e punta al benessere" (http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf?ua=1) (traduzione propria).

vulnerabilità future. Concetto rifiutato dalla scienza empirica perché non supportato da ricerche catamnestiche sufficientemente lunghe da confermarne la reale esistenza, la guarigione definitiva assume, all'interno della Psicologia Positiva, i contorni di un obiettivo plausibile, avallato da un'ampia documentazione scientifica. L'apporto innovativo della Psicologia Positiva tende, dunque, a configurare una nuova visione della psicologia clinica che non si occupa più di problematicità e sofferenza, ma di più elevati livelli di funzionamento che derivano dall'implementazione delle virtù e delle caratteristiche positive della natura umana (Duckworth, Steen, & Seligman, 2005); una psicologia che si pone ad un estremo della dicotomia normalità-salute/patologia. Immediata conseguenza di una tale visione è che tutto ciò che non è compreso entro un obiettivo di felicità e benessere non è più di competenza della psicologia, ma dei modelli di lettura della realtà connotati in senso psicopatologico che contraddistinguono l'approccio psichiatrico.

Viene avvalorata, in questo modo, la tendenza alla patologizzazione degli stati emotivi negativi, ridotti a dimensioni da curare poiché disfunzionali alla salute. Estremizzando tale impostazione, si può dunque arrivare alla conclusione che tutti coloro i quali non sono felici, e non riportano alti punteggi di benessere soggettivo, possono essere definiti malati e quindi bisognosi di un intervento ortopedico volto al ripristino di una condizione di normalità.

Questa idea si accompagna alla necessaria considerazione di una tecnica forte come componente tesa a sostanziare il mandato sociale dello psicologo. L'idea di una competenza psicologico clinica basata sul possesso e sull'erogazione di un sapere tecnico specialistico è facilmente desumibile dall'atteggiamento fortemente prescrittivo che caratterizza le tecniche di intervento e l'impianto teorico della Psicologia Positiva. Come fanno notare Gable e Haidt (2005), non è semplice tracciare una linea di demarcazione tra il descrivere e il prescrivere una cosa come positiva e buona per l'individuo. La finalità prescrittiva è propria della scienza medica e, in generale, di quelle scienze che non hanno obiettivi conoscitivi, ma trasformativi e che possono avvalersi di un rapporto lineare tra causa ed effetto. Se una ricerca in ambito medico dimostra che l'esercizio fisico e un'alimentazione equilibrata hanno effetti positivi sullo stato di salute, saremo propensi ad adottare uno stile di vita più salutare. Allo stesso modo i risultati della ricerca nell'ambito della Psicologia Positiva, e le modalità attraverso le quali questi vengono proposti, hanno l'effetto di far apparire comportamenti e abitudini mentali indicati come idonei al raggiungimento della felicità, della salute e del benessere, come gli unici plausibili e necessari per il raggiungimento di tale condizione. Ma siamo certi che le due cose possano essere messe sullo stesso piano? È più probabile che in ambito psicologico la definizione universale di ciò che è buono e ciò che non lo è presenti alcuni problemi legati a dimensioni contestuali e di soggettività.

Anche solo rimanendo ad un livello di estrema generalizzazione, è possibile individuare una differenza sostanziale tra le culture individualistiche, che intendono la felicità e il benessere come una conquista personale, e quelle collettivistiche in cui gli stessi valori sono concepiti come un prodotto dell'armonia sociale. Nonostante questo la Psicologia Positiva propone un modello di felicità, o meglio il modello nordamericano della felicità⁷, come se fosse l'unico possibile. L'elenco delle virtù e dei punti di forza (CSV), stilato da Seligman e Peterson, contiene una serie di attributi che vengono proposti come implicitamente positivi. Esistono, inoltre, una serie di comportamenti e atteggiamenti a cui la ricerca ha dedicato innumerevoli attenzioni e che vengono definiti come essenziali per il benessere personale (ad esempio quelli legati al perdono, all'ottimismo o alla gentilezza). Ma è davvero possibile sostenere che questi siano da considerarsi intrinsecamente vantaggiosi per tutti, senza prendere minimamente in esame le caratteristiche psicologiche delle persone e le loro interazioni con il contesto? E ancora, è opportuno credere che i training per la felicità e altre tecniche di intervento siano efficaci per tutti allo stesso modo?

McNulty (2011) offre una significativa dimostrazione di come sia impossibile definire a priori quali tratti psicologici e quali processi possano essere considerati significativi al fine del raggiungimento del benessere, senza un'analisi delle condizioni ambientali in cui questi si sviluppano e operano. L'autore analizza quattro ricerche longitudinali indipendenti che hanno come oggetto le relazioni di coppia. Esse dimostrano come alcuni processi e tratti psicologici abbiano l'effetto di incrementare il benessere delle coppie e delle persone. Tali processi si esplicano nell'atto di:

- Attribuire i comportamenti negativi del partner a cause esterne piuttosto che a cause interne (Bradbury & Fincham, 1990);
- Nutrire aspettative ottimistiche circa le future interazioni con il partner (McNulty & Karney, 2002);

⁷ Il perseguimento della felicità in America è un diritto sancito dalla Dichiarazione di Indipendenza del 1776 e, a vari livelli, permea la cultura e le condotte sociali della nazione.

- Essere capaci di perdono (Fincham, Hall, & Beach, 2006);
- Rimanere fedeli al partner e coinvolti nella relazione (Rusbult, 1980).

Tutto ciò può essere considerato vero in molte situazioni, ma cosa succede se proviamo ad immaginare, per esempio, che il partner in questione sia un individuo violento e abusante? Probabilmente la sua eventuale compagna non trarrebbe nessun tipo di giovamento da questa serie di atteggiamenti ma, al contrario, potrebbe riconquistare una certa dose di benessere se attribuisse gli abusi alle caratteristiche di personalità del partner e non a cause esterne, fosse scettica sugli sviluppi positivi futuri della relazione, non perdonasse e non dimenticasse l'abuso subito, si sentisse meno impegnata nella relazione.

McNulty, Fincham e Frank (2012) mettono alla prova, inoltre, alcuni dei costrutti chiave della Psicologia Positiva come il perdono, l'ottimismo e la gentilezza, per arrivare alla conclusione che un movimento per la promozione del benessere può avere maggiori possibilità di successo nella misura in cui:

- Esamina le condizioni in cui tratti e processi possono promuovere o minacciare il benessere;
- Prende in considerazione sia le persone che vivono una condizione di benessere che quelle infelici;
- Analizza le condizioni di benessere per periodi di tempo prolungato;
- Evita di etichettare attitudini e processi come positivi o negativi.

In linea di massima persino il considerare le emozioni positive e quelle negative nettamente separate e finalizzate a produrre benessere nel primo caso e malessere nel secondo, costituisce un tipo di semplificazione che non trova effettivi riscontri né nella realtà, né nella ricerca scientifica. Gibson e Sanbonmatsu (2004) con i loro studi sul *gambling* smentiscono ad esempio l'esclusiva correlazione dell'ottimismo con aspetti positivi quali salute e benessere. Essi hanno dimostrato che la probabilità di liberarsi dalla dipendenza da gioco d'azzardo, anche dopo aver subito perdite consistenti, è inversamente correlata al livello di ottimismo dei giocatori. Sempre a proposito di questo costrutto va ricordato, inoltre, il lavoro di Julie Norem (2001) sul pessimismo difensivo che ha individuato un sottogruppo di persone con un particolare tipo di personalità, che sembra trarre una certa dose di vantaggio dal pensiero negativo e dal pessimismo. Si parla di pessimismo difensivo quando una persona è portata a mantenere basse le aspettative rispetto ad un obiettivo o ad una circostanza e soprattutto quando, nel valutare i possibili esiti degli eventi futuri, non esclude quelli negativi. In sostanza, riflettendo su cosa potrebbe andare storto, i pessimisti difensivi riescono a mettere in atto azioni e strategie più efficaci e possono controllare in modo produttivo l'ansia. L'autrice mette in guardia la Psicologia Positiva dal proporre un modello dell'ottimismo in modo indiscriminato, dimostrando che per una certa percentuale di persone stimata intorno al 25-30% il pensiero positivo costituisce una modalità disfunzionale (Norem & Chang, 2002). Anche Barbara Lazarus (2003a, 2003b) solleva alcuni dubbi sulla possibilità di considerare emozioni positive e negative in modo separato, quando nella realtà dei fatti esse co-occorrono o si presentano in forma integrata. I suoi studi sulle strategie di *coping* hanno evidenziato come queste due categorie di emozioni operino di concerto nei principali processi psicologici e come possa risultare fuorviante operarne un'analisi disgiunta.

Diversi autori si dichiarano scettici sulla reale utilità di un approccio alla vita basato sull'accentuazione acritica degli aspetti positivi e, più specificatamente, nei confronti di una psicologia per tutti, che definisca a priori soluzioni intrinsecamente buone, pensate su larga scala. A questo proposito, Scott Lilienfeld (2009) cita uno studio effettuato in Inghilterra da Joanne Wood e collaboratori (2009) che ha indagato gli effetti delle auto-dichiarazioni positive⁸. I risultati ottenuti hanno rivelato che solo le persone con un'alta stima di sé (ma che sono anche i meno bisognosi di questo tipo di intervento) hanno tratto qualche giovamento dalla ripetizioni di frasi positive, mentre le persone con bassa autostima (coloro ai quali, presumibilmente, la tecnica è rivolta) hanno subito un peggioramento della loro condizione, probabilmente perché hanno visto accentuarsi la discrepanza tra come si sentivano e come avrebbero voluto, o sarebbe meglio dire dovuto, percepirsi.

Held (2002, 2004), riferendosi all'enorme pressione esercitata dalla Psicologia Positiva verso la felicità, l'ottimismo e la realizzazione di sé, parla di tirannia dell'atteggiamento positivo, denunciando come, in

⁸ Si tratta di una tecnica che nasce all'interno dei gruppi di self-help e il cui utilizzo, negli ultimi anni, ha subito un notevole impulso. Lo dimostra una nutrita serie di libri e prodotti immessi con successo sul mercato e che recano titoli come: "Affermazioni positive. Il tuo passaporto per la felicità", "Affermazioni positive per la salute di mente e corpo", "Scatena la potenza del tuo subconscio con le affermazioni positive", "Ricarica la tua vita con il potere di oltre 500 affermazioni positive".

realtà, l'accentuazione delle caratteristiche positive della natura umana possa ottenere l'effetto opposto a quello che si prefigge. La convinzione che l'unico stato adeguato sia quello in cui si sperimentano emozioni positive e si consente l'espressione delle proprie attitudini ha importanti conseguenze. Innanzi tutto vi è una drastica riduzione della capacità individuale di tollerare le emozioni negative anche quando queste costituiscono la normale risposta al contesto. Nello stesso modo in cui le emozioni positive sono presentate come implicitamente buone è logico dedurre che quelle negative siano implicitamente nocive e di ostacolo alla realizzazione della felicità personale. Per questo motivo esse andranno rimosse tramite un intervento tecnico di aiuto, sia esso psicologico o farmacologico, rafforzando il processo di patologizzazione di tutti gli stati emotivi che non contribuiscono al raggiungimento immediato del benessere e di una vita significativa. Un'altra conseguenza allarmante riguarda la possibilità di suscitare sentimenti di colpa o inadeguatezza in tutti coloro che, nonostante la vasta offerta di training e strategie per aumentare il livello di felicità, non riescono a conseguire uno stato di benessere personale definito adeguato in base a criteri aprioristici. D'altra parte questa visione della felicità, come conquista individuale e alla portata di tutti, porta con sé l'idea che l'infelicità possa essere intesa come l'esito di un fallimento e di una sconfitta personale. In ultima analisi il messaggio della Psicologia Positiva, portato al suo estremo, può condurre anche alla convinzione di avere bisogno necessariamente di uno psicologo positivo per poter raggiungere la felicità (Prieto-Ursua, 2006), creando un vincolo di dipendenza tra questo nuovo paradigma psicologico e coloro ai quali si rivolge. Nonostante possa sembrare improbabile che un'esperienza di cambiamento personale e di vita possa essere forzata entro i confini rigidi di un intervento tecnico prefissato e per giunta a breve termine, le applicazioni della Psicologia Positiva stanno avendo un largo impiego, grazie soprattutto al supporto di una nutrita schiera di studi sulla sua efficacia di cui manca però un riscontro sugli effetti a lungo termine. A partire da quanto esposto finora l'impressione generale è che, come sostiene Pérez-Alvarez (2013), la Psicologia Positiva non stia apportando nessun vero contributo utile alla comprensione della natura umana, ma stia in realtà costruendo e diffondendo un nuovo modo di concepirla a partire da un approccio universalistico e omologante che schiaccia ogni differenza individuale all'interno di una visione conformistica efficacemente rappresentata in letteratura dallo slogan *one size fits all* (Held, 2004; Lilienfeld, 2009).

Semplificazione vs. complessità

Appaiono dunque sempre più evidenti le difficoltà che la Psicologia Positiva incontra nel cercare di mantenere un senso di coerenza tra un obiettivo ambizioso come quello di mandare un messaggio semplice e chiaro che possa raggiungere un vasto pubblico, e le sempre maggiori sfumature e contraddizioni che emergono dalla ricerca come allarmanti segnali di una complessità inesplorata. Il mantenimento di un certo senso di coesione con le evidenze prodotte dalla ricerca ha reso inoltre necessaria una progressiva riorganizzazione dell'assetto teorico.

È il caso, per esempio, di uno dei costrutti centrali della disciplina, quello di benessere soggettivo. La concettualizzazione adottata dalla Psicologia Positiva al suo esordio era quella di Ed Diener (Diener, 1984, 1994, 2000; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999) in cui il benessere soggettivo rappresenta la risultante di due componenti. La prima, di tipo affettivo, coincide con il grado di bilancio edonico, ossia la differenza tra la valutazione dell'affettività negativa e positiva. La seconda, di tipo cognitivo, fa invece riferimento al grado di soddisfazione per la propria vita secondo standard e criteri soggettivamente definiti (Delle Fave, 2007).

In effetti la ricerca di indici soggettivi di benessere si è affermata, negli ultimi decenni del secolo scorso, come un'importante svolta che si è resa necessaria quando molte ricerche hanno reso evidente come la soddisfazione di vita non aumenti con la crescita del reddito (Diener & Suh, 1999) e come il livello di benessere non sia prerogativa dei paesi sviluppati (Biswas-Diener & Diener 2002; Myers & Diener 1996). Poiché l'analisi di indicatori economici come il prodotto interno lordo (PIL) sembra non fornire indicazioni significative e attendibili sullo stato di benessere della popolazione, iniziò a prendere corpo l'idea di sviluppare un indice nazionale di benessere, utile per orientare le strategie politiche ed economiche dei governi.

Si assiste così, in quegli anni, ad un proliferare eterogeneo e variegato di indici soggettivi di benessere che hanno creato una certa confusione e reso impossibile la realizzazione di progetti di intervento realmente finalizzati al miglioramento delle condizioni di vita di gruppi e individui. La Psicologia Positiva ha colto al volo l'opportunità di sistematizzare tali conoscenze pregresse proponendo una concettualizzazione che pretende di essere chiara e un sistema di misurazione che si presenta come rigorosamente scientifico.

Sulla scia dell'entusiasmo con cui, già dagli anni '80 del secolo scorso, l'organizzazione delle Nazioni Unite inizia ad interessarsi di sviluppo sostenibile e qualità della vita, soprattutto in riferimento all'iniziativa dello stato del Bhutan⁹ di creare un indice di felicità o *Gross National Happiness* (GNH)¹⁰ da abbinare al Prodotto Interno Lordo (PIL), anche all'interno della Psicologia Positiva venne proposto e messo a punto un sistema di misurazione del benessere tramite la "Satisfaction with life scale" (SWLS) (Diener, 2000; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), e avviato un progetto di monitoraggio del benessere su scala mondiale reso possibile dal patrocinio della nota azienda multinazionale *Coca-Cola company*¹¹.

Ma una tale definizione di benessere, seppure idonea a supportare progetti di carattere socio-politico su larga scala si è ben presto scontrata con alcuni aspetti critici, tra cui la scarsa capacità di definire in senso operativo i margini di possibili interventi e ambiti applicativi a livello individuale o di gruppo. Inoltre, già a partire dagli studi di Tellegen (Tellegen et al., 1988) sui gemelli separati alla nascita, inizia ad imporsi l'idea che una percentuale piuttosto elevata della propensione alla felicità e alla percezione di uno stato di benessere, dipenda più da un corredo disposizionale predeterminato che da dimensioni ambientali e situazionali. Diversi studi hanno preteso di dimostrare che gli eventi esterni di vita hanno solo un'influenza di carattere temporaneo sul livello di felicità, che sembra poter essere spiegato principalmente dall'architettura genetica della personalità e da meccanismi di carattere ereditario (Bucay, 2009; Headey & Wearing 1989; Magnus, Diener, Fujita, & Pavot, 1993; Weiss, Bates, & Luciano, 2008). Un significativo studio, in questo ambito, è quello effettuato da De Neve (2011), in cui è stato messo a confronto il livello di soddisfazione di vita, riferito ad un campione di 2574 adolescenti, con la struttura del loro DNA e, in particolar modo, con la presenza di una determinata versione del gene 5-HTTLPR, coinvolto nella produzione e nel trasporto della serotonina. È risultato che coloro che possiedono una versione lunga di tale gene sono molto più soddisfatti e felici nella vita, mentre chi ne possiede una versione corta è più incline alla depressione. I risultati di questa ricerca sono stati divulgati, in termini sensazionalistici, come la scoperta del "Gene della Felicità".

Data l'esigenza di tener conto di questi aspetti, Martin Seligman nel 2002 (Seligman, 2002) mette a punto la *formula della felicità*:

$$H = S + C + V$$

dove H (*Happiness*) sta per livello di felicità duratura. S (*Set Point*) indica il livello fisso personale di felicità al quale, nonostante l'effetto delle contingenze positive o negative della vita, si finisce sempre per ritornare, soprattutto a causa dell'intervento di meccanismi innati di adattamento e assuefazione. Il *set point* è responsabile all'incirca del 50% del punteggio di felicità generale possibile. Nonostante questo limite, esistono due forze poderose che permettono, se non di raggiungere il massimo grado di felicità duratura possibile, almeno di vivere all'estremo più elevato del *range* fisso e personale. La prima è rappresentata dalle circostanze di vita (C) che incidono per il 10%, e si riferiscono all'insieme delle condizioni che caratterizzano l'esistenza di un individuo, in parte determinate dalle sue scelte e in parte dalla casualità del destino. Tra queste rientrano la situazione familiare, il reddito, le relazioni sociali, il livello di istruzione, la salute, l'età, l'adesione a qualche dottrina religiosa. La ricerca, in questo ambito, è molto controversa perché,

⁹ Il piccolo stato monarchico del Bhutan, situato sulla catena himalayana al confine tra Tibet e India, nei primi anni '70 del secolo scorso ha introdotto il GNH (Gross National Happiness) come indicatore per valutare il benessere dei suoi abitanti. Il Bhutan è un paese molto povero (circa due terzi dei suoi abitanti vivono al di sotto della soglia di povertà) e oltre 40 anni fa, il monarca Jigme Singye Wangchuck decise di svincolarsi dalle teorie legate al consumo e al profitto per abbracciare un'idea di sviluppo che tenesse in conto alcuni precetti del buddismo, come certi bisogni fondamentali dell'uomo tra cui la felicità, l'armonia e la spiritualità. Inizialmente accolta con indifferenza e scetticismo, questa iniziativa è ora vista come una sorta di precursore di un approccio olistico allo sviluppo e la valutazione della felicità nazionale è entrata ufficialmente nell'agenda dell'Assemblea Nazionale delle Nazioni Unite come linea guida per riformare l'economia mondiale nell'ambito dei programmi sulla sostenibilità globale.

¹⁰ Il GNH (in italiano FIL: Felicità Interna Lorda) fa riferimento ad un sistema in cui le politiche sono giudicate dalle variazioni nel livello di felicità e benessere prodotte per unità di spesa pubblica. Nella sua versione originaria del 1972 si basava su 4 principi fondamentali: la crescita e lo sviluppo socio-economico, la conservazione e la promozione della cultura, la salvaguardia dell'ambiente, il buon governo. In seguito il Centro Studi per il Bhutan (Centre for Bhutan Studies) ha suddiviso questi punti in 9 categorie di riferimento: benessere psicologico, salute, educazione, cultura, uso del tempo, buon governo, vitalità della comunità, varietà ambientale e tenore di vita (Ura, Alkire, Zangmo, & Wangdi, 2012), rappresentate da un totale di 33 indicatori che includono sia aspetti "soggettivi" che "oggettivi" della valutazione del benessere, in un questionario di oltre 70 pagine (<http://www.bhutanstudies.org.bt>).

¹¹ I risultati degli studi effettuati sono reperibili on-line all'indirizzo <http://openhappiness.digitalnewsagency.com>

se è vero che molte di queste condizioni, come il denaro e il matrimonio, sono risultate solo debolmente correlate con la felicità, per altre, come ad esempio le relazioni sociali, risulta addirittura impossibile separare la causa dall'effetto. Solo la spiritualità, da quanto emerge, sembra avere un effetto psicologico marcatamente positivo in particolar modo tra i giovani (Holder, Coleman, & Wallace, 2008; Kelley & Miller, 2007). Più in generale i credenti risultano essere più felici e maggiormente soddisfatti della propria vita rispetto ai non credenti, dimostrando anche una maggiore resistenza alle avversità e alle situazioni sfavorevoli (Hackney & Sanders, 2003; Zullig, Ward, & Horn, 2006). La ricerca di significato e la spiritualità sono, infatti, due punti salienti su cui si fonda il concetto di realizzazione personale. Poiché le circostanze esterne della vita influiscono solo in minima parte sul livello di felicità e dato che molte di esse sono difficili o impossibili da modificare, la Psicologia Positiva concentra maggiormente i suoi sforzi sulle variabili di controllo volontario (V), responsabili all'incirca del 40% del livello di felicità personale, nella convinzione che l'implementazione dei fattori interni possa essere più efficace per il raggiungimento di un buon livello di felicità duratura.

Per variabili interne si intendono le emozioni e le forme di pensiero positive. Nella teorizzazione di Seligman le emozioni positive sono classificate in tre distinte categorie, non necessariamente interconnesse tra loro: le emozioni associate al passato, al presente e al futuro.

Nello specifico le emozioni positive riferite al passato sono: soddisfazione, compiacimento, realizzazione personale, orgoglio e serenità; quelle riferite al presente sono: allegria, estasi, tranquillità, entusiasmo, euforia, piacere e felicità; infine quelle riferite al futuro sono: speranza, ottimismo, fede, sicurezza e fiducia.

La teoria delle emozioni che sta alla base di questo modello è una teoria di tipo cognitivo secondo la quale le emozioni sono generate dalla cognizione ed è quindi possibile analizzare uno stato d'animo per cercare di comprendere la serie di pensieri che lo hanno generato.

Seligman (2002), riconoscendo che il concetto di felicità è scientificamente ingombrante, quindi difficilmente definibile in senso operativo, trova una soluzione illustrando alcune direzioni per l'analisi scientifica del termine e opera una suddivisione in tre domini scientificamente maneggevoli (Rashid, Seligman, & Parks, 2006) che rappresentano metaforicamente tre tipi di esistenza ottimale o assetti di vita, utili per il raggiungimento di una certa dose di benessere soggettivo.

Il primo dominio è quello della vita piacevole (*pleasant life*), intesa come una vita che tende a massimizzare le emozioni positive e a minimizzare il dolore e le emozioni negative. Il riferimento è alle teorie incluse nel paradigma edonico¹² e il costrutto principale in questo ambito è quello del benessere soggettivo (SWB) nell'accezione data da Diener, cioè come una valutazione personale, in termini cognitivi e affettivi, sulla propria vita (Diener, Lucas, & Oishi, 2002).

Rientrano in quest'ambito anche gli studi e gli interventi mirati alla comprensione dei meccanismi legati al piacere e della gratificazione. Secondo la Psicologia Positiva, l'eccessiva importanza attribuita alla ricerca effimera di piacere è motivo della crescente depressione a livello mondiale. In un mondo che crea dipendenza dalle soluzioni facili per ottenere felicità, che non richiedono nessuna abilità e nessuno sforzo, non c'è possibilità di sviluppare attitudini e virtù e di conseguenza diminuiscono drasticamente le opportunità di raggiungere una vita soddisfacente. Tuttavia è possibile, tramite appositi training, ottimizzare il piacere e trarne il massimo vantaggio possibile al fine del proprio personale benessere.

Il secondo dominio corrisponde alla vita impegnata (*engaged life*) che è basata sull'utilizzo e l'implementazione dei propri tratti positivi personali, costituiti da punti di forza del carattere e talenti. In questo ambito, che riflette il paradigma eudaimonico¹³, il principale oggetto di indagine è il benessere

¹² La concezione di benessere della Psicologia Positiva fa riferimento all'integrazione di due modelli teorici differenti, quello edonico e quello eudaimonico. La prospettiva edonica (Kahneman, 1999) riunisce il pensiero filosofico di Aristippo, Hobbes e De Sade e la teoria utilitaristica di Bentham, proponendo un'idea di benessere che coincide con la felicità soggettiva e dipende sia dal piacere fisico che da quello mentale. Il primo fa riferimento ai piaceri corporali che derivano dai sensi e posseggono la caratteristica di essere immediati e momentanei. Il fatto di essere soggetti a processi di abitudine e assuefazione ne limita l'utilità come fonte di felicità duratura, tuttavia essi possono contribuire ad alimentare lo sviluppo delle emozioni positive. I piaceri mentali, o superiori, sono invece più complessi, richiedono una certa dose di elaborazione cognitiva ed hanno spesso a che fare con la realizzazione di obiettivi. In questo ambito la ricerca si occupa, oltre che della misurazione del benessere soggettivo, della definizione di cosa rende piacevoli o spiacevoli le esperienze, di come funzionano le dinamiche relative alla scelta di obiettivi significativi e dei relativi tentativi di raggiungimento. A livello psicologico sono utilizzate come riferimento le teorie comportamentiste della ricompensa e della punizione e quelle relative alle aspettative cognitive sui risultati.

¹³ Il paradigma eudaimonico, intende il benessere come intrinsecamente legato alla realizzazione delle potenzialità, l'espressione delle virtù e il soddisfacimento di quei bisogni che portano allo sviluppo della natura umana, in una visione olistica dell'individuo. In termini operativi, il lavoro dei ricercatori fa riferimento ad alcune teorie specifiche

psicologico (PWB), come frutto dello sviluppo delle virtù elencate dal CSV, e del Flow o Esperienza Ottimale. Quest'ultimo è un costrutto proposto da Csikszentmihalyi (1990, 1991, 1996) e si riferisce ad un particolare stato di coscienza che si verifica quando una persona è totalmente coinvolta in una attività impegnativa in cui le proprie capacità sono portate al limite. Tale attività presenta un alto livello di gratificazione intrinseca e non è correlata di per sé con emozioni positive. La sua principale caratteristica viene individuata nel fatto di determinare una mancanza di emozioni accompagnata da una condizione di totale concentrazione, che porta alla temporanea perdita di coscienza o distacco dalla realtà. L'autore ipotizza che l'Esperienza Ottimale potrebbe essere quello stato necessario all'incremento delle nostre capacità psicologiche. Ricerche che utilizzano questo costrutto hanno dimostrato che gli adolescenti con elevato livello di Esperienza Ottimale riportano punteggi più elevati in tutte le categorie di benessere psicologico, a differenza di tutti quei giovani che scelgono il piacere immediato (Engeser, 2012).

L'ultimo dominio è quello della vita piena di significato (*meaningful life*), anch'essa riferita all'approccio eudaimonico e caratterizzata dal senso di appartenenza a servizi e istituzioni positive che rendono possibile l'esperienza di "servire qualcosa più grande di se stessi". Il tipo di appartenenza e di servizio, che le persone scelgono, può variare notevolmente. Alcuni preferiscono la famiglia o gli amici, altri una fede religiosa, altri ancora l'ambito lavorativo o un *hobby*. Spesso la scelta ricade su più ambiti che presentano aree di sovrapposizione. Alcuni studi (cfr., ad esempio, Debats, 1996; Compton, 2000; Kleftras & Psarra, 2012; Newcomb & Harlow, 1986) hanno dimostrato come la mancanza di significato nella vita e il conseguente senso di vuoto siano una delle principali cause della depressione e dell'abuso di sostanze. In questo ambito, il principale costrutto indagato è il significato, inteso come il senso che ogni individuo percepisce e attribuisce alla propria vita.

Questa nuova impostazione teorica ha fortemente agevolato e preparato il terreno per lo sviluppo di programmi di training individuale e collettivo che nell'ultimo decennio si sono ampiamente diffusi nell'ambito clinico della Psicologia Positiva.

Riportiamo alcuni esempi di protocolli e training ampiamente utilizzati.

Expressing Gratitude: due esercizi per sperimentare ed esprimere il senso di gratitudine

Questo training, la cui efficacia è stata "comprovata" da alcuni studi (vedi per esempio Emmons & McCullough, 2003) e per mezzo di un apposito questionario di misurazione (McCullough, Emmons, & Tsang, 2002), si pone come obiettivo l'incremento del senso di gratitudine nei confronti dei fatti positivi del passato attraverso una serie di esercizi che guidano la pubblica espressione di questo sentimento:

1. Scegli una persona importante del tuo passato, che abbia segnato una grande differenza positiva nella tua vita, e alla quale non hai mai espresso completamente la tua gratitudine. Scrivi una testimonianza di almeno una pagina prendendoti tutto il tempo necessario. Incontra la persona senza preavvertirla delle tue intenzioni e porta con te una versione della testimonianza da lasciargli in dono. Leggi il tuo scritto davanti a lei, lentamente, senza perdere il contatto visivo e lasciale il tempo di rispondere senza fretta. Ricordate insieme i fatti reali per i quali questa persona è per te così importante.

2. Dedica a questa attività 5 minuti ogni sera per due settimane (prima di lavarti i denti e andare a dormire). Prepara un quaderno riservando una pagina per ognuno dei quattordici giorni. La prima sera compila il test per la soddisfazione di vita (Diener et al., 1985) e quello della felicità generale (Lyubomirsky & Lepper, 1999), annotando il risultato. Di seguito pensa alle 24 ore precedenti e scrivi, su righe diverse, i cinque aspetti della tua vita per i quali ti senti maggiormente grato/a. Per esempio "essermi svegliato stamattina", "la generosità degli amici", "genitori meravigliosi", "la mia determinazione", "la salute", "il mio gruppo musicale preferito", ecc. Ripeti i test il quattordicesimo giorno e compara i risultati.

Il Protocollo del Perdono REACH

come quella dell'espressività personale (Waterman, 1993), la teoria del benessere psicologico (Ryff & Singer, 1998, 2000) e la teoria dell'autodeterminazione (Ryan & Deci, 2000).

Il protocollo del perdono (Worthington, 1998, 2001, 2005; Worthington & Drinkard, 2000) è basato sul presupposto che una modificazione volontaria dei ricordi del passato ne possa impedire ripercussioni e risonanze nel presente.

Si tratta di un processo in cinque fasi da attuare in interventi di gruppo, validato da studi cosiddetti controllati (McCullough et al., 1998):

1. **R (Recall)**. Rievocare il danno subito, nella forma più obiettiva possibile, senza pensare a chi ha arrecato il danno come ad una persona malvagia. Respirare profondamente mentre si rievoca l'evento.
2. **E (Emphasize)**. Cercare di comprendere il punto di vista della persona che ci ha danneggiato inventando una storia verosimile che egli potrebbe raccontare, se gli fosse data l'occasione.
3. **A (Altruism)**. Intendere il perdono come dono altruistico. Ricordare qualche occasione in cui siamo stati noi ad offendere gli altri e siamo poi stati perdonati. Il perdono è un regalo fatto non per interesse personale, ma a beneficio dell'altro.
4. **C (Commit)**. Redigere un certificato di perdono nel quale ci si impegna a perdonare pubblicamente. Questo certificato può assumere la forma di una lettera, di una canzone o di una poesia e viene condiviso con gli altri partecipanti.
5. **H (Hold)**. Fissare il perdono in forma definitiva con la consapevolezza che questo non significa dimenticare. I ricordi dell'offesa subita rimangono, ma questi non dovranno più produrre emozioni negative. La rilettura periodica del certificato di perdono può aiutare nei momenti di difficoltà.

Savoring: cinque tecniche per godere al meglio dei piaceri

- Condividere le esperienze piacevoli con altre persone.
- Imprimere il momento piacevole nella memoria.
- Auto-elogiarsi.
- Acuire la percezione (concentrandosi su certi elementi ed escludendone altri).
- Raccogliersi in se stessi.

Incremento dell'ottimismo (Modello ABCDE)

Martin Seligman ha approntato un test on-line (<http://www.stanford.edu/class/msande271/onlinetools/LearnedOpt.html>) attraverso il quale chiunque può verificare il proprio livello di ottimismo e dal quale è possibile ricavare anche informazioni sul proprio stile esplicativo e sulle due dimensioni fondamentali di cui si compone. L'autore ha predisposto anche un metodo comprovato per aumentare l'ottimismo e la speranza individuando e respingendo i pensieri negativi sul futuro. Questo training per sviluppare l'ottimismo è basato sulla possibilità di prendere le distanze dalle credenze e dai preconcetti negativi per il tempo necessario a verificarne la fondatezza e per confutarli attraverso un processo che prevede cinque passaggi fondamentali:

1. *Adversity*: effettuare una descrizione dettagliata di una situazione di avversità, attenendosi in modo obiettivo ai fatti.
2. *Beliefs*: annotare i pensieri che sono passati per la testa durante i fatti accaduti.
3. *Consequences*: registrare tutte le conseguenze delle proprie credenze annotando con precisione le emozioni e le reazioni che da esse sono scaturite. Interrogarsi sul senso delle reazioni e sulla loro coerenza con le emozioni provate.
4. *Disputation*: produrre prove a sostegno dell'inesattezza delle proprie convinzioni o generare credenze alternative da un punto di vista più ottimistico.
5. *Energization*: Scrivere alcune frasi esprimendo il modo in cui si percepisce cambiata la propria energia. Riflettere sulle nuove prospettive emerse e su come queste hanno modificato lo stato d'animo e i comportamenti.

La tecnica specifica finalizzata alla possibilità di confutare credenze e pregiudizi negativi prevede quattro diverse strategie:

1. Dimostrazione dell'inesattezza.
2. Generazione di pensieri alternativi con conseguente analisi della pluralità di cause.
3. Valutazione oggettiva delle reali implicazioni.
4. Riflessione sull'effettiva utilità delle credenze e dei pregiudizi e sulla possibilità di poterli modificare.

Ulteriori sviluppi

Negli ultimi anni, l'impostazione teorica relativa al benessere e alla felicità, è stata ulteriormente modificata. In effetti, la formula della felicità di Seligman, pur avendo consentito alla Psicologia Positiva di imporsi nell'ambito psicologico clinico internazionale, presenta un grosso limite legato alla modesta percentuale di incidenza (10%) delle circostanze di vita ai fini del benessere. Se l'area di influenza delle politiche sociali fosse così limitata, non si spiegherebbe il manifestarsi di un progressivo e stringente interesse da parte dell'ONU per le tematiche relative al benessere e alla felicità. Nella risoluzione 65/309 del 19 luglio 2011, l'ONU esorta gli stati membri a elaborare nuove misure e indicatori che tengano conto dell'importanza della ricerca della felicità e del benessere ai fini dello sviluppo, allo scopo di orientare le rispettive politiche nazionali. Felicità e benessere vengono definiti obiettivi e aspirazioni a carattere universale nella vita degli esseri umani in tutto il mondo e non possono essere trascurati in una visione più ampia, equa ed equilibrata del concetto di crescita economica. L'anno seguente con la risoluzione 66/281 del 28 giugno 2012, viene istituita la Giornata mondiale della felicità (fissata il 20 marzo) allo scopo di promuovere iniziative di educazione e sensibilizzazione pubblica sul tema. Sempre nel 2012 viene pubblicato il primo rapporto globale sulla felicità (Helliwell, Layard, & Sachs, 2012) commissionato dall'ONU in vista della *United Nations Conference on Sustainable Development* del 2012 (Rio+20, 2012)¹⁴. Nel 2013 il *Sustainable Developments Solution Network* delle Nazioni Unite pubblica il secondo rapporto globale (Helliwell, Layard, & Sachs, 2013). Il benessere, vi si sostiene, rivelandosi un oggetto di studio multidisciplinare, crea una connessione tra la scienza psicologica e quella economica¹⁵, determinando nuove opportunità di applicazione e intervento.

Seligman (2011), per non precludere alla Psicologia Positiva la possibilità di percorrere anche questa strada, propone allora una nuova teoria del benessere e un mutamento sostanziale del suo oggetto di studio. La felicità misurata attraverso la rilevazione del grado di soddisfazione per la propria vita, appare ora un oggetto troppo semplicistico e di minor pregnanza rispetto al più alto ideale del benessere duraturo che ne prende il posto. La nuova cornice teorica definisce il benessere attraverso il concetto di *Flourishing*, misura soggettiva di benessere multidimensionale che fa riferimento a 5 "pilastri" fondamentali: *Positive Emotion, Engagement, Relationship, Meaning, Accomplishment/Achievement* rappresentati dall'acronimo PERMA. Insieme, ci assicura Seligman (2011), questi elementi formano il solido fondamento su cui possiamo "far fiorire la nostra vita" (p.1) (traduzione propria) conquistando la visione di un futuro più florido. Si augura, inoltre, assecondando la direzione intrapresa dall'ONU, che questi diventino quanto prima obiettivi essenziali per le politiche pubbliche. Vediamoli più da vicino:

- *Positive Emotion*. Le emozioni positive sono le componenti costitutive principali della felicità e del benessere. Sono legate al piacere (soddisfazione dei bisogni corporali, come mangiare, bere o dormire) o al godimento (dato da una stimolazione intellettuale o dalla creatività).
- *Engagement*. Il riferimento è al costrutto di *Flow* (Csikszentmihalyi, 1990, 1991, 1996) precedentemente illustrato e alla possibilità di coltivare attività e interessi affascinanti e coinvolgenti.

¹⁴ L'abbreviazione Rio+20 fa riferimento al fatto che la conferenza sullo sviluppo sostenibile di Rio De Janeiro del 2012 si è tenuta a distanza di 20 anni esatti dal Summit della Terra (*United Nations Conference on Environment and Development*), la prima conferenza mondiale dei capi di stato sul tema dell'ambiente e dello sviluppo sostenibile tenutasi nel 1992 nella medesima città brasiliana.

¹⁵ Ne è una conferma il fatto che nel 2002 il premio Nobel per l'economia viene assegnato allo psicologo israeliano Daniel Kahneman "per avere integrato risultati della ricerca psicologica nella scienza economica, specialmente in merito al giudizio umano e alla teoria delle decisioni in condizioni d'incertezza" (http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/laureates/2002/index.html).

- *Relationship*. Poiché gli esseri umani sono individui sociali, bisognosi di contatti fisici ed emotivi con altre persone, il nucleo del benessere e della salute psicologica è costituito dalla possibilità di avere relazioni significative, profonde e positive che forniscano supporto ed emozioni positive.
- *Meaning*. Il significato, secondo Seligman, è ciò che scaturisce dal servire una causa o dal credere in qualcosa più grande di noi, dal sentirsi parte di una comunità o dalla convinzione di avere una missione nella vita.
- *Accomplishment/Achievement*. Realizzarsi, sentire di aver compiuto qualcosa nella propria vita, è un aspetto molto importante che influenza profondamente l'autostima e l'identità personale.

In una tale teorizzazione, sembrano passare in secondo piano, sia i riferimenti alle dimensioni ereditarie, sia le restrizioni relative alla possibilità di intervento sulle circostanze di vita. Pur riconoscendo l'esistenza di basi biologiche che predispongono alcuni più di altri alla rabbia, alla tristezza e all'ansia e che questi tratti possono essere solo migliorati, ma non eliminati del tutto, Seligman sostiene che la chiave per vincere il pessimismo è l'autodisciplina, la regina di tutte le virtù, che nella sua forma più estrema è intesa come grinta e definita come una combinazione di perseveranza e passione relative ad un obiettivo a lungo termine. Per ottenere buoni risultati, dunque, il talento e la dotazione naturale sono ben poca cosa, di fronte alle giuste strategie. Viene in questo modo apparentemente risolta una delle grandi contraddizioni della Psicologia Positiva il cui versante applicativo risultava teso nello sforzo di offrire obiettivi e strategie di intervento non perseguibili nella realtà e alimentate dalla proposta di dimensioni surrettizie di benessere, se messe al confronto con le "evidenze", scaturite dallo stesso ambito, relative alle dimensioni di predeterminazione genetica, ritenute responsabili del livello massimo di felicità raggiungibile da ogni singolo individuo. Per quanto riguarda, invece, il nostro grado di influenza sugli eventi della nostra vita, si afferma che è senz'altro vero che in gran parte questi non possono essere controllati, ma con il giusto impegno, si sostiene, è possibile ottenere il controllo di ciò che di tali eventi pensiamo. A tale scopo Seligman ripropone la tecnica ABC (*Adversity-Beliefs-Consequences*) di cui si era già occupato in passato (Seligman, 1992) e ispirata all'omonimo modello di Albert Ellis (1991). Il presupposto alla base di questo approccio è che siano le credenze (*Beliefs*) relative ad una avversità (*Adversity*), e non l'avversità in sé, a causare i sentimenti che ne conseguono (*Consequences*). Le emozioni, in sostanza, non scaturirebbero dagli avvenimenti, ma da pensieri e convinzioni ad essi legate e, in questa prospettiva, tali credenze possono essere agilmente modificate.

Conclusioni: scenari futuri per la psicologia clinica

La diffusione dell'idea che la felicità sia il requisito fondamentale per una vita lunga e soddisfacente si accompagna alla convinzione che essa sia, proprio come specifica la Costituzione Americana, un diritto inalienabile di ogni uomo. Il riferimento però, così come emerge dalle ricerche che abbiamo esaminato, è ad una felicità universale, priva di connotazioni emotive soggettive e di implicazioni contestuali.

La prospettiva scientifica promossa e implementata nell'ambito della Psicologia Positiva contribuisce, infatti, a trasformare ogni generica richiesta di felicità, di benessere, di realizzazione di sé, in un obiettivo plausibile e scientificamente valido dell'intervento psicologico. Tutto ciò è in grado di modificare la qualità della domanda con cui la psicologia clinica si confronta, ma il vero problema è, dalla nostra prospettiva, che l'applicazione alla psicologia dei paradigmi scientifici su cui poggia la medicina, muove nella direzione di un sostanziale mutamento anche in ciò che concerne l'offerta della psicologia clinica.

Si ripropone il tema di una psicologia sospesa tra due differenti paradigmi concettuali che influenzano il modo in cui viene rappresentato e definito l'oggetto dell'intervento clinico e la prassi ad esso correlata (Grasso, 2010; Grasso & Stampa, 2014). Sembrano delinearci, in altre parole, "due anime dell'intervento psicologico" (Paniccia, Giovagnoli, & Giuliano, 2008), una caratterizzata da obiettivi conformistici, l'altra da obiettivi di sviluppo.

A questi due differenti modi di intendere la psicologia clinica corrispondono due figure professionali distinte che possono essere definite nei termini di uno psicologo clinico "problematizzatore" da una parte e di uno psicologo clinico "risolutore di problemi" dall'altra.

Il primo offre uno spazio di pensiero che consente al suo interlocutore di riconoscere la propria emozione invece di agirla, esplora la crisi di decisionalità che sostanzia la domanda e negozia obiettivi perseguibili in quel percorso, lungo e complesso, definito sviluppo della committenza. Dispone di una tecnica debole intesa come insieme di strumenti che consente la lettura di ciò che accade nella relazione, ma che non esaurisce il senso dell'intervento nel suo utilizzo (Cordella & Pennella, 2007). Persegue, inoltre, obiettivi generali di sviluppo che hanno a che fare con l'ampliamento della funzione di categorizzazione della realtà a fondamento della capacità decisionale.

Dall'altro versante, lo psicologo clinico "risolutore di problemi" mette a disposizione le sue competenze tecniche in un intervento dato a priori, guidato da un protocollo e da una tecnica forte che sostanzia il suo mandato sociale. Non si interroga sulla domanda, sul suo senso, sulla significatività del momento in cui essa viene formulata e sulle modalità con cui viene espressa, non istituisce un pensiero sul vissuto emotivo e sulla proposta relazionale messa in atto. Suggerisce percorsi di risoluzione, orientando le azioni in modo prescrittivo e senza mettere in discussione gli obiettivi se questi si adattano al ventaglio di offerte tecniche che ha a disposizione.

Lo psicologo clinico "problematizzatore" non ha molte opportunità di competere con il fascino seduttivo di chi promette rapida soluzione ai problemi contingenti. Poco importa se all'individuo non è stata restituita la più ampia capacità di valutare e decidere a proposito della propria vita o se il risultato ottenuto tramite un'attività manipolatoria basata sulla tecnica o sulla suggestione, contribuisce poco o nulla allo sviluppo generale dell'individuo medesimo. Le dimensioni culturali che sono alla base di una tale domanda di intervento sono orientate ad un risultato immediato e circoscritto alla richiesta, con la conseguente drastica riduzione di ogni possibilità di negoziare convinzioni e punti di vista se questi coincidono con quelle dimensioni di conformismo che costituiscono il collante della società.

L'allineamento a queste premesse ha garantito alla Psicologia Positiva la rapida conquista di una posizione privilegiata al cospetto di istituzioni ed agenzie governative. Inoltre, dando nuovo lustro scientifico al senso comune, essa si è assicurata il favore incondizionato di tutti coloro che, non sentendosi proprio così felici e soddisfatti come apparentemente sembra essere la maggioranza delle persone, sentono la necessità di correggere la propria condizione. D'altra parte, sono proprio le leggi del mercato ad insegnarci che l'immissione sul mercato stesso di nuovi prodotti, oltre ad essere vincolata ad un preventivo monitoraggio delle tendenze e dei gusti dominanti, impone nuovi bisogni e nuovi modelli prestabiliti per il loro soddisfacimento.

Un intervento concepito come un processo di conoscenza di fenomenologie complesse presuppone una competenza psicologica clinica intesa come capacità di usare categorie di pensiero che consentono l'analisi del rapporto individuo-contesto. Quella che si sta imponendo, anche grazie al contributo del nuovo paradigma psicologico che abbiamo esplorato, è invece una concezione di intervento che dà per scontata la conoscenza dei problemi portati all'attenzione dello psicologo e non è ancorata alle contingenze psicologiche delle persone e dei loro contesti. Utilizzando un'espressione di Fernández-Rios e Cornes (2009, p.10) la si potrebbe definire un "perversa manifestazione della realtà tecnica e strumentale della nostra cultura".

Bibliografia

- Achor, S. (2010). *The Happiness Advantage: The seven principles of Positive Psychology that fuel success and performance at work*. New York: Crown Publishing Group.
- Albee, G.W. (1998). Fifty years of Clinical Psychology: Selling our soul to the evil. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 189-194. doi:10.1016/S0962-1849(05)80021-6
- Biswas-Diener, R. (2012). *The courage quotient: How science can make you braver*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Biswas-Diener, R., & Diener, E. (2002). Will money increase subjective well-being? *Social Indicators Research*, 57(2), 119-169.
- Bradbury, T.N., & Fincham, F.D. (1990). Attributions in marriage: Review and critique. *Psychological Bulletin*, 107, 3-33.
- Bucay, H.A. (2009). Endorphins, Personality and Inheritance: Establishing the biochemical bases of inheritance. *Bioscience Hypotheses*, 2(3), 170-171.
- Cabanas, E., & Sánchez, J.C. (2012). Las Raíces de la Psicología positiva [The Roots of Positive Psychology]. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 172-182.
- Carli, R., & Panizza, R.M. (2010). Editoriale. Involuzione Culturale e Psicologia [Editorial]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 1-8.
- Compton, W.C. (2000). Meaningfulness as a mediator of subjective well-being. *Psychological Reports*, 87, 156-160. doi: 10.2466/pr0.2000.87.1.156

- Cordella, B., & Pennella, A.R. (2007). *Costruire l'intervento in psicologia clinica* [Constructing intervention in Clinical Psychology]. Roma: Edizioni Kappa.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow*. New York: Harper.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.
- Cutler, H.C. (1998). *The art of happiness*. London: Hodder & Stoughton.
- De Neve, J.E. (2011). Functional Polymorphism (5-HTTLPR) in the serotonin transporter gene is associated with subjective well-being: Evidence from a US nationally representative sample. *Journal of Human Genetics*, 56(6), 456-459.
- Debats, D.L. (1996). Meaning in life: Clinical relevance and predictive power. *British Journal of Clinical Psychology*, 35, 503-516.
- Delle Fave, A. (2007). *La condivisione del benessere: Il contributo della psicologia positiva* [Sharing well-being: The contribution of Positive Psychology]. Milano: FrancoAngeli.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Diener, E., & Chan, M.Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and well-being*, 3, 1-48.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Lucas, R.E., & Oishi, S. (2002). *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*. In C.R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.63-73). London: Oxford University Press.
- Diener, E., & Suh, E.M. (1999). National differences in subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Shwartz (Eds.), *Well-being: The foundation of hedonic psychology* (pp.434-450). New York: Russel Sage.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J., & Sanders, L.D. (2012). The challenge of defining well-being. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.
- Duckworth, A.L., Steen, T.A., & Seligman, M.E.P. (2005). Positive Psychology in clinical Practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Ellis, A. (1991). The Revised ABC's of Rational-Emotive Therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive Therapy & Cognitive-Behaviour Therapy*, 9(3), 139-172.
- Emmons, R., & McCullogh, M. (2003). Counting blessing versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 377-389.
- Engeser, S. (2012). *Advances in Flow Research*. New York: Springer.
- Fernández-Rios, L., & Cornes, J.M. (2009). A critical review of the history and current status of Positive Psychology. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 7-13.

- Fincham, F.D., Hall, J.H., & Beach, S.R.H. (2006). Forgiveness in marriage: Current status and future direction. *Family Relations*, 55, 415-427. doi:10.1111/j.1741-3729.2005.callf.x-i1
- Freund, M. (1990). Toward a Critical Theory of Happiness: Philosophical Background and Methodological Significance. *New Ideas in Psychology*, 1(85), 3-12.
- Fromm, E. (1956). *The art of loving*. New York: Harper & Row.
- Gable, S.L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gibson, B., & Sanbonmatsu, D.M. (2004). Optimism, Pessimism and Gambling: The Downside of Optimism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(2), 149-160. doi:10.1177/0146167203259929
- Grasso, M. (2010). *La relazione terapeutica* [The therapeutic relationship]. Bologna: Il Mulino.
- Grasso, M., & Stampa, P. (2014). *L'inconscio non abita più qui: Psicologia clinica e psicoterapia nella società dell'illusione di massa* [The unconscious does not live here anymore: Clinical Psychology and Psychotherapy in illusion of mass society]. Milano: FrancoAngeli.
- Hackney, C.H., & Sanders, G.S. (2003). Religiosity and mental health: A meta-analysis of recent studies. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42(1), 43-55. doi:10.1111/1468-5906.t01-1-00160
- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731-739. doi:10.1037/0022-3514.57.4.731
- Held, B.S. (2002). The Tyranny of the Positive Attitude in America: Observation and Speculation. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 965-992. doi: 10.1002/jclp.10093
- Held, B.S. (2004). The negative side of Positive Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44, 9-46. doi: 10.1177/0022167803259645
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (Eds.). (2012). *World Happiness Report*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (Eds.). (2013). *World Happiness Report*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Holder, M.D., Coleman, B., & Wallace, J.M. (2008). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8-12 Years. *Journal of Happiness Studies*. doi:10.1007/s10902-008-9126-1
- Iannella, G. (2009). L'azione anti-psicologica del senso comune [The anti-psychological common sense]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-180.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, D. Diener, & N. Schwartz (Eds.), *Well-being: The foundation of hedonic psychology* (pp.3-25). New York: Russel Sage.
- Kelley, B.S., & Miller, L. (2007). Life satisfaction and spirituality in adolescents. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 18, 233-262.
- Kleftaras, G., & Psarra, E. (2012). Meaning in Life, Psychological Well-Being and Depressive Symptomatology: A Comparative Study. *Psychology*, 3(4), 337-345. doi: 10.4236/psych.2012.34048
- Kristjansson, K. (2012). Positive Psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105.
- Lazarus, R.S. (2003a). Does the Positive Psychology Movement Have legs? *Psychological Inquiry*, 14(2), 93-109. doi: 10.1207/S15327965PLI1402_02
- Lazarus, R.S. (2003b). The Lazarus manifesto for Positive Psychology and Psychology in general. *Psychology Inquiry*, 14(2), 173-189. doi: 10.1207/S15327965PLI1402_04

- Lee, Y., Lyn, Y., Huang, C., & Fredrickson, B. (2013). The construct and measurement of peace of mind. *Journal of Happiness Studies, 14*(2), 571-590. doi: 10.1007/s10902-012-9343-5
- Levine, M. (2000). *The Positive Psychology of Buddhism and Yoga: Paths to a Mature Happiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Lilienfeld, S. (2009). Is Positive Psychology for every one? New research Raises Doubts. *Psychology Today*. Retrieved from: <http://www.psychologytoday.com/blog/the-skeptical-psychologist/200906/is-positive-psychology-everyone-new-research-raises-doubts>
- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of Happiness: A Scientific Approach to Getting the Life you Want*. New York: Penguin.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H.S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46*, 137-155. doi: 10.1023/A:1006824100041
- Magnus, K., Diener, E., Fujita, F., & Pavot, W. (1993). Extraversion and Neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1046-1053. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.1046
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- May, R. (1961). *Existential psychology*. New York: Random House.
- McCullough, M., Emmons, R., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 112-127. doi: 10.1037/0022-3514.82.1.112
- McCullough, M., Rachal, K., Sandage, S., Worthington, E., Brown, S., & Hight, T. (1998). Interpersonal forgiving in closer relationship: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1586-1603. doi: 10.1037/0022-3514.75.6.1586
- McNulty, J.K. (2011). The dark side of forgiveness: The tendency to forgive predicts continued psychological and physical aggression in marriage. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*, 770-783. doi: 10.1177/0146167211407077
- McNulty, J.K., Fincham, F.D., & Frank, D. (2012). The pitfalls of valence labels and the benefits of properly calibrated psychological flexibility. *American Psychologist, 7*(67), 89-96.
- McNulty, J.K., & Karney, B.R. (2002). Expectancy confirmation in appraisals of marital interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*, 764-775. doi: 10.1177/0146167202289006
- Michael, J. (2007). *Happiness and the art of being*. Scotts Valley: CreateSpace.
- Miller, A. (2008). A critique of Positive Psychology or "The new science of Happiness". *Journal of Philosophy of Education, 42*(3), 591-608. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00646.x
- Morin, E. (1984). *Scienza con coscienza* [Science with Consciousness], (P. Quattrocchi Trans). Milano: FrancoAngeli (Original work published 1982).
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali* [Social representations]. Bologna: il Mulino (Original work published 2000).
- Myers, D.G., & Diener, E. (1996). The pursuit of happiness. *Scientific American, 5*, 54-56.
- Nettle, D. (2005). *Happiness: The science behind your smile*. London: Oxford University Press.
- Newcomb, M.D., & Harlow, L.L. (1986). Life events and substance use among adolescents: Mediating effects of perceived loss of control and meaninglessness in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(3), 564-577. doi: 10.1037/0022-3514.51.3.564
- Norem, J.K. (2001). *The positive power of negative thinking*. New York: Basic Book.
- Norem, J.K., & Chang, E.C. (2002). The Positive Psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology, 58*, 993-1001. doi:10.1002/jclp.10094

- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., & Giuliano, S. (2008). Per una psicologia clinica dello sviluppo: La competenza a costruire contesti come prodotto dell'intervento [For a Clinical Psychology of development: The competence to construct contexts as the outcome of intervention]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 55-74.
- Pérez-Alvarez, M. (2012). Psicología Positiva: Magia Simpática [Positive Psychology: Sympathetic Magic]. *Papeles del Psicólogo*, 33(3), 183-201.
- Pérez-Alvarez, M. (2013). La Psicología Positiva y sus amigos: En evidencia [Positive Psychology and its friends: in evidence]. *Papeles del Psicólogo*, 34(3), 208-226.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington: APA Press.
- Poseck, V.B. (2006). Psicología Positiva: Una nueva forma de entender la psicología [Positive Psychology: a new way of understanding Psychology]. *Papeles de Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Prieto-Ursua, M. (2006). Psicología Positiva: Una moda polemica [Positive Psychology : a polemic fashion]. *Clinica y Salud*, 17(3), 319-338.
- Rashid, T., Seligman, M.E.P., & Parks, A.C. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist*, 61, 774-788.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rusbult, C.B. (1980). Commitment and satisfaction in romantic associations: A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 32, 1055-1066.
- Ryan, R.M., & Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and "well-being". *American Psychologist*, 55, 66-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryff, C.D., & Singer, B.H. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28. doi:10.1207/s15327965pli0901_1
- Ryff, C.D., & Singer, B.H. (2000). Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 30-44. doi:10.1207/S15327957PSPR0401_4
- Salvatore, S. (2006). Modelli della conoscenza ed agire psicologico [Models of knowledge and psychological action]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2-3, 121-134.
- Seligman, M.E.P. (1992). *Learned Optimism*. South Australia: Griffin Press.
- Seligman, M.E.P. (1999). The President's Address. (Annual Report). *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M.E.P. (2002). *The Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A new understanding of Life's Greatest Goals*. Australia: Random House.
- Shwarz, N. (1989). Mood Misattribution, and judgements of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513-523.
- Sibilia, L. (2009). Efficacia delle psicoterapie: Alcuni miti da sfatare [Efficacy of psychotherapy: Some Myths to dispel]. *Idee in psicoterapia*, 2(3), 123-139.
- Tellegen, A., Lykken, D.T., Bouchard, T.J., Wilcox, K.J., Segal, N.L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1031-1039. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1031
- Thomas, D., & Diener, E. (1990). Memory accuracy in the recall of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 291-297. doi: 10.1037/0022-3514.59.2.291

- Ura, K., Alkire, S., Zangmo T., & Wangdi, W. (2012). *A Short Guide to Gross National Happiness Index*. Thimphu: The Centre for Bhutan Studies.
- Vaillant, G.E. (2003). Mental Health. *American Journal of Psychiatry*, *160*, 1272-1284. doi: 10.1176/appi.ajp.160.8.1373
- Waterman, A.S. (1993). Two conception of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(4), 678-691. doi 10.1037/0022-3514.64.4.678
- Weiss, A., Bates, T.C., & Luciano, M. (2008). Happiness is a personal(ity) thing: The genetics of personality and well-being in a representative sample. *Psychological Science*, *19*(3), 205-210. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.02068
- Wood, J.V., Perunovic, E.W.Q., & Lee, J.W. (2009). Positive Self-Statements: Power for some, peril for others. *Psychological Science*, *20*(7), 860-866. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02370.x
- Worthington, E.L., (1998). The pyramid model of forgiveness: Some interdisciplinary speculations about unforgiveness and the promotion of forgiveness. In E.L. Worthington Jr. (Ed.), *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives* (pp. 107-137). Philadelphia: Templeton Foundation.
- Worthington, E.L., (2001). Unforgiveness, forgiveness and reconciliation and their implications for societal interventions. In R.G. Helmick, & R.L. Petersen (Eds.), *Forgiveness and reconciliation: Religion, public policy, and conflict transformation* (pp. 161-182). Philadelphia: Templeton Foundation.
- Worthington, E.L., (Ed.) (2005). *Handbook of Forgiveness*. New York: Brunner-Routledge.
- Worthington, E.L., & Drinkard, D.T. (2000). Promoting reconciliation through psychoeducational and therapeutic interventions. *Journal of Marital and Family Therapy*, *26*, 93-101. doi:10.1111/j.1752-0606.2000.tb00279.x
- World Health Organization (1948). Constitution of World Health Organization. World Health Organization. Geneva, 1948. In: WHO, *Basic documents*. 40th ed. Geneva: Health Organization, 1994.
- Zagano, P., & Gillespie, C.K. (2006). Ignatian spirituality and Positive Psychology. *The Way*, *45*(4), 41-58.
- Zullig, K.J., Ward, R.M., & Horn, T. (2006). The association between perceived spirituality, religiosity, and life satisfaction: The mediating role of self-rated health. *Social Indicators Research*, *79*, 255-274. doi:10.1007/s11205-005-4127-5

Why people turn to clinical psychologist: Thinking over the analysis of demand

*Renzo Carli**

Abstract

In this paper we analyze the reasons that lead to ask for a psychological intervention and we define the objectives of the intervention itself. One goes to see a psychologist not for a cure of a psychological distress, but for the development of productive goals. The author proposes the construct of collusion, based on the illusory absence of stimuli from the contextual reality, as usual way of social experience. The collusion based on absence involves the failure of collusion as traumatic experience of the absence of absence: i.e. an emotional emergency that can justify the recourse to the psychologist. In this work we discuss some categories, typical to clinical psychology, that differentiate the attraction based on possession, on the one hand, and the desire as motivation for the productive development of the relationship within the reality, on the other. The Analysis of Demand aims to transform attraction into desire.

Keywords: collusion; failure of collusion; affective symbolization; attraction; desire.

* Past Full Professor of Clinical Psychology at the faculty of Psychology 1 of the University "Sapienza" in Rome, Member of the Italian Psychoanalytic Society and of the International Psychoanalytical Association, Director of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology) and of *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica* (Cahiers of the Journal of Clinical Psychology), Director of the Specializing Course in Psychoanalytic Psychoterapy – Psychological Clinical Intervention and Analysis of Demand.

Carli, R. (2015). Perché si va dallo psicologo clinico: Ripensando all'analisi della domanda [Why people turn to clinical psychologist: Thinking over the analysis of demand]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 33-44. doi: 10.14645/RPC.2015.1.536

Perché si va dallo psicologo clinico: Ripensando all'analisi della domanda

*Renzo Carli**

Abstract

In questo lavoro si analizzano i motivi che portano a chiedere l'intervento psicologico e si definiscono gli obiettivi dell'intervento stesso. Si va dallo psicologo non per una cura di un disagio psichico, quanto per lo sviluppo di obiettivi produttivi. Viene proposto il costrutto della collusione, fondata sull'assenza illusoria di stimoli della realtà contestuale, quale usuale modalità d'esperienza sociale. La collusione fondata sull'assenza comporta il fallimento della collusione quale vissuto traumatico di assenza di assenza: un'emergenza emozionale che può giustificare il ricorso allo psicologo. Nel lavoro si discutono alcune categorie, proprie della psicologia clinica, che differenziano l'attrazione, fondata sul possesso, e il desiderio quale motivazione allo sviluppo produttivo della relazione entro la realtà. L'analisi della domanda ha, quale obiettivo, la trasformazione dell'attrazione in desiderio.

Parole chiave: collusione; fallimento della collusione; simbolizzazione affettiva; attrazione; desiderio.

* Già professore ordinario di Psicologia Clinica presso la Facoltà di Psicologia 1 dell'Università di Roma "Sapienza", membro della Società Psicoanalitica Italiana e dell'International Psychoanalytical Association, direttore della Rivista di Psicologia Clinica e di Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, direttore del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – intervento psicologico clinico e Analisi della Domanda.

Carli, R. (2015). Perché si va dallo psicologo clinico: Ripensando all'analisi della domanda [Why people turn to clinical psychologist: Thinking over the analysis of demand]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 33-44. doi: 10.14645/RPC.2015.1.536

Premessa

Il costrutto di “analisi della domanda” è stato proposto e sviluppato dal mio gruppo di ricerca, in un lungo lavoro clinico, sin dagli anni Ottanta. Si tratta di un modello, nato come s’è detto dall’esperienza clinica, che ha avuto quale obiettivo la fondazione scientifica e metodologica dell’intervento psicologico, emancipandolo da pratiche che poco avevano a che fare con la psicologia; mi riferisco alle nozioni di diagnosi e di terapia, utili nell’ambito medico, meno utili – a mio modo di vedere – nell’ambito psichiatrico, fuorvianti entro l’area della psicologia clinica. Si pensi alle ormai numerose prassi che attraversano la psicologia e la pratica professionale degli psicologi, definite tramite il termine “terapia”: danzaterapia, arteterapia, ortoterapia, ippoterapia, gruppoterapia e infinite altre che, assieme alle più note terapia sistemico-relazionale e terapia cognitivo-comportamentale fanno parte di un elenco che sarebbe difficile completare e tenere aggiornato. Interessante notare che la sola psicoanalisi, nella sua dizione corrente, non utilizza – per la sua definizione – il termine “terapia”. Terapia, d’altro canto, è un termine greco che appartiene all’ambito medico: assieme alla diagnosi e alla prognosi, descrive una delle componenti fondamentali della prassi medica. Più volte si è discusso circa l’uso inappropriato del termine “terapia”, se usato per definire prassi che alludono all’ambito medico, senza peraltro fondare la terapia stessa su basi diagnostiche e prognostiche.

Il costrutto di analisi della domanda si è posto – sin dalla sua comparsa – un interrogativo che, per me, è ancora oggi importante e centrale per una fondazione coerente dell’intervento psicologico clinico: perché “le persone” si rivolgono allo psicologo? Due sono le possibili risposte all’interrogativo. La prima afferma che una “persona” va dallo psicologo perché è malata, perché è affetta da un qualche disturbo diagnosticato. Questa risposta pone – inevitabilmente – lo psicologo entro l’ambito del modello medico: chi è diagnosticato per un disturbo psichico, si rivolge allo psicologo per una “terapia”. Il problema, come sovente s’è accennato, è la mancanza di una relazione causale tra diagnosi e terapia. È anche difficile, in tal caso, porre una distinzione tra psichiatra e psicologo. Ricordando, peraltro, che la psichiatria utilizza, per la cura dei disturbi mentali, quasi esclusivamente gli psicofarmaci.

L’altra risposta dice, in una semplificazione solo apparente dell’interrogativo, che la persona va dallo psicologo perché “esiste lo psicologo”. In altri termini, che l’andare dallo psicologo è un atto per certi versi gratuito, non sancito (ancora) da canoni prescrittivi e prescritti; l’andare dallo psicologo, sulla base di un vissuto problematico, consente lo stabilirsi di una relazione entro la quale – se lo psicologo è capace di questo – si rende possibile “pensare emozioni”. In quest’ottica, il problema che porta le persone dallo psicologo è un pretesto per l’organizzazione di una relazione che consenta il pensare emozioni.

Come si può comprendere, l’apparente aleatorietà di tale proposta – una proposta che non stabilisce una relazione stretta tra problema e intervento psicologico clinico – può essere inquietante per lo psicologo. Inquietante perché sottrae l’intervento psicologico clinico a una funzione risolutoria di specifiche problematiche, condivise socialmente e quindi ancorate a uno specifico mandato sociale.

Il disagio nasce, a ben vedere, dal confronto con il modello medico. Il medico ha uno statuto professionale stabile e definito: cura le malattie, diagnostica le differenti e numerose forme di patologia del nostro corpo e interviene su di esse con obiettivi terapeutici. La psichiatria si è affiancata alla medicina, con l’intento di diagnosticare e curare le forme della psicopatologia. Nell’approfondimento psichiatrico della psicopatologia o nell’elaborazione delle forme di psicoterapia, ci si è avvalsi anche dell’apporto scientifico della psicologia (scientifica).

Più volte si è rilevato che questa “sistemazione” concettuale e professionale del disturbo psichico non prevedeva, e tuttora non prevede, una professione psicologico clinica. Ignorando tutto questo, per ragioni storiche che andrebbero meglio approfondite, si sono sviluppati i corsi di laurea in psicologia il cui esito professionale è stato limitato quasi esclusivamente alla psicoterapia e sono aumentati in modo esponenziale gli psicologi dediti alla sola funzione psicoterapeutica. Si è sostituito l’approfondimento circa una possibile funzione psicoterapeutica degli psicologi con la proposta di diverse, innumerevoli “tecniche” della psicoterapia e si è sviluppato un mercato della formazione alla psicoterapia degli psicologi. Si è ignorata l’inesistente relazione tra psicodiagnosi e psicoterapia, nell’ipotesi che la psicoterapia dovesse far riferimento a persone diagnosticate, per rendere più credibile il riferimento al modello medico. La storia della psicologia italiana, negli ultimi trent’anni, si è avvitata ineluttabilmente attorno a questo ordine di problemi, comportando peraltro un declino inesorabile della professione psicologica, parallelo alla mistificazione che la psicoterapia psicologica proponeva nella sua imitazione del modello medico e segnatamente psichiatrico. Proposta di un “modello

psichiatrico senza psicofarmaci”, là dove la psichiatria è sopravvissuta nella cultura del paese solo grazie agli psicofarmaci.

Ma tutto questo non ha nulla a che vedere con l’analisi della domanda e con il pensare emozioni.

Quali sono i problemi teorici e pragmatici che la proposta dell’analisi della domanda lascia aperti?

Si tratta di un interrogativo, a mio modo di vedere, molto importante.

Un primo tema concerne il “problema” che porta le persone dallo psicologo. Non c’è corrispondenza biunivoca tra problema e consultazione dello psicologo, questo è chiaro. Ma è possibile individuare una modellistica che dia unità concettuale all’analisi dei problemi che motivano l’andare dallo psicologo? Sembra che senza una risposta a tale interrogativo, la fondazione professionale dello psicologo clinico vacilli.

La strada che ho seguito – assieme a Rosa Maria Paniccia – per dare una risposta a questo interrogativo, rovescia l’interrogativo stesso: non è tanto importante individuare categorie che definiscano ed evocino condivisione circa il problema che giustifica il ricorso allo psicologo, quanto cogliere il senso e l’utilità di ciò che accade nella relazione con lo psicologo stesso. In questo ci è stato utile e di conforto l’apporto di Canguilhem (1966/1998) al modello medico¹. Anche nell’ambito medico, non è la diagnosi che definisce il ruolo di malato; contrariamente a quanto si è soliti credere, è la persona, con la sua insostituibile soggettività, a istituire il proprio status di “malato”. Il medico interviene, con diagnosi, prognosi e terapia, solo “dopo” che la singola persona si è proposta come malato, recandosi dal medico o chiamandolo a casa propria. Perché non possiamo tollerare che, anche nel caso dello psicologo, possa succedere un evento analogo?

Per un motivo molto semplice: il medico ha uno statuto professionale importante e un mandato sociale consolidato nel tempo, tali da rendere massimamente probabile che la decisione soggettiva di essere malati comporti, univocamente, il ricorrere alla sua figura professionale. Certo, si può anche far riferimento all’acqua santa del Po, a Santa Rita, a Lourdes o a qualche mago celebrato dalla televisione ma, in linea di massima, chi decide di star male va dal medico. Che cosa decide, soggettivamente, chi va dallo psicologo? E perché va dallo psicologo? C’è una corrente di pensiero che non tollera l’apparente indefinitezza della risposta all’interrogativo. Due sono le possibili alternative a questo impasse. Da un lato si ricade nel modello medico – quel modello utilizzato prima dell’apporto teorico di Canguilhem – e si riconvalida la tesi secondo la quale solo la diagnosi può dare legittimità all’intervento psicologico clinico.

Esemplare, al proposito, il libro di Dazzi, Lingiardi e Gazzillo (2009), distribuito gratuitamente dall’Ordine degli Psicologi del Lazio a tutti gli iscritti, nell’anno della sua pubblicazione. Un volume che sancisce la strada della diagnosi quale unica e necessaria giustificazione del ricorso allo psicologo. Dall’altro, si cercano certezze entro dimensioni psicologiche; ad esempio con l’affermazione che alcuni “eventi” possono rompere l’ordine canonico prescritto dal senso comune, giustificando così il ricorso allo psicologo con il fine di ristabilire la “normalità” socialmente prescritta e conformisticamente accettata. Si può sottolineare, al fine di giustificare il ricorso allo psicologo, la forza troppo elevata delle emozioni o l’assenza di vissuti emozionali, l’accadere di un evento traumatico o la problematica influenza dell’educazione – in famiglia o a scuola – così come la bassa autostima o la fastidiosa presenza dei cosiddetti disturbi emotivi comuni. Potrei continuare a lungo nell’elencare dimensioni psicologiche – riferite al mondo interno della persona o all’influenza di eventi esterni sulla singola persona – utili a giustificare i motivi del ricorso allo psicologo clinico. Si tratta, sempre, di dimensioni riferite alla singola persona, in una riproduzione del modello medico che vuole un riferimento preciso e univoco al singolo per il ruolo di malato.

Ora basti ricordare che l’interrogativo è aperto. Un interrogativo che possiamo riformulare nel seguente modo: a che serve pensare emozioni? In quali casi della vita, entro quali problematiche, fondate su quali costrutti o modelli, è utile o necessario pensare emozioni? Oppure: il pensare emozioni rappresenta un evento – o costrutto fondante eventi – sempre utile. A questo servono gli psicologi clinici, capaci di sperimentare rapporti ove sia possibile pensare emozioni.

Nell’ambito del pensare emozioni propongo le seguenti riflessioni, volte a rivisitare – ancora una volta – l’analisi della domanda.

¹ Si veda in proposito Carli & Paniccia (2014).

Il mondo non è oggetti ma relazioni

Carlo Rovelli, nel suo volumetto “Sette brevi lezioni di fisica” (2014) propone una lettura, a dire il vero solo apparentemente semplice, delle teorie più rilevanti della fisica contemporanea: la teoria della relatività generale, la teoria dei quanti, quella della particelle, la gravità quantistica a loop; quest’ultima è descritta quale tentativo di mettere assieme relatività generale e meccanica quantistica. Dice Rovelli: “tentativo cauto, perché non utilizza altra ipotesi se non queste due stesse teorie, opportunamente riscritte per renderle compatibili” (p.50).

Rileggiamo assieme quanto afferma Rovelli:

L’idea è semplice. La relatività generale ci ha insegnato che lo spazio non è una scatola inerte, bensì qualcosa di dinamico: una specie d’immenso mollusco mobile in cui siamo immersi, che si può comprimere e storcere. La meccanica quantistica, d’altra parte, c’insegna che ogni campo di tal sorta è “fatto di quanti”: ha una struttura fine granulare. Ne segue subito che lo spazio fisico è anch’esso “fatto di quanti”.

La predizione centrale della teoria dei loop è quindi che lo spazio non sia continuo, non sia divisibile all’infinito, ma sia formato da grani, cioè da “atomi di spazio”. Questi sono minuscolissimi: un miliardo di miliardi di volte più piccoli del più piccolo dei nuclei atomici. La teoria descrive in forma matematica questi “atomi di spazio” e le equazioni che determinano il loro evolversi. Si chiamano “loop”, cioè anelli, perché ciascuno di essi non è isolato, ma è “inanellato” con altri simili, formando una rete di relazioni che tesse la trama dello spazio.

Dove sono questi quanti di spazio? Da nessuna parte. Non sono *in* uno spazio, perché sono essi stessi lo spazio. *Lo spazio è creato dall’interagire di quanti individuali di gravità*². Ancora una volta il mondo sembra essere relazione, prima che oggetti.

Ma è la seconda conseguenza della teoria ad essere la più estrema. Come sparisce l’idea dello spazio continuo che contiene le cose, così sparisce anche l’idea di un “tempo” elementare e primitivo che scorre indipendentemente dalle cose. Le equazioni che descrivono grani di spazio e materia, non contengono più la variabile “tempo” (pp.50-51).

Rovelli parla, poi, della probabilità.

Pensate a un palloncino pieno d’aria. Posso misurarlo, misurarne la forma, il volume, la pressione, la temperatura ... Ma le molecole d’aria nel palloncino stanno correndo veloci all’interno e non conosco la posizione esatta di ciascuna di esse. Questo m’impedisce di prevedere con esattezza come si comporterà il palloncino. Per esempio, se sciolgo il nodo che lo tiene chiuso e lo lascio libero, si sgonfierà rumorosamente correndo e sbattendo di qua e di là in maniera per me imprevedibile. Imprevedibile per me, che conosco solo forma, volume, pressione, temperatura del palloncino. Lo sbatacchiare di qui e di là del palloncino dipende dal dettaglio della posizione delle molecole al suo interno, che non conosco.

Anche se non posso prevedere tutto esattamente, posso però prevedere la probabilità che avvenga qualcosa o qualcosa d’altro. Sarà molto improbabile, per esempio, che il palloncino voli fuori dalla finestra, giri intorno al faro laggiù in fondo, e poi torni a posarsi sulla mia mano al punto di partenza. Alcuni comportamenti sono più probabili e altri più improbabili. La probabilità che negli urti delle molecole il calore dal corpo più caldo a quello più freddo si può calcolare e risulta essere estremamente maggiore della probabilità che il calore torni indietro.

La parte della fisica che chiarisce queste cose è la fisica statistica, e uno dei trionfi della fisica statistica, a partire da Boltzmann, è stato quello di comprendere l’origine probabilistica del comportamento del calore e della temperatura, cioè la termodinamica.

A prima vista l’idea che la nostra ignoranza implichi qualcosa riguardo al comportamento del mondo sembra irragionevole: il cucchiaino freddo si scalda nel tè caldo, e il palloncino svola quando è lasciato libero, indipendentemente da quello che io so o non so. Cosa c’entra quello che sappiamo o non sappiamo con le leggi che governano il mondo? La domanda è legittima, e la risposta è sottile. Cucchiaino e palloncino si comportano come devono, seguendo le leggi della fisica, del tutto indipendentemente da quanto noi sappiamo o non sappiamo di loro. La prevedibilità o imprevedibilità del loro comportamento non riguardano il loro stato esatto. Riguardano la limitata classe delle loro proprietà con cui noi interagiamo. *Questa* classe di proprietà dipende dal *nostro* specifico modo di interagire con il cucchiaino e il palloncino. Quindi la probabilità non riguarda l’evoluzione dei corpi in sé. Riguarda l’evoluzione dei valori di sottoclassi di proprietà dei corpi quando queste interagiscono con altri corpi. Ancora una volta si rivela la natura profondamente relazionale dei concetti che usiamo per mettere in ordine il mondo (pp.60-62).

² Corsivo mio. È utile rilevare la dimensione costruttivista e – insieme – relazionale di questa teoria dello spazio.

Il mondo è relazioni, prima d'essere identificabile con oggetti.

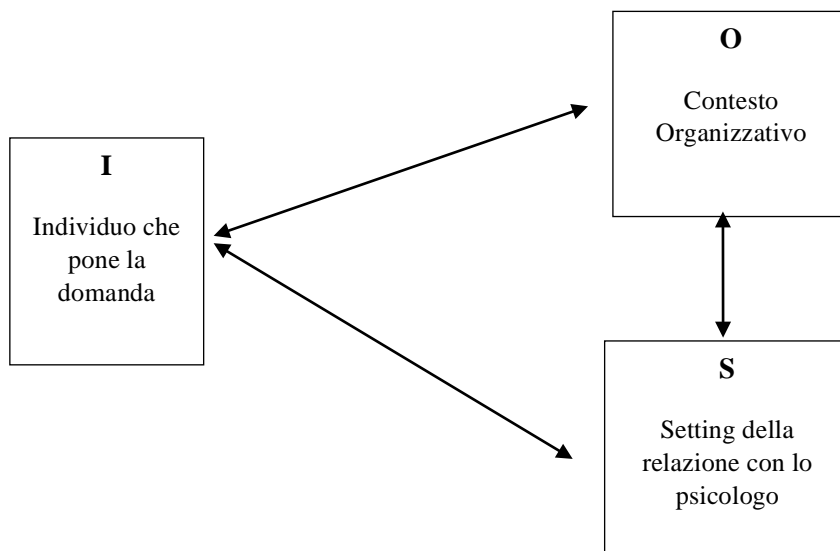
La psicologia è scienza delle relazioni, prima d'essere scienza dell'individuo.

Non s'è capito abbastanza, in psicologia, la rilevanza di questo aspetto relazionale. Si è ancora legati all'individuo, alle sue caratteristiche specifiche, alla sua modalità di adattamento che si ritiene, appunto, dipendere dalle connotazioni mentali "individuali". L'individuo può essere paragonato allo spazio newtoniano, qualcosa di obsoleto ma alla quale siamo così abituati che risulta difficile, difficilissimo, rinunciare per accettare nuove visioni e categorie di lettura del mondo.

Il mondo sembra essere relazioni, prima che oggetti, ci dicono i fisici. Ma per moltissimi psicologi vige ancora l'illusione che il mondo sia fatto di oggetti individuali, o meglio sia composto da individui. Individui in relazione tra loro, ovviamente, ma ove la relazione dipende dagli individui, non l'individuo dalla relazione.

La diagnosi, atto specificamente e irreversibilmente individuale, è a mio modo di vedere l'espressione più evidente di questa visione individualistica della psicologia.

Il cognitivismo, anche nelle sue componenti concettuali più vicine alla psicoanalisi, ne è la derivazione immediata. Quel cognitivismo che pone la significazione³ quale processo che sta alla base dell'esistenza umana. Guardiamo alla relazione psicologica. Ritorniamo, sia pure per qualche momento, allo schema che fonda il modello dell'analisi della domanda. Si tratta del triangolo ISO, che ho proposto molti anni fa.



L'individuo parla allo psicologo della sua relazione con il contesto organizzativo. Lo psicologo parla all'individuo di quanto ha capito della relazione tra individuo e contesto. Ma lo psicologo è, a sua volta, in una relazione ineliminabile con il contesto, e questa sua relazione parla dello psicologo all'individuo. Possiamo definire in tal modo il triangolo ora ricordato, un triangolo che mostra – di fatto – solo relazioni.

In questa dinamica di relazioni, d'altro canto, va iscritto ciò che la psicoanalisi ci ha insegnato sul modo di essere inconscio della mente. Un modo di essere inconscio che non concepisce individui, ma modi d'essere inconsci ove la mente è "costruita" dalle relazioni simbolico affettive e si manifesta solo entro dinamiche relazionali simbolico affettive. Apparentemente – dal punto di vista del senso comune – c'è un individuo che vive un "là e allora" ove si situano le sue relazioni organizzative e contestuali, e contemporaneamente un "qui e ora" ove si dispiegano le dinamiche relazionali con lo psicologo. È il triangolo che abbiamo appena visto.

Di fatto, e questo sembra l'aspetto che caratterizza ogni relazione psicologica, si tratta di un'unica relazione: quella tra due entità relazionali che perpetuano una relazione. Per comodità noi parliamo di "individuo" e "psicologo" come di due dimensioni individuali. Di fatto, ciò che chiamiamo incontro

³ Significazione vale il porre una relazione tra significante e significato. Lo stabilire una relazione tra significante e significato, nella proposta di De Saussure, definisce il segno. La significazione, in quanto atto dello stabilire relazioni tra, appartiene al modo di essere dividente e eterogeneo, per dirla con Matte Blanco, e non al modo d'essere indivisibile e omogeneo, o se si vuole al modo d'essere inconscio della mente.

tra due persone (la persona che pone la domanda allo psicologo e lo stesso psicologo), è una *relazione tra relazioni*.

Come si può definire il modo d'essere inconscio della mente, se lo consideriamo quale dinamica relazionale? La mente inconscia presentifica infinite simbolizzazioni emozionali in relazione tra loro; le menti inconscie organizzano rapporti tra queste infinite simbolizzazioni emozionali, come s'è visto in relazione tra loro.

Il mondo delle menti inconscie funziona entro attese di assenza di stimoli che richiedano o che rendano possibile un controllo della realtà esterna. In altri termini, le menti inconscie sono in relazione tra loro tramite *la sostituzione della realtà esterna con la realtà interna*; realtà interna fatta di simbolizzazioni emozionali, tutte in relazione⁴ tra loro. Questo mondo relazionale inconscio, in sintesi, funziona sull'assenza di ogni stimolazione "reale", entro una fusionalità complessa e per certi versi automatica. Un esempio di questa dinamica fusionale è dato dall'insieme del pubblico che assiste a uno spettacolo cinematografico e che sprofonda in quell'evento; una situazione fusionale che, qualche anno fa, abbiamo chiamato "partecipazione cinematografica" (Ancona & Carli, 1970).

Un altro esempio è dato dalla relazione madre-bambino nel corso dell'allattamento.

La relazione istituita dalle menti inconscie vive la stimolazione proveniente dalla realtà, non come presenza ma come *assenza di quell'assenza* che fonda la relazione emozionata delle menti inconscie stesse.

È importante rilevare la differenza tra l'elaborazione di uno stimolo quale "presenza" o quale "assenza di assenza". Tenendo presente che quest'ultima modalità di recezione dello stimolo, proveniente dalla realtà esterna, è quella usuale; solo dopo una complessa elaborazione degli stimoli che definiamo quali "assenza di assenza", si può giungere a considerare gli stimoli quali presenze.

Tenendo anche a mente che le emozioni, così come noi siamo soliti intenderle, sono la risposta collusiva alla "assenza di assenza", e solo in un secondo momento contribuiscono alla costruzione di una presenza dello stimolo, vissuto come proveniente dalla realtà "esterna".

Si può allora cogliere la profonda differenza tra diagnosi e problema.

Il problema che le persone portano allo psicologo, quel problema che è possibile evidenziare nell'analisi della domanda, è sempre definibile quale emozione associata a una "assenza di assenza". Il problema che porta dallo psicologo è, quindi, la conseguenza di un subitaneo ingresso della realtà esterna entro una dinamica collusiva fondata sull'assenza. Abbiamo chiamato questa dinamica di irruzione della realtà esterna entro una relazione collusiva, e vissuta "quale assenza di assenza": *fallimento della collusione*.

Più volte abbiamo affermato che il destino delle emozioni è duplice: le emozioni possono essere agite o possono essere pensate. Le emozioni agite, si propongono entro dinamiche collusive fondate sull'assenza. L'agito emozionale si realizza entro una relazione tra relazioni che si sottraggono alla realtà, per costruire dinamiche specifiche ove l'assenza di stimoli provenienti dalla realtà evoca relazioni vicine a quelle del sogno; con la differenza che la collusione reifica relazioni capaci di influenzare la realtà stessa, ben visibili anche a chi è esterno al processo collusivo.

Un esempio di quanto sto dicendo è dato dall'episodio evangelico della Trasfigurazione. Come è ben noto, siamo sul monte Tabor. Rileggiamo quanto dice Matteo al proposito:

Sei giorni dopo, Gesù prese con sé Pietro, Giacomo e Giovanni suo fratello e li condusse in disparte, su un alto monte. E fu trasfigurato davanti a loro: il suo volto brillò come il sole e le sue vesti divennero candide come la luce. Ed ecco, apparvero loro Mosè ed Elia, che conversavano con lui. Prendendo la parola, Pietro disse a Gesù: "Signore, è bello per noi essere qui! Se vuoi, farò qui tre capanne, una per te, una per Mosè e una per Elia". Egli stava ancora parlando, quando una nube luminosa li coprì con la sua ombra. Ed ecco una voce dalla nube che diceva: "Questi è il Figlio mio, l'amato: in lui ho posto il mio compiacimento. Ascoltatelo". All'udire ciò, i discepoli caddero con la faccia a terra e furono presi da grande timore. Ma Gesù si avvicinò, li toccò e disse: "Alzatevi e non temete". Alzando gli occhi non videro nessuno, se non Gesù solo (Matteo 17:1-8).

⁴ Qui il termine "relazione" è utilizzato in una sua accezione specifica: non si tratta di relazione tra dimensioni differenti, quindi relazione dividente e eterogena, quanto di una confusione tra dimensioni emozionali intercambiabili. Quella stessa "relazione" confusiva che sperimentiamo nel ricordo di un sogno, prima di ordinarlo nel tempo e nello spazio di una narrazione.



Giovanni Bellini (1478-1479), Trasfigurazione di Gesù (Museo Nazionale di Capodimonte, Napoli)



Giovanni Bellini (1455-1460), Trasfigurazione (Museo Correr, Venezia)

Giovanni Bellini rappresentò mirabilmente la Trasfigurazione in due dipinti, il primo – in ordine di datazione – al Correr di Venezia, il secondo al museo di Capodimonte, a Napoli. L'isolamento dal reale è ben rappresentato dal Gianbellino.

La proposta di Pietro – costruire tre capanne per Gesù, Mosè e Elia e stare *ad aeternum* in quel contesto caratterizzato da assenza della realtà, una sorta di situazione transizionale bellissima – esplicitamente rappresenta la dinamica collusiva della quale sto parlando. La fantasia attribuita a

Pietro è finalizzata a creare una realtà sostitutiva a quella esterna; una realtà fittizia, immutabile, fuori dal tempo e dallo spazio, una sorta di reificazione della dinamica relazionale inconscia. L'assenza di assenza è ben rappresentata dalla nube luminosa e dalla voce divina. La risposta all'assenza di assenza è la sorpresa e il terrore degli apostoli presenti. Poi avviene un ritorno brusco alla realtà, tutto si ricompone e Mosè, Elia, la nube e la voce divina scompaiono.

Situazioni analoghe a quella della Trasfigurazione, d'altro canto, sono molto più usuali di quanto non si sia soliti pensare. Rapporti organizzati attorno all'assenza, legami scissi dalla realtà, ad esempio conflitti perpetuati nel tempo e fondati su emozioni non pensate, agite entro pregiudizi e stereotipi che attraversano le culture locali più disparate, sono così frequenti da rappresentare i modi abituali della relazione. Il rapporto con la cosa terza, l'accettazione del limite posto dalla realtà, l'impegno per lo sviluppo e la costruzione del cambiamento sono eventi molto meno frequenti della relazione collusiva basata sull'assenza di legami con la realtà.

Rileggere un caso di depressione

È certamente utile qualche esempio.

Una donna di una cinquantina d'anni è "affetta" da pensieri depressivi, tristezza, pessimismo, tono dell'umore angosciato, forti stati d'ansia. Porta queste emozioni, fastidiose e difficili da sopportare, allo psicologo clinico.

La situazione depressiva è collegata, nella mente della donna, all'accorgersi del "passare del tempo" e a una sua incapacità di accettare l'evento dello scorrere del tempo, dell'avvicinarsi della morte, con i segni che il tempo lascia sul suo corpo segnato dalle rughe, dalla perdita di elasticità nei tessuti e dall'aspetto flaccido che molte parti del suo corpo stanno assumendo.

Tutto questo è insorto nel momento in cui è finito, traumaticamente, un rapporto con un uomo della sua stessa età; un rapporto ove sessualità e comunanza d'interessi culturali, si fondevano entro una attrazione reciproca.

Descritta in questi termini, la situazione clinica presentata dalla donna è comprensibile quale depressione.

Un primo rilievo, d'altro canto, ci aiuta a comprendere la ben più complessa dinamica del problema presentato: a turbare la donna non sono i pensieri tristi sul tempo e sulla morte; il turbamento deriva dall'impossibilità di cacciare questi pensieri, dalla difficoltà incontrata nel controllo sulla sua mente.

La relazione amorosa della quale parla la donna, d'altro canto, era una *relazione tra relazioni*, vissuta nella clandestinità. Un'esperienza, si potrebbe dire, che si fondava su momenti vissuti come al di fuori del tempo e dello spazio; momenti magici, ove la dinamica collusiva si declinava in fantasie piacevoli e fondate sulla reciprocità dell'attrazione, sulla reciprocità della comunicazione che consentiva un dimenticarsi di tutto e di tutti. Momenti caratterizzati dall'assenza, definiti da automatismi emozionali ove la realtà esterna e quella interna erano confuse e di intensità infinita.

In questo esempio appare chiara la nozione di collusione: quando la realtà esterna è sostituita dalla realtà interna e questo avviene entro un rapporto con l'altro che, a sua volta, sperimenta la stessa sostituzione, allora la relazione si pone ai confini tra le realtà interne delle due persone e assume le caratteristiche della collusione. La collusione, in altri termini, è fondata sull'assenza – che si assume quale assenza infinita – degli stimoli provenienti dalla realtà (esterna, differenziante, implicante risposte allo stimolo, formulazione di piani d'intervento, valutazione del rischio e dei costi-benefici, con quel che segue).

L'interruzione della relazione è stata vissuta dalla donna come un'esperienza di "assenza di assenza", e ha posto il problema del controllo.

È questo, per noi, un tema di grande interesse. Abbiamo proposto il controllare quale neo-emozione (Carli & Paniccia, 2003, 2005).

Abbiamo ipotizzato che il controllo e la diffidenza siano le risposte neo-emozionali al fallimento del pretendere.

Oggi possiamo guardare con più attenzione a questa dinamica.

Il pretendere è un processo emozionale collusivo, quale si dispiega entro le relazioni fondate sull'assenza. La pretesa è una neo-emozione ove si pretende in base al proprio "ruolo" sociale: l'essere madre, l'essere bambino, l'essere uomo o donna, l'essere il capo, l'essere con la pelle bianca o nera e così via. Ma questo "essere" (uomo, bambino, madre) cosa rappresenta, dal punto di vista psicodinamico?

Si tratta di fantasie onnipotenti, rispondenti alle primitive scissioni della mente inconscia, che hanno senso solo entro relazioni emozionate. Entro relazioni emozionate ove la relazione stessa può fondarsi soltanto sull'assenza (di stimolazioni della realtà esterna). Il pretendere, quindi, è possibile solo entro dinamiche collusive. La relazione sessuale e culturale della donna in analisi, se riandiamo alla sua descrizione della relazione stessa, era fondata sulla reciprocità del pretendere. La donna, come l'uomo, aveva altre relazioni affettive e professionali nella sua vita usuale. Il rapporto tra i due era clandestino, ed era fondato sulla pretesa di vivere al di fuori degli obblighi, della routine, degli impegni quotidiani caratterizzanti la vita familiare. Una sorta di sogno collusivo, interrotto dall'irruzione di un elemento di realtà entro la relazione collusiva stessa. L'uomo fu scoperto nella sua relazione clandestina e, spaventato, si allontanò.

Il fallimento della collusione, evocato dall'irruzione di realtà quale "assenza di assenza", provocò nella donna un cogente bisogno di controllo. Controllare le conseguenze della vicenda, controllare le fantasie conseguenti al distacco, controllare la propria realtà fisica, lo stato del proprio corpo, controllare la fantasia che quella situazione di piacevolezza non si sarebbe ripresentata mai più nella vita. Anche il controllo comporta una dinamica mentale fondata sulla relazione. Ricordiamo che controllo e diffidenza sono neo-emozioni fondate sulla "crisi" della relazione con l'amico. Si diffida dell'amico, si vuole controllare l'amico perché non si è più sicuri della relazione amica, non si sa se l'amico è davvero "amico".

Il controllo esercitato dalla donna concerne, in primo luogo, l'uomo con il quale ha subito l'interruzione della relazione, il fatto che non abbia difeso la relazione stessa. Successivamente, il controllo si sposta su di sé, sul proprio corpo, sulla relazione con se stessa, e sulle vicende di tempo e di spazio che funestano la relazione con se stessa. Il tempo, in particolare, entra prepotentemente entro una mente relazionale inconscia che non conosce tempo e spazio. Il tempo è la prima dimensione di realtà che entra nella mente inconscia, quando essa deve fronteggiare un episodio di "assenza di assenza".

La relazione collusiva basata sull'assenza, come s'è detto, è una relazione senza tempo. Il tempo e lo spazio organizzano una relazione totalmente diversa, quella basata sulla cosa terza e la sua realizzazione. Il passaggio dalla relazione collusiva basata sull'assenza, alla relazione realizzativa orientata dalla cosa terza, comporta il superamento del fallimento della collusione, dovuto all'irruzione della realtà quale "assenza di assenza" e al prevalere delle dinamiche affettive del controllo e della diffidenza.

Il tempo rappresenta l'oggetto del controllo e della diffidenza, nella fase di passaggio della quale stiamo analizzando la dinamica. Il tempo implica un "prima" e un "dopo", un passato e un futuro, una elaborazione conoscitiva del passato e una pianificazione realizzativa del futuro. Tutto questo, nel momento di passaggio, non è tollerato perché comporta la relazione con la realtà, con l'altro diverso da sé e capace di un proprio desiderio, non noto ma con il quale si debbono fare i conti. Dalla fusionalità collusiva, caratterizzata dall'assenza e fondata su una relazione tra relazioni, si passa al rapporto con la realtà esterna a noi, che non si presta all'acritica sostituzione della realtà esterna con la propria realtà interna.

L'analisi della domanda, nella nostra proposta psicodinamica, ha sempre a che fare con questi momenti di passaggio che conseguono al fallimento della collusione fondata sull'assenza.

Si va dallo psicologo nell'illusione di ripristinare – non si sa bene come – quella dinamica collusiva fondata sull'assenza, il cui fallimento ha creato il problema che viene portato allo psicologo.

La dinamica collusiva basata sull'assenza è molto più frequente, usuale di quanto non si pensi. Si tratta di esperienze sociali ove la relazione si sottrae alla realtà, nell'illusione di onnipotenza sognante e rassicurante. Quando Freud sottolineava che l'inconscio è la vera realtà psichica, credo si riferisse a dinamiche relazionali come quelle delle quali sto parlando. Il sottrarsi alla realtà è comune a moltissime situazioni, dalle relazioni familiari ai rapporti di gruppo di diverso tipo, dalle relazioni amicali alle appartenenze religiose, politiche, socio-economiche, culturali.

L'insegnamento, la partecipazione cinematografica, la frequentazione dei nuovi strumenti di comunicazione, internet, una conferenza per la presentazione di un libro, una cena tra amici, un litigio tra vicini di casa, il conflitto all'interno di una coppia, moltissime sono le situazioni sociali basate su dinamiche collusive, ove si pretende di funzionare sull'assenza.

Per questo motivo è frequente, molto più frequente di quanto non si creda, l'irruzione di realtà vissuta quale assenza di assenza. Le reazioni all'assenza di assenza possono essere le più diverse. La più frequente è basata sul tentativo di ripristinare la dinamica collusiva che si sente perduta. I conflitti sociali si possono interpretare come reazioni all'assenza di assenza. Conflitti che si fondano sulla percezione della "diversità" quale assenza di quell'assenza di differenze che caratterizza la collusione

entro le relazioni fusionali, entro le relazioni fondate sul mito. Quando la diversità è vissuta quale assenza di uniformità, la risposta reattiva può essere difficilmente controllabile e può comportare relazioni profondamente conflittuali.

Il desiderio

L'analisi della domanda confronta con il desiderio.

La collusione basata sull'assenza e le reazioni all'assenza di assenza non vengono attraversate dal desiderio.

Desiderare è un evento mentale che confronta con i limiti della realtà. L'etimo del termine desiderare rimanda a "togliere lo sguardo dalle stelle" (*de-sidera*), quindi all'abbandonare le fantasie onnipotenti che illudono d'essere Dio, per accettare il limite del proprio operare e la relazione con la realtà.

Questo può aiutare a comprendere l'obiettivo dell'analisi della domanda. Si tratta, come abbiamo accennato, di cambiare l'assenza di assenza in una presenza realistica di oggetti, da trasformare e da sviluppare secondo progetti – utili alla vita psichica – caratterizzanti la relazione del lavoro di analisi della domanda.

Si tratta, ad esempio, di sostituire l'attrazione con il desiderio.

Attrazione, dal latino *attrahere*, vale tirare a sé, trascinare o tirare fortemente. L'attrazione ha come elemento centrale il proprio sé. L'attrazione implica il possesso. Nel nostro linguaggio usuale confondiamo, spesso, attrazione e desiderio. L'attrazione è propria di un rapporto a due, dove l'altro evoca fantasie di possesso. Il desiderio implica un rapporto tra due componenti sociali che sono, entrambe, intenzionate a trasformare una *cosa terza*, a produrla, svilupparla, fondare la relazione sull'interesse per la cosa terza che dà senso al proprio stare in rapporto. La relazione sociale collusiva, fondata sull'assenza, è una relazione ove la dinamica collusiva alimenta, spesso, fantasie onnipotenti volte a perseguire aspetti idealizzati dell'identità sociale.

La concomitante sostituzione della realtà esterna con quella interna, entro la relazione collusiva, comporta l'attivarsi di reciproche fantasie di possesso. Come peraltro ho affermato in un precedente lavoro (2012), il possedere è una fantasia che si può reificare soltanto con la distruzione dell'oggetto "posseduto". Per questo l'attrazione porta con sé fantasie di distruttività e di perdita dell'"oggetto" che ci si illude di poter possedere.

Il desiderio, in quanto accettazione del limite insito nella rinuncia all'onnipotenza, comporta relazioni complesse, ben differenti da quelle collusive fondate sull'assenza di intrusioni da parte della realtà. Comporta un interesse volto alla cosa terza e al suo sviluppo. Comporta quindi l'ingresso del tempo, entro la relazione.

Desiderare comporta l'essere tristi, melanconici per via di una rinuncia alle fantasie onnipotenti, e al contempo l'essere interessati a sviluppi che possono succedere al di fuori di noi e ai quali noi possiamo contribuire, se la relazione con l'altro non è finalizzata all'altro ma a dimensioni esterne alla relazione stessa. Il desiderare comporta una sofferenza immediata, associata alla perdita, e un possibile piacere rimandato nel tempo della produttività. L'alternativa, l'unica alternativa al desiderio è la relazione sognata, fondata sull'assenza; una relazione che può assumere infinite sembianze, dove peraltro l'attrazione sensuale e l'attrazione del potere ne esauriscono la variabilità. Sembra che la relazione abbia questo duplice, inevitabile destino: quello di distruggere, quando prevale l'attrazione; quello di costruire, quando prevale il desiderio.

È interessante notare che la dinamica della colpa, una dinamica che è stata fatta propria dalle istituzioni del potere (religioso, politico, sociale, economico), concerne esclusivamente l'attrazione, non il desiderio.

L'analisi della domanda entra in campo quando la domanda è suggerita, motivata dal trauma dell'assenza di assenza, quindi nel momento in cui viene meno la componente sognante e illusoria della collusione fondata sull'assenza. L'analisi della domanda, d'altro canto, non ha, quale suo obiettivo, il ripristino della collusione fondata sull'assenza; questo è, piuttosto, l'intento esplicito o implicito di chi pone la domanda allo psicologo clinico. L'analisi della domanda è un processo che tende alla costruzione della cosa terza e al lavoro volto allo sviluppo. L'analisi della domanda, in sintesi, costruisce il cambiamento dall'attrazione al desiderio.

Bibliografia

- Ancona, L., & Carli, R. (1970). La dinamica della partecipazione cinematografica [Dynamics of cinematic participation]. *Contributi dell'Istituto di Psicologia*, 30, 21-45.
- Canguilhem, G. (1998). *Il normale e il patologico* [The normal and the pathological] (M. Porro, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1966).
- Carli, R. (2012). L'affascinante illusione del possedere, l'obbligo rituale dello scambiare, la difficile arte del condividere [The charming illusion of possession, the ritual obligation of exchanging, the difficult art of sharing]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 285-303. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of demand: Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2005). *Casi clinici: Il resoconto in psicologia clinica* [Clinical cases: The report in clinical psychology]. Bologna: il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia R.M. (2014). Il fallimento della collusione: Un modello per la genesi della "malattia mentale" [The failure of collusion: A model for the genesis of "mental illness"]. *Rivista di Psicologia clinica*, 1, 9-46. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Dazzi, N., Lingiardi, V., & Gazzillo, F. (Eds.). (2009). *La diagnosi in psicologia clinica: Personalità e psicopatologia* [The diagnosis in clinical psychology: Personality and psychopathology]. Milano: Raffaello Cortina.
- Rovelli, C. (2014). *Sette brevi lezioni di fisica* [Seven brief lessons in Physics]. Milano: Adelphi.

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-hierarchized 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 mappatura 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

The meaning of being at school: The Models of Signification of the school context in a sample of high school students

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

Abstract

The present research concerns the analysis of the Models of Signification of a national sample of high school students. The survey concerns, in particular, the analysis of the ways in which the students interpret the school environment and their daily interactions. Interpreting the Models of Signification as the outcome of a process of inter-subjective construction, in turn expression of a specific setting of activities to which the actors take part and of their shared value systems, the educational setting qualifies as the context in which the students define the meaning given to the school and to its practices, according to which they adopt specific modes of behavior, relationships with others, study and participate in collective activities.

The patterns of meaning emerging from the analysis constitute as many dimension diverging either from the point of view of their content and at the level of the ways of affectively symbolizing the school context. The knowledge of their organization is therefore a useful tool to orient those who work in the school context to interpret and understand how these meanings can operate as anchors and criteria for the definition of the intervention strategies and the development of the teaching-learning setting.

Keywords: students; high school; Models of Signification.

Introduction

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

** Researcher – Università del Salento – claudia.venuleo@unisalento.it

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

Guidi, M., Venuleo, C., & Salvatore, S. (2015). Il senso dello stare a scuola: Modelli di Significazione del contesto scolastico in studenti di scuola secondaria di secondo grado [The meaning of being at school: The Models of Signification of the school context in a sample of high school students]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 57-93. doi: 10.14645/RPC.2015.1.450

Contemporary literature in the field of education has shown an increasing interest in the impact of culture on the ways people take part in school settings and in the outcomes of such participation (Jegade, 1995, Ogawa, 1986; Ogunniyi, 1988; Phelan, Davidson & Cao, 1991). Some authors (Cobern & Aikenhead, 1998; Costa 1995; Phelan et al., 1991) specifically suggested that academic success largely depends on the way the student learns to negotiate the boundaries which separate the different cultural worlds of which he is part (family, group of peers, school, within its specific class...). In other papers (Guidi, Salvatore, & Scotto Di Carlo, 2011; Venuleo & Mossi, 2011; Venuleo, Mossi & Salvatore, 2014) we have argued that educational success is a function of the compatibility between the sub-cultures expressed by the students and the student role expected by the training setting.

Such a perspective has deep implications in terms of methodology. It points to the wisdom of promoting policies that develop student participation and educational success that take into account the recognition and the development of the ways students interpret their context and role.

This paper – concerning a survey aimed at mapping the different Models of Signification through which a national sample of high school students interpret their school context and their daily (inter)action – addresses this premise and responds to this need.

Within a cultural and semiotic perspective on education and learning (Cole, 1996; Pontecorvo, 1990), we recognize the dimension of signification as the main factor regulating the form and the intensity of investment with which the actors take part in the educational environment and the various tangible and intangible features that characterise it (Guidi et al., 2011; Venuleo & Guidi, 2011; Venuleo et al., 2014).

We do not think about meanings in terms of individual constructions, but rather take an integrated view, which focuses on the ways the individuals, their setting of activity (in our case, the educational environment) and culture (Valsiner, 2012), recursively interact with each other (Linell, 2009; Salvatore, 2012).

In this perspective, the meaning that the students assign to school is a socially shared, intersubjective process. It is social insofar as:

1. it is conveyed by social practices (e.g. discussions, task division among peers, forms of collaboration),
2. these practices are carried out by collective subjects and are guided by Models of Signification and shared systems of value,
3. and, again, because the categories that are used, that is the patterns of analysis and the criteria of satisfaction and success used by the students, are developed within specific social and goal-oriented contexts.

This also means that the school is not configured as a passive receptor of the Models of Signification proposed by the students. Instead, it participates in their construction and their maintenance, encouraging or constraining criteria and modes of relating/participating offered by the broader social context¹.

In this sense, we attribute two main functions to the mapping of Signification Models: as a system of investigation and knowledge, it is aimed to identify the codes of meaning by which students regulate their relationship with/within the school environment; as a psychological mechanism, closely related to intervention, it aims to give the schools an opportunity to reflect and question their ability to be seen as symbolically meaningful contexts for the students' intersubjective system of identity.

Preliminary methodological considerations

Culture can be understood as a symbolic field organizing values, statements, attitudes and behavioral (dis)similarities used within an activity system (Guidi et al., 2011; Mossi & Salvatore, 2011). From this point of view, the intra-group differences in the ways of feeling, thinking and behaving can be understood as different positions within a shared symbolic universe, therefore as the expression of different interpretations of the shared participation in a cultural system.

We use the term Models of Signification (Venuleo, Guidi, & Salvatore, 2012), to indicate the specific ways of interpreting the educational context by the actors participating in it. Each of these models

¹ We essentially highlight the point of view that the specific educational vision pursued in school is an important element in establishing student cultures which can have a strategic or constraining role in educational success; this vision is in fact expressed in methodological and operative choices affecting not only the selection of subject programs and the kind of training devices but also the setting of learning aims and assessment criteria.

processes or makes accessible a certain pattern of meanings provided by a shared culture, while at the same time it de-emphasizes, lessens or inhibits others (Cobern & Aikenhead, 1998).

Different Models of Signification feed different ways of thinking, different ways of interpreting one's experience, and different ways of taking part in the educational setting, either in terms of expectations, time and quality of the mode of being in the classroom, or in the way of using knowledge and skills and in the attitudes to assume towards teachers and other students, and so on.

Identifying the cultural matrix of the student population allows us to make sense of the variety of these modes, reducing them to a shared frame of reference, which makes it possible to highlight and understand the relationships of similarity and difference among them, and to interpret their socio-cognitive genesis.

In accordance with such a definition of this construct, our research has adopted a methodology of analysis which enables to detect both the variability of the Models of Signification emerging across the sample of students involved in the survey (variability that organizes the different criteria through which different groups of students interpret both the social context and the school), and their shared common core, hence the symbolic matrix which generates these different models. And this communal meaning matrix can be interpreted in terms of the Symbolic Dimensions (SD) emerging from the analysis.

Each dimension accounts for a certain dialectic between two opposing patterns of meaning (e.g., reliable/unreliable, useful/useless, pleasant/unpleasant) characterizing a given quality of the experience (Mossi & Salvatore, 2011; Venuleo & Guidi, 2011; Venuleo & Mossi, 2012).

The Models of Signification correspond to ways of interpreting the common symbolic matrix, and each of them has to be interpreted as referring to a specific subset (or segment) of the surveyed population. Each model is therefore a way a certain segment of the social body expresses, interprets and gives sense to this common symbolic matrix, positioning itself with respect to the fundamental symbolic dimensions generating it².

Survey tool

An *ad-hoc* questionnaire, aimed at mapping the Models of Signification, was specifically designed borrowing the psychodynamic methodology drawn up by Carli and colleagues (Carli & Panicia, 1999; Carli & Salvatore, 2001) which was already used in various fields of investigation – including the school context – and is known as “MOD methodology” (where MOD stays for “Markers of Organizational Development”). The questionnaire consists of 32 questions (corresponding to 123 different variables), each associated with one of the different response modes: a) a 4-point Likert scale (e.g.: “not at all”, “not much”, “quite”, “a lot”...) and b) a single or multiple choice of alternatives.

The questionnaire consists of two macro-areas: the first contains items designed to collect the students' Models of Signification; the second is to collect the issues related to the socio-demographic (e.g. gender, age, residence) and socio-cultural dimensions (e.g. educational level and parents' jobs), in order to describe the different segments of population identified through the analysis of the Models of Signification.

The items of the first macro-area have been chosen to suggest the expression of perceptions/opinions/judgments concerning four areas of experience:

- the image of the micro/macro-social environment (e.g.: Problems of the place where one lives; judgments of the place etc.).
- the general value system (e.g.: Reprehensible behaviors; successful models etc.).
- the image of the school system and the relationship with the figures associated with this context (e.g.: Evaluations and opinions about peers, teachers, the principal, families...);
- the representation of the future (e.g.: How to enter the world of work; critical and positive aspects of the world of work).

It may be noted that in the first macro area of the questionnaire, several issues remain unexplored. However, it should also be noted that the methodology used in the construction of the questionnaire (and of the alternative possible answers) does not respond to a criterion of “completeness”, but makes the goal of gathering those semantic options mainly indicative for specific modes of symbolic

² A similar perspective can be found in the Theory of Social Representations which developed the concept of *Themata* (Markovà, 2000; 2003). Themata, being culturally shared oppositional antinomies, work as a semiotic ground generating different social representations. The latter can therefore be conceived as specific ways of positioning on specific oppositional antinomies.

connotation of the stimulus-objects, specifically relevant on the cultural level (Carli & Paniccia, 1999). For example, the answers associated with the stimulus: “In your opinion, how much do young people want...” were: “to provoke”, “to grow”, “to feel competent”, “to be guided”, “to have no problems”. These alternatives obviously do not account for all the possible options that one could imagine, nor are they necessarily the most representative of the opinions of a specific respondent. They were in fact chosen in order to act as “bait” for the corresponding symbolic connotations of the stimulus-object (“young people”), in an affiliative key (“want to be guided”), rather than in a constructive (“want to feel competent”) or reactive (“want to provoke”) dimension.

The questions contained in the second macro-area of the questionnaire were treated as explanatory variables (Lebart, Morineau, & Piron, 1997) and as such were not used in the first step of analysis (aimed at mapping the different patterns of meaning and the symbolic matrix which organizes them), but were recovered in the description of the Models of Signification.

Sample

The questionnaire was administered to a national sample of 2102 students, drawn from 10 high schools (corresponding to 0.13% of the population of the Italian high school students in the school year 2006/07) distributed into 9 Italian Regions: Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Umbria, Lazio, Campania, Puglia, Sicilia and grouped into three different macro-geographic areas of the country (North, Central, South Italy). Table 1 shows that the sample is unbalanced in geographical distribution, as 48% of the questionnaires were collected from Northern Italian regions, 28% from those in Central Italy and about 24% from Southern regions (see Table 1).

In contrast, the sample is approximately balanced in gender (1122 females, that is 54% of the sample) and in school grade, which does not appear to differ significantly from the percentage of the general student population (see Table 2).

Table 1. *Geographic distribution of the sample of students*

Regional Area	Region	N. School	% School	N. Subjects	% Subjects
<i>North</i>	Lombardia	1	10	308	14,7
	Piemonte	2	20	448	21,3
	Veneto	1	10	103	4,9
	Emilia Rom.	1	10	155	7,4
	<i>Sub-Total</i>	<i>5</i>	<i>50</i>	<i>1014</i>	<i>48,3</i>
<i>Centre</i>	Lazio	1	10	162	7,7
	Umbria	1	10	427	20,3
	<i>Sub-Total</i>	<i>6</i>	<i>20</i>	<i>589</i>	<i>28,0</i>
<i>South</i>	Campania	1	10	107	5,1
	Puglia	1	10	317	15,1
	Sicilia	1	10	75	3,6
	<i>Sub-Total</i>	<i>3</i>	<i>30</i>	<i>499</i>	<i>23,7</i>
<i>Total</i>		<i>10</i>	<i>100</i>	<i>2102</i>	<i>100</i>

Table 2. *Sample/Population Percentage distribution by students' school grade*

School grade	Sample	Population
	<i>%</i>	<i>%</i>
I	25,4	24,7
II	20,7	21,1
III	18,5	20,2
IV	18,3	17,8
V	17,2	16,2
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Data analysis

To identify the Symbolic Dimensions (SD) generating the Models of Signification, the dataset “subject X answers” has been submitted to a Multiple Correspondence Analysis (MCA), which was conducted on the first part of the questionnaire (accounting for the 4 areas of student experience previously recalled). MCA is a procedure specifically designed to extract synthetic variables (also called dimensions or factors) which help to explain the overall variability of responses (Benzecri, 1992). Since each different factor extracted by the analysis helps summarizing the information contained in the dataset, and that each of them accounts for a progressively decreasing portion of the inertia explained³, a limited number of factors can be selected to retain most of the overall dataset inertia. Furthermore, each factor can be conceived as a dichotomous structure, formed by the opposition of two separate patterns of responses mutually excluding and maximally different from each other. According to other authors (see, for example, Landauer & Dumais, 1997), we conceive the tension emerging between the two dichotomous opposing patterns of responses, in terms of the symbolic dimension⁴ operating in the affective-cultural matrix expressed by the population surveyed.

After applying MCA, a Cluster analysis (following the Ward’s hierarchical clustering method) was also conducted in order to identify the characteristic response profiles in the dataset, each one concerning and accounting for a different group of individuals. As this clustering method seeks to build a hierarchy of clusters using a dissimilarity-based algorithm, the profiles extracted are based on two criteria: maintaining the maximum similarity between the responses grouped in the same cluster and identifying the maximum difference in the response profiles among different clusters. In our case the similarity/dissimilarity criterion is given by the first 5 factors⁵ extracted by the previously conducted MCA. Thus, we interpret each cluster as a particular Model of Signification, each corresponding to a specific segment of respondents.

The projection of the Model of Signification on the symbolic field also allows the position assumed by these models within the more general symbolic field to be represented geometrically. The representation on the Cartesian space therefore depicts the position taken by the different patterns of meaning within the symbolic field.

Results

Three orders of results are presented below:

A) the analysis of the factorial space outlined by the first two main symbolic dimensions, more specifically concerned with the symbolic matrix that accounts for and generates the students’ different representations of their responses to the main domains of experience;

B) the analysis of the different profiles/Models of Signification (representations) expressed by the students;

C) the projection of the Models of Signification on the symbolic space previously outlined, which aims to further characterize each model in terms of its mutual similarity/diversity pattern, which will in turn be parameterized according to the symbolic dimensions, and thus its belonging to the same cultural matrix.

A. The cultural space

The first two main factorial dimensions emerging from the Multiple Correspondence analysis help to explain 85.9% of the overall inertia⁶. As previously mentioned, these factors are interpreted as Symbolic/Affective dimensions shaping the cultural space.

³ In the model of Multiple Correspondences, *inertia* is the indicator of the variability of the result. In this sense, inertia is equivalent to what is called *variance* in the Analysis of Principle Components.

⁴ The tenet at the ground of this hypothesis is that the symbolic dimension is not given by the sum of discrete meanings, but by the metonymic linkage among the signs marshaled across the different objects of communication (Salvatore, Tebaldi, & Potì, 2009).

⁵ The first 5 dimensions explain, in the whole, 96.7% of the overall inertia (calculated with the *optimistic* formula by Benzecri: cf. Ercolani, Areni, & Mannetti, 1990).

⁶ Respectively, the first and the second dimension explain 56.4% and 29.5% of the overall inertia generated by the answers given to the questionnaires (in this case too, inertia is calculated with the formula of Benzecri).

First Symbolic Dimension - Image of the student's role: "Devaluation" Vs. "Investment"

This factorial dimension (the horizontal axis in Figure 1) opposes two response patterns characterized not only by the different contents/objects (although both patterns, in general, refer to aspects related to the school system), but also by the use of an extremely different response set adopted by the students in answering the questionnaire (see Table 3). More specifically, while on the left side ("- polarity") the school experience school is evaluated in an extremely negative, absolute way, with the sole use of the more extreme choices on the Likert scale (such as "much" or "not at all"), on the right side ("+ polarity") positive connotations are expressed, which are furthermore modulated by the sole choice of the intermediate Likert scale points (such as "quite" or "somewhat").

We propose to interpret this dimension as the expression of two opposing ways of symbolizing the student role, thus the image of self in relation with the school context.

Devaluation

The left polarity responses account for a devaluation of the role of the student and suggest a debased vision of all the actors involved in the school system.

Generalized dissatisfaction is expressed in relation to the teaching body, who are judged poorly both in terms of low skills (teachers are not able to teach; teachers are not effective at all), motivation (they do not like their work) and relationship (teachers are perceived as hostile; students do not feel satisfied at all about the relationship they have with their teachers).

The school is perceived as a place to leave, failing in any didactic function (a student does not go to school to learn) and failing to support the students' life plan (school is not at the service of the students). Staying at school is not motivating: students go to school because they don't have anything else to do.

Investment

On the opposite side of the first factor, the response modes suggest a positive image of the figure of the student, within an optimistic and satisfactory vision of the school, which is perceived as a place to invest in.

Students stay in school motivated by their plans (study serves to learn and to prepare for a job), and recognize their agentive role in building their future (students will work thanks to the training received). The school, populated by competent teachers who love their work, shares the students' plan, sustains it, and is thus seen as a reliable, student-oriented environment, where one has the chance to acquire new skills.

Table 3. *First factorial dimension: Image of the Students' Role*

Left pole: "Devaluation"	
<i>Variables</i>	<i>Modalities</i>
How satisfied are you: with your school	Not at all
Think about your school experience. How satisfied are you with the relationship with your teachers?	Not at all satisfied
Motivation to study: interest in the subjects	Not at all
Your teachers are: strict	Not at all
I go to school: because I have nothing else to do	Yes
Motivation to study: gratitude towards the teachers	Not at all
Teachers: love their work	Not at all
I go to school: to learn	No
Your teachers are: effective	Not at all
School is: a place to leave	Fully agree
Your teachers are: good	Not at all
Motivation to study: the desire to know	Not at all
Important actions for a young man: to study	Not at all
Teachers: do not know how to teach	Fully agree

School is: at students' service

Not at all

Right end: "Investment"

Variables

I go to school: to learn

I go to school: for my family

Think of your school experience. How satisfied are you with the relationship with your teachers?

To find a job it is important: the training received

To find a job it is important: a recommendation

Teachers: love their work

School is: at students' service

I go to school: to prepare for a job

Services and institutions of the place I live: school is...

Your teachers are: strong

How satisfied are you with: your school

Your teachers are: good

How satisfied are you with: your future

Think of your school experience. How satisfied are you with the skills acquired

How satisfied are you: with your situation

Modalities

Yes

No

Quite satisfied

Yes

No

Quite

Quite

Yes

Quite reliable

Quite

Quite satisfied

Quite

Quite satisfied

Quite satisfied

Quite

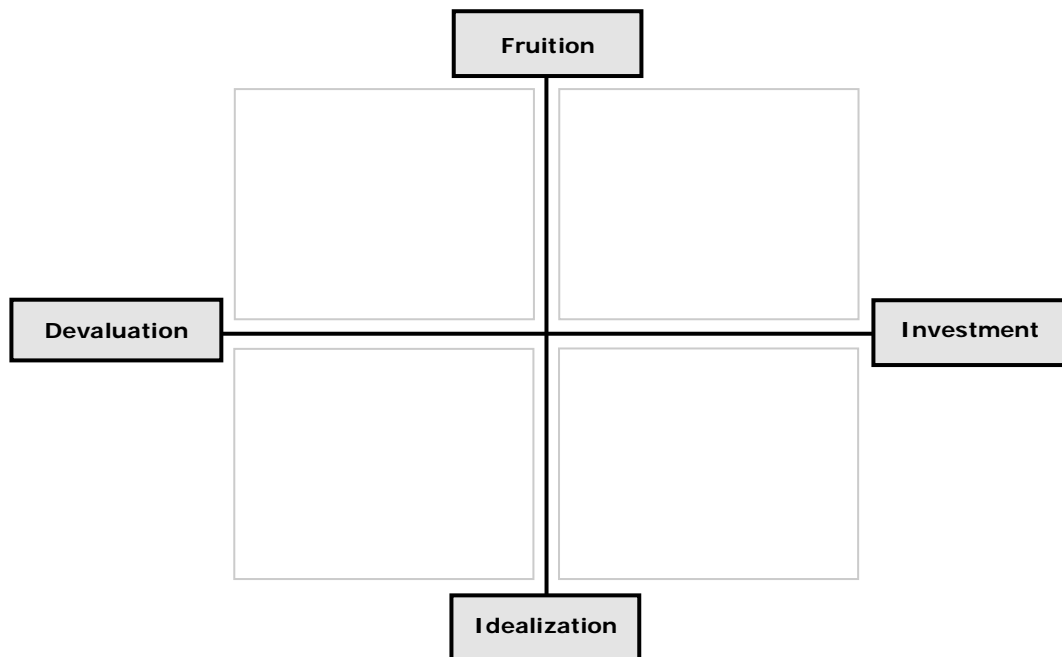


Figure 1. The cultural space shaped by the first two factorial dimensions

Second Symbolic Dimension. Symbolization of the relationship with the school context: "Idealization" Vs. "Fruition"

This factorial dimension (the vertical axis of the ordinates in Figure 1) contrasts two ways of representing one's experience of the school environment: on the one hand idealized as a place that can ensure the fulfillment of desires, on the other hand seen in its potential as well as in its constraints and limitations of the ability to support one's goals for growth (see Table 4).

We propose to understand the factorial dimension as the expression of two opposing ways of symbolizing one's relationship with the school context.

Idealization

The lower end (-) collects items that are characterized not only by positive connotations of school, but also for the choice of the extreme points of the Likert scale. It's a mode of assessment that takes to extremes and generalizes the positive view of the school experience: this is why we interpret it as "idealization".

School is represented as extremely useful in planning a future career and studying is seen as the "trump card" to build a meaningful career plan. Teachers are perceived as being both effective and motivated (loving their work and their subject) and the relationship with them considered satisfying. School in general is seen as being at the service of students.

What is striking in this context, which does not include critical aspects or shades of gray, is the simultaneous presence of responses expressing great satisfaction with one's family, characterized as very welcoming. One element that suggests an assimilation of the family system and the educational system, which appears to be an extension of the first (among other responses, though not present among the first to be associated with the polarity, there is the reference to school as "one big family"). In this sense, the idealization seems to be interpreted as a way of dealing with the uncertainty of the environment, in an approach that bends the constraints of social reality to one's own desires.

Fruition

The upper polarity (+) collects items that describe the relationship with the school and the family in terms of fruition, assessed according to the perceived utility.

This symbolism, however, on the whole appears composite and non-linear, and therefore needs to be further examined in order to be understood.

While the family is considered warm and satisfying, school as a whole is perceived in a critical way: the teachers do not like their job; satisfaction with school is low. However, the commitment to studying is stressed as a way of building one's general future and specific career plans, viewing work as an opportunity and a source of gratification.

The courses followed are only partially seen as being useful for the construction of these plans. In this sense, school appears to be a potentially useful but limited resource, which can / must be enhanced. The students here are seen as clients oriented to development projects, and therefore engaged in assessing the usefulness and quality of the overall service received in the light of their own goals.

Table 4. *Second factorial dimension: Symbolization of the relationship with the school context*

Lower end: "Idealization"	
<i>Variables</i>	<i>Modality</i>
School is: useful	Very
Studying is useful for the future	Very
Important actions for a young person's future: to study	Very
For the future of the young it is important: to study hard	Very
Teachers: love their job	Very
How satisfied are you: with your family	Very
As motivation to study, how important is: the desire for good marks	Very
School is: at the service of the students	Very
As motivation to study, how important is: the desire for knowledge	Very
Your teachers are: effective	Very
The teachers: love their subject	Very
Think of your school experience. How do you assess your relationship with teachers	Very
Think of your school experience. How do you assess the skills acquired	Very
Your family is: warm	Very
School is: a place to leave	Not at all
Upper end: "Fruition"	
<i>Variables</i>	<i>Modality</i>
For their future the young must: study hard	Quite
School is: useful	Quite

Important actions for a young person's future: to study	Quite
How satisfied are you with: your family	Quite
The family is: useful	Quite
The family is: warm	Quite
How satisfied are you with: school	Not very
Studies are useful: for one's future	Quite
Important actions for a young person's future: to follow the rules	Quite
Important actions for a young person's future: being with the family	Quite
Teachers: love their job	Not very
Working is: opportunity	Quite
Working is: gratifying	Quite
School is: a place to abandon	Not very
Studies are useful: for one's future	Not very

B. Models of Signification of the School Context

Cluster Analysis, applied to the results of the MCA seen above, shows an optimal differentiation of the sample with the subdivision into 5 different groups/segments. In relation to the type of analysis carried out, each specific Model of Signification of the educational context corresponds to a specific segment of students who mainly use that cultural profile in order to describe a set of issues concerning the image of the school, of the relationship with it and of the training service offered by it.

Segment 1. The confident affiliative

Students belonging to this segment accounted for 35.3 % of the sample responding to the questionnaire.

They share a positive representation of the contexts of which they are part. They express a general feeling of confidence in relationships and the support they provide (they express strong disagreement with the statement "people must rely only on themselves"); this confidence extends from the family (seen as helpful, friendly reliable) to the social context in which they live (satisfaction and likely to improve in the near future).

They express satisfaction with the school, recognized as useful (both for learning and finding work), welcoming, serving students, ultimately a place in which to invest, not a place to leave. Teachers are recognized as good figures, effective, powerful, competent, though not very approachable for them. Their motivation to study is based not only on the desire to learn and an interest in the subjects, but also on affiliative aspects, such as the desire to socialize with classmates and to get good grades. However, they express detachment from the motivation to compete with their peers, as if to emphasize a conception of relationships devoid of conflicting elements.

Work is an environment to invest in: it responds to the needs for security, stability, satisfaction and success and it is felt that a job will be found thanks to the training received and not through "string-pulling".

The future is regarded with optimism, it is connected to a meaningful career plan, organized along lines of desirable goals (in the future they will enter "a prestigious profession" and "earn a lot of money").

The satisfaction expressed by these students with everything that surrounds them (relationships with the school, teachers, family, friends, social context) fosters and is in turn fostered by a strong sense of civic duty and respect for the rules (strong disagreement is expressed with statements such as "young people do not know how to keep to the rules of the game", "for a young person's future it is important not to have too many scruples," "for a young person's future it is important to form alliances with the strongest"), thereby underlining their sense of belonging to the various systems of which they are part; a membership that, at least in part, seems to be fostered by goals of safety and desirability.

Segment 2. The self-sufficient reactive

The second cultural segment accounts for 20.7% of the sample.

Students covered by this profile express general dissatisfaction with the school environment, as well as that of family and social life to which they belong, all characterized by radical unreliability. This judgment, however, seems to be a response to the frustration of expectations of affiliation and social visibility.

The school system is neither helpful nor friendly nor prestigious. Teachers are not prestigious, criticized in major respects (reliability, prestige, competence, motivation...). They are recognized as having a control function (the teacher is associated with the figure of the judge and the ticket inspector), while they are denied functions of development, sharing, accepting subjective aspects (the teacher is not comparable to a coach, priest or psychologist).

General dissatisfaction is also expressed towards their family, represented as worthless, meaningless and inhospitable. Escape routes and various forms of autonomy from it are therefore emphasized: from living alone to not staying with the family, through to starting one's own business.

Even the more general context of life and society are represented as unsatisfactory: people are incompetent, the main services in society (hospitals, churches, municipality, police and public transport) unreliable, the State is inefficient.

In this somber picture, what is called for is autonomy (more space should be given to the initiative of the people) and the pursuit of self-sufficiency, while admitting the possibility of embracing an anomic approach (there is agreement with the statement that we should not have too many scruples and that we should also be willing to take risks).

And yet, these students also show belief in social rules (expressing disagreement with the claim that young people do not know how to keep to the rules of the game), they hope for an improvement in services, express belief in the value of studying, recognized as important in the construction of their future: a sign that a sense of belonging to the context, though minimal, is still possible; a sign too that the demand for self-sufficiency is a response to the frustration of confidence which fosters the experience of not being able to rely on anyone and having to deal with their future by themselves.

Segment 3. The idealizing optimists

The third cultural segment accounts for 22.7% of the sample.

Two macro-elements are relevant in relation to this segment. The first concerns the systematic choice of end points of the Likert scale ("very" and "not at all") to express their views on the various stimuli offered by the questionnaire: a mode of response which we interpret as circumstantial evidence of emotionality, understood as a semiotic mode of the generalizing and absolutizing type (emotions have no "middle ground"). The second element concerns the direction of the feedback, all positive. Overall, the two elements combine to create an image that is idealized, not just positive, of the different contexts of experience involving students of this profile.

They express satisfaction with school. Teachers appear to be a resource, a central element supporting the effectiveness of learning. Syntonic aspects are underlined for affiliative, rather than constructive, reasons: teachers are warm, they love their work and the subject they teach, they are similar to the figures of psychologists and coaches - thus interpreted as being interested in subjectivity and in promoting growth - and conversely are seen to be distant from control figures such as the railway ticket inspector, the judge and the policeman.

The desire to get good grades, the desire to learn, interest in the subjects, are all recognized as factors motivating study.

The effort put into training is also connected to the planning of one's future work, described as an opportunity and as a way of achieving success, as well as a rewarding tool that facilitates the perception of safety.

Overall, the rosy vision of the social context is reflected in the membership of the primary systems (family, recognized as friendly, authoritative, useful) and secondary system (school, peer group), underlining that school and society are ultimately not characterized as contexts *other* than that of the family, but are essentially assimilated to it in an overall optimistic view of reality. Rather than the aspect of a specific plan, this repertoire therefore reveals an idealized and idealizing attitude to the social context in which an extreme confidence is placed in oneself and in others. This confidence in some ways relies on an all-powerful emotional significance of the possibility of implementing one's life plans.

Segment 4. The passive compliant

The fourth segment of cultural accounts for 13.7% of respondents.

Students covered by this profile combine a devaluing image of the context with a dutiful attitude to the educational service provided by school.

The school is perceived as a wholly unsatisfactory environment, as opposed to the "outside" (leisure, social reality, the future) perceived as satisfactory. You do not go "to school to learn", "the school is a place to leave". The teachers are represented as ineffective, inefficient, incompetent, weak figures. At the same time, they are seen as having a control function (associated with police, sorcerers and ticket

inspectors) of a parental kind (it is agreed that “ teachers tend to act as parents”), which, albeit ambivalently, is accepted.

Stripped of values and objectives, the investment on the study appears to be a way to fulfill the “duty of students,” a duty that takes the value of motivation where other motivational dimensions do not intervene to guide student choices (“study is not important, “not” interested in the subjects of study, “not” interested in continuing their studies, “not” important for the future engage in the study, “go to school because you do not have nothing else to do”).

Stripped of any planning aspect, and in a situation of radical devaluation of the student role, the future seems inconceivable (“it’s better not to think about the future”) to be approached only by forming alliances (“in the future it will be important to be allied with the strong” and it will be possible to find work only with “string-pulling” or “with the help of the family”).

The only element that, for these students, retains a positive connotation is the family, seen as warm and authoritative, it appears to mediate these students’ relationship with the world, giving a motivation for staying in a context that is otherwise devalued (“I go to school because it is the will of my family”). Interestingly, this element of proximity to the family is associated with many indicators of a passive attitude towards assimilating the codes and values of the social group and the historical context to which one belongs (“it is important for the future of a young person to follow the fashion”).

In this sense, it can be presumed that reality for these students can acquire psychological value only if filled by *other* desires (parental demands, in fact) or strongly stereotyped factors (money, success, fortune, prestige), making up what is considered socially desirable and recognizable by others, and therefore to be shared with peers. According to our hypothesis, we are looking at a passive, dutiful assimilation of the most important social values for which the commitment to education and study (devalued and despised), continue to have value insofar as they make it possible, as a secondary benefit, to maintain the primary system of which they are part.

Segment 5. The devaluing provocateurs

The fifth segment of cultural accounts for 7.6% of respondents.

Students covered by this profile share a deeply critical picture of the relationship with school. In this case, in particular, it is the relationship with teachers that is seen as deeply inadequate, since they are the ones that make the relationship with the educational context particularly negative (“school is a place to leave”). Teachers are portrayed as ineffective, uninterested and disillusioned with their work in teaching, distant from students and incapable of teaching. They are strongly associated with social figures operating in terms of normative reference, judgment or plagiarism, such as the railway ticket inspector, policeman, priest and fortune-teller.

The devaluing attitude of the school in general extends to the rest of society as a whole and its major agencies (family, public services and authorities of the place of residence - including the police, the municipality, the Church, hospital), all represented in critical, negative ways.

Unlike what happens in the case of the Compliant, where dissatisfaction fosters a passive and uncritical acceptance of the system of rules and social conventions already existing (primarily those dictated by the family, but also by the fashion system and the peer group), in this case the extreme dissatisfaction with the social context results in an openly transgressive and provocative attitude towards the various components of society.

In terms of interpretation, however, the hypothesis can be made that the value of this profile is to challenge the symbolic device by which these students are trying to give meaning and value to the actions which govern their relationship with the social context: a relational dimension that both organizes relations with others (belief in an enemy that one opposes as a way of preserving one’s sense of self), but also replaces – while denying the possibility - an exploratory mode that could produce relationships with the social reality.

Breakdown of cultural segments

As can be seen in Figure 2, the five cultural models described above are distributed fairly evenly in the investigated sample, except for the fifth segment (that of Provocateurs), which includes only 7.6 % of the subjects and for the first segment (that of Confident affiliative) with just over 35 % of the students.

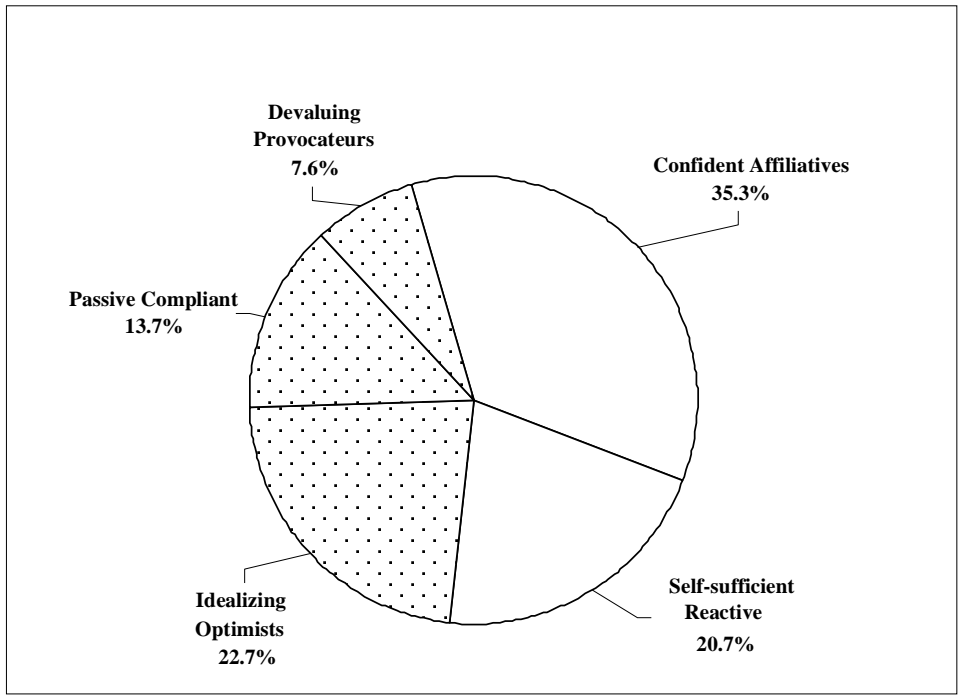


Figure 2. Distribution of the segments in the sample

As regards gender, the fourth and fifth cultural segment (respectively, that of Duty-bound and Provocateurs) covers especially male students, and are characterized by a predominantly female composition of clusters 1, 2 and 3 (respectively, Affiliative, Self-sufficient and Optimistic) (see Figure 3).

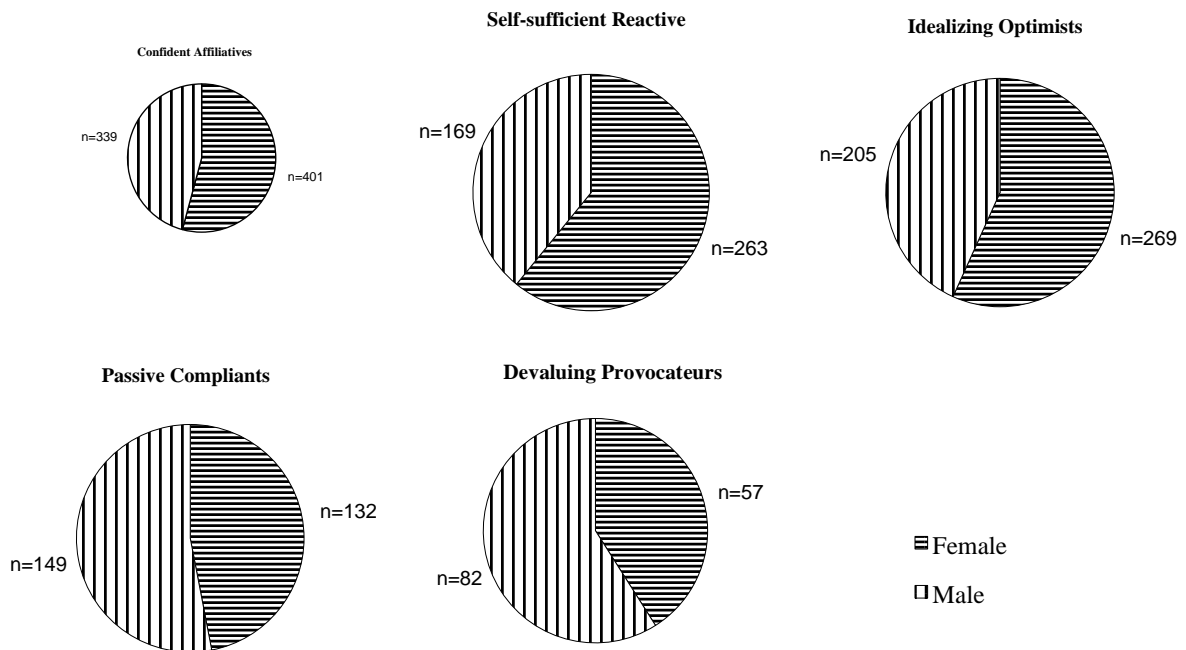


Figure 1. Gender distribution in the segments

As regards age, the younger students are concentrated in the third, the fourth cluster (respectively Optimists and Compliant), while older ones in cluster 1 (affiliative) (see Table 5).

Table 5. Average age for the Cultural segments

Cultural segment	Average age	Standard Deviation
Confident affiliative	16,1	1,505
Self-sufficient reactive	16,8	1,512
Idealizing optimists	15,6	1,523
Passive compliant	15,4	1,319
Devaluing provocateurs	15,9	1,565
Total	16,0	1,560

As regards geographical origin, the students from Central/Southern Italy are over-represented in cluster 3, 4 and 5 (Optimistic, Compliant and Provocateurs), while the students from Northern Italy are more present in cluster 1 (affiliative) (cf. Figure 4).

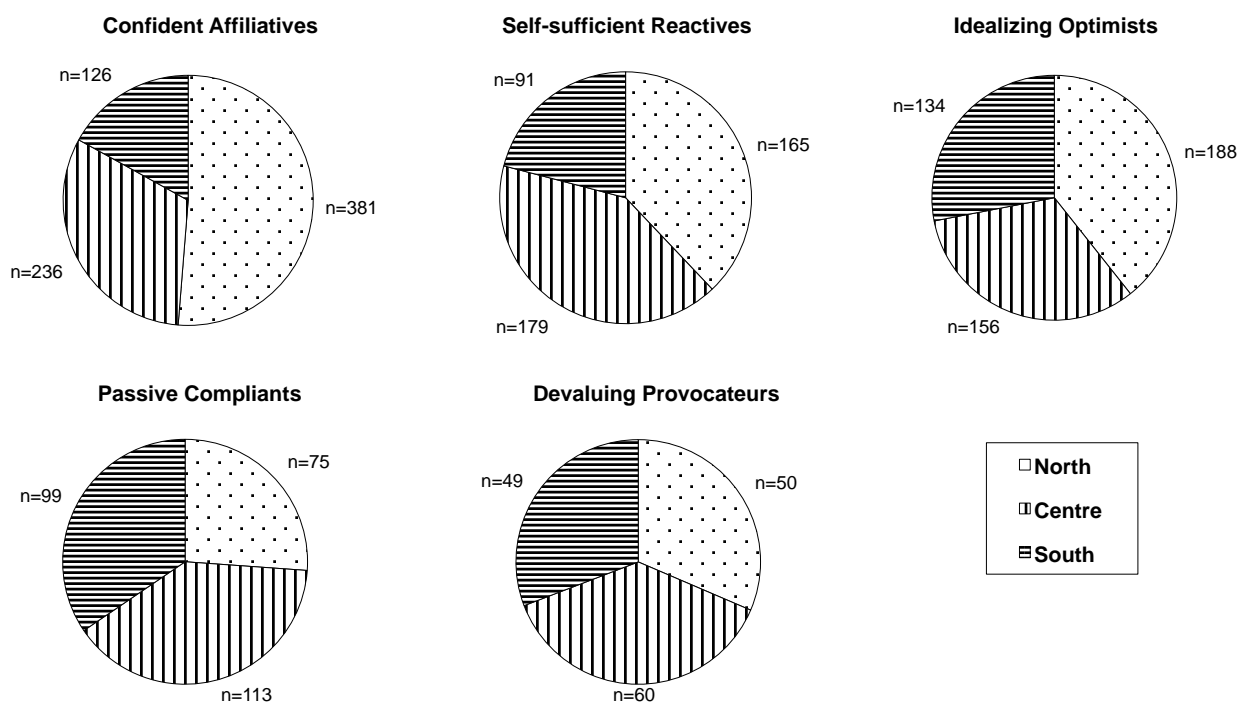
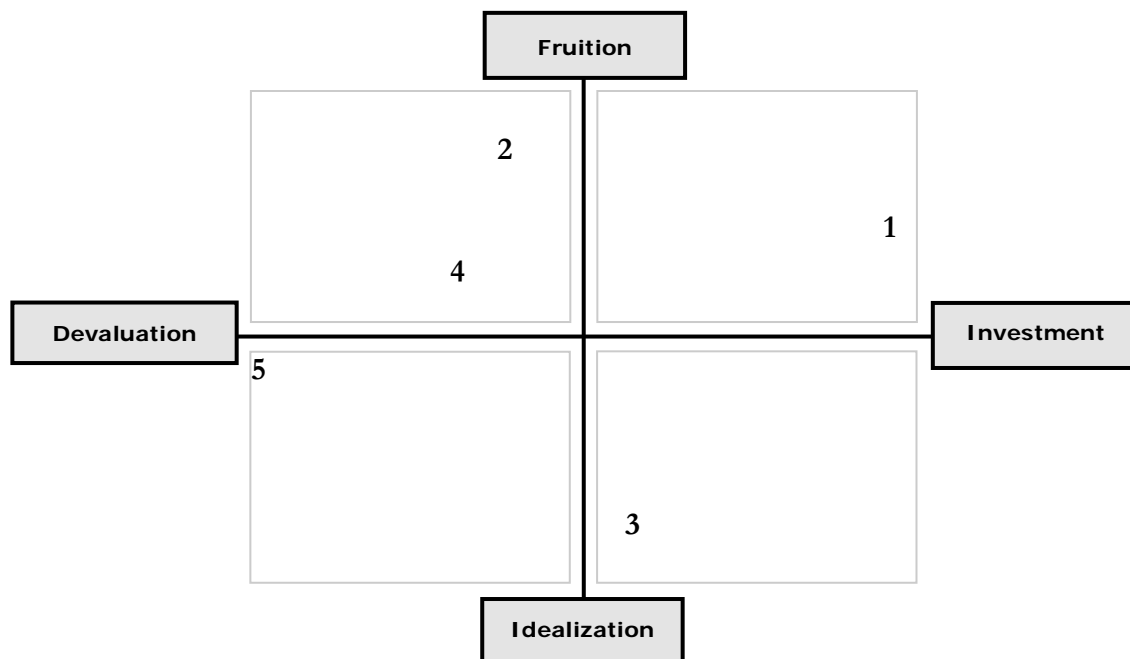


Figure 2. Composition of cultural segments by geographical area

C. Positioning of the Models of Signification of school context on the symbolic space

The projection on the symbolic space of the five different segments identified enables us to further characterize the profiles in terms of their mutual similarity/diversity, parameterized as a function of the main dimensions of symbolization, and therefore their belonging to the common symbolic field generated by the two-dimensional factor extracted with ACM (see Figure 5). Since the Models of Signification relate to the manifest content of the actors' representations, the analysis of the clusters

arrangement on the symbolic space allows us to combine the interpretation of their semantic content with the analysis of their symbolic value, as indicated by the position on the factorial axes.



Key to the figure

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| <i>1 = Confident affiliative</i> | <i>2 = Self-sufficient reactive</i> |
| <i>3 = Idealizing optimists</i> | <i>4 = Passive compliant</i> |
| <i>5 = Devaluing provocateur</i> | |

Figure 3. Positioning of the 5 cultural segments on the symbolic space

As can be seen, along the first factorial dimension, which we related to the symbolic connotations of self as a student, there are two opposing groups: on the one hand, the first and third cultural profile - respectively affiliative confident and idealizing Optimists (which together cover 56 % of students) - placed on the right axis, which is defined in terms of investment, on the other segments 5 (Devaluing provocateurs), 4 (Passive duty-bound) and 2 (Self-sufficient reactive), placed on the left axis, defined in terms of Devaluation.

In the light of this position, affiliation and optimism appear to be two different ways of expressing a symbolization valorizing one's role as a student in a vision of the school environment as useful and reliable, while provocation and passive compliance, refer to the self-sufficient, devalued image of self as a representation of the student within the school system as unreliable environment. In this case, therefore, the school is something to oppose, although in different ways: in terms of counter-dependence (in the case of devaluing Provocateur image), in terms of liabilities (in the case of the passive compliant image) or in reactive terms reactive (in the case of the Self-sufficient reactors).

Compared to the second dimension, defined in terms of rating the school context, Segment 3 (Idealizing optimists), located on the lower axis defined in terms of idealization, is opposed to segments 1 (Confident affiliative), 2 (Self-sufficient reactive) and 4 (Passive compliant), placed on the Fruition side.

Optimism in this regard seems to refer to a mythical relationship with the context, that scotomizes the limit embodied in the social "reality" and whose function, in the absence of a planning dimension, is confined to contemplating what exists.

In the case of the other three models, affiliation, compliance, and self-sufficiency refer to a shared idea of the usability of the context, which however is expressed in ways that are very different from each other. In the compliance model, usability (or, if you will, the degree of usability) of the environment is to be described in terms of the ability of the context itself to accept these students, and thus take care of them. In the *passive compliant* model where the context is taken as a normative reference, the

possibility of using the life context is expressed in terms of the possibility of being directed and guided, or, one might say, dragged into choices and projects, by complying with values and models of life perceived as socially desirable (make money, be successful, get lucky and acquire social prestige). The use of the context therefore takes the form of a passive waiting for the right opportunity, which remains the last resort available, once the anchorage to other forms of investment (study, the prospect of a future job, life plans) have been denied or rejected. Finally, the position of the *Self-sufficient* on the *Fruition* pole shows that devaluing the context can be seen as a reaction against the frustration of waiting for a different acceptance of oneself and of one's plans on the part of the adult world. In other words, the self-referential concentration on the Self and on opposing the adult context, would not indicate a fully independent position of these students, but their ambivalence towards the social context, rejected and felt to be persecutory not because it is useless, but because it is unreliable. The fifth cultural model (that of *provocateurs*) is not characterized by the second dimension of meaning as it is positioned almost at the origin of the vertical axis.

Concluding remarks

The level of investment that students express in the school system and the social world in general is a reflection of their ability to construct representations of the environment. In other words, students can believe in their education and life experience to the extent that they are able to give it meaning. The analysis of patterns of meaning proposed here allows us to detect the representations students attribute to their being part of the school setting and to interpret the symbolic lines that organize their position in it.

Let us summarize the main findings of the study.

The students involved in the research appear guided by two fundamental semiotic dialectics. One concerns the symbolization of the self as a student, and juxtaposes an attitude of devaluation of their role within a school context devoid of functions to an attitude of enhancing their role as a student within a school context recognized as relevant to their future. A second dialectic concerns the symbolization of the relationship with the environment (mainly school, but also family and social), organized on the one hand in an idealizing affiliative-familistic dimension and on the other, as a planning dimension, where the context is used to achieve goals.

We wish to emphasize three elements emerging from the mapping, given the importance that they can assume in guiding educational strategies and management of the teaching-learning setting.

1. One element that prompts reflection is the non-autonomous character of school as a cultural setting. As noted, the positive image of school expressed by the Affiliatives and the Optimists reflects a more general positive connotation of all the contexts they are part of; the distrust expressed by the Self-sufficient and Provocateurs and is in line with a more general feeling of the unreliability of the adult world with whom they have contact. Also in the case of the Compliers, the absence of a planning attitude that can organize their enjoyment of the school context reflects a more general passive attitude that seems to mark the way these students position themselves in the various domains of their experience.

This fact embodies an element of concern. It is evidence, in fact, that the identity of the student role is organized on nonspecific criteria that are not related to (and therefore cannot be controlled by) the school system, but reflect more general representations of the social environment. From this point of view, development policies focused on promoting the student role as client by improving the school itself do not seem destined to be fully effective because what students think of school and the way they relate to it, is not exclusively dependent on the relationship that they have with this "object", but on the way they symbolize the broader social context.

This on the other hand does not mean that school cannot promote the client approach and therefore sensible representations of what happens in teaching-learning contexts; instead it points to the wisdom of developing it by taking into account the models with which students interpret the context and therefore the problems or development plans they express about it. It is, in other words, a matter of promote the school's ability to place itself at the service of an internal client who is composite and culturally diverse.

2. A second element that prompts reflection is the non-linear and multi-dimensional relations between the models identified in mapping students' significations. As we have observed, patterns of meaning sharing the same Symbolic dimension (positioned on the same side of a given factorial dimension) may differ in terms of another Symbolic Dimension. At the same time, patterns of meaning that

express positions and discursive forms of presence strongly divergent in terms of content, may be assimilated at the level of symbolic meaning. Consider, for example, the difference detectable on the second symbolic dimension between Affiliatives and Optimists, which however are quite similar in terms of content of the meanings conveyed. And, conversely, think of the positioning in the same symbolic quadrant - bounded by the Devaluation/Fruition polarity - of the Self-sufficient reactive and Passive compliant segments, which while differing profoundly in the form and content of Models of Signification, are not distinguishable at the level of symbolic anchorage.

This element has significant implications in terms of methodology. By challenging the possibility of treating students' behavior and actions as meaningful as such (according to a logic of *essentialist* analysis, which assumes the invariant character of the psychosocial and communication phenomena, cf. Salvatore, 2003), this element suggests the need to activate different interpretative paths in each case, so as to reconstruct, on the hermeneutic level, the cultural, emotional and symbolic significance of the events occurring.

It is the understanding of this meaning that can work as an anchorage and criterion in creating strategies of intervention and development of the teaching-learning setting. Let us take for instance the phenomenon of dropping out. It seems obvious that when a *Self-sufficient* student drops out, though it is pragmatically homogenous and indistinguishable from other forms, it is symbolically and culturally different from that of the student *Provocateur* dropping out. In semiotic terms: it is the same signifier which, because of different cultural codes, acquires the sign value of different meanings. Recognizing this prompts one to shift the focus of interventions from the plane of signifiers to that of cultural meanings; as it were, to go beyond the given, to grasp the situated meaning of events, so as to provide appropriate intervention solutions to them.

3. A third element helps us to examine more closely the *resources* and the *problems* with which compare the results of the mapping. The results tell us that a large proportion of students (those we have called Idealizing optimists and Confident affiliatives, a total of 57.8% of the sample) express their belief in belonging to the school context, seeing it as a meaningful, "sensible" context. This is as far as resources are concerned.

We also noted, however, that such an investment can be expressed in terms of the fantasy of an omnipotent context that can grant any wish (in the case of the Idealizing optimists), rather than in terms of a client and their own involvement in the construction of plans and development goals.

The results also indicate that a considerable number of students (especially those we have called Self Sufficient reactors, Passive compliants and Devaluing provocateurs, overall 42.2% of the sample) do not see the school's educational vision as being sensible, the learning promoted as meaningful, the goals as relevant, and the rules of the game by which it is carried out (norms, role demands...) as being comprehensible. In this case, school has to deal with the problem of optimizing not only relations with the student, but - even earlier - of building that relationship.

In this sense, strategies for developing the relationship with the students based on merely reviewing teaching methods, designed as a tool to enhance student involvement and active participation, seem destined to have little effect. Their effectiveness depends on the contextual condition of the student's willingness to cooperate in the construction of what is proposed, but what these students show is a general crisis in the meaning of their being at school.

Working so that the student will use the proposed activities in a way consistent with the school's educational vision therefore means working to enable this kind of construction.

The ability of the school to be seen as a sensible context for anyone who is part of it - a quality which in other works we have called symbolic meaningfulness (Salvatore, Mossi, Venuleo, & Guidi, 2009) - is in our view a key to success for educational activity, since it is the quality of the school environment that makes it possible, on the one hand, for students to perceive the teaching-learning setting as something psychologically relevant, and therefore to be invested in as a cognitive-affective regulator; and secondly, enables school to formulate (rather than reproduce or scotomize) the languages, patterns of behaving and relating, forms of significance of the environmental context.

But how can this meaningfulness be developed?

In line with the literature and the tradition of psychosocial intervention, we suggest that a context of activity may be salient on a symbolic level to the extent that is equipped to be simultaneously *interpretable* and *interpretant*.

A context of activity is *interpretable* if it is structured as a non-given setting, but open to exploration and negotiation, and therefore able to encourage and promote more dialogic paths of interpretation by the actors involved. In other words, if at the same time it acts as a container/carrier of practices (in the case of school: container/carrier of the teaching/learning practices) and as a *pre-text* that fosters elaboration of its intersubjective sense. Other works (Montesarchio & Venuleo, 2010; Venuleo &

Guidi, 2011; Venuleo, Guidi, Mossi, & Salvatore, 2009) have shown that the creation of spaces for reflection on the meaning attributed to the educational activities in which it is involved, can support the mobilization/reworking of the meanings with which students interpret the learning environment and their role in it.

A context of activity acts as interpretant if it is structured so that what is achieved in and through it has value-of-life for the actors involved. The development of value-of-life of the activities in the teaching-learning context requires the ability on the one hand to formulate curricula in a way that is appropriate to (albeit not confined on) contextual languages, and on the other hand to promote the client commitment and usage skill (knowledge) of the students, highlighting the values of mediation (Cole, 1996) of educational products, namely the ability to use them to interpret experience and to find the correct orientation in the world.

References

- Benzecri, J.P. (1992). *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Marcel Dekker.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione [Training Psychology]*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Salvatore, S. (2001). *L'immagine della psicologia: Una ricerca sulla popolazione del Lazio [The image of psychology: A research on the Lazio population]*. Roma: Kappa.
- Cobern, W.W., & Aikenhead, G.S. (1998). Cultural Aspects of Learning Science. In B.J. Fraser & K.J. Tobin (Eds.), *The International Handbook of Science Education* (pp. 39-52). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Costa, V.B. (1995). When science is 'another world': Relationships between worlds of family, friends, school, and science. *Science Education*, 79(3), 313-333. doi:10.1002/sce.3730790306
- Ercolani, A.P., Areni, A., & Mannetti, L. (1990). *La ricerca in psicologia: Modelli di indagine e di analisi dei dati [The research in psychology: Models of investigation and of data analysis]*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- 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.
- Jegede, O. (1995). Collateral learning and the eco-cultural paradigm in science and mathematics education in Africa. *Studies in Science Education*, 25(1), 97-137. doi:10.1080/03057269508560051
- Landauer, T.K., & Dumais, S.T. (1997). A solution to Plato's problem: The Latent Semantic Analysis theory of the acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological Review*, 104(2), 211-240. doi:10.1037/0033-295x.104.2.211
- Lebart, L., Morineau, A., & Piron, M. (1997). *Statistique Exploratoire Multidimensionnelle (2nd ed.) [Multidimensional Exploratory Statistics]*. Paris: Dunod.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Sense Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Markovà, I. (2001). La Democratie comme theme de psychologie sociale [Democracy as an Issue for Social Psychology]. *Bulletin de Psychologie*, 54(6), 611-621.
- Markovà, I. (2003) *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge: Cambridge University press.
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2010). Il gruppo come spazio privilegiato della formazione clinica alla clinica. In G. Montesarchio & C. Venuleo (Eds.), *!Gruppo! Gruppo esclamativo [!Group! Exclamation Group]* (pp. 191-218). Milano: FrancoAngeli.

- Mossi, P., & Salvatore, S. (2011). Transición psicológica de significado a sentido [Psychological transition from meaning to sense]. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 153-169.
- Ogawa, M. (1986). Toward a new rationale of science education in a non-western society. *European Journal of Science Education*, 8(2), 113-119. doi:10.1080/0140528860800201
- Ogunniyi, M.B. (1988). Adapting western science to traditional African culture. *International Journal of Science Education*, 10(1), 1-9. doi:10.1080/0950069880100101
- Phelan, P., Davidson, A., & Cao, H. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology and Education Quarterly*, 22(3), 224-250. doi:10.1525/aeq.1991.22.3.05x1051k
- Pontecorvo, C. (1990). Social context, semiotic mediation, and forms of discourse in constructing knowledge at school. In H. Mandl, E. De Corte, S.N. Bennett, & H.F. Friedrich (Eds.), *Learning and instruction. European research in an international context* (Vol. 2 Social and cognitive aspects of learning and instruction, pp.1-26). Oxford: Pergamon Press.
- Salvatore, S. (2003). Psicologia Postmoderna e Psicologia della Postmodernità. In G. Delle Fratte (Ed.), *Postmodernità e problematiche pedagogiche: Modernità e Postmodernità tra discontinuità, crisi e ipotesi di superamento* [Modernity and Postmodernity between discontinuity, crisis and fostering hypotheses] (pp. 65-98). Roma: Armando.
- Salvatore, S. (2012). Social Life of the Sign: Sensemaking in Society. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 241-254). Oxford: Oxford University Press.
- Salvatore, S., Mossi, P., Venuleo, C., & Guidi, M. (2009). Pregnanza e sensatezza della formazione. In G. Venza (Ed.), *La qualità dell'Università: Verso un approccio psicosociale* [University Quality: Towards a psychosocial Approach] (pp. 49-69). Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore, S., Tebaldi, C., & Poti, S. (2009). The Discursive Dynamic of sensemaking. In S. Salvatore, J. Valsiner, S. Yagodzynski-Strout, & J. Clegg (Eds.), *YIS: Yearbook of idiographic science* (Vol.1, pp. 39-71). Roma: Firera Publishing.
- Valsiner, J. (2012). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Venuleo, C., & Guidi, M. (2011). The Reflexive Training Setting as a model for working on the meanings that shape students' view of their role: A case study on psychology freshmen. In S. Salvatore, J. Valsiner, J.T. Simon, & A. Gennaro (Eds.), *Yearbook of Idiographic Science* (Vol. 3, pp. 67-94). Roma: Firera Publishing Group.
- Venuleo, C., & Mossi, P. (2011). Modelli di interpretazione dell'ambiente sociale e continuità degli studi universitari: Un caso studio. *Psicologia scolastica*, 10(2), 171-193.
- Venuleo, C., Guidi, M., & Salvatore, S. (2012). I Modelli di Significazione del servizio scolastico: Uno strumento psicologico a supporto dello sviluppo del rapporto scuola-famiglia. In P. Bastianoni (Ed.), *La relazione tra famiglie e scuola in adolescenza* [The relationship between families and school in adolescence] (pp. 53-84). Ferrara: Este Edition.
- Venuleo, C., Guidi, M., Mossi, P., & Salvatore, S. (2009). L'istituzione generativa: L'impatto di un setting riflessivo sulle immagini anticipatorie di un corso di laurea in Psicologia [The generative institution. The impact of a reflective setting on anticipatory images of an undergraduate degree in Psychology]. *Psicologia Scolastica*, 8(2), 197-221.
- Venuleo, C., Mossi, P., & Salvatore, S. (2014). Educational Subcultures and dropping out at Higher Education: A longitudinal case study. *Studies in Higher Education*, 1-22. doi:10.1080/03075079.2014.927847

Il senso dello stare a scuola: Modelli di Significazione del contesto scolastico in studenti di scuola secondaria di secondo grado

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

Abstract

La ricerca qui presentata riguarda la mappatura dei Modelli di Significazione di un campione nazionale di studenti di scuola secondaria di II grado. Tale analisi riguarda, nello specifico, l'analisi dei modi con cui gli studenti interpretano il contesto scolastico e il proprio inter-agire quotidiano all'interno di esso. Interpretando i significati come l'esito di un processo di costruzione intersoggettivo, a sua volta espressione di specifici setting di attività a cui gli attori prendono parte e dei sistemi di valore da loro condivisi, il setting educativo si qualifica come il contesto in cui gli studenti definiscono il senso dato alla scuola e alle sue pratiche, in funzione dei quali gli stessi sono portati ad adottare specifiche modalità di comportamento, di rapporto con gli altri, di studio e di partecipazione alle attività collettive.

I modelli di significato emersi dall'analisi si configurano come dimensioni divergenti sia dal punto di vista dei contenuti che a livello dei modi di simbolizzare affettivamente il contesto scolastico. La conoscenza della loro articolazione diventa dunque un utile strumento per orientare chi opera nella scuola a interpretare e comprendere come tali significati possano funzionare quali ancoraggi e criteri per la definizione di strategie di intervento e sviluppo del setting di insegnamento-apprendimento.

Parole chiave: studenti; scuola superiore; Modelli di Significazione.

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

** Researcher – Università del Salento – claudia.venuleo@unisalento.it

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

Guidi, M., Venuleo, C., & Salvatore, S. (2015). Il senso dello stare a scuola: Modelli di Significazione del contesto scolastico in studenti di scuola secondaria di secondo grado [The meaning of being at school: The Models of Signification of the school context in a sample of high school students]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 57-93. doi: 10.14645/RPC.2015.1.450

Introduzione

La letteratura contemporanea nel campo educativo ha mostrato una crescente attenzione all'impatto della cultura sulle modalità di partecipazione ai setting scolastici e sugli esiti di tale partecipazione (Jegede, 1995; Ogawa, 1986; Ogunniyi, 1988; Phelan, Davidson, & Cao, 1991). Alcuni autori (Cobern & Aikenhead, 1998; Costa 1995; Phelan et al., 1991) hanno specificamente suggerito che il successo scolastico dipende largamente da quanto lo studente impara a negoziare i confini che separano i diversi mondi culturali cui partecipa (in famiglia, con i pari, a scuola, entro la sua specifica classe...). In sintonia con questa prospettiva, in altri lavori (Guidi, Salvatore, & Scotto Di Carlo, 2011; Venuleo & Mossi, 2011; Venuleo, Mossi, & Salvatore, 2014) abbiamo proposto che il successo formativo è funzione della compatibilità tra le subculture espresse dagli studenti e il modello di ruolo atteso dal setting formativo.

Una tale prospettiva ha profonde implicazioni sul piano metodologico, segnalando l'opportunità di promuovere politiche di sviluppo delle forme della partecipazione studentesca e del successo educativo che prestino attenzione al riconoscimento e all'elaborazione dei codici interpretativi proposti dagli studenti.

Il lavoro di seguito presentato – concernente la mappatura dei diversi Modelli di Significazione con cui un campione nazionale di studenti di scuole secondarie di II grado interpretano il contesto scolastico e il loro (inter)agire quotidiano – risponde a questa premessa e a questa esigenza.

Inscrivendoci entro una prospettiva semiotico culturale sull'educazione e l'apprendimento (Cole 1996; Pontecorvo, 1990), riconosciamo la *dimensione del significato* come fattore regolativo delle forme e dell'intensità degli investimenti con cui gli attori scolastici prendono parte al setting formativo e ai diversi elementi materiali e immateriali che lo caratterizzano (Guidi et al., 2011; Venuleo & Guidi, 2011; Venuleo et al., 2014).

Non pensiamo ai significati come a costruzioni individuali; piuttosto assumiamo una visione integrata, che si focalizza sul modo con cui gli individui, il setting di attività cui prendono parte (nel nostro caso: il setting educativo) e la cultura (Valsiner, 2012) ricorsivamente interagiscono l'un con l'altro (Linell, 2009; Salvatore, 2012).

In questa ottica, il senso che gli studenti danno alla scuola è un processo intersoggettivo e sociale: in quanto veicolato da pratiche sociali (ad es. discussioni, divisioni dei compiti tra pari, forme di collaborazione); in quanto tali pratiche sono realizzate da soggetti collettivi, e orientate da modelli di significato e da sistemi di valore condivisi; e, ancora, perché le categorie che si utilizzano, gli schemi di analisi ed i criteri di soddisfazione e di successo utilizzate dagli studenti sono elaborate all'interno di specifici contesti sociali e di scopo.

Questo significa anche che la scuola non si pone solo come recettore passivo dei Modelli di Significazione proposti dagli studenti; piuttosto partecipa alla loro costruzione e al loro mantenimento, incoraggiando o vincolando criteri e modalità di rapporto e di partecipazione suggeriti dal contesto sociale più ampio¹.

In questo senso, attribuiamo alla mappatura due principali funzioni: come *sistema di indagine e conoscenza*, essa è volta all'individuazione dei codici di significato a partire dai quali gli studenti regolano il proprio rapporto con l'ambiente scolastico; come *congegno psicologico strettamente connesso all'intervento*, con essa si mira a fornire alle scuole occasioni di riflessione per interrogarsi sulla loro capacità di configurarsi come contesti simbolicamente sensati per il sistema intersoggettivo d'identità degli allievi.

Considerazioni metodologiche preliminari

La cultura può essere concepita come un campo simbolico che organizza le (dis)similarità di valori, affermazioni, atteggiamenti, comportamenti messi in campo all'interno di un sistema di attività (Guidi et al., 2011; Mossi & Salvatore, 2011).

¹ In definitiva, rimarchiamo il punto di vista per cui lo specifico progetto formativo perseguito entro le scuole, costituisce un elemento rilevante nella definizione delle culture studentesche che possono assumere valore strategico o vincolante rispetto al successo formativo; tale progetto si traduce infatti in scelte metodologiche e operative che interessano non solo la selezione dei programmi disciplinari, le forme dei dispositivi formativi, ma anche gli obiettivi di conoscenza ad essi assegnati e i criteri di verifica.

Da questo punto di vista, le differenze intra-gruppo nei modi di sentire, pensare e comportarsi possono essere comprese come posizioni differenti entro un universo simbolico condiviso, dunque come espressione di differenti interpretazioni della comune partecipazione ad un sistema culturale.

Usiamo il termine Modelli di Significazione (Venuleo, Guidi, & Salvatore, 2012), per indicare specifici modi di interpretare il contesto educativo da parte degli attori che vi prendono parte. Ciascun modello elabora o rende più accessibili un certo set di significati forniti dalla cultura condivisa, mentre ne de-enfatizza o inibisce altri (Cobern & Aikenhead, 1998).

Modelli di Significazione differenti alimentano differenti modi di pensare, differenti modi di interpretare l'esperienza, e differenti modi di partecipare al setting educativo, in termini di aspettative, tempo e qualità del modo di stare in classe, modalità di uso di conoscenze e competenze, atteggiamenti verso docenti e studenti, ecc.

Rilevare la matrice culturale della popolazione studentesca consente di dare senso alla varietà di queste modalità, riconducendole ad una comune cornice di riferimento, che rende possibile evidenziarne e comprenderne le relazioni di somiglianza e di differenza, e poter così interpretare la loro genesi socio-cognitiva.

In accordo con una tale definizione del costrutto, la nostra ricerca ha adottato una metodologia di analisi in grado di rilevare sia la variabilità dei Modelli di Significazione che organizzano i criteri di interpretazione del contesto sociale e scolastico proposti dagli studenti implicati nell'indagine, che il loro nucleo condiviso, dunque la matrice simbolica che le genera.

La matrice simbolica può essere analizzata in termini di Dimensioni di Simbolizzazione (DS).

Ciascuna dimensione descrive una certa dialettica tra due pattern opposti di significati (es. affidabile/inaffidabile; utile/inutile; piacevole/spiacevole) che connotano una qualità dell'esperienza (Mossi & Salvatore, 2011; Venuleo & Guidi, 2011; Venuleo & Mossi, 2012).

I Modelli di Significazione costituiscono altrettanti modi di interpretare la comune matrice simbolica, a loro volta riconducibili a determinati sottoinsiemi (segmenti) della popolazione indagata. Ciascun modello è dunque un modo attraverso il quale un dato segmento del corpo sociale esprime/interpreta la comune matrice simbolica, prendendo posizione rispetto alle dialettiche fondamentali (dimensioni di simbolizzazione) che la attraversano².

Lo strumento di rilevazione

La mappatura ha utilizzato un questionario costruito *ad hoc*, con una specifica metodologia di matrice psicodinamica, elaborata da Carli e colleghi (Carli & Paniccia, 1999; Carli & Salvatore, 2001) ed utilizzata in diversi ambiti di indagine – compreso il contesto scolastico – la metodologia ISO. Il questionario è composto da 32 domande (corrispondenti a 123 variabili), cui sono associate modalità di risposta diverse: a scelta (singola o multipla) di alternative o una scala Likert a 4 punti (ad es.: “per niente”, “poco”, “abbastanza”, “molto”).

Il questionario si compone di due macro-aree: la prima contiene item volti a raccogliere i Modelli di Significazione degli studenti; la seconda è volta a raccogliere indicatori di tipo socio-demografico (sesso, età, residenza) e quelli legati alle dimensioni socio-culturali relative alla famiglia (titolo di studio e professione dei genitori), per descrivere i diversi segmenti della popolazione individuati tramite l'analisi dei Modelli di Significazione.

Gli item della prima macro-area sono stati costruiti per facilitare l'espressione di percezioni/opinioni/giudizi concernenti quattro aree di esperienza:

- l'immagine del contesto micro-macrosociale (ad es.: problemi del luogo dove si vive; giudizio sul luogo dove si vive ecc.);
- il sistema di valori generale (ad es.: criticabilità dei comportamenti; modelli di successo ecc.);
- l'immagine del sistema scolastico e del rapporto con le figure connesse con tale contesto (ad es.: valutazioni ed opinioni su compagni, insegnanti, dirigente, famiglie...);
- la rappresentazione del futuro (ad es.: modalità di inserimento nel mondo del lavoro; aspetti critici e positivi del lavoro).

² Una prospettiva simile può essere riconosciuta nella Teoria delle Rappresentazioni Sociali che ha sviluppato il concetto di *Themata* (Markovà, 2000; 2003). I *themata*, in quanto antinomie opposizionali culturalmente condivise, operano come terreno semeiotico generativo di differenti rappresentazioni sociali. Queste ultime possono quindi essere concettualizzate come specifici posizionamenti su specifiche antinomie opposizionali.

Può essere osservato che nella prima macro area del questionario, diverse questioni rimangono inesplorate. Tuttavia, su questo punto, è opportuno evidenziare che la metodologia seguita nella costruzione delle domande e delle alternative di risposta non risponde ad un criterio di esaustività, ma all'obiettivo di raccogliere opzioni semantiche indicative di specifiche modalità di connotazione simbolica degli oggetti-stimolo, rilevanti sul piano culturale (Carli & Paniccchia, 1999). Per fare un esempio, le risposte proposte rispetto allo stimolo "Nella sua opinione, i giovani vogliono ..." sono: "provocare", "crescere", "sentirsi competenti", "essere guidati", "non avere problemi". Queste alternative non danno ovviamente conto di tutte le possibili opzioni che si potrebbero immaginare, né sono necessariamente le più rappresentative delle opinioni dei rispondenti: esse sono piuttosto state scelte con l'obiettivo di fare da "esca" per altrettante connotazioni simboliche dell'oggetto stimolo ("i giovani"), in chiave affiliativa ("vogliono essere guidati"), piuttosto che realizzativa ("vogliono sentirsi competenti") o reattiva ("vogliono provocare").

Le domande contenute nella seconda macro-area del questionario sono state trattate come variabili illustrative (Lebart, Morineau, & Piron, 1997), dunque non usate nel primo step di analisi (volto a mappare i Modelli di Significazione e la matrice simbolica che li organizza), ma recuperate nella descrizione dei Modelli di Significazione.

Campione

Il questionario è stato somministrato ad un campione nazionale di 2102 studenti, afferenti a 10 scuole secondarie di secondo grado (corrispondenti allo 0,13% della popolazione degli studenti superiori italiani per l'anno scolastico 2006/2007) ripartite in 9 regioni italiane: Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Umbria, Lazio, Campania, Puglia, Sicilia a loro volta raggruppate in tre diverse macro-aree geografiche del Paese (Nord, Centro, Sud Italia e Isole). Come si osserva dalla tabella 1, il campione non risulta del tutto bilanciato dal punto di vista della distribuzione geografica, in quanto il 48% dei questionari proviene dalle regioni del Nord Italia, il 28% da quelle del Centro Italia e circa il 24% dalle Regioni del Sud (cfr. Tabella 1).

Il campione risulta invece sufficientemente bilanciato sia per il genere (le studentesse sono 1122, pari al 54% degli allievi totale), sia per la ripartizione degli allievi nelle cinque diverse classi di scuola, che peraltro non risultano discostarsi in modo significativo dalle percentuali della popolazione generale degli studenti (cfr. Tabella 2).

Tabella 1. *Composizione geografica del campione degli studenti*

Area Regionale	Regione	N. Scuole	% Scuole	N. Soggetti	% Soggetti
<i>Nord</i>	Lombardia	1	10	308	14,7
	Piemonte	2	20	448	21,3
	Veneto	1	10	103	4,9
	Emilia Rom.	1	10	155	7,4
	<i>Tot.</i>	5	50	1014	48,3
<i>Centro</i>	Lazio	1	10	162	7,7
	Umbria	1	10	427	20,3
	<i>Tot.</i>	6	20	589	28,0
<i>Sud</i>	Campania	1	10	107	5,1
	Puglia	1	10	317	15,1
	Sicilia	1	10	75	3,6
	<i>Tot.</i>	3	30	499	23,7
<i>Totale</i>		10	100	2102	100

Tabella 2. *Confronto della distribuzione percentuale per classe tra campione e popolazione*

Classe	Campione	Popolazione
	%	%
Prima	25,4	24,7
Seconda	20,7	21,1

Terza	18,5	20,2
Quarta	18,3	17,8
Quinta	17,2	16,2
Totale	100,0	100,0

Analisi dei dati

Per identificare le principali Dimensioni di Simbolizzazione (DS), generative dei Modelli di Significazione, la matrice dei dati “soggetti x risposte al questionario” è stata sottoposta ad Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM), operata sui quattro ambiti di esperienza in cui è articolata la prima parte del questionario. L’ACM è una procedura volta ad estrarre variabili sintetiche (dette dimensioni o fattori), che contribuiscono a spiegare la variabilità complessiva delle risposte (Benzecri, 1992). Dal momento che i fattori riassumono una proporzione progressivamente decrescente dell’informazione contenuta nella matrice iniziale, con un numero molto limitato di fattori si è in grado di conservare la maggior parte dell’inerzia³ dei dati. Ciascun fattore può essere concepito come una struttura dicotomica, costituita dall’opposizione di due pattern separati di risposte reciprocamente escludentisi e massimamente distanti tra loro. Similmente ad altri autori (Landauer & Dumais, 1997), concepiamo la tensione dicotomica emergente tra i due pattern opposti di risposte, nei termini di una Dimensione di Simbolizzazione⁴ attiva entro la matrice affettivo-culturale espressa dalla popolazione esplorata.

Dopo aver applicato l’ACM, è stata effettuata un’Analisi dei Cluster (operata secondo il metodo della classificazione gerarchica di Ward) al fine di identificare insiemi di profili di risposta caratteristici, a loro volta descrittori di gruppi di individui. Dal momento che tale metodo di clusterizzazione intende costruire una gerarchia di cluster usando un algoritmo fondato sulla dissimilarità, i profili estratti sono stati definiti in ragione di un duplice criterio: mantenere massima similarità tra le risposte raggruppate nello stesso cluster e identificare la massima differenza con i profili di risposta di ogni altro cluster. Nel nostro caso il criterio di similarità/dissimilarità è dato dalle prime 5 dimensioni fattoriali⁵ estratte dall’ACM precedentemente condotta sulla stessa matrice di dati. Interpretiamo ogni cluster identificato dall’Analisi dei Cluster come un peculiare Modello di Significazione, a sua volta concernente uno specifico segmento di rispondenti.

La proiezione dei Modelli di Significazione sul campo simbolico consente inoltre di raffigurare geometricamente il posizionamento assunto da tali Modelli entro il più generale campo simbolico. Attraverso la raffigurazione dello spazio cartesiano, quindi, si descrive il posizionamento assunto dai differenti Modelli di Significazione entro il campo simbolico.

Risultati

Di seguito, vengono presentati 3 ordini di risultati:

- A) l’analisi dello spazio in cui si delinea la matrice simbolica, fondante e generativa delle differenti rappresentazioni che gli studenti propongono dei loro principali domini di esperienza; ciò in particolare nei termini delle due principali Dimensioni di Simbolizzazione che la caratterizzano;
- B) l’analisi dei diversi profili/Modelli di Significazione espressi dagli studenti;
- C) la proiezione sullo spazio simbolico dei Modelli di Significazione, volta a caratterizzare ulteriormente i Modelli nei termini della loro reciproca somiglianza/diversità, parametrata in funzione delle dimensioni simboliche, dunque dell’iscrizione entro la comune matrice culturale.

³ L’inerzia costituisce, nel modello d’Analisi delle Corrispondenze Multiple, l’indicatore della variabilità dei risultati. In questo senso, l’inerzia equivale a ciò che è definita *varianza* nell’Analisi delle Componenti Principali.

⁴ Il principio di base è che la dimensione simbolica non è data dalla somma dei significato discreti, ma dalla connessione metonimica dei segni, che si dispiegano attraverso i differenti oggetti della comunicazione (Salvatore, Tebaldi, & Potì, 2009).

⁵ I 5 fattori nel loro complesso spiegano il 96,7% dell’inerzia totale (calcolata con la formula di rivalutazione di Benzecri, cfr. Ercolani, Areni, & Mannetti, 1990).

A. Lo spazio culturale

Le prime due principali dimensioni fattoriali, emerse dall'Analisi delle Corrispondenze Multiple contribuiscono a spiegare l'85,9% dell'inerzia totale⁶. Come detto, tali dimensioni sono interpretate come Dimensioni Simbolico-affettive costitutive dello Spazio culturale.

Prima Dimensione Simbolica - Immagine del ruolo di studente: "Svalutazione" vs. "Investimento"

Questa dimensione fattoriale (l'asse orizzontale delle ascisse in figura 1) oppone due pattern di risposte, caratterizzate non solo dai contenuti/oggetto degli item (riferiti, in entrambe le polarità, al sistema scolastico), ma anche dalla posizione delle risposte sulla scala usata per valutarli (cfr. Tabella 3). Più nello specifico, mentre su una polarità (-), si collocano risposte che connotano in termini negativi ed assolutizzanti la propria esperienza della scuola (scelta dei punti estremi della scala Likert: "molto" e "per niente"), sull'altra polarità (+), si esprimono connotazioni positive attraverso un atteggiamento valutativo di tipo modulato (scelta dei punti intermedi della scala: "poco" e "abbastanza")

Proponiamo di intendere la dimensione fattoriale come l'espressione di due opposti modi di simbolizzare il ruolo di studente, dunque l'immagine di sé in rapporto al contesto scolastico.

Svalutazione

Sulla polarità sinistra (-), le modalità di risposta rimandano ad una svalutazione del proprio ruolo di studente entro una visione svilita del sistema scolastico e degli attori che ne fanno parte.

Una generalizzata insoddisfazione viene espressa nei confronti del corpo docente, svalutato sul piano delle competenze (gli insegnanti non sanno insegnare, non sono efficaci), della motivazione (non amano il proprio lavoro), della relazione (sono qualificati come ostili nei propri confronti e non si è per niente soddisfatti del rapporto con loro).

La scuola, svilita della funzione didattica (non si va a scuola per imparare) e di sostegno al proprio progetto di vita (la scuola non è al servizio degli studenti), si configura come un luogo da abbandonare. La permanenza al suo interno è spogliata di ogni dimensione motivazionale e progettuale. Si va a scuola perché non si ha altro da fare.

Investimento

Sul semiasse destro (+), le modalità di risposta segnalano una forte valorizzazione della figura dello studente, entro una visione positiva e soddisfacente della scuola, percepita come luogo di investimento.

La propria permanenza a scuola è motivata da progetti (si studia per imparare e per prepararsi al lavoro); ci si riconosce dunque il ruolo di agenti nella costruzione del proprio futuro (si troverà lavoro grazie alla formazione ricevuta). La scuola, popolata da insegnanti competenti, e amanti del proprio lavoro, si inserisce in questo progetto, lo sostiene, configurandosi come luogo di acquisizione di competenze ed ambiente affidabile, al servizio degli studenti.

Tabella 3. Prima dimensione fattoriale: Simbolizzazione Ruolo Studente

Polo sinistro: "Svalutazione"	
<i>Variabili</i>	<i>Modalità</i>
Quanto sei soddisfatto: della scuola	Per niente
Pensa alla tua esperienza scolastica. Quanto sei soddisfatto del rapporto coi tuoi insegnanti	Per niente soddisfatto
Motivazione studio: interesse per le materie	Per niente
I tuoi insegnanti sono: forti	Per niente
Vado a scuola: perché non ho altro da fare	Sì
Motivazione allo studio: per la riconoscenza docenti	Per niente
I docenti: amano il proprio lavoro	Per niente
Vado a scuola: per imparare	No

⁶ Rispettivamente, la prima e la seconda dimensione contribuiscono a spiegare il 56,4% ed il 29,5% dell'inerzia complessiva (anche in questo caso l'inerzia calcolata secondo la formula di Benzecri).

I tuoi insegnanti sono: efficaci	Per niente
Scuola è: un posto da abbandonare	Del tutto
I tuoi insegnanti sono: buoni	Per niente
Motivazione allo studio: la voglia di conoscere	Per niente
Azioni importanti per un giovane: studiare	Per niente
I docenti: non sanno insegnare	Del tutto
Scuola è: al servizio degli studenti	Per niente

Polo destro: "Investimento"

<i>Variabili</i>	<i>Modalità</i>
Vado a scuola: per imparare	Sì
Vado a scuola: per la mia famiglia	No
Pensa alla tua esperienza scolastica. Quanto sei soddisfatto del rapporto coi tuoi insegnanti	Abbastanza soddisfatto
Per trovare lavoro è importante: formazione avuta	Sì
Per trovare lavoro è importante: raccomandazione	No
I docenti: amano il proprio lavoro	Abbastanza
Scuola è: al servizio degli studenti	Abbastanza
Vado a scuola: per prepararmi ad un lavoro	Sì
Servizi ed enti del luogo dove vivi: la scuola	Abbastanza affidabile
I tuoi insegnanti sono: forti	Abbastanza
Quanto sei soddisfatto: della scuola	Abbastanza soddisfatto
I tuoi insegnanti sono: buoni	Abbastanza
Quanto sei soddisfatto: del tuo futuro	Abbastanza soddisfatto
Esperienza scolastica: le competenze acquisite	Abbastanza soddisfatto
Quanto sei soddisfatto: per la tua situazione	Abbastanza

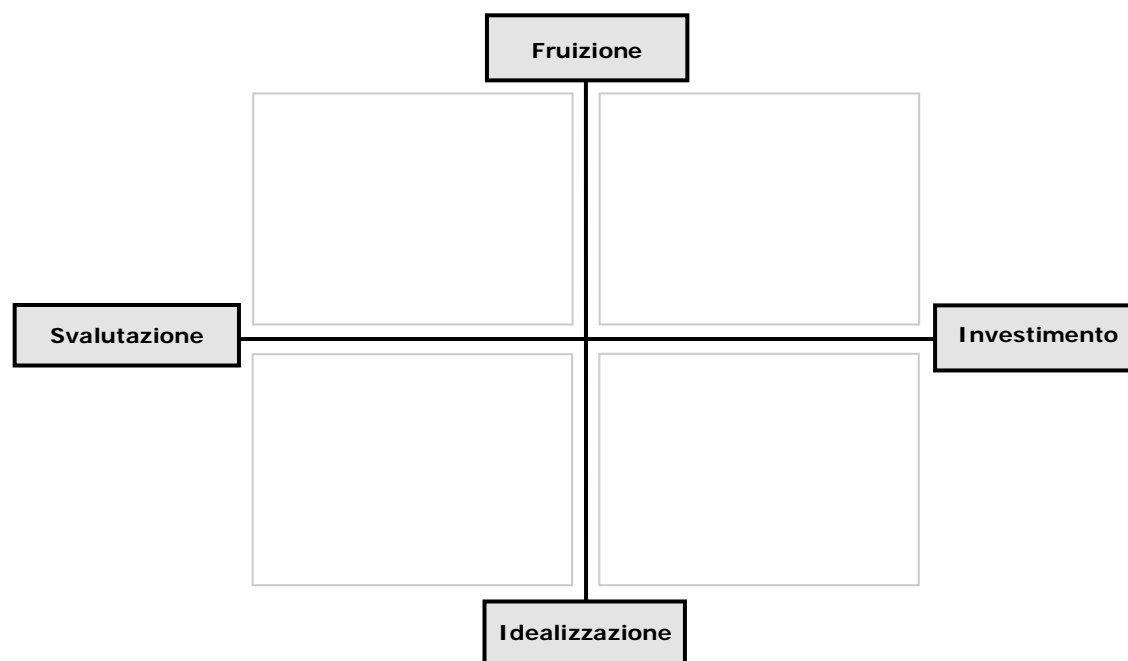


Figura 1. Spazio culturale formato dalle prime due Dimensioni Simboliche

Seconda Dimensione Simbolica – Simbolizzazione del rapporto con il contesto scolastico: “Idealizzazione” vs. “Fruizione”

Questa dimensione fattoriale (l’asse verticale delle ordinate in figura 1) oppone due modi di rappresentare la propria esperienza del contesto scolastico: da un lato un contesto idealizzato come luogo in grado di garantire la realizzazione dei propri desideri, dall’altro riconosciuto tanto nelle sue potenzialità che nei vincoli e limiti che manifesta rispetto alla capacità di sostenere i propri obiettivi di sviluppo (cfr. Tabella 4).

Proponiamo di intendere la dimensione fattoriale come l’espressione di due opposti modi di simbolizzare il proprio rapporto con il contesto scolastico.

Idealizzazione

La polarità inferiore (-) raccoglie item che si caratterizzano non solo per il connotare positivamente la scuola, ma anche per la scelta di punti estremi della scala Likert. È una modalità valutativa che estremizza e generalizza la caratterizzazione positiva dell’esperienza scolastica: per questo la interpretiamo in termini di “Idealizzazione”.

La scuola è rappresentata come estremamente utile alla progettazione del futuro lavorativo; lo studio è valorizzato come la “carta vincente” per costruire un progetto professionale utile e significativo. Gli insegnanti sono percepiti al contempo come figure efficaci e motivate (amanti del proprio lavoro e della propria materia); si esprime inoltre soddisfazione per il rapporto instaurato con loro. La scuola, tutta, è vista al servizio degli studenti.

Colpisce, in questo quadro che non prevede dimensioni critiche e tonalità di grigio, la copresenza di risposte con cui si esprime molta soddisfazione nei confronti della propria famiglia, e la si connota come molto accogliente. Un elemento che fa pensare ad un’assimilazione del sistema familiare e del sistema scolastico, che appare del primo un’estensione (tra le altre risposte, anche se non presente fra le prime ad essere associate con la polarità, segnaliamo il riferimento all’immagine della scuola come “una grande famiglia”). In questo senso l’idealizzazione sembra interpretabile come un modo per trattare l’incertezza del contesto, dentro una logica che piega i vincoli dati dalla realtà sociale alle proprie dimensioni di desiderio.

Fruizione

La polarità superiore (+) raccoglie item che qualificano in termini di fruizione il proprio rapporto con la scuola e la famiglia, valorizzati sul piano dell’utilità percepita.

Questa simbolizzazione, tuttavia, appare nel suo complesso composta e non lineare, dunque merita di essere approfondita per essere compresa.

Mentre la famiglia è considerata un contesto accogliente e soddisfacente, la scuola è nel complesso percepita in modo critico: i docenti amano poco il proprio lavoro, si è poco soddisfatti della scuola. Si valorizza tuttavia l’impegno nello studio come strumento di costruzione del proprio futuro in genere e dei propri progetti lavorativi in particolare, entro una concezione del lavoro come opportunità e fonte di gratificazione.

Solo parzialmente gli studi perseguiti sono riconosciuti come utili alla costruzione di questo progetto. In questo senso la scuola appare una risorsa potenzialmente utile ma limitata, che può/deve essere potenziata. Gli studenti si configurano qui quali clienti orientati da progetti di sviluppo, impegnati dunque a valutare l’utilità e la bontà complessiva del servizio fruito in ragione dei propri scopi.

Tabella 4. Seconda dimensione fattoriale: Simbolizzazione Rapporto con il Contesto

Polo inferiore: “Idealizzazione”	
<i>Variabili</i>	<i>Modalità</i>
La scuola è: utile	Molto
Gli studi sono utili: per il futuro lavoro	Molto
Azioni importanti per il futuro di un giovane: studiare	Molto
Per l’avvenire giovane è importante: impegnarsi studio	Molto
I docenti: amano il proprio lavoro	Molto
Quanto sei soddisfatto: della tua famiglia	Molto
Quanto importante per la motivazione allo studio: il desiderio di buoni voti	Molto
La scuola è: al servizio degli studenti	Molto
Quanto importante per la motivazione allo studio: la voglia di conoscere	Molto

I tuoi insegnanti sono: efficaci	Molto
I docenti: amano la propria materia	Molto
Pensa alla tua esperienza scolastica. Come valuti il rapporto con i tuoi insegnanti	Molto
Pensa alla tua esperienza scolastica. Come valuti le competenze acquisite	Molto
La tua famiglia è: accogliente	Molto
La scuola è: un posto da abbandonare	Per niente

Polo superiore: “Fruizione”

Variabili

Per il suo avvenire un giovane deve: impegnarsi nello studio	<i>Modalità</i> Abbastanza
Scuola è: utile	Abbastanza
Azioni importanti per il futuro di un giovane: studiare	Abbastanza
Quanto sei soddisfatto della: famiglia	Abbastanza
Famiglia è: utile	Abbastanza
Famiglia è: accogliente	Abbastanza
Quanto sei soddisfatto della scuola	Poco
Studi utili: per il futuro lavoro	Abbastanza
Azioni importanti per il futuro di un giovane: rispettare regole	Abbastanza
Azioni importanti per il futuro di un giovane: stare in famiglia	Abbastanza
I docenti: amano il proprio lavoro	Poco
Lavorare è: opportunità	Abbastanza
Lavorare è: gratificazione	Abbastanza
Scuola è: posto abbandonare	Poco
Studi utili: per il futuro lavoro	Poco

B. Modelli di Significazione del Contesto Scolastico

L’Analisi dei Cluster, applicata ai risultati dell’Analisi delle Corrispondenze multiple vista in precedenza, mostra una ripartizione ottimale in rapporto alla suddivisione in 5 differenti raggruppamenti/segmenti. In rapporto al tipo di analisi effettuata, ad ogni specifico Modello di Significazione del Contesto Scolastico identificato corrisponde anche un determinato segmento di studenti, che risulta utilizzare in modo prevalente un determinato profilo culturale per descrivere un complesso di aspetti che riguardano l’immagine della scuola, del rapporto con essa e del servizio formativo offerto.

Segmento 1. Affiliativi fiduciosi

Gli studenti che appartengono a questo segmento rappresentano il 35,3% del campione che ha risposto al questionario.

Condividono una rappresentazione positiva nei confronti dei contesti in cui sono iscritti. Esprimono un generale sentimento di fiducia nelle relazioni e nella possibilità di essere supportati a esse (si esprime forte disaccordo con l’affermazione “le persone debbono fare affidamento solo su se stesse”); fiducia che si estende dalla famiglia (vista come utile, accogliente, affidabile) e al contesto sociale in cui vivono (ritenuto soddisfacente e in miglioramento nel prossimo futuro).

Esprimono soddisfazione per la scuola, riconosciuta come utile (sia per imparare che per trovare lavoro), accogliente, al servizio degli studenti; in definitiva un luogo su cui investire, non un posto da abbandonare. Riconoscono negli insegnanti figure buone, efficaci, potenti, competenti, anche se poco accondiscendenti nei loro confronti. La loro motivazione allo studio si nutre, oltre che del desiderio di imparare e dall’interesse per le materie, di dimensioni affiliative, come il desiderio di socializzare con i compagni e di ottenere buoni voti. Si esprime, invece, distanza da motivazioni legate alla competizione con i compagni, come a ribadire una concezione dei rapporti bonificata da elementi conflittuali.

Anche il lavoro appare un contesto di investimento: risponde a esigenze di sicurezza, stabilità, gratificazione e successo e si ha fiducia di trovarlo grazie alla formazione ricevuta e non tramite raccomandazioni.

Si guarda con ottimismo al futuro, lo si connette ad un progetto professionale significativo, organizzato lungo direttrici di finalità desiderabili (in futuro si svolgerà “una professione prestigiosa” e si “guadagneranno molti soldi”).

La soddisfazione espressa da questi studenti per tutto ciò che li circonda (le relazioni con la scuola, gli insegnanti, la famiglia, gli amici, il contesto sociale) alimenta e circolarmente è alimentata da un forte senso civico e di rispetto per le regole (si esprime forte disaccordo con affermazioni come: “i giovani non sanno stare alle regole del gioco”, “per l’avvenire di un giovane è importante non avere troppi scrupoli”, “per l’avvenire di un giovane è importante allearsi con i più forti”...), con il quale sembra ribadirsi il proprio senso di appartenenza ai diversi sistemi in cui si è iscritti; appartenenza che, almeno in parte, sembra nutrirsi di obiettivi di sicurezza e desiderabilità.

Segmento 2. Autosufficienti reattivi

Il secondo segmento culturale raccoglie il 20,7% del campione.

Gli studenti raccolti in questo profilo esprimono una generale insoddisfazione nei confronti del contesto scolastico, come anche di quello familiare e sociale a cui appartengono, tutti connotati in chiave di radicale inaffidabilità. Tale giudizio sembra tuttavia reattivo alla frustrazione di attese affiliative e di visibilità sociale.

Il sistema scolastico non è né utile, né accogliente, né prestigioso. E prestigiosi non lo sono neanche gli insegnanti, denigrati per tutti i loro aspetti principali (affidabilità, prestigio, competenza, motivazione...). Ad essi sono riconosciute funzioni di controllo (il docente è associato alla figure del giudice e del controllore ferroviario), mentre a loro sono negate funzioni di sviluppo, di condivisione, di presa in carico di dimensioni soggettive (il docente non è accostabile ad un allenatore, né ad un sacerdote, né ad uno psicologo).

Un’insoddisfazione generale viene espressa anche nei confronti della propria famiglia, rappresentata come inutile, insignificante, inospitale. Si valorizzano quindi canali di svincolo e varie forme di autonomia da essa: dal vivere da solo, al non stare in famiglia e al mettersi in proprio.

Anche il più generale contesto di vita e la società sono rappresentati come insoddisfacenti: le persone sono incompetenti, i maggiori servizi presenti nella società (ospedali, chiese, Comune, polizia e trasporti pubblici) inaffidabili, lo Stato inefficiente.

In questo quadro buio, si chiede autonomia (bisognerebbe dare maggiore spazio all’intraprendenza delle persone) e si ricerca l’autosufficienza, ammettendo tuttavia la possibilità di sposare logiche anomiche (ci si ritiene d’accordo con l’affermazione che non si debba avere troppi scrupoli e che si debba essere disposti anche a rischiare).

E tuttavia, questi studenti esprimono anche investimento sulle regole sociali (esprimono disaccordo sull’affermazione che i giovani non sanno stare alle regole del gioco), sperano nel miglioramento dei servizi, esprimono investimento sullo studio, riconosciuto come importante rispetto alla costruzione del proprio futuro: il segno che un senso di appartenenza al contesto, ancorché residuale, è ancora possibile; il segno, altresì, che la rivendicazione della propria autosufficienza è reattiva ad una posizione di investimento che, frustrata, alimenta il vissuto di non poter contare su nessuno e di dover provvedere da soli al proprio futuro.

Segmento 3. Ottimisti idealizzanti

Il terzo segmento culturale raccoglie il 22,7% del campione.

Due macro-elementi risultano rilevanti in rapporto a questo segmento. Il primo concerne la scelta sistematica di punti estremi della scala Likert (“molto” e “per niente”) per esprimere la propria posizione sui diversi oggetti stimolo proposti dal questionario: una modalità di risposta che interpretiamo come indiziaria di emozionalità, intesa come modalità semiotica di tipo generalizzante ed assolutizzante (le emozioni non hanno “vie di mezzo”). Il secondo elemento concerne la direzione delle valutazioni, tutte di segno positivo. Nel complesso i due elementi concorrono a costruire un’immagine idealizzata, non semplicemente positiva, dei diversi contesti di esperienza con cui gli studenti di questo profilo si mettono in rapporto.

Ci si dichiara soddisfatti della scuola. Gli insegnanti appaiono una risorsa, un elemento centrale e portante dell’efficacia della funzione di apprendimento. Se ne valorizzano aspetti sintonici con motivazioni affiliative, più che realizzative: sono accoglienti, amanti del proprio lavoro e della materia che insegnano, sono assimilati alle figure degli psicologi e degli allenatori – dunque interpretate come figure attente alla propria soggettività e di sostegno alla crescita – e di converso sentite come distanti da figure di controllo quali il controllore ferroviario, il giudice ed il poliziotto.

Il desiderio di ottenere buoni voti, la voglia di conoscere, l’interesse per le materie, sono tutte motivazioni riconosciute come motivanti lo studio.

Il proprio impegno formativo viene connesso anche a una dimensione progettuale, legata al futuro lavoro, qualificato come un'opportunità e come strumento per ottenere successo, oltre che uno strumento gratificante che favorisce la percezione di sicurezza.

Nell'insieme, la visione tutta rosea del contesto sociale appare riflettersi nei sistemi di appartenenza primaria (la famiglia, riconosciuta come accogliente, autorevole, utile) e secondaria (la scuola, il gruppo dei pari), sottolineando come la scuola e la società non si caratterizzino, in definitiva, come contesti *ulteriori* rispetto a quello della famiglia, ma in sostanza siano ad essa assimilati entro una complessiva visione ottimistica della realtà. Più che ad una dimensione di progetto precisa, in questo repertorio si evidenzia dunque un'immagine idealizzata ed idealizzante del contesto sociale, in cui una fiducia estrema viene riposta in sé e negli altri, dunque per certi versi affidata ad una significazione emozionale *totipotente* della possibilità di realizzazione dei propri progetti di vita.

Segmento 4. Adempitivi passivi

Il quarto segmento culturale raccoglie il 13,7% dei rispondenti.

Gli studenti raccolti in questo profilo combinano un'immagine svalutante del contesto con una posizione di tipo adempitivo rispetto alla fruizione del servizio educativo fornito dalla scuola.

La scuola è percepita come un contesto del tutto insoddisfacente, che si contrappone ad un "fuori" (il tempo libero, la realtà sociale, il futuro) percepito come soddisfacente. Non si va "a scuola per imparare", "la scuola è un posto da abbandonare". Gli insegnanti sono rappresentati come figure inefficaci, inefficienti, incapaci, deboli. Al contempo, ad essi viene attribuita una funzione di controllo (sono associati a poliziotti, maghi e controllori ferroviari) e di tipo genitoriale (ci si dichiara d'accordo con l'affermazioni "i docenti tendono a fare i genitori"), cui, sia pure ambivalentemente, ci si sottomette.

Spogliato di valore e di obiettivi, l'investimento sullo studio appare un modo per adempiere al "dovere di studenti", un dovere che assume il valore di motivazione laddove altre dimensioni motivazionali non intervengono ad orientare le scelte degli studenti ("studiare non è importante", non si è "interessati alle materie di studio", non si è "interessati a continuare gli studi", non è "importante per il futuro impegnarsi nello studio"; "si va a scuola perché non si ha altro da fare").

In assenza di ogni dimensione progettuale e nel quadro di una svalutazione radicale del proprio ruolo di studente, il futuro appare impensabile ("è meglio non pensare al futuro") e affrontabile solo aderendo a circoli di appartenenza ("in futuro sarà importante allearsi con i più forti" e si troverà il lavoro "per raccomandazione" o "grazie all'aiuto della famiglia").

Unico elemento che, per questi studenti, mantiene una connotazione positiva è la famiglia: percepita accogliente ed autorevole, essa sembra mediare il rapporto con il mondo di questi studenti, configurandosi anche come fattore motivazionale rispetto alla propria permanenza entro un contesto scolastico altrimenti svalutato ("vado a scuola perché tale è il volere della famiglia"). È interessante notare come questo elemento di vicinanza alla famiglia si associ ad alti elementi indiziari di un atteggiamento passivamente assimilativo nei confronti di codici e valori del gruppo sociale e del contesto storico cui si appartiene ("è importante, per l'avvenire di un giovane, seguire la moda").

In questo senso, si può immaginare che per questi studenti la realtà possa assumere valore psicologico solo se colmata da forme di desiderio *altre* (le istanze genitoriali, appunto) o da connotazioni fortemente stereotipate (i soldi, il successo, la fortuna, il prestigio), costitutive di elementi ritenuti socialmente desiderabili e ben riconoscibili anche dagli altri, dunque condivisibili con i pari. Siamo di fronte, secondo la nostra ipotesi, ad un'assimilazione adempitiva e passiva dei più rilevanti valori sociali per i quali l'investimento sull'educazione e lo studio (svalutati e disprezzati), continuano ad avere valore nella misura in cui permettono, come beneficio secondario, il mantenimento del sistema di appartenenza primario.

Segmento 5. Provocatori svalutanti

Il quinto segmento culturale raccoglie il 7,6% dei rispondenti.

Gli studenti raccolti in questo profilo condividono un'immagine del rapporto con la scuola profondamente critico. In questo caso, in particolare, è il rapporto con gli insegnanti ad essere rappresentato come profondamente inadeguato, sono gli stessi a rendere la relazione con il contesto formativo particolarmente critica ("la scuola è un luogo da abbandonare"). Gli insegnanti sono rappresentati come inefficaci, non affezionati al proprio lavoro e non interessati alla materia di insegnamento, distanti dagli allievi ed incapaci di insegnare. La loro figura è fortemente associata a figure sociali operanti in termini di riferimento normativo, di giudizio o di plagio, quali il controllore ferroviario, il poliziotto, il sacerdote, il mago.

La connotazione svalutante è del resto generalizzata, investendo oltre la scuola anche la società nel suo insieme e le sue principali agenzie (la famiglia, i servizi pubblici e gli enti del luogo dove si vive, tra i quali la polizia, il Comune, la chiesa, l'ospedale), tutte rappresentate in modi critici e negativi.

A differenza di quanto avviene nel caso degli *Adempitivi*, dove l'insoddisfazione nutre un atteggiamento passivo e di acritica accettazione del sistema di regole e delle convenzioni sociali già esistenti (primariamente quelle dettate dalla famiglia, ma anche dal sistema delle mode e del gruppo dei pari), in questo caso l'estrema insoddisfazione per il contesto sociale si traduce in un atteggiamento apertamente trasgressivo e provocatorio nei confronti delle varie componenti della società.

Sul piano interpretativo si può comunque avanzare l'ipotesi che la valenza provocatoria di questo profilo sia il dispositivo simbolico attraverso il quale questi allievi provano a dare senso e valore alle azioni con cui regolano il rapporto con il contesto sociale: una dimensione relazionale ad un tempo organizzante le relazioni con l'altro (l'investimento su un nemico a cui opporsi come modo per conservare un senso di sé), ma anche sostitutiva – e negante la possibilità – di una modalità esplorativa e produttiva di rapporto con la realtà sociale.

Ripartizione dei segmenti culturali

Come si può osservare nella figura 2, i cinque modelli culturali sopra descritti si distribuiscono in modo abbastanza equilibrato nel campione indagato, fatta eccezione per il quinto segmento (quello dei *Provocatori*), che comprende solo il 7,6% dei soggetti e per il primo (quello degli *Affiliativi fiduciosi*), concernente poco più del 35% degli studenti.

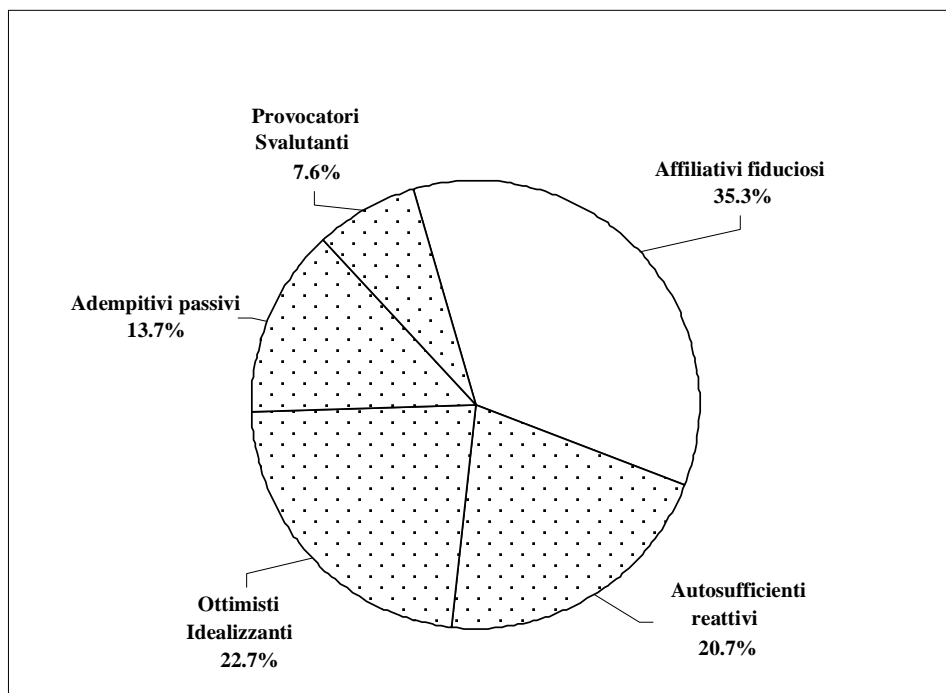


Figura 2. Distribuzione dei segmenti nel campione

Per ciò che concerne il genere, il quarto ed il quinto segmento culturale (rispettivamente, quello degli *Adempitivi* e dei *Provocatori*) raccolgono soprattutto studenti maschi, mentre si caratterizzano per una prevalente composizione femminile i cluster 1, 2 e 3 (rispettivamente *Affiliativi*, *Autosufficienti* e *Ottimisti*) (cfr. Figura 3).

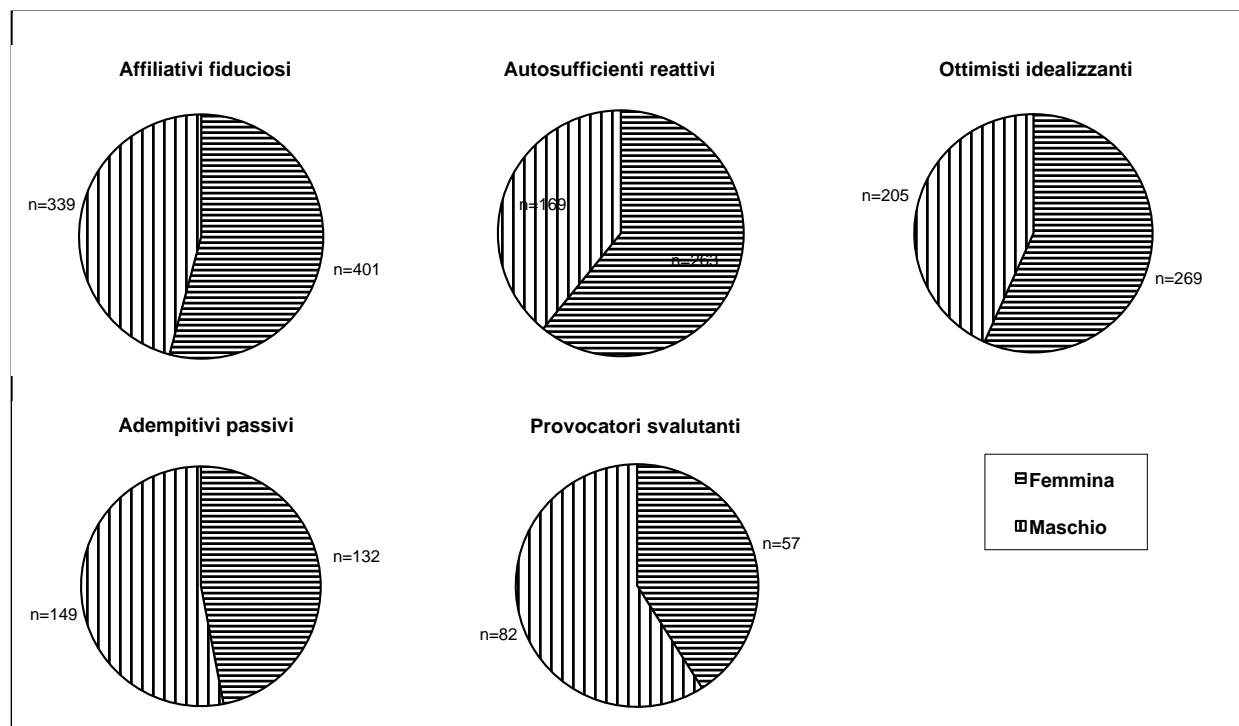


Figura 4. *Composizione dei raggruppamenti culturali per genere*

Per ciò che concerne l'età, gli studenti più giovani si concentrano nel terzo, nel quarto cluster (rispettivamente *Ottimisti* e *Adempitivi*), mentre quelli più anziani nel cluster 1 (*Affiliativi*) (cfr. Tabella 5)

Tabella 5. *Età media dei Raggruppamenti Culturali*

Raggruppamenti culturali	Media	Dev. Standard
Affiliativi fiduciosi	16,1	1,505
Autosufficienti reattivi	16,8	1,512
Ottimisti idealizzanti	15,6	1,523
Adempitivi passivi	15,4	1,319
Provocatori svalutanti	15,9	1,565
<i>Totale</i>	<i>16,0</i>	<i>1,560</i>

Per ciò che concerne la provenienza geografica, gli studenti del centro/sud Italia sono maggiormente presenti nei cluster 3, 4 e 5 (*Ottimisti*, *Adempitivi* e *Provocatori*), mentre gli studenti del Nord Italia sono maggiormente presenti nel cluster 1 (*Affiliativi*) (cfr. Figura 4).

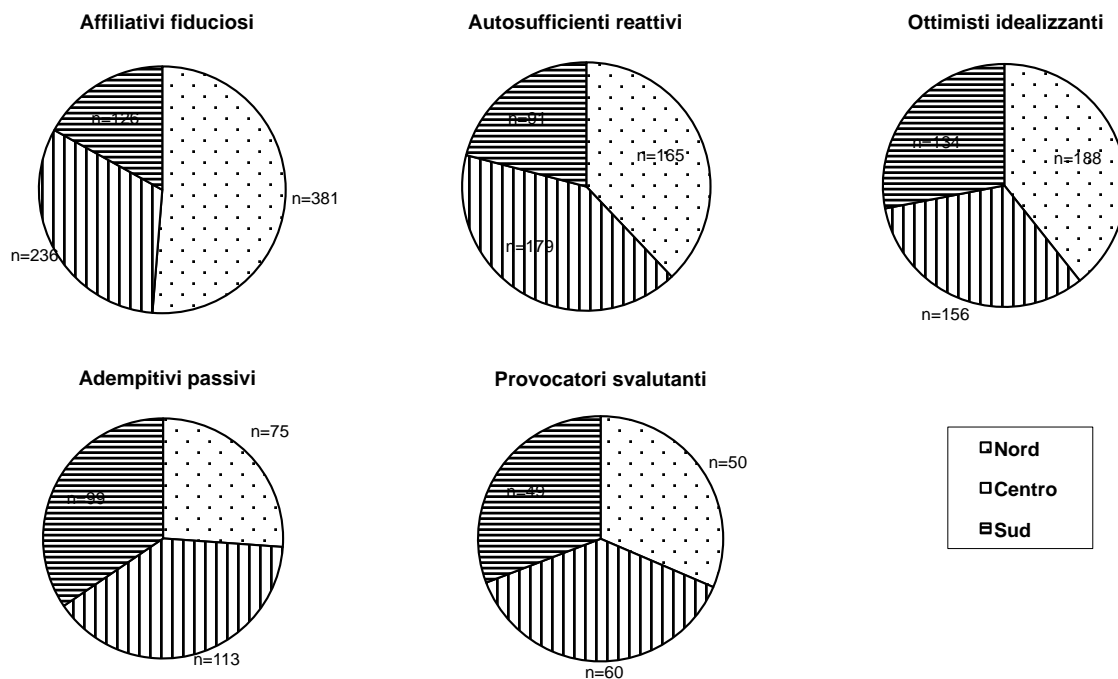


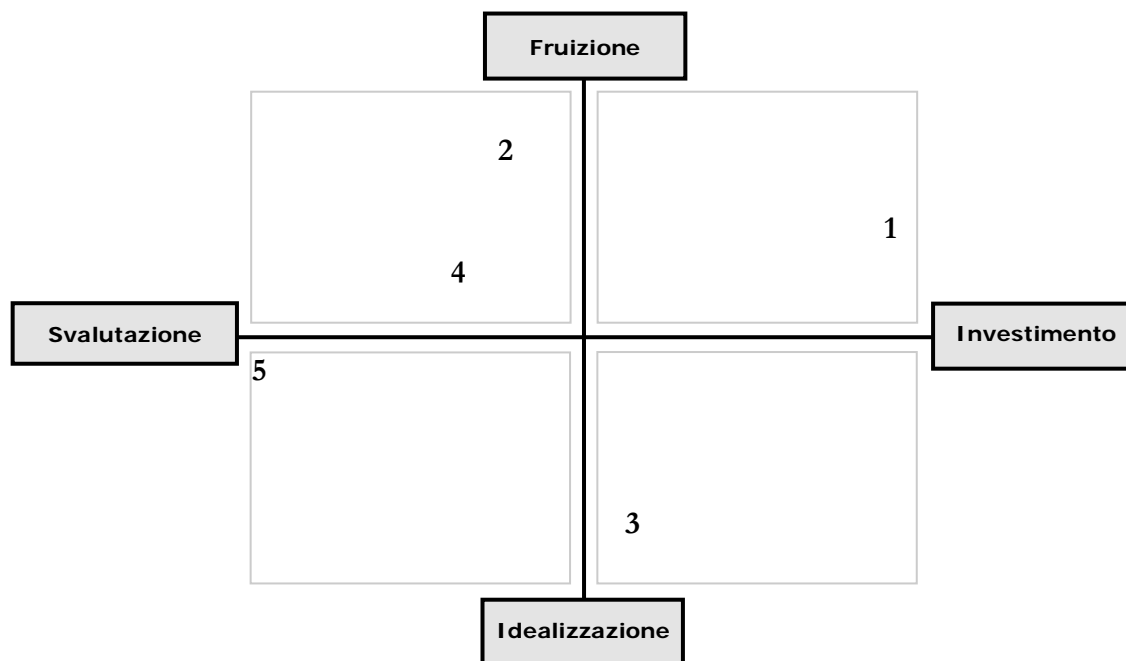
Figura 5. Composizione dei raggruppamenti culturali per area geografica

C. Posizionamento dei Modelli di Significazione del Contesto Scolastico sullo spazio simbolico

La proiezione sullo spazio simbolico dei cinque diversi segmenti enucleati, permette di caratterizzare ulteriormente i profili nei termini della loro reciproca somiglianza/diversità, parametrata in funzione delle principali Dimensioni di Simbolizzazione, dunque dell'iscrizione entro il comune campo simbolico generato dalle due dimensioni fattoriali estratte con l'ACM (cfr. Figura 5). Dal momento che i Modelli di Significazione concernono il contenuto manifesto delle rappresentazioni degli attori, l'analisi della disposizione dei cluster sullo spazio simbolico permette di integrare l'interpretazione del loro contenuto semantico con l'analisi della loro valenza simbolica, così come segnalata dalla collocazione sugli assi fattoriali.

Come si può osservare, lungo la prima dimensione fattoriale, che abbiamo riferito alla connotazione simbolica di *Sé come studente*, si contrappongono due raggruppamenti: da un lato il primo e il terzo profilo culturale – rispettivamente *Affiliativi fiduciosi* ed *Ottimisti idealizzanti* (che nel complesso raccolgono il 56% degli studenti) – collocati sul semiasse destro, definito in termini di *Investimento*; dall'altro i segmenti 5 (*Provocatori svalutanti*), 4 (*Adempitivi passivi*) e 2 (*Autosufficienti reattivi*), collocati sul semiasse sinistro, definito in termini di *Svalutazione*.

Alla luce di questo posizionamento, affiliazione e ottimismo appaiono due diversi modi di esprimere una simbolizzazione valorizzante il proprio ruolo di studente entro una visione della scuola come ambiente utile ed affidabile, mentre la provocazione, l'adempimento passivo, il richiamo all'autosufficienza rimandano ad un'immagine svalutata di Sé come studente entro una rappresentazione del sistema scolastico come ambiente inaffidabile. In questo caso, dunque, la scuola appare un oggetto a cui contrapporsi, sebbene in modalità diverse: in termini di controdipendenza (nel caso dell'immagine *Provocatori svalutanti*), in termini di passività (nel caso dell'immagine *Adempitivi passivi*) o in termini reattivi (nel caso dell'immagine *Autosufficienti reattivi*).



Legenda

1 = *Affiliativi fiduciosi*

3 = *Ottimisti idealizzanti*

5 = *Provocatori svalutanti*

2 = *Autosufficienti reattivi*

4 = *Adempitivi passivi*

Figura 6. *Disposizione dei 5 Segmenti culturali nello spazio simbolico*

Rispetto alla seconda dimensione, definita nei termini di *Valutazione del contesto scolastico*, il Segmento 3 (*Ottimisti idealizzanti*), collocato sul semiasse inferiore definito in termini di *Idealizzazione*, si contrappone ai segmenti 1 (*Affiliativi fiduciosi*), 2 (*Autosufficienti reattivi*) e 4 (*Adempitivi passivi*), collocati sul lato della *Fruizione*.

L'ottimismo in questo senso sembra rimandare ad un rapporto mitizzato con il contesto, che scotomizza il limite giocato dalla "realtà" sociale ed esaurisce la sua funzione nella contemplazione dell'esistente, in assenza di una dimensione progettuale.

Nel caso degli altri tre modelli, l'affiliazione, l'adempimento, l'autosufficienza rimandano ad una comune idea di utilizzabilità del contesto, che tuttavia si esprime in forme anche molto diverse tra loro. Per ciò che concerne il modello *Affiliativo*, la fruibilità (o, se vogliamo, il gradiente di utilizzabilità) dell'ambiente viene a declinarsi nei termini della capacità del contesto stesso di prendersi carico di questi studenti, dunque di occuparsi di loro. Nel caso del modello degli *Adempitivi passivi*, in rapporto al quale il contesto viene considerato nel suo aspetto normativo di riferimento, la possibilità di fruire del contesto di vita si declina nei termini della possibilità di farsi orientare e guidare o, si potrebbe dire, *trascinare* in scelte e progetti, attraverso l'adesione a valori e modelli di vita percepiti come socialmente desiderabili (fare soldi, avere successo, ottenere fortuna e ricevere prestigio sociale). La fruizione del contesto si declina dunque nella forma di un'attesa passiva dell'occasione giusta, che rimane anche l'ultima speranza aperta, una volta che le altre forme di ancoraggio ed investimento (lo studio, la prospettiva di un lavoro futuro, i progetti di vita) siano state negate o rifiutate. Da ultimo, la posizione degli *Autosufficienti* sul polo della *Fruizione* mette in evidenza come la svalutazione del contesto possa configurarsi come reattiva rispetto alla attesa frustrata di una diversa presa in carico di sé e dei propri progetti da parte del mondo adulto con cui si entra in rapporto. In altre parole, il ripiegamento autoreferenziale sul Sé e l'opposizione al contesto adulto, non segnalerebbero una posizione pienamente autonoma di questi studenti, piuttosto la loro ambivalenza nei confronti del contesto sociale, rifiutato e vissuto persecutoriamente non perché inutile, ma perché inaffidabile.

Il quinto modello culturale (quello dei *Provocatori*) non appare caratterizzato dalla seconda dimensione di senso in quanto si posiziona quasi all'origine dell'asse verticale.

Osservazioni conclusive

Il grado di investimento che gli studenti esprimono nei confronti del sistema scolastico e del mondo sociale più in generale è il riflesso della loro competenza a costruire rappresentazioni dell'ambiente. In altre parole, gli studenti possono investire sulla propria esperienza scolastica e di vita nella misura in cui sono in grado di darle senso.

L'analisi dei Modelli di Significazione qui proposta consente di rilevare le rappresentazioni che gli studenti attribuiscono alla propria iscrizione entro il setting scolastico e di interpretare le direttrici simboliche che organizzano la loro posizione in essa.

Riprendiamo in sintesi i principali risultati emersi dall'indagine.

Gli studenti coinvolti nella ricerca appaiono guidati da due fondamentali dialettiche semiotiche. Una concerne la simbolizzazione di Sé come studente, e contrappone una posizione di svalutazione del proprio ruolo entro un contesto scolastico svuotato di funzioni ad una posizione di valorizzazione del proprio ruolo di studente entro un contesto scolastico riconosciuto come rilevante per il proprio futuro. Una seconda dialettica concerne la simbolizzazione del rapporto con il contesto (primariamente scolastico, ma anche familiare e sociale), organizzato da un lato quale dimensione affiliativo-familiistica idealizzante, dall'altro, da una dimensione progettuale, di fruizione del contesto in ragione di scopi.

Tre elementi emergenti della mappatura ci preme sottolineare, data la rilevanza che possono assumere nell'orientare le strategie formative e la gestione dei setting di insegnamento-apprendimento.

1. Un primo elemento che fa riflettere è il *carattere non autonomo della scuola in quanto setting culturale*. Come osservato, l'immagine positiva della scuola espressa dagli *Affiliativi* e dagli *Ottimisti* riflette una più generale connotazione positiva di tutti i contesti in cui si è iscritti; la sfiducia espressa dagli *Autosufficienti* e dai *Provocatori* è sintonica rispetto ad un sentimento più generale di inaffidabilità del mondo adulto con cui si entra in rapporto. Anche nel caso degli *Adempitivi*, l'assenza di una posizione progettuale che possa organizzare la propria fruizione del contesto scolastico richiama un più generale atteggiamento passivo che sembra marcare il modo di questi studenti di posizionarsi nei diversi domini della loro esperienza.

Questo dato contiene in sé un elemento di problematicità. Testimonia, infatti, come l'identità del ruolo di studente possa organizzarsi su criteri specifici che non si riferiscono al (dunque non sono governabili dal) sistema scolastico, ma riflettono rappresentazioni più generali dell'ambiente sociale. Da questo punto di vista, politiche di sviluppo della committenza studentesca centrate sulla valorizzazione della scuola stessa sembrano destinate a non risultare pienamente efficaci perché ciò che gli studenti pensano della scuola, il modo in cui si rapportano ad essa, non è esclusivamente dipendente dalla relazione che essi intrattengono con tale "oggetto", ma da come simbolizzano il contesto sociale più ampio.

Ciò d'altra parte non significa che la scuola non possa promuovere committenza e quindi rappresentazioni sensate di quanto si fa entro i contesti di insegnamento-apprendimento; suggerisce piuttosto di svilupparla tenendo conto dei modelli con cui gli studenti interpretano il contesto e dunque i problemi o i progetti di sviluppo che rispetto ad esso esprimono. Si tratta, in altri termini, di promuovere la capacità della scuola di orientarsi al servizio di un cliente interno culturalmente composito e differenziato.

2. Un secondo elemento che fa riflettere è il *carattere non lineare e pluridimensionale dei rapporti tra i modelli enucleati dalla mappatura dei significati degli studenti*. Come abbiamo avuto modo di osservare, modelli di significato condividenti una stessa Dimensione Simbolica (cioè posizionati sullo stesso lato di una certa dimensione fattoriale), possono risultare differenti al livello di un'altra Dimensione Simbolica. Contemporaneamente, Modelli di Significazione che risultano esprimere posizioni discorsive e forme di presenza anche fortemente divergenti sul piano dei contenuti, possono essere assimilati a livello del significato simbolico. Si pensi, ad esempio, alla differenza rintracciabile sulla seconda dimensione simbolica tra gli *Affiliativi* e gli *Ottimisti*, che invece sul piano del contenuto delle significazioni veicolate appaiono abbastanza simili. E, viceversa, si pensi, al posizionamento nello medesimo quadrante simbolico – delimitato dalle polarità *Svalutazione/Fruizione* – dei segmenti degli *Autosufficienti reattivi* e degli *Adempitivi passivi*, che pur evidenziando forme e contenuti dei modelli di significato profondamente differenti, non si distinguono sul piano dell'ancoraggio simbolico.

L'elemento ora richiamato ha implicazioni rilevanti sul piano metodologico. Mettendo in discussione la possibilità di trattare i comportamenti e più in generale gli atti messi in campo dagli allievi come dotati in sé di significato (secondo una logica di analisi *essenzialista*, che presuppone il carattere invariante dei fenomeni psicosociali e comunicativi, cfr. Salvatore, 2003), tale elemento suggerisce la necessità di attivare, di volta in volta, percorsi interpretativi differenti, capaci di ricostruire sul piano ermeneutico il significato culturale, emozionale e simbolico degli eventi che occorrono. È la comprensione di questo significato che può funzionare da ancoraggio e da criterio per la definizione di strategie di intervento e di sviluppo del setting di insegnamento-apprendimento. Prendiamo, ad esempio, il fenomeno della dispersione. Appare evidente come l'eventuale drop-out dello studente *Autosufficiente* è, sia pure pragmaticamente omogeneo ed indistinguibile da altre forme, simbolicamente e culturalmente differente da quella dell'allievo *Provocatore*. In termini semiotici: si tratta di uno stesso significante che, in ragione di codici culturali differenti, acquista il valore di segno di significati differenti. Riconoscere ciò sollecita a spostare il focus degli interventi dal piano dei significanti a quello dei significati culturali; se si vuole, ad andare al di là del dato, per cogliere il significato situato degli eventi, in modo da predisporre soluzioni di intervento ad essi appropriati.

3. Un terzo elemento ci aiuta ad entrare un po' di più nel merito delle *risorse* e dei *problemi* con cui confrontano i risultati della mappatura. I risultati ci segnalano che una parte cospicua di studenti (quelli che abbiamo definito *Ottimisti idealizzanti* e *Affiliativi fiduciosi*, complessivamente il 57,8% del campione) esprime investimento sulla propria iscrizione entro il contesto scolastico, riconoscendolo come contesto pregnante e "sensato". Questo sul fronte delle risorse. Ci segnala però anche che tale investimento si può esprimere nei termini della fantasia di un contesto onnipotente capace di realizzare ogni desiderio (è il caso degli *Ottimisti idealizzanti*), più che nei termini di una committenza e di una propria implicazione nella costruzione di progetti, scopi, obiettivi di sviluppo.

I risultati segnalano altresì che una parte non marginale di studenti (in particolare quelli che abbiamo definito *Autosufficienti Reattivi*, *Adempitivi Passivi* e *Provocatori Svalutanti*, nel complesso il 42,2% del campione) non considera sensato il progetto formativo della scuola, significativi gli apprendimenti promossi, rilevanti gli obiettivi, comprensibili le regole del gioco che ne mediano la realizzazione (norme, richieste di ruolo...). La scuola si confronta, in questo caso, con il problema di ottimizzare non solo e non tanto la relazione con lo studente, ma – e prima ancora – di costruire tale relazione.

In questo senso, strategie di sviluppo della relazione con gli studenti centrate sulla semplice rivisitazione delle metodologie didattiche, concepite come strumento per valorizzare il coinvolgimento e la partecipazione attiva degli studenti, sembrano destinate a risultare scarsamente efficaci. La condizione contestuale cui è subordinata la loro efficacia è infatti la disponibilità dell'allievo a cooperare nella costruzione di quanto gli viene proposto, ma ciò che questi studenti segnalano è una crisi generale sul senso del loro stare a scuola.

Lavorare affinché lo studente utilizzi le attività proposte in una direzione coerente con il progetto formativo della scuola significa allora lavorare per rendere possibile la costruzione di questo senso.

La capacità della scuola di configurarsi come contesto sensato per chi in essa è iscritto – qualità cui in altri lavori ci siamo riferiti in termini di *pregnanza simbolica* (Salvatore, Mossi, Venuleo, & Guidi, 2009) – è a nostro avviso un fondamentale fattore di successo dell'impresa educativa, in quanto è in base a tale qualità del contesto scolastico che diventa possibile, da un lato, per gli studenti, percepire il setting di insegnamento-apprendimento come un oggetto psicologicamente rilevante, dunque oggetto di investimento e regolatore cognitivo-affettivo; dall'altro, per la scuola, elaborare (piuttosto che riprodurre o scotomizzare) i linguaggi, i modelli di condotta e di relazione, le forme di significato del contesto ambientale.

Ma come si sviluppa tale *pregnanza*?

In linea con la letteratura e la tradizione dell'intervento psicosociale, suggeriamo che un contesto di attività possa proporsi come saliente sul piano simbolico nella misura in cui è attrezzato per essere allo stesso tempo: *interpretabile* ed *interpretante*.

Un contesto di attività si rende *interpretabile* se è strutturato come un setting non dato, ma aperto all'esplorazione e alla negoziazione, dunque capace di sollecitare e valorizzare ulteriori percorsi dialogici di interpretazione da parte degli attori coinvolti. In altri termini, se allo stesso tempo funziona da contenitore/vettore di pratiche (nel caso scolastico: da contenitore/vettore delle pratiche di insegnamento/apprendimento) e da *pre-testo* che alimenta l'elaborazione del suo senso intersoggettivo. In altri lavori (Montesarchio & Venuleo, 2010; Venuleo & Guidi, 2011; Venuleo, Guidi, Mossi, & Salvatore, 2009) abbiamo ad esempio evidenziato come l'istituzione di spazi di riflessione sul senso attribuito alle attività formative in cui si è implicati, possa sostenere la mobilitazione/rielaborazione dei significati con cui gli studenti interpretano l'ambiente formativo e il proprio ruolo all'interno.

Un contesto di attività si rende *interpretante* se è strutturato in modo che ciò che si realizza in e attraverso di esso ha *valore-di-vita* per gli attori in esso implicati. Lo sviluppo del valore-di-vita delle attività del contesto di insegnamento-apprendimento richiede la capacità da un lato di formulare i curricula in modo commensurabile ai (sia pure non appiattito sui) linguaggi contestuali, dall'altro di promuovere la committenza e la *competenza d'uso* (delle conoscenze) degli allievi, rendendo evidenti le valenze di mediazione (Cole, 1996) dei prodotti didattici, ovvero la possibilità di utilizzarli per leggere l'esperienza e per orientarsi adattivamente nel mondo.

Bibliografia

- Benzecri, J.P. (1992). *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Marcel Dekker.
- Carli, R., & Panicia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione* [Training Psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Salvatore, S. (2001). *L'immagine della psicologia: Una ricerca sulla popolazione del Lazio* [The image of psychology: A research on the Lazio population]. Roma: Kappa.
- Cobern, W.W., & Aikenhead, G.S. (1998). Cultural Aspects of Learning Science. In B.J. Fraser & K.J. Tobin (Eds.), *The International Handbook of Science Education* (pp. 39-52). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Costa, V.B. (1995). When science is 'another world': Relationships between worlds of family, friends, school, and science. *Science Education*, 79(3), 313-333. doi:10.1002/sce.3730790306
- Ercolani, A.P., Areni, A., & Mannetti, L. (1990). *La ricerca in psicologia: Modelli di indagine e di analisi dei dati* [The research in psychology: Models of investigation and of data analysis]. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- 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.
- Jegede, O. (1995). Collateral learning and the eco-cultural paradigm in science and mathematics education in Africa. *Studies in Science Education*, 25(1), 97-137. doi:10.1080/03057269508560051
- Landauer, T.K., & Dumais, S.T. (1997). A solution to Plato's problem: The Latent Semantic Analysis theory of the acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological Review*, 104(2), 211-240. doi:10.1037/0033-295x.104.2.211
- Lebart, L., Morineau, A., & Piron, M. (1997). *Statistique Exploratoire Multidimensionnelle* (2nd ed.) [Multidimensional Exploratory Statistics]. Paris: Dunod.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Sense Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marková, I. (2001). La Democratie comme theme de psychologie sociale [Democracy as an Issue for Social Psychology]. *Bulletin de Psychologie*, 54(6), 611-621.
- Marková, I. (2003) *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge: Cambridge University press.
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2010). Il gruppo come spazio privilegiato della formazione clinica alla clinica. In G. Montesarchio & C. Venuleo (Eds.), *!Gruppo! Gruppo esclamativo [!Group! Exclamation Group]* (pp. 191-218). Milano: FrancoAngeli.
- Mossi, P., & Salvatore, S. (2011). Transición psicológica de significado a sentido [Psychological transition from meaning to sense]. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 153-169.

- Ogawa, M. (1986). Toward a new rationale of science education in a non-western society. *European Journal of Science Education*, 8(2), 113-119. doi:10.1080/0140528860800201
- Ogunniyi, M.B. (1988). Adapting western science to traditional African culture. *International Journal of Science Education*, 10(1), 1-9. doi:10.1080/0950069880100101
- Phelan, P., Davidson, A., & Cao, H. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology and Education Quarterly*, 22(3), 224-250. doi:10.1525/aeq.1991.22.3.05x1051k
- Pontecorvo, C. (1990). Social context, semiotic mediation, and forms of discourse in constructing knowledge at school. In H. Mandl, E. De Corte, S.N. Bennett, & H.F. Friedrich (Eds.), *Learning and instruction. European research in an international context* (Vol. 2 Social and cognitive aspects of learning and instruction, pp.1-26). Oxford: Pergamon Press.
- Salvatore, S. (2003). Psicologia Postmoderna e Psicologia della Postmodernità. In G. Delle Fratte (Ed.), *Postmodernità e problematiche pedagogiche. Modernità e Postmodernità tra discontinuità, crisi e ipotesi di superamento* [Modernity and Postmodernity between discontinuity, crisis and fostering hypotheses] (pp. 65-98). Roma: Armando,
- Salvatore, S. (2012). Social Life of the Sign: Sensemaking in Society. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 241-254). Oxford: Oxford University Press.
- Salvatore, S., Mossi, P., Venuleo, C., & Guidi, M. (2009). Pregnanza e sensatezza della formazione. In G. Venza (Ed.), *La qualità dell'Università. Verso un approccio psicosociale* [University Quality. Towards a psychosocial Approach] (pp. 49-69). Milano: Franco Angeli.
- Salvatore, S., Tebaldi, C., & Poti, S. (2009). The Discursive Dynamic of sensemaking. In S. Salvatore J. Valsiner, S. Yagodzynski-Strout, & J. Clegg (Eds.), *YIS: Yearbook of idiographic science* (Vol.1, pp. 39-71). Roma: Firera Publishing.
- Valsiner, J. (2012). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Venuleo, C. & Guidi, M. (2011). The Reflexive Training Setting as a model for working on the meanings that shape students' view of their role: A case study on psychology freshmen. In S. Salvatore, J. Valsiner, J.T. Simon, & A. Gennaro (Eds.), *Yearbook of Idiographic Science* (Vol. 3, pp. 67-94). Roma: Firera Publishing Group.
- Venuleo, C. & Mossi, P. (2011). Modelli di interpretazione dell'ambiente sociale e continuità degli studi universitari. Un caso studio. *Psicologia scolastica*, 10(2), 171-193.
- Venuleo, C., Guidi, M., & Salvatore, S. (2012). I Modelli di Significazione del servizio scolastico: uno strumento psicologico a supporto dello sviluppo del rapporto scuola-famiglia. In P. Bastianoni (Ed.), *La relazione tra famiglie e scuola in adolescenza* [The relationship between families and school in adolescence] (pp. 53-84). Ferrara: Este Edition,.
- Venuleo, C., Guidi, M., Mossi, P., & Salvatore, S. (2009). L'istituzione generativa: L'impatto di un setting riflessivo sulle immagini anticipatorie di un corso di laurea in Psicologia [The generative institution. The impact of a reflective setting on anticipatory images of an undergraduate degree in Psychology]. *Psicologia Scolastica*, 8(2), 197-221.
- Venuleo, C., Mossi, P., & Salvatore, S. (2014). Educational Subcultures and dropping out at Higher Education. A longitudinal case study. *Studies in Higher Education*, 1-22. doi:10.1080/03075079.2014.927847

The representations of teachers' role identity: A study on the “professional common sense”

Alessia Rochira^{*}, Marco Guidi^{**}, Mini Terri Mannarini^{***}, Sergio Salvatore^{****}

Abstract

Between 2000 and 2001, the Italian education system underwent an important transformation implementing organizational autonomy so as schools were allowed to manage programs and interventions independently, although in line with standards from the National Education System. Because of their mediating positioning *in-between* technical and lay spheres, teachers have been charged to translate legal innovation into concrete forms thus challenging more or less established systems of shared meanings, representations and practices – i.e. “professional common sense” – across expert and commonsensical systems of knowledge. In line with social representations theory, this paper examines professional common sense of teachers interweaving representations of their role and professional identity as well as of education function and school contexts. A survey was conducted with 829 teachers (80% female) drawn from 29 education institutions (primary, middle, and high school) throughout Italy.

Results from multidimensional data analysis unveiled that teachers' “professional common sense” produces specific combinations of representational contents that differently mediate either the relation with other experts – school organization and their components – or the relation with lay persons, i.e. students and their parents.

Keywords: school reform; legal innovation; professional common sense; social representations; professional identity.

* Contract Professor – Università del Salento – alessiarochira@gmail.com

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

*** Associate Professor – Università del Salento – terri.mannarini@unisalento.it

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

Rochira, A., Guidi, M., Mannarini, M.T., & Salvatore, S. (2015). Le rappresentazioni dell'identità di ruolo degli insegnanti: Uno studio sul “senso comune professionale” [The representations of teachers' role identity: A study on the “professional common sense”]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 94-130. doi: 10.14645/RPC.2015.1.451

The theory of social representations and the “intermediate” systems of knowledge

The innovations introduced within a social and organizational context – the school context, in the case study discussed here – challenge the established systems of practices as well as people’s shared representations of their role and professional identity (Castro & Batel, 2008; Jensen & Wagoner, 2009). The innovations may even encourage the production of conflicting meanings (Elcheroth, Doise, & Reicher, 2011) able to facilitate or, on the other hand, hinder the expected transformations. Therefore, the study of the shared symbolic meanings may contribute to the acknowledgement of the dynamics of development of a system in terms of resistance or adhesion to change, which is a mandatory issue for the school system.

The theory of Social Representations (Farr & Moscovici, 1984) is a theoretical perspective studying the processes of evolution of practices and representations in the light of the innovations introduced in a given context. This theory explores the processes of production and functioning of social knowledge, namely the ways of thinking characteristic to everyday life contexts (Palmonari & Emiliani, 2009). Social representations might, in fact, be interpreted as practical forms of social knowledge (Jodelet, 1984, 1989), which derive their distant origin from an encoded specialized system of knowledge, orienting the social understanding of significant issues, events or objects in a given social environment. In general terms, they provide a common basis which consists of specific patterns of thought, action and interaction (Wagner, Valencia, & Elejabarrieta, 1996) and which is deployed in an intersubjective reality that operates as a shared code for social exchanges (Jovchelovitch, 2002), while leaving room for the coexistence of divergent subjective views of the represented realities (Sammut & Gaskell, 2010).

A grounding notion of the theory is the relation between scientific and common sense knowledge (Gillespie, 2008) conceptualized in terms of the distinction between reified and consensual universes (Moscovici, 1979/1981, 1984). Reified universes correspond to the realm of science where knowledge is reproduced according to the laws of logic and rationality and to rigid schemes, unchallenged rules, and hierarchical roles based on specific patterns of skills and competencies. Conversely, consensual universes resemble the lay forms of knowledge, i.e. social representations. These depict a society composed of “amateur scientists” (Moscovici & Hewstone, 1983) who seize, transform, and accustom expert knowledge through everyday discourses and practices to meet particular needs of social groups and communities (Corsaro, 1986). By such a way, Moscovici characterizes and equates science and common sense as two autonomous modes of knowledge, each following its own principles and rules, rather than considering the latter a simplified version of the former (Bauer & Gaskell, 2008; Palmonari & Emiliani, 2009).

After its introduction, the dyad has been further challenged by Moscovici himself, then expanded (Flick, 1998; Foster, 2003) and fully criticized (Jahoda, 1988). Researchers highlighted that ignoring the mutual interdependence and the two-way direction of the relation between science and common sense impedes to ponder the role of social understanding in the development of scientific knowledge as well as to see how social knowledge enters in the dynamics of changes implemented by technical and scientific innovations (Foster, 2003).

Indeed, performing their everyday work activities, professionals transform and accustom technical knowledge dialoguing and interacting with lay people, i.e. clients, stakeholders, consumers and so on and so forth. Therefore, scholars (Rochira, 2014a; Morant, 1998), resort to the distinction between reified and consensual universes as it was a conceptual tool (Batel & Castro, 2009) to investigate the repertoires of shared meanings and social knowledge in the expert domains and beyond lay spheres.

The system of knowledge expressed by a specific professional group – in our case, of study, of teachers – can be reasonably considered intermediate between scientific/specialized knowledge and the common sense knowledge (Morant, 1998) that distinguishes the “consensual universes” (Moscovici, 1979/1981, 1984). The role of the professional groups is supposedly to translate the knowledge generated by scientific or technical contexts – for instance the academic community or the political class – into practical, public forms. In this respect, professionals are the key figures of the process through which the innovations introduced in a system are turned into concrete practices (Morant, 2006). We can therefore use the label “professional common sense” as a conceptual category to describe the intermediate (or mixed) status of teachers’ professional knowledge in the interface between the expert sphere and that of common sense. Additionally, we can use the label “practical

experts” to account for the participation of teachers in the process of change and adaptation of expert knowledge products into enacted, practical forms that are accessible to common sense.

Such a process does not involve merely the re-presentation of the products of expert knowledge but also the way professionals – teachers in this study – re-present themselves, their roles, their functions, in other terms their professional identity. In fact, “professional common sense” is a medium system of knowledge that interweaves technical knowledge and shared representations of professional identities, roles and functions. Accordingly, social representations are spaces *in-between* the self and the other (Markovà, 2001) where identity dynamics, both individual and plural, develop (Howarth, Wagner, Magnusson, & Sammut, 2014). Indeed, any process of knowledge entails a dynamic positioning that mediates and moderates the founding relation between the self and the other (Howarth, 2002; Markovà, 2003). Therefore, identity construction can be meant as a situated re-presentational process of meaning making where the representation of self (“the way I see myself”) interplays, overlaps and even conflicts with the others’ representations (“the way others see me”) (Rochira, 2014b). Ultimately, according to social representations theory, the transformations of expert knowledge into commonsensical forms and working practices (i.e. professional common sense) correspond to a dynamic positioning hence teachers negotiate their own professional identity as far as they represent their roles, their functions as well as the school organization and the social system in general.

Along with these theoretical premises, the innovations incurred by the Italian school system in the last fifteen years, raise new questions about the ways the established systems of representations and social practices shared by the professional groups operating in the school context can influence, and in fact have an impact on, the reception of the reforms introduced. Teachers certainly are key figures in the process of social construction through which the school system evolves and changes. Through their professional activities, they are called on to transform both school policies and technical models, developed in expert contexts, into practices and interventions through dialogue with students and families. Given the transformative and creative power of their professional activity, the study of the representations of the teachers’ role may offer a perspective of analysis on the ways these transformations are implemented and integrated within the systems of representations and the already existing shared practices, ultimately allowing us to examine whether and how the innovations introduced in the school system have been translated into forms of shared knowledge.

The survey

Goals

As noted in a previous study (Salvatore, Mannarini, & Rubino, 2004), after the introduction of the School Autonomy Reform¹, the teaching staff was urged to cope with substantial transformations of the ways of thinking, living and acting as a teacher². The investigation on teachers’ professional

¹ The Autonomy Reform was introduced in 1996 and subsequently made operating in 1999, with the D.P.R. n. 275, but it had to be realized within the 2000/2001 school year. This reform has taken the school system to a profound redefinition of its management autonomy and of the managerial and teaching positions, and was aimed at producing results in terms of efficiency and productivity both in the government and in the organizational variables.

² It is worth to recall that the policies of the school autonomy reform, developed in all the European countries with few exceptions, do not have a long standing tradition. Some pioneering countries have introduced it in the 80s, but it is only since the 90s and the first decade of the new millennium that this form of school organization has spread. Initially inspired by a participatory philosophy and addressed to radicalize on the needs of the territories, the reform of school autonomy of the 90s have been geared to the need to make the educational systems administratively more efficient, i.e. from the point of view of the spending control. Only in more recent years the philosophy guiding the school autonomy has been the quality of the educational process. It has to be noticed that in Italy, as well as in other European countries (Coghlan & Desurmont, 2007), the autonomy legislation while certainly inspired by the principles of academic freedom and cultural pluralism has been structuring through a top-down process of implementation. Therefore the needs of the actors engaged in the educational system have been only limitedly taken into account. The autonomy reform has been substantiated in the creation of an educational and training system aimed at developing skills and the educational success of the individuals, as well as improving the efficiency of the teaching/learning processes, in close connection with the issues emerging in the local social context and with the characteristics of the needs expressed by the territory and by users of the local school service, though in keeping with the aims and the objectives of the general educational system. Declined on different levels (didactical, organizational, of experimentation, research and

common sense permitted to shed light on their professional identities, that is on the way these experts have interpreted and enacted the legal innovation and, by such a way, they hold dynamic positioning towards the others, they were colleagues, students, their families, school organizations and even the society at large. In the light of what has been shown, this survey aims at exploring the teachers' "professional common sense" and at detecting the contents of the representations of the role and professional identity in a large sample of teachers.

More specifically, the survey addresses four main goals:

- a) to bring out the teacher's professional identity through the description of the representations of the teaching profession, with particular attention to the various facets of the professional role and function;
- b) to detect the particular organizations of representations and representational contents thus elucidating the positioning of specific groups of teachers within the representational field shared by the entire population of interviewees;
- c) to describe the representations of the school context in relation with the broader social context of which it is part;
- d) to outline the work practices and explore the teaching/learning practices in the light of the teachers' shared conceptions about their professional role in the context of the fundamental teacher-student relationship.

Furthermore, according to the structural and organizational changes introduced by the Reform, a secondary objective of the study is to make a comparison with the results of the survey conducted with the same methodology on a sample of teachers drawn from a comparable population between 2002 and 2003 (Salvatore et al., 2004), in order to highlight any change or invariance in the system of representations that forms professional common sense.

The investigation of the teachers' "professional common sense" about 15 years after the legal reform that implemented the organizational autonomy in schools is still a burning issue facing with the ongoing fervid debate about the *good school* innovation where teachers basically contrast politicians. The study here presented offers interesting clues about the opportunity to look at professional and social resistances towards legal innovations as these can be informative about the functionality and quality of the innovations themselves.

Method

In the light of the theory of social representations, the way of re-presenting a significant object reflects socio-symbolic positioning, that is the way people see themselves confronting with others and the social environment at large, as well as the way they perceive to be seen by others. Therefore, a cross-sectional study was conducted to investigate the "professional common sense" in order to illuminate both the variety of representations and representational contents and their particular combinations paralleling given socio-symbolic positionings.

Hence, following the socio-dynamic approach to the study of social representations (Doise, 2003) together with its methodological tenet (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992/1995), "professional common sense" has been figured as a complex system of shared referents and more or less established meanings towards which teachers hold various positioning that are anchored to specific underlying identity dynamics. However, differently to the so called Geneva School, anchoring has been conceptualized to be not related to personal characteristics or social insertions of the interviewees (e.g. socio-demographics) but rather to the way people elaborate "professional common sense", that is to the type of "practical experts" they meant to be, in sum to their professional identities.

According to these theoretical premises, the cross-sectional study was a consistent methodological stance as it entailed to explore "professional common sense", a consensual and dynamic reality, involving a large sample of teachers and exploring the way they hold positions towards the diverse research dimensions thus ultimately shedding light on the variety among responses' profiles. More

development and on the structure of the network between schools), the autonomy reform has led teachers to greater autonomy in terms of teaching (in particular as regards the promotion, the definition and the implementation of the plan of training), but also at the organizational level (in relation to which teachers have gained greater design freedom and autonomy of choice over teaching models and processes). In terms of the development of the educational system, the autonomy reform has essentially required teachers to get involved in a process of continuous updating and training which aims to improve their skills and, consequently, the quality of the training offer as a whole.

important, positions not reflected merely ascribed individual characteristics but rather specific combinations of meanings concerning the representational objects (Salvatore & Venuleo, 2013). Finally, individual attributes were meant as criteria to further interpreting the positioning of “practical experts”, if the case, within the common representational field.

Tools

A questionnaire consisting of two parts was specifically designed. The first part aims to detect opinions, images and attitudes concerning four different representational dimensions, referring to the above areas of study intersecting the research objectives above mentioned – a) and b) professional identity (i.e. roles and functions), c) school and social contexts, d) teaching and learning practices –, and corresponding to the following measures:

- 99 items to identify the representation of the teaching profession (e.g. function and role) and of the other actors of the educational system (e.g.: “How reliable do you think teachers are?”, “Among the actions that a *good teacher* should perform, how important is: ...: Motivating?”);
- 25 items designed to detect the image of the macro-social context and of the general value systems (e.g.: “Think about the problems of the place where you live. How important is selfishness for you?” or “To improve the place where you live, do you think that... you should promote greater solidarity among the people”);
- 76 items designed to detect the image of the system/school context (e.g.: “One of the main functions of the school is...: to produce learning”, “Among the main problems of the school there is that of: high levels of student drop-out”);
- 16 items aimed at detecting the conceptions and practices of teaching and learning (e.g.: “Here are some factors involved in the learning process. According to you, how important is...: the expectation of the families about the value of their sons’ education?”, “We now give you some statements about the teaching/learning process. Indicate your level of agreement with the following statement: cultural, social and economic factors are increasingly making teachers’ work impractical”);
- The questionnaire comprehended also 17 items designed to detect the image of the school consultancy by the teaching population (e.g.: “The role of the consultant is that of...: enhancing”, “In the following we will suggest some possible reasons that may discourage the school from requesting a consultation. To what extent is it relevant for you...: the lack of verification of the school action?”). This section of the questionnaire is not an object of interest for the present manuscript, but has already been analyzed in a previous paper (Guidi, Pasta, Longobardi, & Salvatore, 2009).

The second part of the questionnaire covers a few issues related to teachers’ professional biography and role, and of their professional needs as teachers. This part consists of the following measures:

- 3 items are designed to measure the teacher’s teaching, role and service seniority in the current school (e.g.: “What is your role seniority?”);
- 2 items are to detect the subject taught, and any other position held by the teacher (e.g.: “Teacher with/without a role of coordination”);
- 5 items specifically designed to detect the teacher’s training needs (e.g.: “To what extent do you expect to make an effort, in the medium-term, to acquire additional: knowledge of the school norms?”);
- a section to collect the main socio-demographic information (gender, age, residence, educational level).

Each variable was designed to envisage one of the following different response criteria: a) 4-point Likert scales (the number of 4 choices was chosen in order to avoid intermediate choices), b) single or multiple choice between alternatives.

Sample

Participants were selected according to a non-proportional, quota sampling by schools (Blalock, Jr., 1960). The questionnaire was administered to a sample of teachers drawn from 29 schools throughout the country, of which the geographic distribution is shown in Table 1. This table shows how the

percentages of the sample differs from those of the school referral population, being under-represented for the schools of the Central part of Italy and for primary schools, and over-represented for the secondary school level.

Table 1. *Percentage distribution of the schools involved in the survey - Sample/population comparison*

Geographical Area	<i>% Sample</i>	<i>% Populat.*</i>
Northern Italy	45,6	42,1
Central Italy	14,4	21,4
Southern Italy	40,0	36,5
School Level	<i>% Sample</i>	<i>% Populat.*</i>
Elementary School	41,4	57,1
Junior High School	24,1	24,9
High School	34,5	18,0

*Source: Public Education Ministry, School Year 2006/07

The questionnaire was in general administered to the whole population of teachers present in the schools sampled. In cases where it was not possible to administer it to all the teachers in the school, the questionnaire was nonetheless administered to a minimum of 50% of the teachers. 829 valid questionnaires were examined. The final sample consists of 80% of women and has an average age of about 45 years (Mean = 45.6; SD = 8.5); the teachers involved in the survey have been teaching for about 19 years (Mean = 19.1; SD = 9.5), their service is about 16 years (Mean = 16.1; SD = 9.1) and on average they have been working in their current school by nearly 9 years (Mean = 8.6; SD = 7). Compared with the reference population, the sample is, on average, much younger (Table 2).

Table 2. *Gender and age of respondents - Sample/population comparison*

Gender	<i>% Sample</i>	<i>% Populat.*</i>
Male	20	22,3
Female	80	77,7
Age (Years)	<i>% Sample</i>	<i>% Populat.*</i>
Less than 30	4,9	0,8
31 - 40	23,8	12,8
41 - 50	40,0	36,1
51 - 60	29,9	45,1
Over 60	1,3	5,2

* Source: Public Education Ministry, School Year 2006/07

Analysis

In the light of the solid theoretical and empirical perspective developed within the socio-dynamic approach (Doise, 2001; Doise et al., 1992/1995; Doise, Spini, & Clémence, 1999) where multidimensional techniques of data analysis have been implemented in the investigation of social representations, the set of responses to the questionnaire was submitted to a Multiple Correspondence Analysis (MCA). MCA is a multidimensional analysis technique which allows the identification of the factorial dimensions accounting for the variability of the responses of all the respondents. The items included in the second part of the questionnaire were used as explanatory variables, that is: variables that do not contribute to construe the factorial dimensions, but help in describing the results after the factors are identified. The factors extracted through MCA can be seen as the dimensions organizing the contents of the representations: synthetic, common and consistent dimensions defining the representational field in terms of a consensual reality (Doise et al., 1992/1995). Subsequently, the first

factorial dimensions extracted by MCA³ were used as a criterion for Cluster Analysis (CA), performed according to the method of hierarchical classification. The first two factors were retained as these meet the research objectives as well as the eigenvalues of the remaining factors were almost insignificant, hence if they were considered in the data processing they would have weakened the reliability of results interpretation (Abdi & Valentin, 2007). In sum, the first two dimensions depicted a simplified and valuable picture of data (Doey & Kurta, 2011). The CA technique, grounding on the factorial coordinates, previously identified through MCA, either allows to cluster the subjects in relation with the homogeneity of their response profiles and also to identify their co-occurring modes of response, that is, associated with each other. CA therefore makes it possible to consider the variations emerging within the representational field, as well as the differences occurring among the groups of individuals (i.e. their positioning within the representational field). In this sense, each cluster response profile provides for either the contents of such representations and for the attitudes of the subjects toward these contents: each cluster can be thus defined as a representational variation occurring in the whole field defined by the factorial dimensions.

Results

Cluster analysis

The cluster analysis yielded a segmentation with a partition of the sample into five clusters, which enabled the identification of a corresponding number of teachers' specific contents of social representations (Fig. 1).

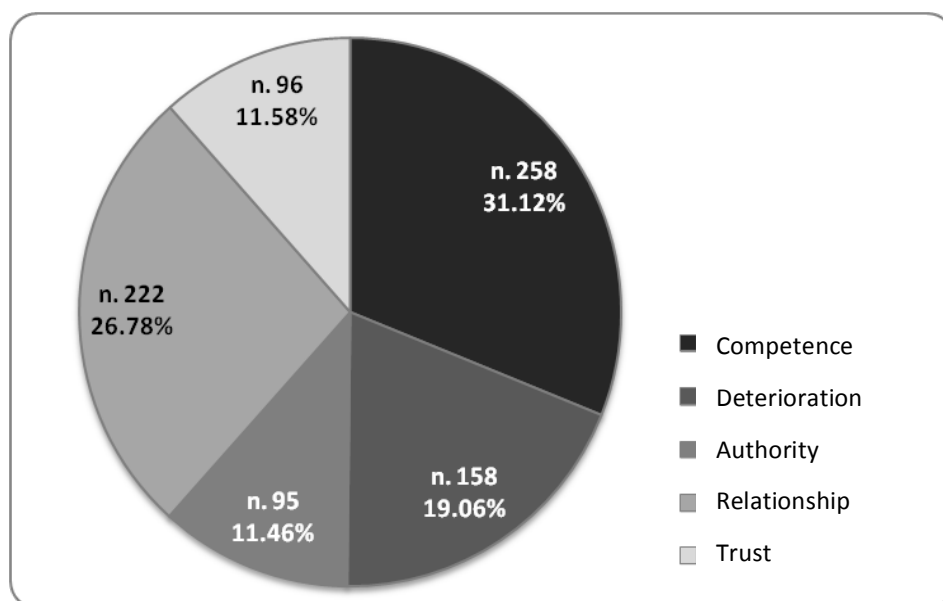


Figure 1. Percentage distribution of the Clusters

Cluster 1. Competence

The first response profile is characterized by the representation of the role of the teacher in terms of the competence to produce effective teaching methods in relation to the students' learning. These teachers emphasize how their teaching methods consist of a clever mix of soft skills, techniques and educational methodologies, which are considered mutually complementary and interacting. These

³ Using the analysis of the scree plot and evaluating the cumulative inertia explained by the factors, we retained the first 7 factorial dimensions that, in this case, overall explain only 47.7% of the total inertia (calculated as per the "optimistic formula" by Benzecri; cf. Ercolani et al., 1990).

teachers, referring to the technical component of their profession, underline the importance of actions such as *explaining* and *planning teaching*, as well as *evaluating learning*. These actions are furthermore related to relational components, such as empathy, the ability to motivate the students and to support them. And ultimately, the professionalism of the teacher appears to be the product of different elements that, altogether, organize the teaching/learning process. These elements emphasize, on the one hand, the relationship and the intersubjective exchange with the students and, on the other, the importance of some skills such as the tools for and ways of regulating the relationship.

Cluster 2. Deterioration

The contents of the second cluster have as their central theme the deterioration and the crises which both affect the professional role of teachers and, more in general, educational and social contexts. The figure of the teacher is represented as dealing with very tough conditions, squeezed as they are between the collapse of prestige and social esteem, and the difficulty to think about any possible change, to access any alternative, and to find new ways out of a highly critical professional/social situation. This representation is also connected to three more elements

- a) a strongly devalued and devaluing perception of the educational users (both families and students),
- b) a deteriorated image of the school system (teachers, leaders, colleagues, the Italian school system and the central school administration), and
- c) the perception of a completely unreliable social context, perceived as uncivilized, governed by no rules of coexistence and populated by individual interests.

Cluster 3. Authority

The third profile of responses emphasizes the centrality of the role of the teacher and invokes the normative function of the school context: the school educational function has to be operated by an institution described both as authoritarian and authoritative. This also refers to an educational system focused on the figure of the teacher: a traditional figure which is defined by an asymmetric form of relationship with the students, according to a top-down model of teaching, and by regulatory (e.g. explanation and programming) and evaluative purposes (e.g., educational assessment, testing, checking behavior) of the teaching/learning processes. The educational function is essentially consistent with the transmission of methods and techniques and with the corresponding learning of skills, knowledge and notions in a process of individualized teaching. The representational contents emerging through this responses profile also highlight the perception of a conflicting fracture affecting the relationship between the school environment and the social context: the society is seen as making in the correct and excessive demands on the school, expression of needs far away from the original mission of the school system, and that for this reason are destined not to be fulfilled.

Cluster 4. Relationship

The key-element of the representation outlined in the fourth profile of responses is the reference to relationship. The content emerging is that of a teacher seen as an educator, who perceives his *mission* in terms of pedagogic/value-based attitudes and who feels very gratified by the opportunity to support the students in their learning. The methodological and teaching competence expressed by these teachers is declined as a general competence to teach young people, to guide and advise them, as well as to transmit both values and the pleasure of learning. The more relevant professional actions are not those aimed at *informing* and *transferring contents*, but those of *programming* and *managing the relationships* with the students, a relationship intended as functional to their overall development as individuals within a relational modality that relies on the active cooperation with/among the students. This essentially positive vision of the school system (imagined as an evolving and developing context) is furthermore associated with the idea of a social environment seen as sociable, reliable and friendly.

Cluster 5. Trust

One of the prevailing themes organizing the representational contents described in the last response profile is the trust that teachers perceive, both in their social and work environment, as well as of their professional role and function. Perceived as fully trustworthy are both all the components of the school environment (management, teachers, non-teaching staff, administrative staff, school administration center, colleagues and users), and many representatives of the social body (Municipality, Public Administration, Trade Unions). The main function of the educational role is that to encourage the students' belief in studying and to promote their critical thinking. The perception of the educational

role of teachers is that of ‘orienting’ the students, even if this role does not relate to a didactical level, but only refers to the ‘human’ components. Accordingly, teachers are thought to play a leadership role for their students and to help them increase their ability to construct a positive and favorable image of themselves and of their future. The teacher is, therefore, represented as being able to produce an added value to the students’ effort in their life projects, enhancing their passion and interests as well as increasing their chances to be able to realize themselves in the future.

Cluster composition by gender, age, seniority, school level, and geographic area

The analyses performed reveal no significant differences in the composition of the clusters as regards age and seniority, but all are characterized by the wide prevalence of women teachers, as evidently determined by the composition of the sample, which also reflects the composition of the national population of teachers. As regards the school level, the first and the second cluster (Competence and Deterioration) are mainly composed of secondary school teachers, while the majority of teachers grouped in the fourth and fifth cluster (Relationship and Trust) are serving in the primary school. Finally, the Deterioration, Authority and Relationship clusters show an over-representation of teachers working in schools in southern Italy, while the first and the fifth profile (Competence and Trust) show a higher number of in-service teachers at northern Italy schools (cf. Figs. 2 and 3).

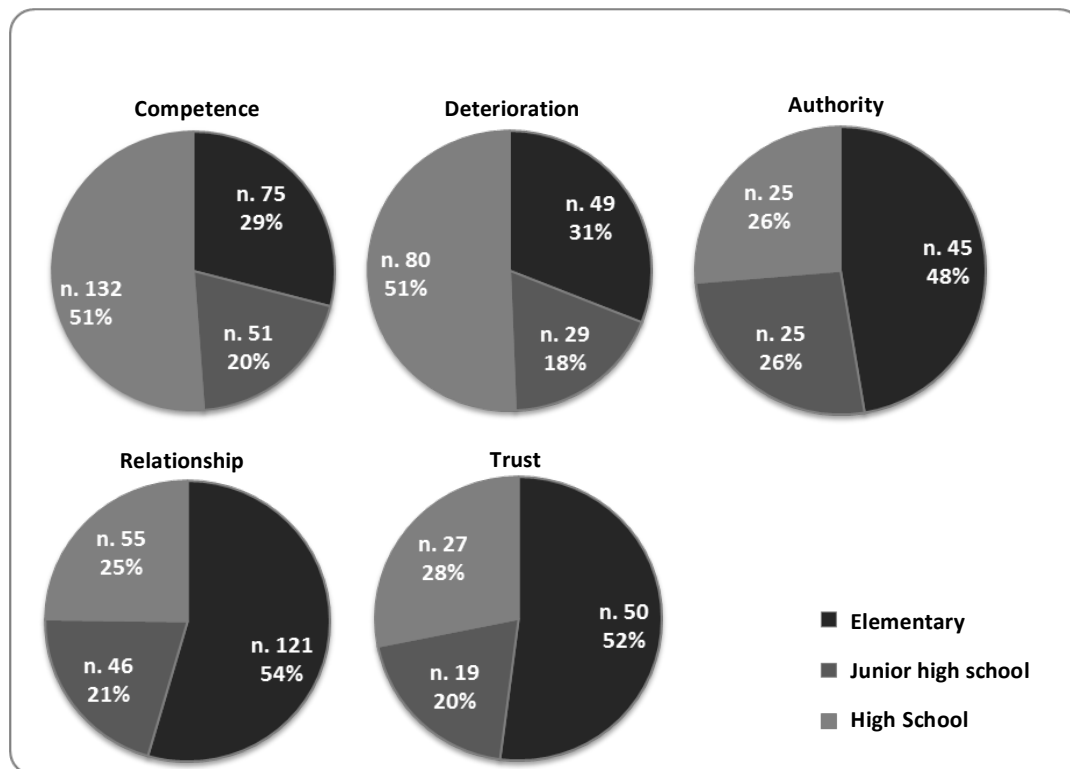


Figure 2. Cultural groups composition by School level

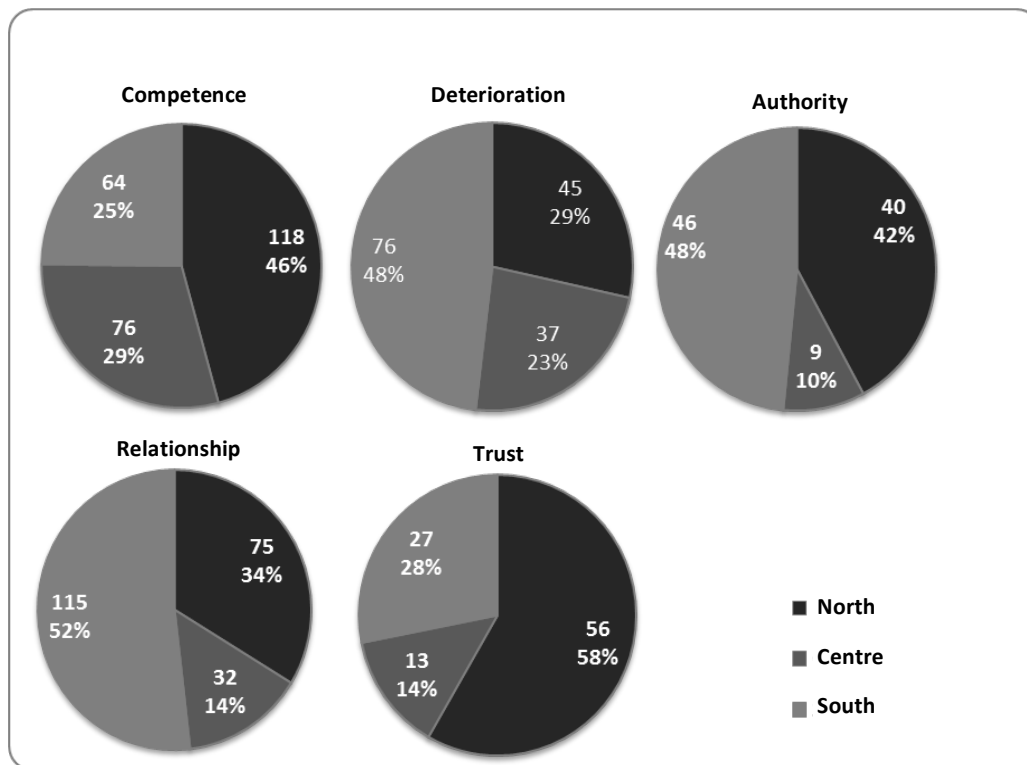


Figure 3. Cultural groups composition by geographic area

Correspondence Analysis

The Multiple Correspondence Analysis allowed the identification of two main dimensions which, together, help explain 30.6% of the general inertia (these two factors explain, respectively, 16.9% and 13.7% of the overall inertia).

The first factor summarizes the representational contents related to the school context, both recalling the idea of development, investment and growth, to draw up an idealized vision of the school system. The results show that, on the one hand (negative semi-axis), many answer modes are needed for which the school context (and in general all its components) tends to be represented in terms of construction and the professional role is perceived as satisfactory (Table 3). On the other pole (positive semi-axis) the arrangements for co-occurring responses are characterized by being “extreme” (very positive) and show an idealized image of teachers and of their professional and interpersonal skills, in line with that of the school environment which is also represented as extremely positive and reliable. This connotation is also the result of a specific response set shown by the teachers, who choose the highest degree of intensity in the various alternative choices they were offered (Table 4).

As reported in the table 4, the dissatisfaction towards the place of residence is significantly associated with the negative semi-axis of the first factor. Therefore, the idealistic image of school organization goes hand in hand with the complaint towards the place where interviewees live. The idealizing image of the school context seems therefore to operate as a defensive and protective dimension in respect of the *outside* social context in which the educational setting is settled. The school, in this sense, seems to constitute a sort of *utopia* which, as far as it is idealized, recursively takes the actors to symbolize the outside social context as a devalued and corrupted environment, while the deterioration of the environment in its turn takes the teachers to reinforce their positive image of the educational setting.

Table 3. First factor: items occurring in the negative polarity

Variables	Modalities
Relevant factors for the learning process: the student/teacher relationship	Quite relevant

How reliable is: the school where you work	Quite Reliable
How reliable are: teachers	Quite Reliable
A good teacher's actions is: to explain	Quite relevant
Relevant factors for the learning process: learner personality	Quite relevant
How reliable are: school leaders	Quite Reliable
How reliable are: your colleagues	Quite Reliable
Relevant factors for the learning process: the class-group	Quite relevant
In your work, how much do you feel: esteemed	Quite
A good teacher's actions is: to motivate	Quite relevant
How reliable is: the administrative staff	Quite Reliable
A good teacher's actions is: to help	Quite relevant
A good teacher's actions is: to check	Quite relevant
How reliable is: the non-teaching personnel	Quite Reliable
A good teacher's actions is: to reward	Quite relevant
Non-teaching personnel is: friendly	Quite
Students are: friendly	Quite
Degree of development of the Italian school context	Quite Low
Degree of development of the school where you work	Quite Low

Table 4. *First factor: items occurring in the positive polarity*

Variables	Modalities
How reliable is: the school where you work	Very reliable
How reliable is: the administrative staff	Very reliable
How reliable is: the not-teaching personnel	Very reliable
Relevant factors for the learning process: the student/teacher relationship	Very relevant
How reliable are: teachers	Very reliable
Relevant factors for the learning process: learner personality	Very relevant
How reliable are: school leaders	Very reliable
How reliable is: the non-teaching staff	Very reliable
In your work, how much do you feel: Effective	Very
In your work, how much do you feel: Useful	Very
A good teacher's actions is: to check	Very relevant
How reliable are: your colleagues	Very reliable
In your work, how much do you feel: Esteemed	Very
Relevant factors for the learning process: the group-class	Very relevant
Statements about Teaching/Learning: In order to teach, one has to know the advances in the field of the cognitive process research	Strongly agree
Degree of development of the school where you work	Very high
How will the place where you live be, in the next five years?	Much worse
Think about the place where you live. Are you happy to live here?	Not at all happy

The second factor shows an organization of the representational contents as related to the symbolization of users (families and students). In general terms, the answers that mostly contribute to the shaping of the factor underline, on the one hand, a devaluated, critical, strongly weakened and impoverished view of both the users (students and their families are seen as unreliable, inefficient, incompetent and disengaged with regard to the school and towards others) and of the teacher, whose prestige is perceived to be much lower than in the past (cf. Table 5). On the other end of the axis, however, the perception of the users is expressed in terms of investment and valorization (users are reliable, available, and effective), and, correspondently, the school system and the social system in general reflect the same characteristics. Consistently with this view, teachers feel themselves positively valued and recognized (cf. Table 6).

Table 5. *Second factor: items occurring in the negative polarity*

Variables	Modalities
How reliable are the users?	Quite unreliable
Families are: effective	Not at all
Compared with the past, the prestige of a teacher currently is:	Much lower
Students are: competent	Not at all
Young people want to: have no problems	Yes
Statements about the Teaching/Learning process: cultural, social and economic factors are increasingly making the teacher's work impracticable	Strongly agree
School autonomy is: crisis	Yes
Families are: approachable	Not very
Families are: approachable	Not at all
To satisfy the users' needs can lead to fostering inappropriate requests	Strongly agree
How reliable is: the school where you work	Quite unreliable
What is the degree of development of the Italian school context?:	Very Low
How reliable is: the non-teaching staff	Quite unreliable
How far do you agree with the following statement: it will be increasingly difficult to find people to trust ...	Strongly agree
Think of the problems of the school system; how important is it for you: low teacher prestige	Very important

Table 6. *Second factor: items occurring in the positive polarity*

Variables	Modalities
How reliable are the users?	Quite reliable
Students are: competent	Quite
Services and institutions of the place where you live: public administration	Quite reliable
Families are: effective	Quite
Families are: approachable	Quite
Young people want to: have no problems	No
School Autonomy is: crisis	No
In your work, how much do you feel acknowledged?	Quite a lot
What is the degree of development of the Italian school system:	Quite high
To make the Italian school system better, do you think: it is necessary to make studies more selective...	No
Services and institutions of the place where you live: Municipality	Quite reliable
What is the degree of development of the school where you work?	Quite high
People behavior within the organizations depends on: personal evaluations	No
In your work, how much do you feel estimated:	Quite a lot
To make the Italian school system better, do you think: it is necessary to interpret the demands of society	Yes

On the whole, these results show that the social representations shared by the teachers are mainly organized by two dimensions: the first summarizes those representational contents more closely related to the school context; the second, instead, organizes the meanings related to the symbolization of the school users and of the relationship with them, which seems to be the measure of the way the teachers perceive the prestige of their role and the utility of their function. These dimensions outline the representational field and suggest a snapshot of the shared reality defined by the categorization of the different representational contents described by the results of Cluster Analysis.

Representational variations

The projection of the representational contents extracted through CA on the factorial space allows to further describe the specific organization of the referents shared by the population of respondents in terms of their mutual similarity/dissimilarity and thus to focus on the different attitudes/positioning of some subgroups of teachers in the representational field (Fig. 4).

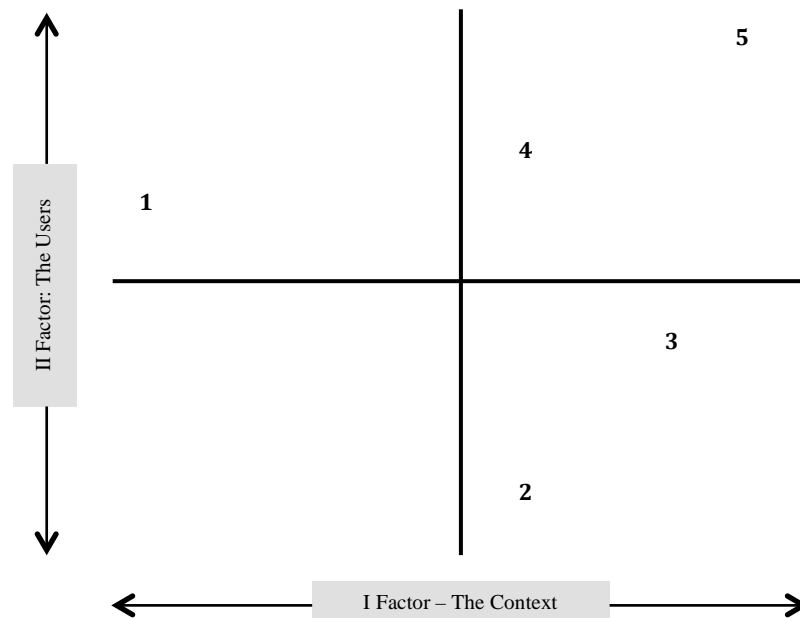


Fig. 4. Positioning of the cluster on the factorial space

Key to the cluster: 1 = Competence, 2 = Deterioration 3 = Authority, 4 = Relationship, 5 = Trust

The analysis clearly shows⁴ the contrast between cluster 1 (Competence) and all the others as regards the representation of the professional role within the school system: teachers comprised in cluster 1 describe the school system in terms of the articulation and integration of technical and relational components, thus significantly differing from the other subgroup representations. On the second, vertical factor, Clusters 2 (Deterioration) and 3 (Authority) both located along the lower end, expressing a highly critical and negative attitude towards the users, and hence assume a substantially disinvesting positioning towards the school system. A deepest look at results unveils that although clusters 2 and 3 are located in the same portion of the factorial map, their particular positions express two different nuances of negative attitudes towards users. In fact, cluster Deterioration is highly undervaluing so as it holds a position very close to the complete disinvestment. Conversely, cluster Authority holds a less critical and more distancing position consistently with the call for competencies and hierarchical organization that characterize this representation. In contrast, the subgroups of teachers comprised in the Trust and Relationship cluster (and also in the Competence one) are positioned on the positive side of the 2nd factor, and thus appear to share a constructive positioning and investment towards the school users.

⁴ For geometrically represent the positioning of the clusters on the first two factorial dimensions (cf. Fig. 4) we used the factorial coordinates of the cluster centroids (centroids correspond to the intermediate points of the coordinates of the subjects composing the cluster itself); the correlation among cluster 3, 4 and 5 (respectively defined *Authority*, *Relationship* and *Trust*) is significant (Test-Values>3; $p < .001$) for each of the two factors. Cluster 1 (*Competence*) results significantly correlated only with the first factor, while cluster 2 (*Deterioration*) significantly correlates with the second dimension only.

Generally speaking, the results show that teachers' "professional common sense" produces specific combinations of representational contents that differently mediate either the relation with other experts – school organization and their components – or the relation with lay persons, i.e. students and their parents.

The *self-referent* representation related to school domain oscillates between two valuable opposites, from a constructive, but realistic, image to an ideal vision of school. However, the positioning of subgroups of interviewees clarifies that only those who represent teaching activity as a balanced mix between technical/expert competencies and relational/practical skills are prone towards development and growth of the real school organization rather than towards its idealization. At the same time, the representation of professional role and function in the background of the representation of users unveils an identity dynamic (i.e. "how I see myself – how I am seen by them/users") that seems characterized either by resistance – i.e. clusters Deterioration and Authority – or by accommodation – clusters Competence, Trust and Relationship.

In conclusion, it can be speculatively advanced that the representational field revolves around two opposing flows, one moving towards progress and the other coming to a standstill and even to lessening. The drive seems to be related to the underlying identity dynamics "self-others" that sound crucial in modulating the professional common sense either towards the development (i.e. school system) or towards decrement (i.e. users).

Discussion

The study aimed at exploring the teachers' "professional common sense" in the light of the repeated innovations introduced in the school system in the last fifteen years, which have undermined the system of practices and representations shared by the teachers soliciting their efforts to redefine the characteristics of their professionalism in the interdependence between the two forms of knowledge. In the light of the results highlighted, we try to respond to the main research issue, namely: how is teachers' professional common sense characterized, and what are its key issues?

The study suggests that the teachers' "professional common sense" is characterized by problematic attitude, uncertainty and multiplicity... in a word, by a considerable variability. Some recurring themes define a consensual reality in which there is still room for disagreement and differentiation (Moloney & Walker, 2002). In line with the theory of social representations (Sammut & Gaskell, 2010; Doise, 2003), the analysis of professional common sense shows that, even in the presence of divergent views, teachers "know what they are talking about" (Rose, Ephraim, Joffe, Jovchelovitch, & Morant, 1995). The polarized positioning of the various groups of teachers in the representational space testifies of the presence of significant differences in the organization of specific representational contents; and this difference, in part, makes it difficult to give an account of the issues underlying the professional common sense regardless of the specific articulations and inflections that the different subgroups of respondents make of them. However, we were able to identify the organizing principles of these teachers' shared representations of their identity and role.

A first organizing principle of representational content is the representation of the relationship with a school system in transformation, conceptualized in different forms ranging from a negative polarity, denouncing the deterioration of the school system, and of its components, to a positive polarity, which underlines the extreme consequences of an idealizing process. The transformation of the school environment is perceived as a perspective, as a planning and as actionable goals, as well as a desirable and, conversely, as an elusive goal due to the failure of the school system affected by an internal crisis and overloaded by social issues. In this frame of sense, teachers try to redefine their professional identity and their role both by becoming interpreters of the expected change and representing themselves as professionals able to integrate technical skills and social skills (integrated vision) or interpreting the crisis of their role, thus lamenting the impoverishment of their role, which is not socially recognized (deteriorated vision). Between these two extremes, the teachers' professional common sense is further articulated, so that the conservative profile that reflects a top-down and centralized vision of the school system, is counterbalanced by a profile oriented in a relational sense, which highlights the importance of supporting and building the professional identity around the overall development of the student.

A second organizing principle of common sense take the form of the teachers' professional relationship with the users, of which the teachers have a plural vision. It is interesting to notice that, even if the relationship with the users leads to problematic or problematized issues, the teachers

nonetheless seem to elaborate a representation which preserves the “goodness” of their role and function, in other words their *zone muette*⁵ (*silent zone*: Abric, 2003). In particular, teachers who feel deprived of their role and of their social prestige, describe inert, uninterested and substantially incapable users; by contrast, teachers who perceive themselves as effective, passionate and committed in the exercise of their profession, describe an approachable and receptive user. The representation of willing and receptive users along with incapable and incompetent teachers seems to be entirely absent... and that could be interpreted as an implicit attempt to preserve the teacher’s professional identity.

In the light of this framework, it is possible to put these findings together with the results of a previous research conducted in 2002-2003 (Salvatore et al., 2004), which had similar goals and a similar sample.

In general terms, the results of these two surveys appear to differ slightly: in both cases, the analyses offer a snapshot of the whole both characterized by pluralism and diversity, supporting the fact that the “teaching-body” is an abstraction that does not reflect the plurality of positions and the complexity of the professional common sense that circulates in the school system. While confirming the centrality of certain issues such as the contrast between domains of expertise (Technical vs. Relational) and the capacity of the school environment to work as an interpreter of the transformative instances, other data from the most recent study more clearly highlighted the importance of the relationship with the users (students and families). In general, the plurality of visions that emerge from these two surveys refers to differing interpretations of the role of the teacher, as well as to context and task assigned to the school system. As a result, what emerge are different models of identity that have to be interpreted and understood for what they express, rather than in their distance from a single, normative model.

This study shows that social representations produced and shared by “intermediate” groups, such as teachers, who work at the interface between the scientific or technique sphere, and the lay or common sense sphere, reflect their specific role and positioning. In other words, the focus on the repertoires shared by the various sub-groups of “practical experts” makes it possible to highlight how scientific and technique innovations introduced in a given context tend to activate processes of social understanding that are not unidirectional (e.g. from science to common sense; Howarth, 2006a, 2006b), but are rather characterized by the interdependence of different forms of knowledge (Wagner et al., 1999, 2000). This leads us to conceptualize the production and development of knowledge in professional contexts in terms of consensus rather than in reified terms (Duveen & Lloyd, 1990), and to conclude that the study of professional common sense greatly reflects the processes by which any kind of technical object is enacted practically. A structural feature of the teachers’ professional common sense, in fact, is its “open” character and its interdependence with the contexts, and this conclusion, similar to what was shown in the research conducted among 2002 and 2003, expresses a process of knowledge and social understanding where the specific boundaries between the different contextual areas tend to fade (see Salvatore et al., 2004).

In conclusion, we can put forward some further considerations about the practical implications of this work.

Recognizing the composite character of the teachers’ professional common sense regarding the Italian school system gives a result which deserves to be highlighted: the need to develop a pluralistic and differentiated policy of development of the human resources within the educational system.

In recent years teachers are confronted with deep changes and centrifugal forces coming from the different sub-systems with which they are associated (the socio-cultural and institutional system, the relationship with the user, the internal organizational contexts...). The norm of Autonomy in recent years has certainly facilitated intra-systemic differentiation, enabling school communities to adopt a specific identity design (Delle Fratte, 2004). The management of the teaching staff, however, has basically remained a responsibility of the center of the school system. This has led to a critical gap: first, school communities are committed to their “individuation”; on the other hand, the actors/carriers of this Autonomy process, dealing with policies and rules, tend to be uniform and invariant as regards the differences existing within the educational system. It is this gap which, in order to be reconstructed, requires and awaits a strategic investment in the development of the organizational competences of the teaching profession.

⁵ According to the structural approach to the study of social representations (Abric, 2001), the silent zone, or *zone muette*, indicates the specific aspects of social representations that interviewees do not overtly express as communicating them is perceived to be threatening for significant social groups.

References

- Abdi, H., & Valentin, D. (2007). Multiple Correspondence Analysis. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Measurement and Statistics* (pp. 1-13). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Abric, J.C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social* (pp. 42-47). Oxford: Blackwell.
- Abric, J.C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales [Researching for the stable core and for the silent zone of Social Representations]. In J.C. Abric (Ed.), *Méthodes d'Étude des Représentations Sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Batel, S., & Castro, P. (2009). A Social Representations approach to the communication between different spheres: An analysis of the impacts of two discursive formats. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 39(4), 415-433. doi: 10.1111/j.1468-5914.2009.00412.x
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2008). Social representations theory: A progressive research programme for social psychology. *Journal for the theory of social behaviour*, 38(4), 335-353. doi: 10.1111/j.1468-5914.2008.00374.x
- Blalock, Jr., H.M. (1960). *Social Statistics*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Castro, P. & Batel, S. 2008. Social representation, change and resistance: on the difficulties of generalizing new norms. *Culture & Psychology*, 14(4), 477-499. doi: 10.1177/1354067x08096512
- Coghlan, M. & Desurmont, A. (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Bruxelles: Eurydice.
- Corsaro, W.A. (1986). Routines in Peer Culture. In J. Cook-Gumperz, W.A. Corsaro, & J. Streeck, (Eds.), *Children's worlds and children's language* (pp. 231-252). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Delle Fratte, G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione* [Issues of educational epistemology and of philosophy of education]. Roma: Armando.
- Doey, L. & Kurta, J. (2011). Correspondence Analysis applied to psychological research. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 7(1), 5-14.
- Doise, W. (2001). Human Rights Studied as Normative Social Representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social: Bridging theoretical tradition* (pp. 96-112). Oxford: Blackwell.
- Doise, W. (2003). *Human rights as social representations*. London, New York: Routledge.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1995). *Rappresentazioni sociali e analisi dei dati* [Social representations and data analysis]. Bologna: Il Mulino (Original work published 1992).
- Doise, W., Spini, D., & Clémence, A. (1999). Human Rights Studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology*. 29(1), 1-29. doi: 10.1002/(sici)1099-0992(199902)29:1<1::aid-ejsp909>3.3.co;2-r
- Duveen, G., & Lloyd, B. (1990). *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elcheroth, G., Doise, W., & Reicher, S. (2011). On the Knowledge of Politics and the Politics of Knowledge: How a Social Representations Approach Helps Us Rethink the Subject of Political Psychology. *Political Psychology*, 32(5), 729-758. doi: 10.1111/j.1467-9221.2011.00834.x
- Ercolani, A.P., Areni, A., & Mannetti, L. (1990). *La ricerca in psicologia: Modelli di indagine e di analisi dei dati*. [The research in psychology. Models of inquiry and data analysis]. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

- Farr, R.M., & Moscovici, S. (Eds.). (1984). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (1998). Everyday knowledge in social psychology. In U. Flick (Ed.), *The Psychology of the Social* (pp. 41–59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, J. (2003). Representational projects and interacting forms of knowledge. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(3), 231-244. doi: 10.1111/1468-5914.00216
- Gillespie, A. (2008). Social representations, alternative representations and semantic barriers. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 375-391. doi: 10.1111/j.1468-5914.2008.00376.x
- 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.
- Howarth, C. (2002). Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. *Journal for the theory of social behaviour*, 32(2), 145-162. doi: 10.1111/1468-5914.00181
- Howarth, C. (2006a). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45(1), 65-86. doi: 10.1348/014466605x43777
- Howarth, C. (2006b). How social representations of attitudes have informed attitude theories: The consensual and the reified. *Theory and psychology*, 16(5), 691-714. doi: 10.1177/0959354306067443
- Howarth, C., Wagner, W., Magnusson, N., & Sammut, G. (2014). “It’s only other people who make me feel black”: Acculturation, identity and agency in a multicultural community. *Political Psychology*, 35(1), 81-95. doi: 10.1111/pops.12020
- Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on “social representations”. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 195-209. doi: 10.1002/ejsp.2420180302
- Jensen, E., & Wagoner, B. (2009). A cyclical model of social change. *Culture & Psychology*, 15(2), 217-228. doi: 10.1177/1354067x08099624
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. [Social Representation: Phenomena, concepts and theories]. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp. 357-378), Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: Un domaine en expansion [Social Representations: An expanding domain]. In D. Jodelet (Ed.), *Représentations Sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jovchelovitch, S. (2002). Re-thinking the diversity of knowledge: Cognitive polyphasia, belief and representation. *Psychologie et société*, 5(1), 121-138.
- Markovà, I. (2001). La Democratie comme theme de psychologie sociale [Democracy as an Issue for Social Psychology]. *Bulletin de Psychologie*, 54(6), 611-621.
- Markovà, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge: Cambridge University press.
- Moloney, G., & Walker, I. (2002). Talking about transplants: Social representations of organ donation and the dialectical, dilemmatic nature of organ donation and transplantation. *British Journal of Social Psychology*, 41, 299-320. doi: 10.1348/014466602760060264
- Morant, N. (1998). The social representation of mental ill-health in communities of mental health practitioners in the UK and France. *Social Science Information*, 37, 663-685. doi: 10.1177/053901898037004006
- Morant, N. (2006). Social representations and professional knowledge: The representation of mental illness Among mental health practitioners. *British Journal of Social Psychology*, 45(4): 817-838. doi: 10.1348/014466605x81036

- Moscovici, S. (1981). *Psicologia delle minoranze attive* [Psychology of active minorities]. Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1979).
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge, Paris: Cambridge University, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1983). Social representations and social explanations: from the "naïve" to the "amateur" scientist. In M. Hewstone (Ed.), *Attribution Theory: Social and Functional Extensions* (pp. 98-125). Oxford: Blackwell.
- Palmonari, A., & Emiliani, F. (2009). *Paradigmi delle rappresentazioni sociali* [Paradigms of social representations]. Bologna: Il Mulino.
- Rochira, A. (2014a). Common Sense Justice of Justice Experts. Social representations of justice amongst experts within the institutional system. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(3), 239-269. doi: 10.1007/s12124-014-9257-3
- Rochira, A. (2014b). "We are in the same boat": The dialogue between identification and dis-identification underlying individual and group positioning. *Culture & Psychology*, 20(3), 375-386. doi: 10.1177/1354067x14542530
- Rose, D., Ephraim, D., Joffe, H., Jovchelovitch, S., & Morant, N. (1995). Questioning consensus in social representations theory. *Papers on Social Representations*, 4, 150-155.
- Salvatore, S., & Venuleo, C. (2013). Field and dynamic nature of sensemaking. Theoretical and methodological implications. *Papers on Social Representations. Special Issue "Semiotics and Social Representations: a mutual cultivation"*, 22(2), 1-41. Retrieved from <http://psych1.lse.ac.uk/psr/>
- Salvatore, S., Mannarini, T., & Rubino, F. (2004). Le culture dei docenti della scuola italiana: Un'indagine empirica [The cultures of the teachers of the Italian school: An empirical survey]. *Psicologia Scolastica*, 3(1), 31-70.
- Sammut, G., & Gaskell, G. (2010). Points of View, Social Positioning and Intercultural Relations. *Journal for the theory of social behavior*, 40(1), 47-64. Doi: 10.1111/j.1468-5914.2009.00422.x
- Wagner, W., Duveen, G.M., Themel, M., & Verma, J. (1999). The modernization of tradition: Thinking about mental illness in Patna, India. *Culture and Psychology*, 5, 413-445. doi: 10.1177/1354067x9954003
- Wagner, W., Duveen, G.M., Verma, J., & Themel, M. (2000). "I have some faith and at the same time I do not believe". Polyphasia Cognitive and Cultural Change in India. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 301-314. doi: 10.1002/1099-1298(200007/08)10:4<301::aid-casp585>3.3.co;2-m
- Wagner, W., Valencia, J., & Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and the "hot" stable core of social representations: A structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35, 331-352. doi: 10.1111/j.2044-8309.1996.tb01101.x

Le rappresentazioni dell'identità di ruolo degli insegnanti: Uno studio sul “senso comune professionale”

Alessia Rochira *, *Marco Guidi* **, *Mini Terri Mannarini* ***, *Sergio Salvatore* ****

Abstract

Tra il 2000 e il 2001, il sistema scolastico italiano ha subito un'importante trasformazione consistente nell'attuazione della normativa sull'autonomia organizzativa, in funzione della quale le scuole sono state autorizzate a gestire i programmi e le attività in modo indipendente, anche se in accordo con gli standard del sistema nazionale di istruzione.

A causa della loro posizione intermedia tra la sfera tecnica e laica, gli insegnanti sono stati accusati di aver tradotto l'innovazione giuridica in forme concrete che hanno messo in crisi i più o meno affermati sistemi di significato condivisi, le rappresentazioni e le pratiche – cioè il “senso comune professionale” – attraverso sistemi di conoscenza specialistici e di senso comune.

In linea con la teoria delle rappresentazioni sociali, questo articolo vuole esaminare il senso comune professionale degli insegnanti intrecciando le rappresentazioni che questi hanno della propria identità di ruolo e professionale, con le proprie funzioni educative e le caratteristiche dei contesti scolastici. Uno studio è stato condotto con 829 insegnanti (80% donne) campionati presso 29 istituti di istruzione (primaria, medie e scuole superiori) dislocati in tutto il territorio italiano.

I risultati dell'analisi multidimensionale cui abbiamo sottoposto i dati ha rivelato che il “senso comune professionale” dei docenti produce specifiche combinazioni di contenuti rappresentazionali che mediano in modo diverso la relazione con altri esperti – l'organizzazione scolastica e le sue componenti – o il rapporto con i fruitori, cioè gli studenti e i loro genitori.

Parole chiave: riforma della scuola; innovazione legale; senso comune professionale; rappresentazioni sociali; identità professionale.

* Professore a Contratto – Università del Salento – alessiarochira@gmail.com

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

*** Professore Associato – Università del Salento – terri.mannarini@unisalento.it

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

Rochira, A., Guidi, M., Mannarini, M.T., & Salvatore, S. (2015). Le rappresentazioni dell'identità di ruolo degli insegnanti: Uno studio sul “senso comune professionale” [The representations of teachers' role identity: A study on the “professional common sense”]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 94-130. doi: 10.14645/RPC.2015.1.451

La teoria delle rappresentazioni sociali e i sistemi di conoscenza “intermedi”

Le innovazioni introdotte in un contesto sociale e organizzativo, quello scolastico nel caso di studio qui trattato, mettono in discussione i sistemi consolidati di pratiche e le rappresentazioni condivise del ruolo e dell'identità professionale (Castro & Batel, 2008; Jensen & Wagoner, 2009). Esse possono persino sollecitare la produzione di significati confliggenti (Elcheroth, Doise, & Reicher, 2011) in grado di favorire o, al contrario, ostacolare le trasformazioni attese. Pertanto lo studio dei repertori simbolici condivisi può contribuire alla conoscenza delle dinamiche di sviluppo di un sistema in termini di resistenza o adesione al cambiamento, tema cogente nel sistema scolastico.

Una prospettiva teorica che guarda ai processi di evoluzione delle pratiche e delle rappresentazioni alla luce dell'introduzione di specifiche innovazioni in un contesto dato è la teoria delle rappresentazioni sociali (Farr & Moscovici, 1984). Tale teoria esplora i processi di produzione e funzionamento della conoscenza sociale, vale a dire le forme di pensiero tipiche dei contesti di vita quotidiana (Palmonari & Emiliani, 2009). Le rappresentazioni sociali sarebbero, infatti, forme pratiche di conoscenza sociale (Jodelet, 1984, 1989) che traggono le loro lontane origini da un sapere esperto codificato, orientando la comprensione sociale di questioni, oggetti o eventi significativi in un dato ambiente sociale. In termini generali, esse forniscono una base comune che si articola nell'esistenza di specifici pattern di pensiero, azione ed interazione (Wagner, Valencia, & Elejabarrieta, 1996) e si riflette in una realtà intersoggettiva che funge da codice condiviso per gli scambi sociali (Jovchelovitch, 2002), pur lasciando spazio alla compresenza di visioni soggettive divergenti delle realtà rappresentate (Sammut & Gaskell, 2010).

Caposaldo della teoria è l'analisi del rapporto fra scienza e senso comune (Gillespie, 2008) concettualizzato nei termini della distinzione fra universi reificati e universi consensuali (Moscovici, 1979/1981, 1984). Gli universi reificati descrivono l'universo della scienza ove i processi di conoscenza sono governati dai principi della logica e della razionalità e secondo un modello organizzativo rigido e gerarchico definito da vincoli di accettazione generalizzata e da un sistema di ruoli e status assegnati sulla base di competenze e abilità specifiche. All'opposto, gli universi consensuali contraddistinguono le forme profane di conoscenza sociale, ovvero le rappresentazioni sociali. Essi descrivono un modello di società composta da “scienziati amatoriali” (Moscovici & Hewstone, 1983) che si appropriano delle forme di conoscenza “reificata” (esperta) trasformandole, attraverso i discorsi e le pratiche quotidiane, in forme funzionali ai bisogni ed alle necessità delle comunità e dei gruppi sociali (Corsaro, 1986). Attraverso tale distinzione Moscovici ha inteso equiparare il senso comune e la scienza e caratterizzarli quali sistemi di conoscenza autonomi, ciascuno modellato da specifici principi e funzionamenti, invece che considerare il senso comune come una volgarizzazione della scienza (Bauer & Gaskell, 2008; Palmonari & Emiliani, 2009).

In seguito alla sua introduzione, la nozione è stata oggetto di rielaborazioni, per mano dello stesso Moscovici, di approfondimenti (Flick, 1998; Foster, 2003) e di critiche (Jahoda, 1988). Alcuni ricercatori hanno sottolineato che non considerare la bi-direzionalità o interdipendenza del rapporto fra scienza e senso comune equivale ad escludere ogni possibilità che la comprensione sociale possa avere un ruolo nello sviluppo e nell'evoluzione del pensiero scientifico o, quanto meno, che i processi di costruzione sociale siano in grado di condizionare i processi di cambiamento innescati dalle innovazioni scientifiche e tecniche (Foster, 2003).

A questo proposito, l'interesse dei ricercatori (Rochira, 2014a; Morant, 1998) ha cominciato a convergere sulla possibilità di utilizzare la distinzione fra universi reificati e universi consensuali come uno strumento concettuale (Batel & Castro, 2009) per indagare i repertori di conoscenza condivisi in sfere sociali diverse da quelle profane, e cioè in quelle degli esperti. Il lavoro dei professionisti, infatti, rappresenta un'applicazione pratica della conoscenza tecnica o scientifica nel vivo dialogo ed in interazione con la conoscenza di senso comune di cui sono portatori i non esperti. Il sistema delle conoscenze espresso da un gruppo professionale specifico – nel nostro caso di studio, gli insegnanti – può a buon titolo essere considerato intermedio tra il sapere scientifico/esperto e il sapere di senso comune (Morant, 1998; Moscovici, 1979/1981, 1984). Il ruolo dei gruppi professionali sarebbe, infatti, quello di tradurre le conoscenze generate in contesti scientifici o tecnici – per esempio la comunità accademica o il ceto politico – in forme pratiche e pubbliche. Sotto questo profilo, i professionisti sono figure chiave del processo attraverso cui le innovazioni introdotte in un sistema vengono tradotte in prassi concrete (Morant, 2006). Si può dunque utilizzare l'etichetta “senso comune professionale” come categoria concettuale per descrivere lo status intermedio (o misto) del sapere professionale degli insegnanti nell'interfaccia fra la sfera esperta e quella di senso comune; e l'etichetta “esperti pratici” per dare conto della partecipazione degli insegnanti al processo di

trasformazione e adattamento dei prodotti della conoscenza esperta in forme agite, pratiche e accessibili al senso comune.

Tale processo non investe soltanto la ri-presentazione dei prodotti della conoscenza esperta o sapere professionale, ma anche il modo in cui gli esperti, nel nostro caso i docenti, ri-presentano se stessi, il proprio ruolo, la propria funzione, in una parola la propria identità professionale. Il “senso comune professionale”, quale sistema di conoscenza intermedio, interseca il sapere professionale e le rappresentazioni condivise circa l'identità e la funzione professionale. Viste da questa prospettiva, le rappresentazioni sociali costituiscono spazi “fra”, o *in-between* il sé e l'altro, (Markovà, 2001) e predispongono il terreno per l'elaborazione di processi identitari, a livello singolare e plurale (Howarth, Wagner, Magnusson, & Sammut, 2014), in quanto il processo di produzione di conoscenza presuppone sempre un posizionamento (Doise, 2003) dinamico che media il rapporto fra soggettività diverse (Howarth, 2002; Markovà, 2003). Pertanto, l'identità professionale può essere considerata come un processo situato di costruzione di significati attraverso cui la rappresentazione di sé (come mi vedo) incontra e, a volte, si scontra con la rappresentazione degli altri (come mi vedono) (Rochira, 2014b). In definitiva, alla luce della teoria delle rappresentazioni sociali, la trasformazione di saperi specialistici in forme di conoscenza di senso comune e pratiche professionali condivise (i.e. senso comune professionale) equivale ad un posizionamento identitario dei docenti che, attraverso l'intermediazione dei significati associati alla propria funzione e al proprio ruolo così come al sistema scuola e, più in generale, al sistema sociale, ri-negoziano la propria identità professionale.

Alla luce di tutto quanto premesso, le innovazioni subite dal sistema scolastico italiano nell'ultimo quindicennio sollevano nuovi interrogativi relativamente a come i sistemi consolidati di rappresentazioni e di pratiche sociali condivise dai gruppi professionali che operano nella scuola possano influire, ed abbiano di fatto influito, sulla ricezione delle riforme introdotte. I docenti sono certamente figure chiave nel processo di costruzione sociale attraverso cui la scuola evolve e si modifica; attraverso la propria attività professionale, essi sono chiamati a trasformare le politiche scolastiche ed i modelli tecnici elaborati in contesti esperti in prassi ed interventi nel vivo dialogo con gli studenti e le famiglie.

Dato il potere trasformativo e creativo della loro attività professionale, lo studio delle rappresentazioni di ruolo dei docenti può offrire una prospettiva di analisi del modo in cui tali trasformazioni sono recepite ed integrate nei sistemi di rappresentazioni e pratiche condivise già esistenti, permettendo, in ultima istanza, di approfondire se e come le innovazioni introdotte nel sistema scolastico siano state tradotte in forme condivise di conoscenza.

Lo studio

Obiettivi

Come rilevato in un precedente studio (Salvatore, Mannarini, & Rubino, 2004), dopo l'introduzione dell'autonomia scolastica¹ il corpo insegnante è stato sollecitato a confrontarsi con trasformazioni sostanziali dei modi di intendere, di vivere e di svolgere la funzione docente².

¹ La riforma dell'Autonomia è stata introdotta nel 1996 e successivamente resa operativa con il D.P.R. n. 275 del 1999, per essere poi attuata nell'anno scolastico 2000/2001. La riforma ha portato il sistema scolastico a una profonda ridefinizione della sua autonomia gestionale e delle posizioni manageriali ed educative ed è stata volta a produrre risultati in termini di efficacia e produttività sia in riferimento alle variabili organizzative che amministrative.

² Ricordiamo che le politiche di autonomia scolastica, sviluppatasi in quasi tutti i Paesi Europei tranne poche eccezioni, non hanno una tradizione di lunga data. Alcuni Paesi pionieri l'hanno introdotta, negli anni '80, ma è solo a partire dagli anni '90 e nel primo decennio del nuovo millennio che questa forma di organizzazione scolastica si diffonde. Inizialmente ispirata a una filosofia di carattere partecipativo e volta alla radicalizzazione sulle esigenze dei territori (anni '80), le riforme dell'autonomia scolastica negli anni '90 si sono orientate all'esigenza di rendere i sistemi educativi più efficaci sul piano amministrativo, ossia dal punto di vista del controllo delle spese. È in questi anni che nasce anche la riforma italiana. Solo in anni più recenti la filosofia che orienta l'autonomia scolastica è quella della qualità della formazione. Va tenuto conto che in Italia, come in altri Paesi europei (Coghlan & Desurmont, 2007) la normativa sull'autonomia pur certamente ispirandosi ai principi della libertà di insegnamento e al pluralismo culturale si è strutturata a partire da un processo top-down di attuazione, dunque solo limitatamente ha tenuto conto delle esigenze degli operatori impegnati nel sistema educativo. Tale riforma si è sostanziata nella realizzazione di interventi educativi e formativi volti allo sviluppo

L'indagine sul senso comune professionale degli insegnanti consente di gettare luce sulla loro identità professionale ovvero sul modo in cui hanno interpretato e agito lo scenario disegnato dalla riforma e, attraverso il processo di intermediazione professionale, si sono posizionati dinamicamente nel contesto innovativo come da essi stessi rappresentato, in un costante dialogo simbolico fra sé e l'altro, siano i colleghi, gli studenti, le famiglie, la comunità scolastica allargata e financo la società nel suo complesso. Più precisamente, l'indagine persegue quattro obiettivi principali:

- a) far emergere l'identità professionale attraverso la descrizione delle rappresentazioni della professione docente con particolare attenzione alle diverse sfaccettature del ruolo e della funzione professionale;
- b) rilevare le possibili articolazioni fra i contenuti rappresentazionali evidenziando in tal modo il posizionamento di specifici sottogruppi di docenti nel campo rappresentazionale condiviso dall'intera popolazione;
- c) descrivere le rappresentazioni del contesto scolastico in rapporto al più ampio contesto sociale nel quale è inserito;
- d) tratteggiare prassi lavorative ed esplorare le pratiche di insegnamento e apprendimento alla luce delle concezioni condivise dai docenti circa il proprio ruolo professionale declinato nel contesto della relazione fondamentale docente-discente;

Inoltre, in considerazione dei mutamenti strutturali ed organizzativi introdotti dalla riforma, obiettivo secondario dello studio è quello di operare un confronto con i risultati dell'indagine condotta a cavallo tra il 2002 ed il 2003 (Salvatore et al., 2004), con la stessa metodologia e su campioni tratti da una popolazione di docenti equiparabile, e così evidenziare eventuali variazioni o invarianze nel sistema di rappresentazioni che formano il senso comune professionale.

Focalizzarsi sullo studio del senso comune professionale a distanza di ormai quasi 15 anni dalla riforma che ha introdotto l'autonomia scolastica è quanto mai attuale se si pensa all'acceso dibattito che sta scuotendo il mondo della *buona scuola* e che vede spesso la classe docente opporsi e contrapporsi a quella politica. Lo studio che ci apprestiamo a descrivere offre interessanti spunti sull'opportunità di guardare alle innovazioni legislative e alle resistenze del contesto sociale o di determinati ambienti professionali (Castro, 2012) come a degli indicatori di qualità e funzionalità delle riforme stesse.

Metodo

Sulla base della teoria delle rappresentazioni sociali, il modo di rappresentare un oggetto rilevante è il riflesso del posizionamento socio-simbolico, ovvero del modo in cui le persone vedono se stesse in rapporto agli altri e all'ambiente sociale allargato, nonché del modo in cui le stesse percepiscono di essere viste. Pertanto, il senso comune professionale è stato analizzato mediante uno studio cross-sectional che consentisse di mettere in evidenza tanto la diversità dei contenuti rappresentazionali quanto, e soprattutto, la loro organizzazione in forme specifiche riflesse di particolari posizionamenti socio-simbolici.

Allo scopo, sulla scia dell'approccio psico-dinamico allo studio delle rappresentazioni sociali (Doise, 2003) e della tradizione teorico-metodologica che lo contraddistingue (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992/1995), il senso comune professionale è stato inteso come un sistema complesso di referenti condivisi in relazione al quale i singoli docenti si posizionano differenzialmente in funzione dell'ancoraggio a specifiche dinamiche identitarie. Ad ogni modo, e diversamente dalla tradizione della scuola di Ginevra, tali ancoraggi sono stati considerati funzione non soltanto di particolari

delle competenze e al successo formativo dell'individuo, oltre che al miglioramento dell'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento, in stretta connessione con le domande emergenti nel contesto sociale di riferimento e con le caratteristiche delle esigenze espresse dal territorio e dai fruitori del servizio scolastico locale, sia pur nel rispetto delle finalità e degli obiettivi generali del sistema dell'istruzione. Declinata, in ragione di livelli differenti, sull'autonomia didattica, organizzativa, di sperimentazione, ricerca e sviluppo e di struttura in rete fra scuole, la normativa ha portato gli insegnanti a una maggiore autonomia sul piano della didattica (in particolare per quanto concerne la promozione, la definizione e la realizzazione del piano dell'offerta formativa), ma anche sul piano dell'organizzazione (in rapporto alla quale gli insegnanti hanno avuto maggiore libertà progettuale e autonomia di scelta rispetto a modalità e processi di insegnamento). Sul piano della sperimentazione e dello sviluppo del sistema educativo, la normativa sull'autonomia ha sostanzialmente richiesto agli insegnanti di implicarsi in un processo di aggiornamento e formazione continui che ha come scopo quello di migliorare le proprie competenze e, di conseguenza, la qualità dell'offerta formativa nel suo complesso.

caratteristiche o inserzioni sociali dei soggetti intervistati (es. caratteristiche socio-demografiche), ma piuttosto del loro modo di articolare il senso comune professionale, ovvero di che tipo di “esperti pratici” sono, ovvero della loro identità professionale.

Alla luce di queste premesse teoriche, la scelta di condurre un’indagine cross-sectional è risultata un’opzione coerente in quanto ha consentito di esplorare il senso comune professionale, quale realtà consensuale e dinamica, coinvolgendo un ampio campione estratto dalla popolazione docente e, gettando luce sulle diversità fra i profili di risposta, ovvero sui posizionamenti di specifici sotto-gruppi di intervistati che non rispecchiano caratteristiche “ascritte” ma piuttosto i significati associati agli oggetti di rappresentazione (Salvatore & Venuleo, 2013). Nondimeno, le caratteristiche stabili dei partecipanti, non sono state del tutto ignorate quanto invece considerate alla stregua di criteri illustrativi per leggere ed interpretare i posizionamenti degli “esperti pratici” nel comune campo rappresentazionale.

Strumenti

È stato costruito un questionario articolato in due parti. La prima mira a rilevare le opinioni, le immagini e gli atteggiamenti, concernenti quattro diverse dimensioni rappresentazionali, riferite alle aree di esplorazione trasversali agli obiettivi di ricerca sopra menzionati – a) e b) identità professionale (i.e. ruolo e funzione), c) contesto sociale e contesto scolastico, d) pratiche/prassi di apprendimento e insegnamento – e corrispondenti alle seguenti misure:

- 99 item per rilevare la rappresentazione della professione docente (i.e. funzione e ruolo) e degli altri attori del sistema scolastico (es. “Quanto sono per lei affidabili i docenti?”; “Fra le azioni che un buon insegnante dovrebbe fare quanto è per lei rilevante quella di: motivare?”);
- 25 item volti a rilevare l’immagine del contesto macro sociale e dei sistemi di valore generali (es. “Pensi ai problemi del luogo dove vive. Quanto è per lei rilevante: l’egoismo?”; “Per migliorare la località in cui vive ritiene che: si dovrebbe promuovere una maggiore solidarietà fra le persone?”);
- 76 item utili a rilevare l’immagine del sistema/contesto scolastico (es. “Fra le principali funzioni della scuola c’è quella di: produrre apprendimento?”; “Fra i principali problemi della scuola vi è quello: dell’alta dispersione?”);
- 16 item atti a rilevare le concezioni e delle prassi di insegnamento-apprendimento (es. “Di seguito riportiamo alcuni fattori che intervengono nel processo di apprendimento. Secondo Lei, quanto sono rilevanti: le aspettative delle famiglie circa il valore della formazione?”; “Le proponiamo ora alcune affermazioni sull’insegnamento-apprendimento. Indichi il suo grado di accordo con l’affermazione: fattori culturali, sociali ed economici stanno rendendo progressivamente impraticabile il lavoro dell’insegnante”);
- Il questionario comprendeva, inoltre, altri 17 item volti a rilevare l’immagine della consulenza presso la popolazione docente (es. “La funzione del consulente è: potenziare?”; “Le proponiamo di seguito alcune possibili ragioni che possono demotivare la scuola a richiedere una consulenza. In che misura è per lei rilevante: la mancanza di verifica degli interventi?”). Questa sezione del questionario non è oggetto del presente articolo ma è stata analizzata nel dettaglio in un precedente lavoro (Guidi, Pasta, Longobardi, & Salvatore, 2009).

La seconda parte del questionario raccoglie aspetti legati alla biografia professionale e di ruolo e alle esigenze professionali dei docenti, ed è composto dalle seguenti misure:

- 3 item volti ad misurare l’anzianità di insegnamento, di ruolo e di servizio presso la scuola attuale (es: “Da quanti anni è di ruolo?”);
- 2 item per rilevare la materia insegnata e gli eventuali altri incarichi ricoperti (es: “Docente con funzione strumentale”);
- 5 item volti a rilevare i bisogni formativi, (es: “In che misura prevede per il prossimo futuro di investire per acquisire ulteriori: conoscenze della normativa scolastica?”);
- una scheda di raccolta delle principali informazioni di tipo socio-demografico (sesso, età, residenza, titolo di studio).

Le variabili sono state articolate in modalità da scegliersi secondo uno dei seguenti criteri: a) scale Likert a 4 punti (allo scopo di evitare scelte intermedie); b) scelta (singola o multipla) tra alternative.

Campione

Il campione della ricerca è stato formato 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. Il questionario è stato proposto ad un campione della popolazione dei docenti provenienti da 29 istituti scolastici dislocati sul territorio nazionale, la cui distribuzione per area geografica è riportata nella tabella 1. La tabella mostra come le percentuali del campione si discostino da quelle della popolazione scolastica di riferimento, essendo in esso sotto-rappresentati gli istituti del Centro Italia e le scuole primarie, e sovra-rappresentate le scuole secondarie di II grado.

Tabella 1. *Distribuzione delle scuole coinvolte – Confronto campione-popolazione*

Area geografica	% camp.	% popolaz.*
Nord	45,6	42,1
Centro	14,4	21,4
Sud	40,0	36,5
Ordine di scuola	% camp.	% popolaz.*
Primaria	41,4	57,1
Secondaria di I grado	24,1	24,9
Secondaria di II grado	34,5	18,0

*Fonte MPI, anno scolastico 2006/07

Il questionario è stato proposto a tutti i docenti delle scuole campionate e, nei casi in cui non è stato possibile somministrarlo a tutti gli insegnanti della scuola, si è stabilito come criterio minimo quello del 50% dei docenti. I questionari validi esaminati sono risultati 829. Il campione è formato per l'80% da donne e presenta un'età media di circa 45 anni (Media = 45,6; SD = 8,5); i docenti coinvolti nella ricerca insegnano mediamente da circa 19 anni (Media = 19,1; SD = 9,5), hanno un'anzianità di ruolo media di poco superiore ai 16 anni (Media = 16,1; SD = 9,1) e lavorano presso la scuola attuale in media da quasi 9 anni (Media = 8,6 SD = 7). Rispetto alla popolazione di riferimento, il campione risulta mediamente più giovane (tab. 2).

Tabella 2. *Genere ed età dei rispondenti – Confronto campione popolazione*

Sesso	% campione	% popolaz.*
Uomini	20	22,3
Donne	80	77,7
Età	% campione	% popolaz.*
fino a 30 anni	4,9	0,8
tra 31 e 40 anni	23,8	12,8
tra 41 e 50 anni	40,0	36,1
tra 51 e 60 anni	29,9	45,1
Oltre 60 anni	1,3	5,2

*Fonte MPI, anno scolastico 2006/07

Analisi

Alla luce della solida riflessione teorico-metodologica sviluppata dalla scuola di Ginevra (Doise, 2001; Doise et al., 1992/1995; Doise, Spini, & Clémence, 1999) che ha approfondito lo studio delle rappresentazioni sociali mediante tecniche di analisi multidimensionale, la matrice di risposte al questionario è stata sottoposta ad Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM), una tecnica che permette di individuare le dimensioni fattoriali che spiegano la variabilità di risposta dell'insieme dei

rispondenti. Gli indicatori rilevati nella seconda parte del questionario sono stati utilizzati come variabili illustrative, vale a dire variabili che non concorrono a formare le dimensioni fattoriali, ma vengono inserite solo successivamente alla loro definizione al fine di descriverle. I fattori estratti attraverso l'ACM possono essere considerati come le dimensioni organizzatrici dei contenuti delle rappresentazioni: dimensioni sintetiche, comuni e coerenti che definiscono il campo rappresentazionale come realtà consensuale (Doise et al., 1992/1995).

Successivamente, le prime dimensioni fattoriali estratte dall'ACM³ sono state utilizzate come criterio dell'Analisi dei Cluster (AC), effettuata secondo il metodo della classificazione gerarchica. Si è scelto di non considerare altri fattori in quanto gli auto-valori hanno rivelato che ognuno spiegava una quota non significativa di informazione e, come tale, includerli nell'interpretazione dei risultati ne avrebbe compromesso l'attendibilità (Abdi & Valentin, 2007). Le percentuali di varianza spiegata informano che i primi due fattori sono quelli in grado di riassumere le informazioni in modo più sintetico e adeguato (Doey & Kurta, 2011). L'AC, basandosi sulle coordinate fattoriali precedentemente evidenziate con l'ACM, da un lato consente di raggruppare i soggetti per profili di risposta omogenei e dall'altro permette di individuare le modalità di risposta co-occorrenti, cioè reciprocamente associate. Pertanto, l'AC permette di considerare le variazioni del campo rappresentazionale e le differenze fra gruppi di individui (vale a dire, il loro posizionamento all'interno del campo rappresentazionale). In questo senso, i profili di risposta di ciascun cluster forniscono indicazioni tanto sui contenuti delle rappresentazioni quanto sugli atteggiamenti dei soggetti rispetto ai contenuti: ciascun cluster si definisce come una variazione rappresentazionale del campo più generale definito dalle dimensioni fattoriali.

Risultati

Analisi dei cluster

L'analisi dei cluster ha prodotto come una segmentazione del campione in cinque cluster che, a loro volta, hanno permesso di individuare altrettante organizzazioni specifiche dei contenuti delle rappresentazioni sociali dei docenti (Fig. 1).

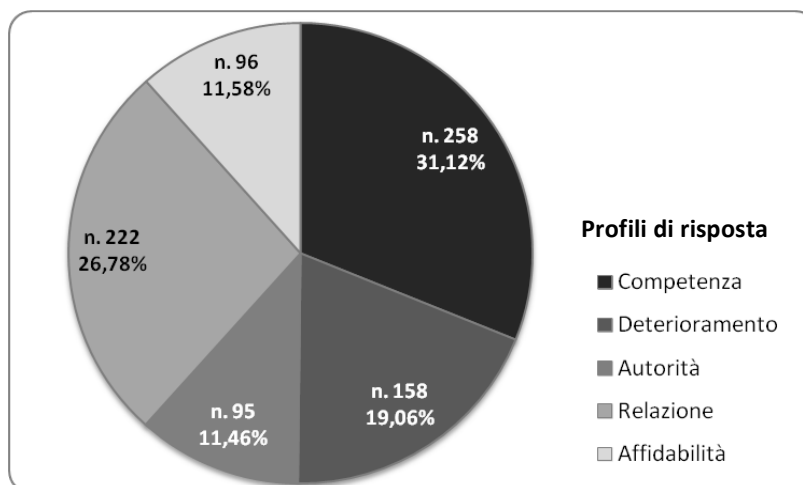


Figura 1. Distribuzione percentuale dei cluster

Cluster 1. Competenza

Il primo profilo di risposte si caratterizza per una definizione del ruolo insegnante nei termini della competenza e della capacità di produrre modalità di insegnamento efficaci in rapporto all'apprendimento degli allievi. Questi docenti mettono in evidenza come i propri metodi di

³ In funzione dell'analisi dello scree plot e dello studio della percentuale di inerzia cumulata spiegata dai fattori si sono ritenute rilevanti le prime 7 dimensioni che, in questo caso, sono tuttavia capaci di spiegare solo il 47,7% dell'inerzia totale (calcolata con la formula di rivalutazione "ottimistica" di Benzecri, cfr. Ercolani *et al.*, 1990).

insegnamento consistano in un mix sapiente di competenze relazionali, di tecniche e di metodologie educative che vengono considerate fra loro complementari e reciprocamente interagenti. I riferimenti segnalati dagli insegnanti che si riferiscono alla componente tecnica della professione docente sono la rilevanza assegnata ad azioni quali la spiegazione, la progettazione e la programmazione didattica, come anche la valutazione degli apprendimenti. A queste azioni ne vengono affiancate altre, relative alla componente relazionale. In questo caso il riferimento è all'empatia, alla capacità di motivare l'allievo, alla possibilità di sostenerlo. In definitiva, la professionalità del docente si configura come il prodotto di elementi diversi che nel loro insieme organizzano il processo di insegnamento/apprendimento enfatizzando, da una parte, la relazione e lo scambio intersoggettivo con gli allievi e, dall'altra, l'importanza delle competenze come strumenti e forme di regolazione.

Cluster 2. Deterioramento

I contenuti del secondo cluster hanno come tema centrale il deterioramento e la crisi che investono tanto il ruolo professionale quanto il contesto educativo e sociale più generale. La figura dell'insegnante viene percepita versare in condizioni difficili, stretta tra il crollo del prestigio e del riconoscimento sociale e la difficoltà di pensare il cambiamento, di accedere ad alternative, di trovare vie d'uscita da una situazione professionale e sociale fortemente critica. Questa rappresentazione si connette ad una percezione fortemente svalutante e svilita dell'utenza scolastica (sia le famiglie che gli allievi), ad un'immagine deteriorata del mondo della scuola (dai docenti alla dirigenza, dalla propria scuola e dai propri colleghi alla scuola italiana e all'amministrazione scolastica centrale) e alla percezione di completa inaffidabilità del contesto sociale e di vita, vissuto come incivile, privo di regole di convivenza e governato da interessi individualistici.

Cluster 3. Autorità

Il terzo profilo di risposte sottolinea la centralità del tema dell'autorità del ruolo docente e richiama la funzione normativa del contesto scolastico, cosicché la funzione didattica della scuola viene ad essere operata entro un'istituzione al contempo descritta come autoritaria e autorevole. Il riferimento è ad un sistema formativo focalizzato sulla figura del docente; una figura tradizionale che si definisce per l'asimmetria rispetto agli allievi, secondo un modello di insegnamento che va dall'alto verso il basso, ma anche per la finalità regolativa (es. la spiegazione e la programmazione) e valutativa (es. la valutazione didattica, il controllo, la verifica del comportamento disciplinare) dei processi di insegnamento/apprendimento. La funzione educativa appare sostanzialmente consistere nella trasmissione di metodi e tecniche e nel corrispondente apprendimento di conoscenze, abilità e nozioni in un processo di insegnamento individualizzato. La specifica organizzazione dei contenuti rappresentazionali corrispondente a questo profilo di risposte mette, inoltre, in evidenza la percezione di una frattura conflittuale che attraversa il rapporto fra scuola e contesto sociale: la società è vista rivolgere alla scuola richieste improprie ed eccessive, espressione di bisogni distanti dalla missione del sistema scolastico, e per tale ragione destinate a non essere soddisfatte.

Cluster 4. Relazione

L'elemento-chiave della rappresentazione delineata nel quarto profilo di risposte è costituito dalla relazione. Il contenuto qui emergente è la descrizione dell'insegnante quale formatore che percepisce la propria *mission* nei termini di un atteggiamento pedagogico-valoriale e che si sente molto gratificato dalla possibilità di sostenere gli allievi nel proprio percorso di apprendimento. La competenza metodologica e didattica espressa da questi insegnanti si declina, dunque, come una generale competenza a formare i giovani, a guidarli e consigliarli, oltre che a trasmettere i valori e il piacere dell'apprendimento. Al centro dell'azione professionale non c'è soltanto la dimensione "istruttiva" e contenutistica, ma piuttosto la "metodologia" orientata non soltanto alla programmazione, ma anche e soprattutto alla gestione dei rapporti con gli allievi, un rapporto funzionale al loro sviluppo globale come persone all'interno di una modalità relazionale che fa affidamento sulla collaborazione attiva degli studenti. A questa visione sostanzialmente positiva del sistema scolastico (immaginato come un contesto in sostanziale progresso e sviluppo) si associa un'idea del contesto sociale come accogliente, affidabile ed amichevole.

Cluster 5. Affidabilità

Uno dei temi prevalenti nell'organizzazione dei contenuti rappresentazionali descritta dall'ultimo profilo di risposte è l'affidabilità tanto dell'ambiente sociale e lavorativo, quanto del proprio ruolo e della propria funzione professionale. Pienamente affidabili sono infatti percepite tutte le componenti

del contesto scolastico (dirigenza, docenti, personale non docente, personale amministrativo, l'amministrazione scolastica centrale, i colleghi e l'utenza), così come le componenti del corpo sociale (Comune, Pubblica Amministrazione, sindacati). La principale funzione del ruolo educativo è quella di incentivare l'investimento sullo studio e di promuovere il pensiero critico presso gli allievi. La percezione del ruolo docente inteso come "orientativo", peraltro, non sembra giocarsi soltanto a livello didattico, ma riguarda, piuttosto, la dimensione "umana". In considerazione di ciò, il docente è visto in grado di esercitare una funzione di leadership rispetto agli allievi e di incrementare la loro capacità di costruirsi un'immagine di se stessi e del futuro positiva e favorevole. L'insegnante è, dunque, rappresentato come in grado di produrre un valore aggiunto rispetto all'investimento degli studenti sui propri progetti di vita, valorizzando la passione e gli interessi di ciascuno nonché incrementando le possibilità concrete che ognuno di loro possa riuscire a realizzarsi in futuro.

Articolazione dei cluster per genere, età, anzianità di ruolo, ordine di scuola e area geografica

Dalle analisi effettuate, non emergono rilevanti differenze nella composizione dei cluster relativamente all'età e all'anzianità di ruolo dei soggetti, ma tutti si caratterizzano per l'ampia prevalenza di donne insegnanti, dato evidentemente determinato dalla composizione del campione, che peraltro riflette la composizione della popolazione nazionale degli insegnanti. Per quanto attiene l'ordine di scuola, invece, il primo e il secondo cluster (*Competenza* e *Deterioramento*) risultano prevalentemente composti da docenti della scuola media superiore, mentre la maggior parte dei docenti raggruppati nel quarto e al quinto cluster (*Relazione* e *Affidabilità*) risultano in servizio nella scuola primaria. Infine, i cluster *Deterioramento*, *Autorità* e *Relazione* evidenziano una sovrarappresentazione di insegnanti attivi in istituti dell'Italia meridionale, mentre il primo e il quinto profilo (*Competenza* e *Affidabilità*) evidenziano un numero maggiore di docenti in servizio presso scuole del Nord Italia (cfr. Figg. 2 e 3).

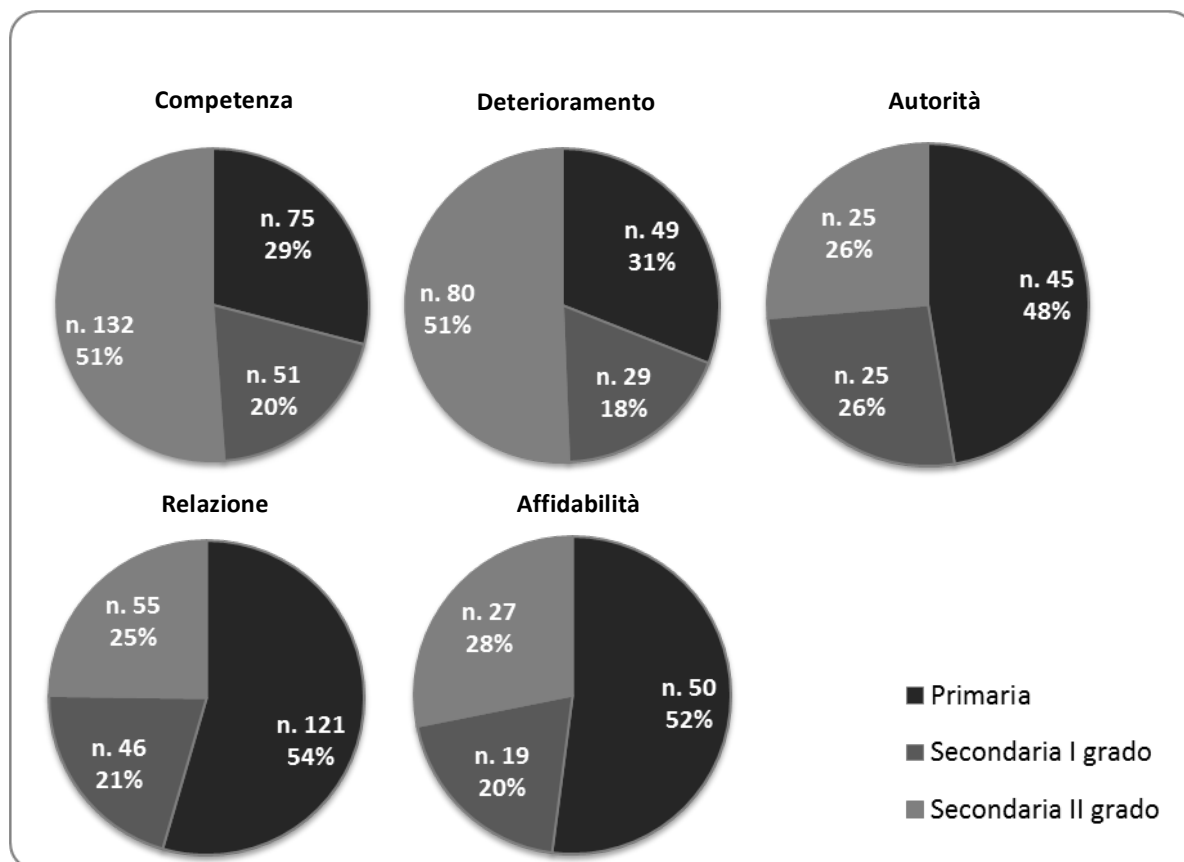


Figura 2. *Composizione dei raggruppamenti culturali per ordine di scuola*

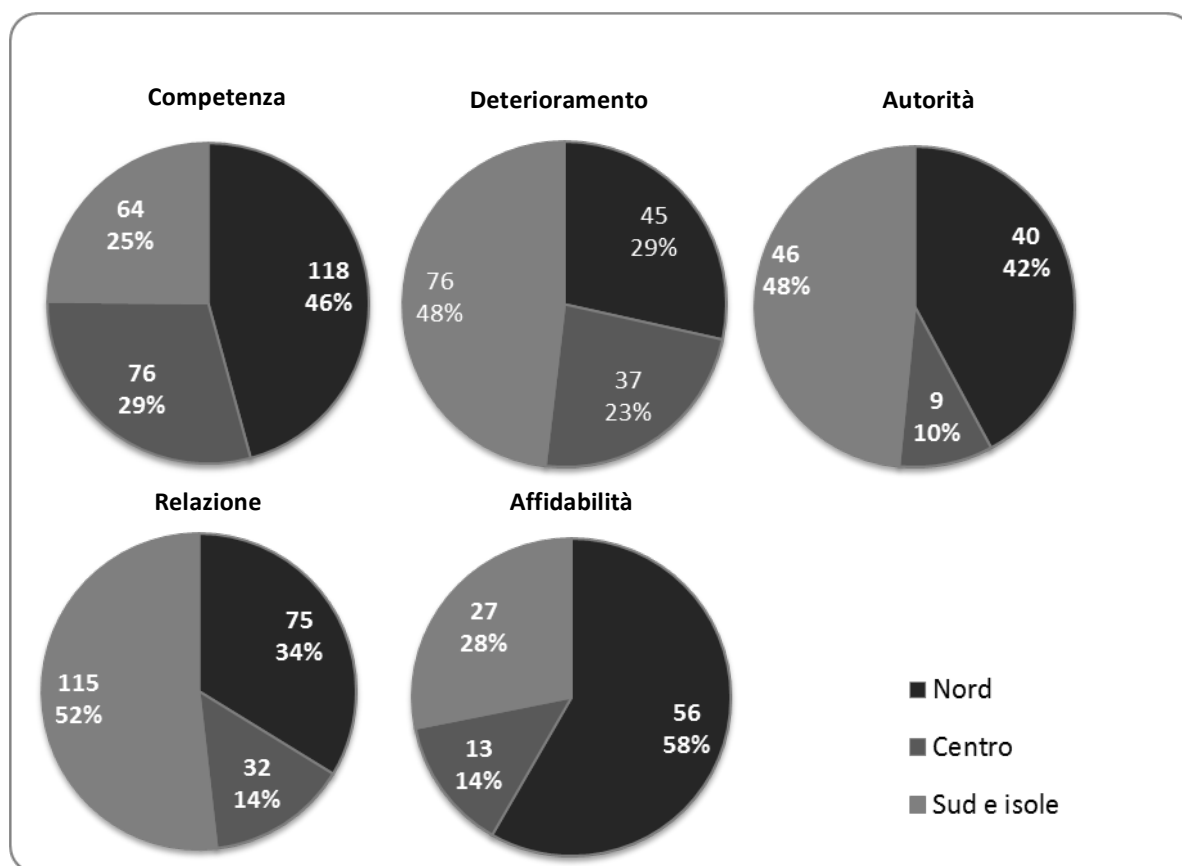


Figura 3. *Composizione dei raggruppamenti culturali per area geografica*

Analisi delle corrispondenze

L'Analisi delle Corrispondenze Multiple ha permesso l'identificazione di due dimensioni principali che, complessivamente, contribuiscono a spiegare il 30,6% dell'inerzia generale (i due fattori spiegano, rispettivamente, il 16,9% e il 13,7% dell'inerzia complessiva).

Il primo fattore sintetizza i contenuti rappresentazionali relativi al contesto scolastico, che richiamano lo sviluppo, l'investimento e la crescita, sino a delineare una visione idealizzata del sistema scuola. I risultati mettono in evidenza come, da un lato (semiasse negativo) co-occorrano molte modalità di risposta per le quali il contesto scolastico (ed in generale tutte le sue componenti) è tendenzialmente rappresentato in termini costruttivi ed il ruolo professionale è percepito come soddisfacente (Tab. 3). Sull'altro polo (semiasse positivo) le modalità di risposta co-occorrenti si caratterizzano per essere "estreme" (estremamente positive) e restituiscono un'immagine tendenzialmente idealizzata dei docenti e delle loro competenze relazionali e professionali, in linea con quella del contesto scolastico anche esso rappresentato come estremamente positivo ed affidabile. Tale connotazione, più che risultare dalle specifiche alternative di risposta indicate dagli insegnanti, risulta dal massimo grado di intensità con cui le diverse alternative sono state indicate (Tab. 4). Va sottolineato, a tale riguardo, come gli insegnanti nel semiasse positivo sottolineino una nota apparentemente dissonante rispetto alla visione idealizzata ora vista: quella relativa alla svalutazione del luogo di residenza. In tal senso, la visione idealizzata del contesto scolastico sembrerebbe operare quale dimensione difensiva e protettiva rispetto all'intorno sociale in cui tale contesto si iscrive. La scuola, in tal senso, costituirebbe un'isola felice che, idealizzata, ricorsivamente concorre a far simbolizzare il contesto sociale al di fuori come corrotto e svalutato e, allo stesso tempo, in funzione dell'immagine svalutata del contesto porta a considerare il sistema educativo ancora più positivamente e difensivamente.

Tabella 3. *I fattore: item con più elevate saturazioni sulla polarità negativa*

Variabili	Modalità
Fattori importanti nel processo apprendimento: relazione docente-discente	Abbastanza rilevante
Quanto è affidabile: Scuola dove lavora	Abbastanza affidabile
Quanto affidabili: docenti	Abbastanza affidabile
Azioni buon insegnante: spiegare	Abbastanza rilevante
Fattori importanti nel processo apprendimento: personalità discente	Abbastanza rilevante
Quanto affidabile: dirigenza	Abbastanza affidabile
Quanto affidabili: suoi colleghi	Abbastanza affidabili
Fattori importanti nel processo apprendimento: gruppo-classe	Abbastanza rilevante
Nel Lavoro quanto si sente: stimato/a	Abbastanza
Azioni buon insegnante: motivare	Abbastanza rilevante
Quanto affidabile: personale amministrativo	Abbastanza affidabile
Azioni buon insegnante: aiutare	Abbastanza rilevante
Azioni buon insegnante: controllare	Abbastanza rilevante
Quanto affidabile: personale ATA	Abbastanza affidabile
Azioni buon insegnante: premiare	Abbastanza rilevante
Personale Non Docente: gentile	Abbastanza
Allievi sono: amichevoli	Abbastanza
Grado di sviluppo della scuola italiana	Abbastanza basso
Grado di sviluppo della scuola dove lavora	Abbastanza basso

Tabella 4. *I fattore: item con più elevate saturazioni sulla polarità positiva*

Variabili	Modalità
Quanto è affidabile: Scuola dove lavora	Molto affidabile
Quanto Affidabili Personale Amministrativo	Molto affidabile
Quanto Affidabili Personale ATA	Molto affidabile
Fattori importanti nel processo apprendimento: relazione docente-discente	Molto rilevante
Quanto affidabili: docenti	Molto affidabile
Fattori importanti nel processo apprendimento: Personalità Discente	Molto rilevante
Quanto affidabile: dirigenza	Molto affidabile
Quanto affidabile: Personale non docente	Molto affidabile
Nel Lavoro quanto si sente: Efficace	Molto
Nel Lavoro quanto si sente: Utile	Molto
Azioni buon insegnante: controllare	Molto rilevante
Quanto affidabili: suoi colleghi	Molto affidabile
Nel Lavoro quanto si sente: Stimato/a	Molto
Fattori importanti nel processo apprendimento: Gruppo Classe	Molto rilevante
Affermazioni sull'Insegnamento/Apprendimento: per insegnare bisogna conoscere gli avanzamenti nel campo della ricerca sui processi cognitivi	Molto d'accordo
Grado di sviluppo della scuola dove lavora	Molto alto
Come sarà il luogo dove vive tra cinque anni?	Molto peggio
Pensi al luogo dove vive. È contento di abitarvi?	Per niente contento

Il secondo fattore restituisce una dimensione organizzativa dei contenuti rappresentazionali relativi alle famiglie e agli allievi (l'utenza). In termini generali, le modalità di risposta che maggiormente contribuiscono alla formazione del fattore restituiscono da un lato una visione svalutante e critica,

fortemente depotenziata e depauperata sia dell'utenza (gli studenti e le loro famiglie sono vissute come inaffidabili, inefficienti, incompetenti e disimpegnati, tanto nei confronti della scuola quanto nei confronti degli altri) che della funzione e del ruolo dell'insegnante, il cui prestigio è percepito come di gran lunga inferiore rispetto al passato (polarità negativa, Tab. 5). Sull'altro versante dell'asse, la percezione dell'utenza avviene in termini di investimento e valorizzazione (affidabile, disponibile, ed efficace); del pari, anche il sistema scolastico ed il sistema sociale in generale rispecchiano le stesse caratteristiche. Congruentemente a questa visione, gli insegnanti si sentono valutati e riconosciuti positivamente (polarità positiva, Tab. 6).

Tabella 5. *Il fattore: item con più elevate saturazioni sulla polarità negativa*

Variabili	Modalità
Quanto affidabile: utenza	Poco affidabile
Famiglie sono: efficaci	Per niente
Rispetto passato prestigio insegnante è:	Molto inferiore
Allievi sono: competenti	Per niente
Ragazzi vogliono: non avere problemi	Sì
Affermazioni sull'Insegnamento/Apprendimento: fattori culturali, sociali ed economici stanno rendendo progressivamente impraticabile il lavoro dell'insegnante	Molto d'accordo
Autonomia è: crisi	Sì
Famiglie sono: disponibili	Poco
Famiglie sono: disponibili	Per niente
Soddisfare i bisogni dell'utenza può portare ad alimentare delle richieste improprie	Molto d'accordo
Quanto affidabile: scuola dove lavora	Poco affidabile
Grado di sviluppo scuola italiana:	Molto basso
Quanto affidabile: personale non docente	Poco affidabile
Quanto è d'accordo con affermazione: è sempre più difficile trovare persone su cui fare affidamento	Molto d'accordo
Tra i problemi della scuola, qual è la rilevanza del fattore: basso prestigio insegnanti	Molto rilevante

Tabella 6. *Il fattore: item con più elevate saturazioni sulla polarità positiva*

Variabili	Modalità
Quanto è affidabile: l'utenza	Abbastanza affidabile
Allievi sono: competenti	Abbastanza
Servizi ed enti del luogo dove vive: pubblica amministrazione	Abbastanza affidabile
Famiglie sono: efficaci	Abbastanza
Famiglie sono: disponibili	Abbastanza
Ragazzi vogliono: non avere problemi	No
Autonomia è: crisi	No
Nel lavoro quanto si sente riconosciuto	Abbastanza
Grado di sviluppo scuola italiana:	Abbastanza alto
Per rendere la scuola italiana migliore: è necessario rendere gli studi più selettivi	No
Servizi ed enti del luogo dove vive: comune	Abbastanza affidabile
Grado di sviluppo della scuola dove lavora:	Abbastanza alto
Il comportamento entro le organizzazioni dipende: dal calcolo personale	No
Nel lavoro quanto si sente valutato/a:	Abbastanza

I risultati evidenziano che le rappresentazioni sociali condivise dai docenti sono organizzate da due dimensioni principali di cui la prima sintetizza quei contenuti rappresentazionali che si riferiscono al contesto scolastico. La seconda dimensione organizza invece i significati relativi all'utenza ed al rapporto con essa, che sembra costituire la misura di come i docenti percepiscono il prestigio del proprio ruolo e l'utilità della propria funzione. Queste dimensioni delineano il campo rappresentazionale e restituiscono un'immagine della realtà condivisa definita dalla categorizzazione dei differenti contenuti rappresentazionali descritti dai risultati dell'Analisi dei Cluster.

Variazioni rappresentazionali

La proiezione sullo spazio fattoriale dei contenuti estratti attraverso l'analisi dei cluster, permette di descrivere ulteriormente l'organizzazione specifica dei referenti condivisi dalla popolazione di intervistati nei termini della loro reciproca somiglianza/diversità e così focalizzarsi sui diversi atteggiamenti/posizionamenti di alcuni sottogruppi di docenti nel campo rappresentazionale (Fig. 4).

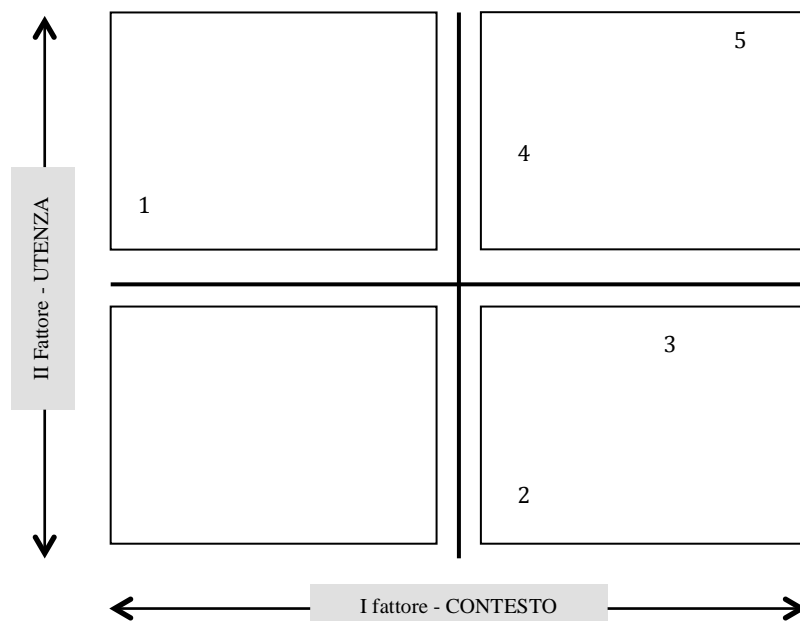


Figura 4. *Disposizione dei cluster sul piano fattoriale*

Legenda cluster: 1 = Competenza; 2 = Deterioramento; 3 = Autorità; 4 = Relazione; 5 = Affidabilità

L'analisi mostra una chiara contrapposizione⁴ fra il cluster 1 (*Competenza*) e tutti gli altri rispetto alla rappresentazione del ruolo professionale nel contesto: i docenti del cluster 1, che descrivono il sistema

⁴ Per la loro rappresentazione geometrica del posizionamento dei cluster sulle prime due dimensioni fattoriali (cfr. Fig. 4) si sono utilizzate le coordinate fattoriali dei centroidi dei cluster (il centroide costituisce un punto intermedio fra le coordinate di tutti i soggetti componenti il cluster stesso); la correlazione fra i cluster 3, 4 e 5 (rispettivamente definiti *Autorità*, *Relazione* e *Affidabilità*) risulta significativa (valore Test > 3; p<0.001) per ciascuno dei due fattori; il cluster 1 (*Competenza*) risulta invece significativamente correlato solo alla prima dimensione fattoriale ma non alla seconda, mentre il cluster 2 (*Deterioramento*) risulta correlato significativamente con la seconda dimensione.

scolastico come articolazione e integrazione di componenti tecniche e relazionali, si distanziano nettamente dagli altri sottogruppi. Sul secondo fattore, i Cluster 2 (*Deterioramento*) e 3 (*Autorità*), entrambi posizionati lungo il semiasse inferiore, esprimono un atteggiamento nei confronti dell'utenza fortemente critico e negativo e assumono una posizione di sostanziale disinvestimento. Ad uno sguardo più attento, emerge che sebbene i cluster 2 e 3 si collochino nella stessa sezione del piano fattoriale, il loro specifico posizionamento sembra tradursi in un atteggiamento differente nei confronti l'utenza. Mentre il cluster *Deterioramento* è chiaramente più svalutante tanto che si mantiene pressoché prossimo al completo disinvestimento nei confronti degli utenti, il cluster *Autorità* manifesta una media criticità e maggiore distanziamento più coerente con il forte richiamo alla professionalità e all'organizzazione verticistica propria di questa rappresentazione.

All'opposto, i sottogruppi *Relazione* e *Affidabilità* (e anche *Competenza*) si collocano sul versante positivo del fattore, e appaiono così condividere una posizione costruttiva e di investimento nei confronti dell'utenza.

In termini generali, ciò che emerge è che il senso comune professionale dei docenti è compatibile con organizzazioni rappresentazionali particolari a seconda che queste siano funzionali a mediare il rapporto con il sistema scolastico – i colleghi, le altre figure esperte e più in generale l'organizzazione scuola – o il rapporto con l'utenza, sia essa composta da alunni o genitori.

La rappresentazione auto-referente, ovvero riferita al mondo “professionale” scolastico oscilla fra due estremi egualmente positivi, da una visione costruttiva ad un'immagine idealizzata. Ad ogni modo, il posizionamento dei sotto-gruppi di intervistati illumina a proposito del fatto che solo coloro che rappresentano la professione come un mix equilibrato di competenze tecniche, o esperte, e relazionali, o pratiche, paiono orientati verso lo sviluppo e la crescita del sistema reale piuttosto che verso l'idealizzazione. Al contempo, la rappresentazione della professione docente in rapporto con l'utenza disvela alcune dinamiche identitarie del tipo “come mi vedo io – come mi vedono gli altri” che si caratterizzano ora per la resistenza, cluster deterioramento e autorità orientati alla svalutazione, ora per l'accomodamento, cluster affidabilità, relazione e competenza orientati alla crescita e allo sviluppo.

In definitiva, si può avanzare un'ipotesi interpretativa dell'organizzazione dello spazio rappresentazionale che contempla due forze contrapposte, una che spinge verso il progresso e l'altra che segna una battuta d'arresto se non addirittura muove verso l'involutione. Determinante, in un senso o nell'altro, è la dinamica identitaria sé-altro che modula gli aspetti tecnici ed esperti della professione docente ora verso la crescita (i.e. sistema scuola) ora verso la decrescita (i.e. utenza).

Discussione

Lo studio aveva l'obiettivo di esplorare il “senso comune professionale” degli insegnanti alla luce delle ripetute innovazioni introdotte nel sistema scuola nell'ultimo quindicennio, che hanno messo in crisi il sistema di pratiche e rappresentazioni condiviso dai docenti sollecitando il loro impegno a ridefinire le caratteristiche della propria professionalità nell'interdipendenza fra le due forme di conoscenza. Alla luce dei risultati messi in evidenza è possibile rispondere alla domanda di ricerca centrale, ovvero: come si caratterizza il senso comune professionale dei docenti e quali ne sono i temi fondamentali?

Lo studio suggerisce che il “senso comune professionale” degli insegnanti è caratterizzato da problematicità, incertezza e molteplicità, in una parola da una considerevole variabilità. Alcuni temi ricorrenti definiscono una realtà consensuale all'interno della quale c'è comunque spazio per il disaccordo e la differenziazione (Moloney & Walker, 2002). In linea con la teoria delle rappresentazioni sociali (Doise, 2003; Sammut & Gaskell, 2010), l'analisi del senso comune professionale evidenzia che, anche in presenza di visioni divergenti, i docenti “sanno ciò di cui stanno parlando” (Rose, Ephraim, Joffe, Jovchelovitch, & Morant, 1995). La posizione polarizzata dei diversi raggruppamenti di docenti nello spazio rappresentazionale testimonia la presenza di differenze rilevanti nell'organizzazione specifica dei contenuti rappresentazionali e ciò, in parte, rende difficile dare conto dei temi alla base del senso comune professionale a prescindere dalle specifiche articolazioni e declinazioni che di essi fanno i differenti sottogruppi di intervistati. Possiamo tuttavia individuare nei principi organizzatori della rappresentazione dell'identità e del ruolo docente gli elementi condivisi.

Un primo principio organizzatore dei contenuti rappresentazionali è il rapporto con un sistema scolastico in trasformazione, concettualizzato in differenti forme che oscillano da una polarità negativa che denuncia il deterioramento della scuola, e delle sue componenti, ad una polarità positiva portata

sino alle estreme conseguenze dell'idealizzazione. La trasformazione del contesto scolastico è percepita come una prospettiva, una progettualità ed una finalità perseguibile, oltre che auspicabile e, all'opposto, come un obiettivo irrealizzabile a causa del fallimento del sistema scuola attraversato da una crisi interna e sovraccaricato dalle istanze sociali. In questa cornice di senso, i docenti ridefiniscono la propria identità professionale ed il proprio ruolo o facendosi interpreti del cambiamento atteso e rappresentando se stessi come professionisti in grado di integrare competenze tecniche e attitudini relazionali (visione integrata) o facendosi interpreti della crisi e lamentando l'impoverimento del proprio ruolo non riconosciuto socialmente (visione deteriorata). Fra questi due estremi il senso comune professionale dei docenti si articola ulteriormente, cosicché al profilo tradizionalista, che rispecchia una visione verticistica e accentratrice del sistema scolastico, fa da contraltare un profilo più orientato in senso relazionale che mette in risalto l'importanza del sostegno e costruisce l'identità professionale intorno allo sviluppo globale dello studente.

Un secondo principio organizzatore del senso comune professionale dei docenti è il rapporto con l'utenza, di cui i docenti hanno una visione plurale. Interessante osservare che, se il rapporto con l'utenza è tendenzialmente problematico o problematizzato, i docenti sembrano elaborarne una rappresentazione che salvaguarda comunque la "bontà" del proprio ruolo e della propria funzione, in altri termini la propria *zone muette*⁵ (Abric, 2003). In particolare, i docenti che si rappresentano deprivati del proprio ruolo e del proprio prestigio sociale descrivono un'utenza svogliata, disinteressata e sostanzialmente incapace; all'opposto, i docenti che si percepiscono efficaci, appassionati ed impegnati nell'esercizio della propria professione descrivono un'utenza disponibile e recettiva. Del tutto assente sembrerebbe essere la rappresentazione di un'utenza volenterosa e recettiva e di una classe docente incapace ed incompetente e ciò è forse interpretabile come un tentativo di salvaguardare la propria identità professionale.

Alla luce di questo quadro di insieme è possibile porre in rapporto quanto emerso dallo studio con gli esiti della ricerca dalle analoghe finalità e dal simile campione condotta nel 2002-2003 (Salvatore et al., 2004).

In termini generali, i risultati delle due indagini sembrano discostarsi di poco: in entrambi i casi, le analisi restituiscono un'immagine di insieme caratterizzata dal pluralismo e dalla diversità, a sostegno del fatto che "il corpo docente" è un'astrazione che non rispecchia la pluralità delle posizioni e la complessità del senso comune professionale che circola nel sistema scolastico. Se da un lato si conferma la centralità di alcuni temi quali la contrapposizione fra domini di competenze (tecniche vs. relazionali) e la capacità del contesto scolastico di farsi interprete dell'istanza trasformativa, dall'altro i dati del più recente studio sembrano mettere in maggiore evidenza la centralità del rapporto con l'utenza (allievi e famiglie). In generale, la pluralità di visioni che emerge dalle due rilevazioni fa riferimento ad interpretazioni differenziate del ruolo docente, come del contesto e della missione assegnata alla scuola; ne risultano, in definitiva, modelli di identità che vanno compresi e dotati di senso per quello che esprimono, piuttosto che in ragione della loro distanza da un modello unico (e normativo) a cui ricondurli.

Questo studio mette in evidenza come le rappresentazioni sociali prodotte e condivise dai gruppi "intermedi" come gli insegnanti, che operano nell'interfaccia fra la sfera scientifica, o tecnica, e la sfera di senso comune, o profana, riflettano il loro specifico ruolo e posizionamento. Detto diversamente, il focus sui repertori condivisi dai vari sottogruppi di "esperti pratici" permette di evidenziare come le innovazioni scientifiche e tecniche introdotte in un determinato contesto attivino processi di comprensione sociale che non sono unidirezionali (dalla scienza al senso comune; Howarth, 2006a, 2006b), ma piuttosto caratterizzati dall'interdipendenza di forme di conoscenza diverse (Wagner et al., 1999, 2000). Ciò induce a concettualizzare la produzione e lo sviluppo della conoscenza nei contesti professionali in termini consensuali piuttosto che in termini reificati (Duveen & Lloyd, 1990) e a concludere che lo studio del senso comune professionale è grandemente informativo dei processi attraverso cui gli oggetti tecnici vengono agiti *praticamente*. Una caratteristica strutturale del senso comune professionale dei docenti, infatti, è il suo carattere "aperto" e di interdipendenza con i contesti, e questa conclusione, similmente a quanto evidenziato nella ricerca del 2002-2003, esprime un processo di conoscenza e comprensione sociale entro cui i confini tra i diversi ambiti contestuali specifici tendono a sbiadire (cfr. Salvatore et al., 2004).

⁵ Nell'ambito dell'approccio strutturalista allo studio delle rappresentazioni sociali (Abric, 2001), la *zone muette*, o zona muta, si riferisce a quei sotto-insiemi di elementi rappresentazionali che, pur essendo disponibili, vengono taciuti dai partecipanti a un'indagine poiché la loro espressione è vissuta come minacciosa per le immagini condivise del e con il gruppo o i gruppi di appartenenza.

In chiusura, possiamo avanzare alcune considerazioni circa le implicazioni pratiche del presente lavoro.

Riconoscere il carattere composito del senso comune professionale dei docenti della scuola italiana ha una conseguenza che merita di essere sottolineata: la necessità di elaborare una politica pluralistica e differenziata di sviluppo delle risorse umane entro il sistema dell'istruzione.

In questi anni i docenti si stanno confrontando con trasformazioni profonde e spinte centrifughe provenienti dai diversi sotto-sistemi con i quali sono in rapporto (il sistema socio-culturale e istituzionale, il rapporto con l'utenza, il contesto organizzativo interno...). Il regime di autonomia in questi anni ha senz'altro favorito la differenziazione intra-sistemica, permettendo alle comunità scolastiche di dotarsi di una specifica identità progettuale (Dalle Fratte, 2004). La gestione del personale, tuttavia, è rimasta sostanzialmente di competenza del centro del sistema. Ciò ha portato ad una divaricazione critica: da un lato comunità scolastiche impegnate ad "individuarsi"; dall'altro gli attori/vettori di tale processo alle prese con criteri e regole tendenzialmente uniformi e invariati, trasversali al sistema dell'istruzione. È questa divaricazione che richiede e attende, per essere ricomposta, un investimento strategico sullo sviluppo di competenza organizzativa della professione docente.

Bibliografia

- Abdi, H., & Valentin, D. (2007). Multiple Correspondence Analysis. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Measurement and Statistics* (pp. 1-13). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Abric, J.C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social* (pp. 42-47). Oxford: Blackwell.
- Abric, J.C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales [Researching for the stable core and for the silent zone of Social Representations]. In J.C. Abric (Ed.), *Méthodes d'Étude des Représentations Sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Batel, S., & Castro, P. (2009). A Social Representations approach to the communication between different spheres: An analysis of the impacts of two discursive formats. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 39(4), 415-433. doi: 10.1111/j.1468-5914.2009.00412.x
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2008). Social representations theory: A progressive research programme for social psychology. *Journal for the theory of social behaviour*, 38(4), 335-353. doi: 10.1111/j.1468-5914.2008.00374.x
- Blalock, Jr., H.M. (1960). *Social Statistics*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Castro, P. & Batel, S. 2008. Social representation, change and resistance: on the difficulties of generalizing new norms. *Culture & Psychology*, 14(4), 477-499. doi: 10.1177/1354067x08096512
- Coghlan, M. & Desurmont, A. (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Bruxelles: Eurydice.
- Corsaro, W.A. (1986). Routines in Peer Culture. In J. Cook-Gumperz, W.A. Corsaro, & J. Streeck, (Eds.), *Children's worlds and children's language* (pp. 231-252). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dalle Fratte, G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione* [Issues of educational epistemology and of philosophy of education]. Roma: Armando.
- Doey, L. & Kurta, J. (2011). Correspondence Analysis applied to psychological research. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 7(1), 5-14.
- Doise, W. (2001). Human Rights Studied as Normative Social Representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social: Bridging theoretical tradition* (pp. 96-112). Oxford: Blackwell.
- Doise, W. (2003). *Human rights as social representations*. London, New York: Routledge.

- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1995). *Rappresentazioni sociali e analisi dei dati* [Social representations and data analysis]. Bologna: Il Mulino (Original work published 1992).
- Doise, W., Spini, D., & Clémence, A. (1999). Human Rights Studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology*, 29(1), 1-29. doi: 10.1002/(sici)1099-0992(199902)29:1<1::aid-ejsp909>3.3.co;2-r
- Duveen, G., & Lloyd, B. (1990). *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elcheroth, G., Doise, W., & Reicher, S. (2011). On the Knowledge of Politics and the Politics of Knowledge: How a Social Representations Approach Helps Us Rethink the Subject of Political Psychology. *Political Psychology*, 32(5), 729-758. doi: 10.1111/j.1467-9221.2011.00834.x
- Ercolani, A.P., Areni, A., & Mannetti, L. (1990). *La ricerca in psicologia: Modelli di indagine e di analisi dei dati*. [The research in psychology. Models of inquiry and data analysis]. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Farr, R.M., & Moscovici, S. (Eds.). (1984). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (1998). Everyday knowledge in social psychology. In U. Flick (Ed.), *The Psychology of the Social* (pp. 41–59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, J. (2003). Representational projects and interacting forms of knowledge. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(3), 231-244. doi: 10.1111/1468-5914.00216
- Gillespie, A. (2008). Social representations, alternative representations and semantic barriers. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 375-391. doi: 10.1111/j.1468-5914.2008.00376.x
- 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.
- Howarth, C. (2002). Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. *Journal for the theory of social behaviour*, 32(2), 145-162. doi: 10.1111/1468-5914.00181
- Howarth, C. (2006a). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45(1), 65-86. doi: 10.1348/014466605x43777
- Howarth, C. (2006b). How social representations of attitudes have informed attitude theories: The consensual and the reified. *Theory and psychology*, 16(5), 691-714. doi: 10.1177/0959354306067443
- Howarth, C., Wagner, W., Magnusson, N., & Sammut, G. (2014). "It's only other people who make me feel black": Acculturation, identity and agency in a multicultural community. *Political Psychology*, 35(1), 81-95. doi: 10.1111/pops.12020
- Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on "social representations". *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 195-209. doi: 10.1002/ejsp.2420180302
- Jensen, E., & Wagoner, B. (2009). A cyclical model of social change. *Culture & Psychology*, 15(2), 217-228. doi: 10.1177/1354067x08099624
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. [Social Representation: Phenomena, concepts and theories]. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp. 357-378), Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: Un domaine en expansion [Social Representations: An expanding domain]. In D. Jodelet (Ed.), *Représentations Sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jovchelovitch, S. (2002). Re-thinking the diversity of knowledge: Cognitive polyphasia, belief and representation. *Psychologie et société*, 5(1), 121-138.

- Markovà, I. (2001). La Democratie comme theme de psychologie sociale [Democracy as an Issue for Social Psychology]. *Bulletin de Psychologie*, 54(6), 611-621.
- Markovà, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge: Cambridge University press.
- Moloney, G., & Walker, I. (2002). Talking about transplants: Social representations of organ donation and the dialectical, dilemmatic nature of organ donation and transplantation. *British Journal of Social Psychology*, 41, 299-320. doi: 10.1348/014466602760060264
- Morant, N. (1998). The social representation of mental ill-health in communities of mental health practitioners in the UK and France. *Social Science Information*, 37, 663-685. doi: 10.1177/053901898037004006
- Morant, N. (2006). Social representations and professional knowledge: The representation of mental illness Among mental health practitioners. *British Journal of Social Psychology*, 45(4): 817-838. doi: 10.1348/014466605x81036
- Moscovici, S. (1981). *Psicologia delle minoranze attive* [Psychology of active minorities]. Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1979).
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge, Paris: Cambridge University, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1983). Social representations and social explanations: from the "naïve" to the "amateur" scientist. In M. Hewstone (Ed.), *Attribution Theory: Social and Functional Extensions* (pp. 98-125). Oxford: Blackwell.
- Palmonari, A., & Emiliani, F (2009). *Paradigmi delle rappresentazioni sociali* [Paradigms of social representations]. Bologna: Il Mulino.
- Rochira, A. (2014a). Common Sense Justice of Justice Experts. Social representations of justice amongst experts within the institutional system. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(3), 239-269. doi: 10.1007/s12124-014-9257-3
- Rochira, A. (2014b). "We are in the same boat": The dialogue between identification and dis-identification underlying individual and group positioning. *Culture & Psychology*, 20(3), 375-386. doi: 10.1177/1354067x14542530
- Rose, D., Ephraim, D., Joffe, H., Jovchelovitch, S., & Morant, N. (1995). Questioning consensus in social representations theory. *Papers on Social Representations*, 4, 150-155.
- Salvatore, S., & Venuleo, C. (2013). Field and dynamic nature of sensemaking. Theoretical and methodological implications. *Papers on Social Representations. Special Issue "Semiotics and Social Representations: a mutual cultivation"*, 22(2), 1-41. Retrieved from <http://psych1.lse.ac.uk/psr/>
- Salvatore, S., Mannarini, T., & Rubino, F. (2004). Le culture dei docenti della scuola italiana: Un'indagine empirica [The cultures of the teachers of the Italian school: An empirical survey]. *Psicologia Scolastica*, 3(1), 31-70.
- Sammut, G., & Gaskell, G. (2010). Points of View, Social Positioning and Intercultural Relations. *Journal for the theory of social behavior*, 40(1), 47-64. Doi: 10.1111/j.1468-5914.2009.00422.x
- Wagner, W., Duveen, G.M., Themel, M., & Verma, J. (1999). The modernization of tradition: Thinking about mental illness in Patna, India. *Culture and Psychology*, 5, 413-445. doi: 10.1177/1354067x9954003
- Wagner, W., Duveen, G.M., Verma, J., & Themel, M. (2000). "I have some faith and at the same time I do not believe". Polyphasia Cognitive and Cultural Change in India. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 301-314. doi: 10.1002/1099-1298(200007/08)10:4<301::aid-casp585>3.3.co;2-m

Wagner, W., Valencia, J., & Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and the “hot” stable core of social representations: A structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35, 331-352. doi: 10.1111/j.2044-8309.1996.tb01101.x

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 & Panizza, 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, Umbria, 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	% sample	
	%	populat.*		%	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.

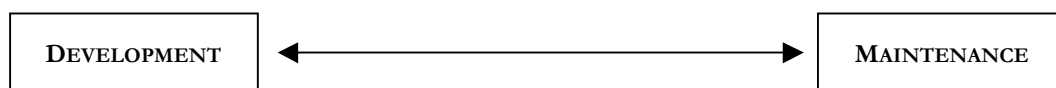


Figure 1. *First symbolic structure: Symbolization of the principal's function*

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.

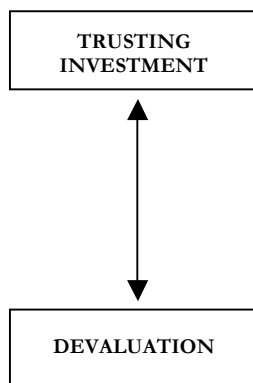


Figure 2. *Second symbolic dimension. Symbolization of the relationship with the environment*

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.

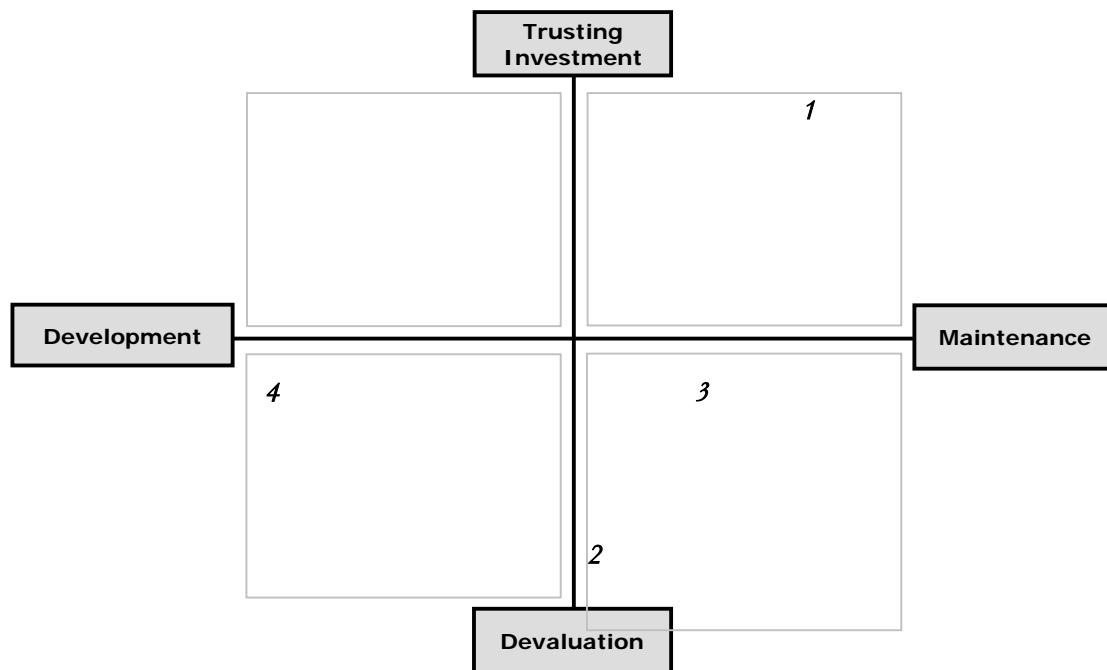
The principals in this MoS perceive themselves as fully self-efficient and, correspondingly, charismatic, powerful and well valued on a professional level; they interpret the managerial functions as that of a professional that has to govern the development of the school service from a customer-oriented 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 (ciò, 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 in fiacchita 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, quando 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.

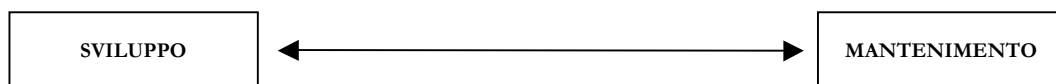


Figura 1. *Prima struttura simbolica: Simbolizzazione della funzione dirigenziale*

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.

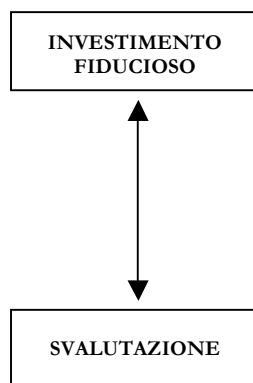


Figura 2. Seconda struttura simbolica: Simbolizzazione del rapporto con il contesto

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 sostanziale 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 assicurati), 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).

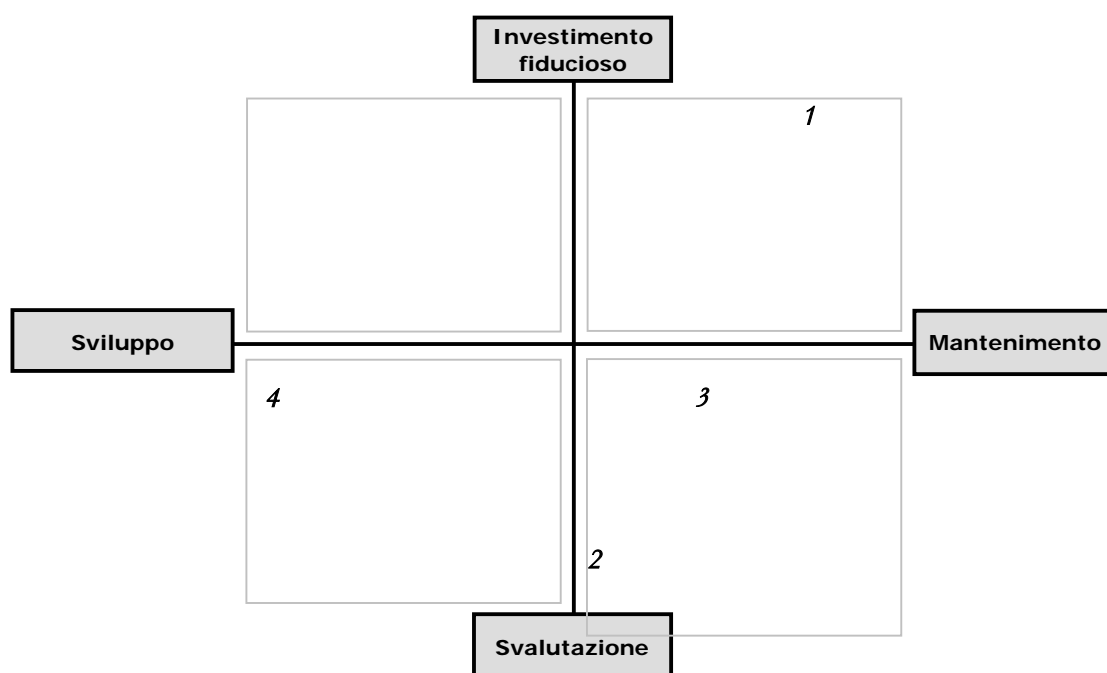
Connessa all'immagine di una funzione dirigenziale orientata alle esigenze dell'utenza e protesa all'innovazione e sviluppo dei modelli educativi, nel profilo si mette in evidenza una mission per il sistema scolastico che, a differenza del primo e del secondo profilo culturale, in questo caso non viene 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 (Paniccia, 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

Integration of disability at primary and lower secondary schools in Italy: A research study on assistants for autonomy and communication

Fiammetta Giovagnoli^{*}, *Andrea Caputo*^{**}, *Rosa Maria Paniccia*^{***}

Abstract

The paper proposes a research study exploring the culture of integration of students with a diagnosis of disability at primary and lower secondary schools in Italy and aims at developing a competence to integrate disability. To this purpose 42 assistants for autonomy and communication (*ad personam* assistants or educational cultural assistants) were interviewed; who represent significant professionals providing assistance to disability. Textual data derived from interviews were analyzed by Emotional Text Analysis (AET). Results highlight that factors orienting intervention on disability mostly rely on values contrasting the development of professions dealing with people at risk for exclusion. Besides, organizational competence is denied because of the medicalization of disability focusing on the diagnosed individual, shift from his/her relational context, thus leading to diagnose deficits. However, a potential development line can be represented by assistance provided not to individuals, but to the relationship between the diagnosed person and his/her contexts of reference. The assistance about difficult relationships – between the diagnosed individual, school, family, specialists in diagnosis and rehabilitation – rather than about individuals thus consents to move the focus from the needy person to relationships as well as related problems and resources.

Keywords: disability; school; inclusion; social integration; school assistants for disability.

* Psychologist, Psychoterapist, Specialist in Clinical Psychology, Editor of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology), Professor of the Specializing Course in Psychoanalytic Psychoterapy – Psychological Clinical Intervention and Analysis of Demand. E-mail: fiammetta.giovagnoli@tiscali.it

** Psychologist-Psychoterapist, PsyD in Health Psychology, PhD student in Dynamic and Clinical Psychology, University of Rome “Sapienza”, Professor at the Specializing School in Health Psychology of the University of Rome “Sapienza”, Editor of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology). E-mail: andrea.caputo@uniroma1.it

*** Associate Professor at the faculty of Medicine and Psychology of the University “Sapienza” in Rome, Editor of *Rivista di Psicologia Clinica* (Journal of Clinical Psychology) and of *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica* (Cahiers of the Journal of Clinical Psychology), Member of the Scientific and Teaching board of the Specializing Course in Psychoanalytic Psychoterapy – Psychological Clinical Intervention and Analysis of Demand. E-mail: rosamaria.paniccia@uniroma1.it

Giovagnoli, F., Caputo, A., & Paniccia, R.M. (2015). L'integrazione della disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana: Una ricerca presso un gruppo di assistenti all'autonomia e alla comunicazione [Integration of disability at primary and lower secondary schools in Italy: A research study on assistants for autonomy and communication]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 167-200. doi: 10.14645/RPC.2015.1.558

Premise

This research study aims at exploring the culture of integration of students with a diagnosis of disability at primary (from grade 1 to 5) and lower (from grade 6 to 8) secondary schools in Italy and at contributing to the development of a competence to integrate disability. We think that in this context new functions of professional psychology emerge which can be promoted. To this purpose, we have interviewed a significant professional figure in this field: assistants for autonomy and communication, or *ad personam* assistants or educational cultural assistants (from now on assistants).

The figure of assistants originates from “legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” (Framework law on the assistance, social integration and rights of disabled persons) n. 104/92, art. 13 comma 3. According to this law, local institutions are mandatorily asked to “provide assistance for personal autonomy and communication to students with physical and sensorial disabilities”¹. We examined the role and function of this professional figure, as well as its social mandate (Paniccia, 2012a). In our country, this figure has an enlightening role with regard to disability. According to the French psychosociology, we could say that it relates to an *analyseur*: an event that is able to reveals meanings of specific social issues that were not evident before (Lapassade, 1971). In our theoretical perspective, we could define it as referring to a failure of cultural models by which disability is analyzed and is usually given a meaning, thus providing new interpretations of the problem. The crisis of assistance evokes more widely the crisis of disability management in our country. Assistants are part of a large group of more and less young people (the older ones are aged 50) who, especially in Northern and Central Italy and with regard to service industry, embody new professions whose identity, career paths and job models are not well defined. There are new work modalities, as well as a wide variety of contract terms and conditions, altering the traditional structure of distinctions and memberships. For instance, those inherent differences between public and private sector or between employees and self-employed people. This phenomenon can be considered as post-fordist and especially as deriving from the market financialization and weakened systems of belonging, such as professions or social classes. Traditional forms of protection, such as labor unions, decline, while risks and self-representations as professionals tend to be more individualized. Occupations are fragmented and workers’ emotions fluctuate between anomie, ancient myths such as autonomy characterizing liberal jobs or guarantees derived from “permanent jobs”, and the development of new and unknown identities (Fanelli et al., 2006; Mingione et al., 2014). Among these new professions – as well as among assistants – there are lots of psychologists. Thanks to the research study here proposed, we also want to contribute to the development of new psychological competences emerging from this field.

The implementation of what was required by the law n.104/92 was, at first, focused on specialist competences regarding physical and sensorial disabilities. Some professionals started to work at school, such as communicators for the deaf, experts of the languages of students with hearing impairment. Then the need to assist also students with mental disabilities emerges, as well as the need to support student socialization as required by the law (Marcellino, 2011). For this purpose, assistants started to enter in the field. Skills and activities they had to implement are complex to be defined. Let us summarize the why.

The law n. 104/92 was based on the law n. 517/77 “Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico” (Rules on the evaluation of students and the abolition of remedial examination, and other changes introduced in the school) which made students with disabilities’ education compulsory in the Italian context². In a previous work devoted to the social exclusion of another subject, the mentally ill person, we discussed about egalitarianism, social promotion, redemption of diversity meant in that time (Carli & Paniccia, 2011). Many reforms promoted in those years aimed at triggering both a feeling of guilt because of the rejection of what was different and exaltation of diversity, as a symbol of a new social equality. Disability was somewhat idealized based on the assumption that its entry into the “normal” class could help everyone to approach diversity, capturing the similarities with the norm, rather than differences. Italy is still considered an advanced nation, perhaps the most advanced one, with regard to the school inclusion of disability (Kanter, Damiani, & Ferri, 2014).

¹ Towns (in Italian Comuni) and metropolitan cities generally deal with assistance at primary school. The present study was carried out in the city of Rome, which is now transforming into the metropolitan city of Rome Capital, a new local body including smaller territorial districts located near to the capital city; within it 15 territorial districts of the city, i.e. Municipalities, are entrusted with the management of assistance whose implementation is in turn delegated to social cooperatives by public competitions. The assistants we interviewed for this study worked in the Municipalities of Rome. For further information consult http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1104_92.html

² For further information consult: <http://www.handylex.org/stato/1040877.shtml>

A survey carried out by the Italian National Institute for the Evaluation of Instruction and Training (INVALSI, 2006) about school integration of students with disabilities in the 2005-2006 school year reported that students with disabilities receiving assistance for autonomy and communication were 19.1% in public school and 27.8% in non public one; while students receiving material and hygienic assistance were 12.8% in public school and 6% in non public one. The Italian National Institute of Statistics (ISTAT, 2011) provided some data about “Integration of students with disabilities at primary and lower and higher secondary schools, both public and non” regarding 90% of examined schools in 2008-2010 school years. The report presented all professionals dealing with integration activities. Regular and special education teachers³ and school caretakers⁴ were an integral part of schools. On the contrary, assistants worked for local institutions: Provinces for higher secondary schools, Towns for lower school grades. Primary and lower secondary schools turn to social cooperatives for recruiting assistants. The work function of both regular and special education teachers is addressed to the entire class, because educational responsibility is shared. Assistants sustain teachers for the development of communication, relationships and socialization among students. The report is characterized by conflicting perspectives respectively focused on diagnosed individuals and the entire class, without integrating these positions. The conflict reveals an unsolved problem. In this paper we consider culture as a mediator between individual and context.

The survey carried out by ISTAT has been discussed on the website www.superando.it, funded by the Minister of Welfare and linked to FISH (Italian Federation for Overcoming Handicap) a “larger” body including main Italian associations protecting people with disabilities and their families. The increasing number of associations that are more and more present proves the intense debate on disability as well as its emerging urgency and problems, but also the need to associate oneself in order to gain higher power in the relationship with services. Their interesting considerations on the ISTAT Report confirm that associations consider themselves as an “opposing party” which has to monitor that their own rights are guaranteed by services and institutions. They do not embody a “client-like” position: the control over compliance with rules prevails on the verification of pursued goals. This permanent conflict and the complementary positions held by families and services which make the conflict repetitive represent another critical aspect of the problem.

Let us discuss what recently stated by ISTAT. We have to consider that despite there are lot of discussions about school assistance on the internet - from local bodies, families’ associations, assistants’ forums , cooperatives - there is a lack of analytical data and scientific literature. ISTAT reported that in 2014 school year students with disability in primary schools were about 85,000 (3% out of the total student population); and in lower secondary schools they were more than 65,000 (3.8% out of the total). Special education teachers were more than 74,000 and increased of about 6,000 with respect to the previous school year; there was one special education teacher per two students with disabilities as required by the law n. 244/2007⁵. The exact number of assistants was not provided. The management of assistance is fragmented and delegated to Towns, without any data is available. However, ISTAT affirms that about 10 hours per week are offered in assistance for any school grade (ISTAT, 2014).

Now we discuss some aspects of this complex professional role. The law n. 517/77 was based on the right to school inclusion of everyone, none excluded. This inclusive culture guarantees diagnosed students’ right to stay at school. But it does not guarantee their integration in social relationships, not even at school. Just a note: the words inclusion and integration are differently interpreted. Today there is the term inclusion tends to prevail, accordingly to the Anglophone world (D’Alessio, 2011). Sometimes, the world of disability sustains cultural change by changing words. We prefer using these two words within a specific relational model and providing a clear definition. By inclusion and integration we mean two different cultures, which relate to opposed thoughts: expulsion and/or assimilation of differences to something known on the one hand, acknowledgment, categorization and integration of differences on the other one (Paniccia, 2012b). Inclusion is based on the right to equality and to be included in a context that already exists, before the entrance of who risks to be excluded, and also without him/her. Integration refers to acknowledging differences, considering them as already existing in a given context, not to assimilating them to the context as they were something strange. In such a way, it is possible to develop a competence to recognize the resources of these differences without disputing on their inclusion: they are already part of the context. Inclusion focuses on the continuity of the context; while integration focuses on its change. They represent different cultures (Paniccia, 2012b).

³ Special education teachers (in Italian, support teachers) are specifically devoted to inclusion of students with a diagnosis of disability, they were introduced in the compulsory education system in Italy by the law n. 517/77. They co-teach with regular teachers in the entire class. Instead, assistants deal with only single students.

⁴ Workers dealing with general services at school, which include activities such as reception/accommodation of students, cleaning of school spaces and assistance during meal times.

⁵ Law 24 December 2007, n. 244 “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2008)” [Provisions for the formation of the annual and multi-year budget of the State (Finance Act 2008)].

Another clarification is needed. In this paper the word culture is synonymous of collusive dynamics. It refers to a precise psychological model that is grounded on affective, unconscious, symbolizations of relationships (Carli, 2006; Carli & Paniccchia, 1981; Carli & Paniccchia, 2003; Carli & Paniccchia, 2005; Carli, Paniccchia, & Giovagnoli, 2010). A certain collusive dynamics, or local culture, historically characterizes people who share the same context. In our case, we can take into account school assistants. A local culture may also pertain to conflicting symbolizations among assistants, such as integration and inclusion, we discussed above. Collusive dynamics can be enacted by acting out of this dynamics, that are not thought and tend to control and repeat the same relational modes; or by thought-mediated actions that are able to sustain change and achieve shared goals. According to this perspective, psychological intervention created condition which sustain the reflection on local culture from people who share it. The present study aims at contributing to develop an organizational competence in the school context, regarded as thinkability of its collusive dynamics. We hypothesize that if collusive dynamics is not thought violent acting out emerge in the relationship with diagnosed people, while its thinkability allows the achievement of integration-oriented goals⁶. This work examines the phenomenon in the area of Rome and takes into account its relationship with the wider Italian culture. We consider that some issues also pertain to several European countries, despite there are relevant differences⁷. For instance, Michael Oliver (2011) deals with the features of the English system, according to which most of children with disabilities are still educated in special schools, receiving an education that is defined as inferior and unfair by the Author. Oliver uses the words integration and inclusion in a different way. He disapproves integration; let us look at his perspective. He states that integration has become an untouchable ideology, everyone is talking about too much, within an unanimous and taken for granted agreement. This makes a critical review impossible. It represents only something rhetoric, far from the actual practice that is quite inadequate. He states that the “ancient” attitude based on the tolerance for the “unfortunate” disability has to be given up and that normality does not exist because reality is made of differences. He uses the word inclusion differently from ours, but we agree with him about the limitations of ideological choices without examining practices. However, when defining what has to be accomplished, Oliver refers to values again, dealing with the individual’s rights that people who have power to act – such as politicians or teachers - should mainly take on their own responsibility. Even when highlighting the importance of associations of people with disabilities and their families, Oliver seems to do it only in terms of activism for rights. He refers to some issues as a matter of principle, despite he has revealed its limitations. In one of our previous works we discussed about both individual and community rights, as well as the conflict between them, and stated that their relationship is quite ignored (Paniccchia, 2013a). Activism is needed to pursue inclusion; but integration refers to a cultural change that cannot be achieved by mandatory rules. This is particularly true in Italy where, despite all students’ right to inclusion, integration of disability are the process of sharing goals inside and outside the school context represent unsolved issues. If we focus on the special education in UK, we can better understand the promotion of inclusion. Oliver provides an example about inclusion, that can give us pause for thought. He states that in wartime lots of people with disabilities found a job, a situation that is very difficult to happen today. In this regard, we want to note the relevance of culture: the entrance of people with disabilities in the labor market was not prescribed, but it originated from circumstances that required everyone to rethink this issue. In other

⁶ We dealt with assistants in a previous work where we analyzed their role and discussed their potential function (Paniccchia, 2012a). In this regard, it is possible to consult also some reports of interventions carried out in the field of assistance to disability provided by Assante del Leccese et al. (2013), Brescia et al. (2011), Giuliano (2013), Giuliano & Sarubbo (2012) and Paniccchia (2013a). Then, there is a work about assistants at higher secondary schools which deals with the same issues on a cultural level (Paniccchia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014).

⁷ There are marked discrepancies among EU countries with regard to their use of special schools, which reflect the broader education systems in place. European countries with selective rather than comprehensive school systems (including the Netherlands, Germany, and both the French and Flemish communities of Belgium), where pupils are divided along ability lines, correspondingly have a relatively high number of special schools per head of population. In contrast, Spain and the UK, with comprehensive school systems, have less special provision, and countries such as Italy and Greece, in the absence of any historical tradition of special schooling, educate almost all children in mainstream schools. Classroom assistants play a vital role in making inclusion work well in practice. In Europe support is frequently given to the mainstream class teacher by a specialist teacher (Winterman & Sapon, 2002). A clear distinction is evident between countries where support is delivered by a specialist school staff member, and those where support is delivered by a specialist professional external to the school. It is argued that classroom assistants need to be sufficiently qualified if they are to improve the education of children with special needs – for this reason Italy has tended to use additional learning support teachers rather than classroom assistants (NESSE, 2012). Only in Italy and Spain school inclusion of all students with disabilities prevails; in other countries, especially in Germany and Netherlands, there two separated education systems; while in some countries, such as UK, mixed forms between special and regular schools exist, characterized by a great variety of solutions (Associazione Treille, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011).

words, this situation derived from a specific collusive dynamics to examine. Inclusion and integration can be enacted by different practices because they refer to different symbolizations of the context. According to inclusion, diagnosed students have to adapt themselves to the school context, as something given. School has the task of helping students to overcome their adjustment difficulties. This conception of school is mainly focused on “program”: the educational plan that is established by the government and teachers feel responsible for its implementation and representativeness. It is required for all students, without considering individual and cultural differences or students’ expectations. Each student has to confront him/herself with tasks that are the same for everyone and underline students’ skills - higher or lower than average - to comply with the “program”. This is the dominant culture according to which law requirements about diagnostic interventions at school tend to increase always more, focusing on a wide amount of individual deficits in complying with the “program”. For instance, let us consider the law n. 170/2011: “Nuove norme in materia di disturbi specifici dell’apprendimento in ambito scolastico” (New rules on specific learning disorders at school). The number of students with a diagnosis rapidly increases (ISTAT, 2014)⁸. There is a critical debate on the certified diagnosis of other disadvantaged conditions, different from disability (Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011) . This situation evokes the development of special schools in Italy in 50’s and 60’s when teachers had to detect “difficult” students in order to bring them to the attention of medical diagnosis and in turn send these students to special schools (Rondanini, 2011).

Considerations about exaggerated diagnosis are not confirmed by specialists in diagnosis, who argue that there is an increasing diagnostic sensibility. This leads to the development of “personalized” educational interventions that should deal with discrepancies from what each diagnosed student is expected in complying with the “program”⁹. At the same time, families’ demand for hours of individual assistance tends to increase thus leading to higher public costs differently from what required by cost reduction policies. About 10% of families of primary school children petitioned about an increase in support time (ISTAT, 2014). This culture ascribes difficulties in adjustment to the context to the single diagnosed individual. On the contrary, the context is not regarded as responsible, especially about the competence to use resources, and the educational relationship is not examined. Instead, as discussed above, teachers have the task of sending “suspected” students to specialists in diagnosis consistently with a prevention idea. However, there is a general disapproval about school system. The lack of integration between different services and families, as well as of available data, problem analysis, processes and results assessment are reported as the main critical issues (Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011).

According to a perspective of integration, school does not correspond to the “program”. School has evolving educational goals, because existing resources change – such as school, families, Italian culture – and students’ demand also is in transformation. Besides, school has organizational relations that are addressed to these goals, implemented as projects resulting in specific products. For instance, using historical competences in order to better comprehend the school territory of reference, preparing a theatrical performance, or also reorganizing and equipping the school library (Giuliano, 2013). In this field, there are lots of interesting initiatives often carried out by assistants (Assante del Lecce et al., 2013).

In these situations, all participants work together, each using his/her personal skills: regular teachers, special education teachers, assistants, students with and without a diagnosis. In such a way integration is possible. These experiences highlight the relevant function of disability at school. If school is only reduced to the “program” it represents fulfillment of obligations without goals. These experiences – i.e. reorganizing the school library or preparing a theatrical performance – are marginal and unusual not because they refer to integrative activities but because of the prevalence of the inclusive ones: confronting students with the “program”.

When families demand for “more hours” they comply with an individualistic and medicalized culture, despite they are characterized by some differences from school that make families a relevant resource. Disabili.com, the Italian website leader in communication regarding people with disabilities, associations and families, provides a comment on 2013/2014 data, revealing that: “In 2013, despite the specific efforts established by the Law n. 68/99¹⁰, only one person succeeds in finding a job out of four new persons with

⁸ This is confirmed by Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi (Minister of Education – Department of Studies, Statistics and Information Systems) with regard to 2010/2011 and 2011/2012 school years. For further information consult http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/alunni_dsa.pdf

⁹ Ministerial Directive 27 December 2012 - “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica (Tools of intervention for pupils with special educational needs and territorial organization for school inclusion). For further information consult <http://www.scuole.vda.it/images/news/circ8-03.pdf>

¹⁰ Law 12 March 1999, n. 68 "Rules on the right to work of people with disabilities". For further information consult www.parlamento.it/parlam/leggi/990681.htm

disabilities enrolled in the mandatory employment lists”. It is emphasized the need for schools to think about life projects involving diagnosed students, families, services, community ; as well as the importance of training for school staff and of the combined school/work¹¹. OECD data¹² in 2003 reported that only 7% of adults with disabilities were working in Italy, against the European average of 17% (Associazione Treille, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011).

Integrative experiences are still marginal and unusual. If differences between inclusion and integration are not well considered, only inclusion is possible. Inclusion may represent only an emotional acting out when the myth of inclusion, that requires activism and acceptance, is considered as real (Carli, 2015). Instead, Integration is a competence that requires training on recognizing resources resulting from the coexistence of differences; as well as the coexistence between inclusion and integration. The role of assistants is based on the right to inclusion, in other words on a value. If an integrative competence is not developed, it remains a weak role: it may only trigger guilt if the right is violated.

Up to date, in Italy there has been poor investment on integrative competences. Some assistants’ experiences show that sometimes the integrative function is improvised in everyday practice, as a response to real problems, that cannot be solved by an activist attitude. However, there is the need to categorize, verify, report this kind of competence in order to make it a professional competence.

No specific training is provided to assistants. They come from different knowledge areas and have diverse qualifications ranging from postgraduate specializations to high school diploma¹³, as highlighted by our research study. The integration of diagnosed persons at school is a relational competence; despite in the Italian culture it is often confused with natural skills, such as altruism. “Calling” replaces competence.

We examined the role of solidarity in our country, seen as a substitute of relational organizational competence. Voluntary workers, based on the value of solidarity, often are considered as legitimated to take care of people who are at risk of exclusion. On the contrary, professionals are not legitimated and are perceived with great mistrust because they are paid to do that.

Therefore, there is a strong obstacle to the development of a competence to take care of relationships. This in turn leads to a widespread organizational incompetence in several contexts of disability (Paniccia, 2014).

It is difficult to define what assistance consists in. Indeed, assistants’ work experiences are so different, also because of the autonomy of local bodies that are entrusted to implement assistance in different territorial areas, according to the framework law established in the entire country. We have to consider also some cultural differences charactering the Italian territory and that assistance is lacking in some southern areas. A relevant note is needed about the lack of exploration and study on these differences. The wording used to refer to assistants is not always the same: in the area where we carried out our research study assistants are named *Assistenti Educativo Culturali*, AEC (Educational Cultural Assistants), but they are differently named elsewhere.

Despite the framework law on assistance was enacted in 1992, in 2009 a report by CNEL still affirmed the need to regulate the figure of assistants, in terms of their training, required qualifications and job description. In 2011 Marcellino underlined this need again, and today things are always the same. The definition of their potential role ranges from rehabilitative specialized interventions symbolized as “high” to a person-oriented assistance, symbolized as “low” and sometimes reduced to material needs. Potential interventions addressed to relationships inside the school are vaguely considered. A general worry represents the main obstacle: the potential crisis of a system where collusive dynamics are based on “more or less important” roles at school. For this reason, assistants are generally subordinated to teachers¹⁴. This worry thus leads assistants to intervene on the single diagnosed student. A culture that is based on (high/low) power symbolizations rather than on goals is characterized by several conflicts. The more one takes care of the diagnosed students rather than of the “program”, the more one risks to be caught up in a dual relationship, separated from the rest. If didactic work is not performed, there is an affiliative relationship ranging from dedication and disqualified tasks. In this sense, a conflict emerges where, for example, nobody wants to accompany the assisted student to the bathroom, because this activity is considered as the more discrediting loss of power, and both assistants and school caretakers pass the buck. In other words, they attempt to regulate different respective

¹¹ For further information consult www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/report-annuale-dell-istat-sull-integrazione-scolastica-a-che-punto-siamo

¹² Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), in Italian: Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE).

¹³ We have also note that unemployment is very high and qualified people do not find job positions that are consistent with their previous training.

¹⁴ The Public Relations Office, on the website of Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (Minister of Education), in the paragraph on students with disabilities, states that “The main task of assistants is allowing students to receive education offered by teachers. They assist only the single student and have no competence with regard to the rest of the class.” For further information consult www.istruzione.it/urp/alunni_disabili.shtml

responsibilities (Marcellino, 2011). Therefore, the conflict cannot be solved because the relationship is not conceived, independently from more or less important tasks. Within this “downward” dynamics, the diagnosed student/assistant couple is expelled from the class, thus threatening the right to inclusion itself. High attrition and scarce collaboration between regular and special education teachers are reported. Support teaching seems to be tolerated by many teachers only as a fast way to access to curricular teaching, consistently with general procedures on teachers’ career development paths. Besides, there is an improper use of special education teachers, as substitute teachers rather than as support teachers addressed to disability, and educational continuity is scarce due to different reasons. The 2014 ISTAT Report states that 11% of students with disabilities at primary school and 9% of them at lower secondary school had their special education teachers changed in the course of the entire school year. About 44% of primary school students and 40% of lower secondary school students had their special education teacher changed with respect to the previous school year. These problems are unchangeable and tend to repeat over the years. Therefore, some prescriptive rules are recommended: special education teachers should have a specialized training and irrevocably become part of the school staff (Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011). The culture at the base of this dysfunction is not analyzed and continues to express even after the establishment of new rules.

The purpose of not challenging the school culture produces paradoxical effects. For instance, communication is considered as a technique that is related to individual deficits of the diagnosed student who has to increase his/her own communication skills. However, as cited above, there are lots of critical events remarking that communication is a shared competence. Because of incompetence, confusion and worry, assistants are not allowed to assume transversal functions, such as didactic work, in which they should be actively engaged to assure good results. Despite a critical literature and contrasting positions, school culture is still traditionally self-referential: it tends to reproduce itself. Along with the medical culture, which deals with disability too, the school culture makes diagnosis on diversity in order to re-educate and cure it. But all this is not enough and sometimes it is wrong. From this situation a conflict with families emerges that then becomes highly onerous for all people involved (Paniccia, 2012a). All too often structural changes, such as the creation of new services, are considered as the best solutions. An example could be a “centralized” service which implements the integration all different services fail to guarantee (Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011). Instead, we think that knowing the culture that causes dysfunctions could serve as a relevant contribution. The results of our research study¹⁵ are presented as follows.

Method

The open-ended interview

Consistently with the explorative aim of the present study, after having introduced themselves, interviewers proposed a single trigger question as follows:

“My name is XY and I am a member of a research group coordinated by a Chair of Clinical Psychology of the University of Rome “Sapienza”. We are working on the issue of disability, with specific regard to assistants for autonomy and communication we consider as having a central function in this field. We aim at improving the knowledge about the issue and competences needed to deal with it. We think that you could give a relevant contribution and we are very interested in listening to your experience. We will share our results with you. The interview is anonymous, we ask you permission to record it”.

The interviewed sample: 42 assistants

We used a snowball sample recruitment in which four assistants who were acquainted with researchers were asked to identify other potential colleagues. Overall, we interviewed 42 assistants who worked at schools located in Rome and in its provinces. The inclusion criteria were: assistants’ interest in participating in the research study and at least six months of work experience.

The characteristics of the study participants are reported in Table 1. With regard to gender, the sample was mostly composed of women consistent with the general trend of professionals dealing with disability at school. With regard to years of work experience, the sample was composed of relatively young participants, and over the half of them had been working since quite few time (0-5 year). With regard to education, many

¹⁵ The research group was composed of both the authors of the present paper and of: Noemi Ciquera, Nadia Cossu, Anastasia Neccia, Chiara Sbardella e Margherita Zorzi.

of assistants were graduated in Psychology (14 out of 21). However, as indicated by the study results, there were not differences between psychologists and other graduated participants.

Despite assistants may work at both primary and secondary school, we did not specifically considered the school grade as a variable because almost all assistants were working in more than one school grade simultaneously or had worked there in previous years. We retained age, years of work experience and being or not psychologists as illustrative variables for next analyses.

Table 1. *Variables of the sample of assistants (n=42)*

Gender			
	<i>Male</i>	<i>Female</i>	
	8	34	
Age			
	<i><=40 years old</i>	<i>>40 years old</i>	
	31	11	
Years of work experience			
<i>0-5 years</i>	<i>6-10 years</i>	<i>over 10 years</i>	
26	9	7	
Education			
<i>Lower secondary school diploma</i>	<i>Higher secondary school diploma*</i>	<i>University degree (not completed)</i>	<i>University degree**</i>
2	14	5	21

* Diploma in art, fashion, chemistry, business organization.

** Degree in psychology, sociology, anthropology, pedagogy, education sciences, social work, techniques of psychiatric rehabilitation.

The Emotional Text Analysis

All the interviews were recorded and transcribed in order to form a single textual corpus that was afterwards analyzed by Emotional Text Analysis (AET). AET allows the detection of “dense words” within the textual corpus, i.e. words that have high emotional polysemy and low ambiguity. Then, it consents to obtain some clusters of dense words positioned on a factorial space, thus providing a mapping which refers to the collusive representation that study participants have with regard to the theme initially proposed by the trigger question (Carli & Paniccia, 2002).

Results

The Figure 1 illustrates the graphic representation of the detected collusive dynamic which, in statistical terms, is conceived as a factorial space with four clusters.

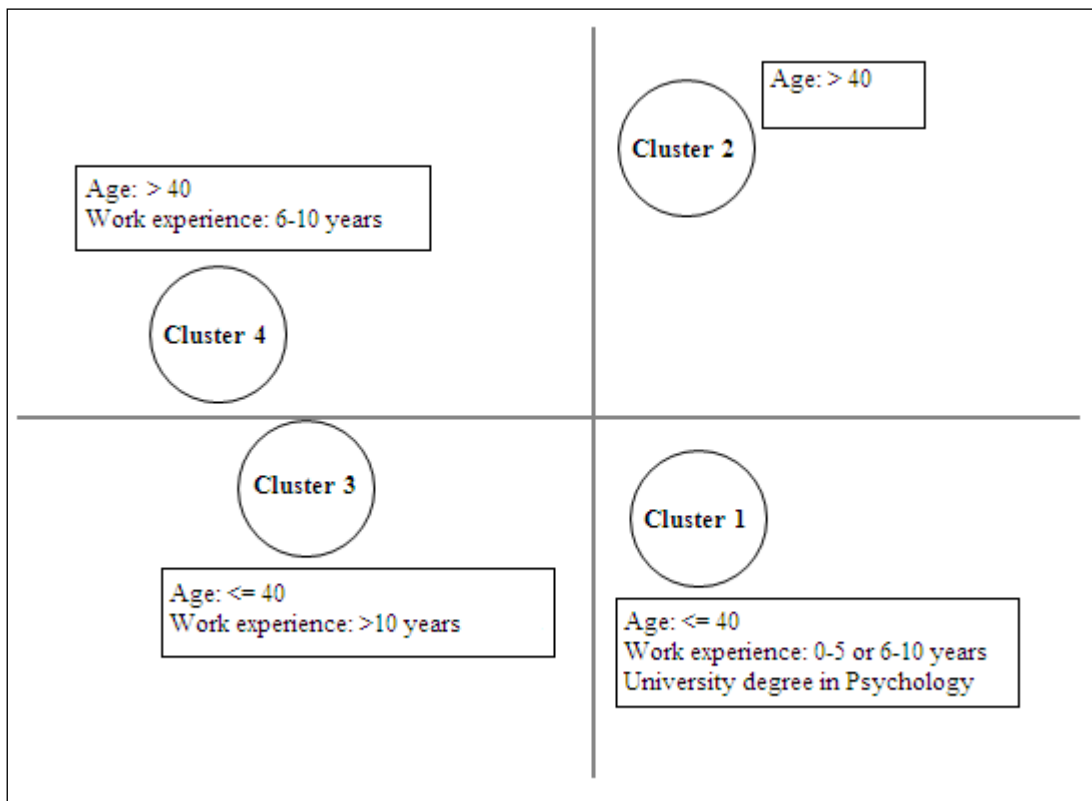


Figure 1. *Factorial space*

Table 2 shows the detected associations between clusters and factors, Table 3 shows the associations between clusters and illustrative variables, then Table 4 shows clusters of dense words order by Chi-square.

Table 2. *Relationship between clusters and factors (cluster centroids)*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Cluster 1	.341	-.337	-.113
Cluster 2	.306	.896	.185
Cluster 3	-.946	-.234	.811
Cluster 4	-1.236	.278	-1.141

Tabella 3. *Relationship between clusters and illustrative variables (Chi-square)*

Illustrative variables	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
<i>Age</i>				
<=40 years old	114.30		17.79	
>40 years old		204.36		9.41
<i>Years of work experience</i>				
0-5 years	46.26			
6-10 years	4.49			40.80
over 10 years			6.80	
<i>University degree in Psychology</i>				

Yes	3.18
No	

Table 4. Clusters of dense words ordered by Chi-square

Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
<i>Chi-square/Word</i>	<i>Chi-square/Word</i>	<i>Chi-square/Word</i>	<i>Chi-square/Word</i>
62.71 support teacher	128.71 mum	519.01 university	185.09 pay
53.83 teacher	83.41 children	161.66 operator	172.45 negotiate
34.13 kids	58.42 professor	92.46 organize	125.73 salary
27.73 disturb	55.06 parents	49.14 jungle	83.15 protect
25.38 play	32.11 daddy	42.10 volunteering	73.72 cooperative
21.66 retard	30.60 desperation	41.85 techniques	72.20 economic
19.72 sustain	20.40 hide	41.29 home assistant	75.78 money
19.15 programs	20.40 cry	35.21 ASL (Local Health Trust)	51.71 unmotivated
18.85 disability	19.22 guilt	28.67 social worker	41.47 future
17.56 help			37.32 disease
13.67 normal			31.09 earn
13.37 serious			28.82 strain
11.39 autism			21.85 bother

Data analysis

Cluster 1

This cluster is associated with the positive pole of the first factor where it is opposed to Cluster 2, and with the negative pole of the second factor where it is opposed to Clusters 3 and 4. It is characterized by the following illustrative variable: aged under or equal to 40 years old, 0-5 years of work experience. The first couple of dense words is composed of **support teacher-teacher**. Teacher, in Italian *insegnante*, from the Latin *insignare* means impressing a sign on a white paper, a seal on a soft wax surface. It refers to the knowledge that is transmitted by means a one-way communication within the relationship with an authority. This culture seems to disconfirm training effectiveness and be limited to the school context. Support and regular teachers are assimilated. We know that support teachers devote their time to didactic work almost entirely (ISTAT, 2014). It should be a special education work that, despite focused on disability, is addressed to the entire class because support teachers are co-teachers. We also know that the entrance of disability into school has not developed a better didactic work. Besides, generally one supports

what is falling down: therefore, deficit but not diversity is evoked. The next word, **kids**, help us to clarify the interpretation. Kids do not refer to pupils in the school context and their educational goals. They call to mind immature mankind, whose development is growth-oriented and is not focused on learning. In this sense, this word evokes the maternal attitude of taking care of, thus disconfirming teaching roles initially proposed in the cluster. Indeed, then comes **disturb**, from the Latin *dis* and *turbare*, disorder, annoy. Teaching is disturbed by kids-pupils with a diagnosis. The main aim proposed in this cluster is guaranteeing that assisted students do not disturb teaching. Then come: **play, retard, sustain, programs, disability, help, serious, normal**. What can one do with kids? Play. If one comes back to teaching, some issues reappear, such as retardation, need to sustain deficit, “program”. This culture demand for normality and highlights the seriousness deriving from what is not normal. Then comes **autism**. In this cluster there are words related to diagnosis. Indeed, other subsequent words are Down, hyperactive, diagnosis, syndrome. In sum, Cluster 1 represents a school system focused on the disability diagnosis, compliance with program, detection of serious retardation in learning compliance. Disturbance caused by assisted pupils must be avoided: they may be included, but not integrated. They must not interfere with the didactic work, that is provided without considering them. The cluster refers to a self-centered school that judges students individually, and is based on ritualized activities which are expressed by duty fulfillment. This cluster is associated with younger assistants and with those having less work experience. In this sense, it may refer to the initial way in which assistants and school relate each other.

Cluster 2

This cluster is associated with the positive pole of the second factor where it is opposed to Cluster 1. It is also associated with the positive pole of the first factor where it is opposed to Clusters 4 and 3. It is characterized by the following illustrative variable: aged over 40 years old. The first two co-occurring words are **mum** and **children**. Mum is a family and infantile term which stands for mother. Children, in Italian figli, comes from the Latin *fellāre*, suck and literally refers to the suckling baby. This cluster is thus based on a dual relationship characterized by asymmetric dependence and fusion. It is the dual and self-sacrificing relationship which represents the prototype of assistance provided to family members in trouble, which is characteristic of the Italian culture of welfare (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014; Paniccia, Giovagnoli, & Caputo, 2014). Mum-children as first word co-occurrence of Cluster 1 is opposed to teacher-kids of Cluster 2. The first one is a natural couple which is based on a fusion relationship, differently from the second one which is based on incompatible differences. Then comes **professor**, followed by **parents** and **daddy**. The dual fusion finishes, and school as well as a more complex family structure emerge, accompanied by story, child development, family context. Then comes desperation: there is no hope in the future. The lack of fusion relationships and openness to a wider context aimed to growth and learning is not tolerated. Relationships are not developed in this cluster too: they are limited to the mum-child couple. Then come **hide, cry** and **guilt**. Hide stand for obstructing the view of something, keeping secret. In this sense, the mum-child couple seems to express the will of concealing itself and not being involved in other relationships because it does not tolerate the break of fusion. Other peripheral words of the Cluster are sweetness, passion, care, heart, embrace. But also: abandonment, screaming, dirty, nervous. In Cluster 2 the view of disability is shaped by the coexistence between fusion and desperation. There is no relationship with the context.

In sum, in Cluster 2 family is reduced to the mum-child couple characterized by a fusion relationship that is destined to failure and isolation. It can be compared with the isolation characterizing the relationship with diagnosed pupils within a school oriented to educational “programs”. For what concerns families’ actual demands, other studies show that school is experienced as a socializing context for people with disabilities (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014). The conflict between school and family comes to mind, as well as the protest of people with disabilities about their feeling as object of piety (Oliver, 2011)¹⁶. Clusters 2 and 1 seem to express the constant feeling of failure about relationships experienced by assistants: within family, between family and context, between school and family. This cluster is associated with older assistants; in this sense, it may be related with a “conservative” culture of assistance.

¹⁶The Author himself is a person with a disability and can be considered as a member of that movement which, according to literature on disability, promotes active participation against the chronic lack of attention of services towards demands of people with disabilities and their families rather than the development of competences about diagnosis and rehabilitation.

Cluster 3

This cluster is associated with the positive pole of the third factor, where it is opposed to Cluster 4, and with the negative pole of the first factor, where both Cluster 3 and 4 are opposed to Cluster 1. It is characterized by the following illustrative variable: aged under or equal to 40 years old and over 10 years of work experience.

The first couple of words is composed of **university-operator**. Assistants have different education levels. In our sample, 21 assistants have a university degree out of the total of 42: 11 of them are graduated in Psychology.

In Italy, having a university degree does not assure the access to labor market and good income¹⁷, differently from the past when it was a symbol of social climbing. Besides, the word operator has a specific meaning in the Italian culture. In 70's the word operator was used to refer to all people working in socio-health services in order to reduce education level-related differences which contrasted with the principle of equity promoted in that time. University and operators are opposed words. The first one evokes professional differences and the access to a good job. The second one evokes the lack of role and competence-related differences, as well as reduced prestige and remuneration. The following words are **organize** and **jungle** which are opposed too.

The first one refers to a well-structured sequence of events or relations; the second one refers to a context shaped by violence and struggle for supremacy over others. This cluster evokes competence and order, as well as their being destabilized and attacked. Then comes **volunteering**, a free and voluntary work sustaining some social groups needing for urgent help and assistance. We have dealt with volunteering in Italy as opposed to organizational and professional competence in both the premise of this paper and in a previous paper (Paniccia, 2014). Then comes **techniques**: norms and practical procedures oriented to a specific purpose whose knowledge is based on a competence, which should be developed by university education but is not required to voluntary workers. Competence is something assistants are lacking of, because their work is not considered as a professional job. This is due to two main reasons: the ideological view of assistance as volunteering linked to mistrust in paid professions and also the great change affecting professions within service industry (Mingione et al., 2014). Then comes **home assistant**, which refers to an interesting intervention area alternative to school, which is delivered within the family context. The self-referential culture of school seems not to be central; instead, the Cluster deals with the difficulties affecting the development of a socio-health system with specific regard to recovery management and related practices which are just based on health culture. Home care deeply change both this culture and their related practices (Assante del Leccese et al., 2013; Brescia et al., 2011; Brescia, Cafaro et al., 2013; Brescia, Carlino et al., 2013; Carlino et al., 2014; Crisanti, P., 2012). Then come **ASL** (Local Health Trust) and **social worker**. The reference is to a context that is not limited to school, but includes also family, contrasting the isolation of assistants, diagnosed pupils and their family members.

In sum, Cluster 3 shows a central conflict between high qualification and lack of qualification concerning assistants' professional identity. It highlights a strongly critical view against political and institutional management of the assistant role and proposes a development view by overcoming school self-referential dynamics, discussed in Cluster 1, and families' isolation, discussed in Cluster 2. This cluster is associated with assistants having more years of work experience and with younger assistants.

Cluster 4

This cluster is associated with the negative pole of the third factor, where it is opposed to Cluster 3, and with the negative pole of the first factor, where both Cluster 3 and 4 are opposed to Cluster 1. It is characterized by the following illustrative variables: 6-10 years of work experience and aged over 40 years old.

The first couple of words is composed of **pay**, i.e. transfer money as compensation for a purchase, service or work, and **negotiate**, i.e. arrange for or bring about by discussion and settlement of purchase or sale terms. Then comes **salary**, a fixed compensation periodically paid to an employee for regular labor. Assistants

¹⁷ According to data provided by OECD (2012) unemployment rate of Italian university graduates increased from 5.3% to 5.6% between 2002 and 2010, while unemployment rate of high school graduates decreased (from 6.4% to 6.1%), differently from other countries. In Italy, young university graduates have difficulties in finding an adequate job and workers (aged between 25-34) with a university degree earn 9% more than workers with a high school diploma do, differently from the OECD average of 37%. This difference is more relevant when considering generational aspects: people aged between 55 and 64 years old earn 96% more than their peers having a high school diploma do.

experience labor as something contradictory ranging from continuously haggling over the cost and conditions to the myth of a guaranteed salary and a legitimated and safe job role (Mingione et al., 2014). Because Cluster 4 is opposed to Cluster 3, which deals with the lack of integration of professional identity, payment is seen as concerning something different from professional identity.

The so-called “atypical” work contracts, jointly with a feeling of anomie, lead to the difficulty of planning one’s professional activity and thus job is conceived as just gain-related (Fanelli et al., 2006). Indeed, local authorities and cooperatives, which assistants work for, provide irregular and late payments thus triggering lot of instability; mostly due to the lack of resources, often indistinguishable from mismanagement. This practice is related to the culture of volunteering discussed in Cluster 3. Demand for being properly paid may be related to feeling criticized for lack of job “motivation” and “vocation”. Indeed, then comes **protect**: defend, protect against damages, offences or other illicit actions. Assistants and assisted students thus share their need for protection, because they both are at risk of marginalization. Then come **cooperative, economic, money, unmotivated, future, disease, earn**.

In sum, Cluster 4 deals with assistants’ anomie. The low and insecure salary is emotionally related to violent relationships with managers of local bodies and cooperatives; thus evoking the mistrust for assistance management and the perception of a devalued and anomic role. Assistants are afraid of the future. Assisted students and assistants are equated as people at risk of exclusion. As indicated by the associations with illustrative variables, probably this group of respondents started to work as assistant after other work experiences: they started when they were aged 30 years old or over, perhaps already having problematic emotional experiences concerning their work situation.

Brief description of the factorial space

On the first factor there is an opposition. The positive factorial pole is associated with assistants’ emotional experiences concerning both school commission and users composed of families and pupils with disabilities (Clusters 2 and 1). Instead, the negative factorial pole is associated with professional identity-related feelings (Clusters 3 and 4).

Clusters 1 and 2 are opposed too. Cluster 1 deals with school which is assistants’ internal client in terms of organizational analysis. Cluster 2, instead, deals with family which is the external client of both assistants and school. Let us considering the quality model which focuses on integrations of productive process: according to this model there is a final client but also a client downstream and a supplier upstream in each process step. The school/family opposition perceived by assistants highlights a split in the productive process providing families with services. Family is left alone in facing disability within a dual fusion relationship, that is inexorably destined to failure of its self-sufficiency. Instead, school is regarded as self-centered within the culture of educational “programs” and retardation diagnosis, without developing educational activity consistently with the entrance of disability but aiming at not being disturbed. Both Cluster 1, based on self-centered school and medical diagnosis, and Cluster 2, focused on the fusion relationship within the mother-child couple, highlight the failure of school and family relationships and more widely the lack of organizational competence in dealing with disability.

Clusters 1 and 2 are opposed to Clusters 3 and 4, which focus on assistants’ professional identity. Clusters 3 and 4 are opposed too: Cluster 3 deals with professional competence, Cluster 4 focuses on remuneration as separated from profession. This split remarks the anomie of assistance, which is not perceived as belonging to an integrated system, because it is repeatedly subjected to tensions and conflicts in defining its function.

However, Cluster 3 shows some resources: while in Cluster 4 bodies that manage assistance are perceived as powerful persecutors and anomic feelings prevail; in Cluster 3 there is a critical view about these bodies and development is possible: school and services are not seen as self-referential, context is conceived in wider terms and resources emerge.

Conclusion

School assistance to disability refers to a professional role whose lack of clarity is symptomatic, because it pertains to a relational and organizational competence that one can sense but it is difficult to define. We decided to carry out this research study not only for this reason but also because many psychologists work as assistants despite their qualification is not formally required. In Italy organizational competence, related to a psychological intervention attentive to the individual-context relationships, is little developed. With regard to disability-related issues, both at school and socio-health services, there are perspectives relying on values contrasting the development of professions dealing with people at risk for exclusion, such as assistants.

Being professional is seen as incompatible with this role, because it refers to a “selfish” market, in conflict with the “vocation” to solidarity, embodied by volunteering. This culture destabilized assistants’ identity, as also emerges from our results. On another side, organizational competence is denied because of the medicalization of disability focusing on the diagnosed individual, shift from his/her relational context, thus leading to diagnose deficits. This culture is also present in our results, and it can be seen as comparable to the school culture centered on the compliance with the “program”. Our data also indicate a disconnected relationship between a self-centered school and isolated families which is perceived by assistants, who express again the incompetence of the organizational context in which they work: relationships are not taken into account. Organizational incompetence also emerges from the gap between assistants’ qualified training, disconfirmed by the vagueness of their professional role, and their complaint about the incompetence of assistance management.

Despite assistants’ rebellion against managers’ incompetence to value them as resources, Cluster 3 shows a possible development. The self-centered school culture disappears in favor of families and services. According to our perspective, organizational competence is based on developing assistants’ knowledge about school collusive dynamics in relation to disability and on not acting these dynamics out uncritically.

A potential development line can be represented by *assistance provided not to individuals, but to the relationship between the diagnosed person and his/her contexts of reference*. The assistance about difficult relationships – between the diagnosed individual, school, family, specialists in diagnosis and rehabilitation – rather than about individuals thus consents to move the focus from the needy person to relationships as well as related problems and resources.

References

- Assante del Leccese, R., Carlino, M., Civitillo, A., Crisanti, P., Di Ruzza, F., Girardi, D. ... Vernile, F. (2013). Undici esperienze di intervento con la disabilità: A scuola, nell’assistenza domiciliare, nel rapporto tra servizi e domanda [Eleven intervention experiences with disability: At school, in home care, in the relationship between services and demand]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 88-111. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Disabled students in Italian schools: Budget and proposals]. Trento: Erikson.
- Brescia, F., Conti, I., De Bellonia, M., Giovannetti, C., Guido, D., Izzo, P. ... Verducci, L. (2011). Il rapporto fra psicologia e scuola: Alcune ipotesi a partire da esperienze lavorative [The relationship between psychology and school: Some hypotheses from work experience]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 100-112. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Brescia, F., Cafaro, B., Civitillo, A., Crisanti, P., Giacchetti, V., Girardi, D. ... Viola, C. (2013). Otto esperienze di intervento psicologico clinico entro Unità Operative ospedaliere e di assistenza domiciliare riabilitativa [Eight experiences of clinical psychological intervention within the operational units of hospitals and home care rehabilitation]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 12-25. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Brescia, F., Carlino, M., Crisanti, P., Di Ruzza, F., Giacchetti, V., Giuliano, S. ... Paniccia, R.M. (2013). L’assistenza all’individuo o l’assistenza alla relazione individuo-contesto entro gli interventi con la disabilità [The assistance to the individual or assistance to the relation individual-context in interventions with disabilities]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 38-50. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Carli, R. (2006). La collusione e le sue basi sperimentali [Collusion and its experimental basis]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2-3, 179-189. Retrieved from [ww.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli, R. (in press). San Lorenzo o la costruzione del mito. In R. Carli & C. Sesto (Eds.), *Miti e convivenza: resoconto di un intervento psicologico nel quartiere romano di San Lorenzo* [Myths and social coexistence: Report of a psychological intervention within the Roman neighborhood San Lorenzo]. (EPUB).
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1981). *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni* [Psychosociology of organizations and institutions]. Bologna: il Mulino.

- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [Emotional text analysis: A tool for reading texts and discourses]. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. [Analysis of Demand: Theory and technical intervention in clinical psychology]. Bologna: il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2005). *Casi Clinici: Il resoconto in psicologia clinica* [Clinical cases: The report in clinical psychology]. Bologna: il Mulino.
- Carli, R., & Paniccchia, R.M. (2011). *La cultura dei servizi di salute mentale in Italia* [The culture of mental health services in Italy]. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., Paniccchia, R. M., & Giovagnoli, F. (2010). L'organizzazione e la dinamica inconscia [Organization and unconscious dynamics]. *Rassegna italiana di sociologia*, 51(2), 183-204.
- Carlino, M., Crisanti, P., Di Toppa, U., Di Ruzza, F., Giovannetti, C., Izzo, P., & Carli, R. (2014). Cinque casi di assistenza domiciliare come intervento di psicoterapia psicoanalitica [Five cases of home care services as an intervention of psychoanalytic psychotherapy]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 18-34. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- CNEL (2009). *Osservazioni e proposte: Integrazione scolastica degli alunni con disabilità* [Notes and proposals: School integration of students with disabilities]. Retrieved from <http://www.portalecnel.it>
- Crisanti, P. (2012). Riflessioni sull'assistenza domiciliare integrate nei casi di disabilità adulta [Reflections on integrated home care in cases of adult disability]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 129-133. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica>
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A Critical Analysis Of The Policy Of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers. doi: 10.1007/978-94-6091-342-6
- Fanelli, F., Terri, F., Bagnato, S., Pagano, P., Potì, S., Attanasio, S., & Carli, R. (2006). Il rapporto di lavoro atipico: Modelli culturali, criticità e linee di sviluppo [Atypical employment: Cultural Models, criticisms and development lines]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 61-79. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Giuliano, S. (2013). L'intervento psicoanalitico entro l'Assistenza Specialistica alla disabilità nel contesto scolastico [The psychoanalytic intervention within the Specialist Assistance to disability in the school context]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 51-62. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Giuliano, S., & Sarubbo, M. (2012). Le figure di assistenza alla disabilità a scuola: La competenza psicologica clinica a leggere relazioni come alternativa al controllo e alla tolleranza [The figures of disability-assistance at school: The clinical psychological competence to analyze relationships as an alternative to the control and tolerance]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 121-128. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- ISTAT (2011). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali: Anni scolastici 2008-2009 e 2009-2010* [Inclusion of students with disabilities in public and non public primary and lower secondary schools: School years 2008-2009 and 2009-2010]. Retrieved from www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110119_00/testointegrale20110119.pdf
- ISTAT (2014). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali: Anno scolastico 2013-2014* [Inclusion of students with disabilities in public and non public primary and lower secondary schools: School year 2013-2014]. Retrieved from www.istat.it/it/archivio/143466
- INVALSI (2006). *Rilevazione Nazionale del Sistema Istruzione 2005-2006: Questionario sulla disabilità* [National Survey on the Education System 2005-2006: Questionnaire on disability]. Retrieved from <http://www.invalsi.it>
- Lapassade, G. (1971). L'analyse institutionnelle. *L'Homme et la société*, 19, 185-192. doi: 10.3406/homso.1971.1390

- Kanter, A.S., Damiani, M.L., & Ferri, B.A. (2014). The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 21-32. doi: 10.9782/2159-4341-17.1.21
- Marcellino, F. (2011). L'integrazione scolastica delle persone con disabilità. In P. Cendon (Ed.), *Trattato dei nuovi danni* [Essay on new damages] (Vol. VI, pp. 277-305). Padova: CEDAM.
- Mingione, E., Andreotti, A., Benassi, D., Borghi, P., Cavalca, G., & Fellini, I. (2014). Frammentazione e individualizzazione della domanda di tutela: L'esperienza dei giovani professionisti nel milanese [Fragmentation and individualization of demand for protection: The experience of young professionals in Milan]. *Rassegna Sindacale*, 15, 141-157.
- NESSE (2012). *Education and disability/special needs: Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Brussels: EU. Retrieved from <http://www.nesse.fr/>
- Paniccia, R.M. (2012a). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola: Da ruoli confusi a funzioni chiare [Assistants autonomy and integration for disability at school: From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M. (2012b). Psicologia clinica e disabilità: La competenza a integrare differenze [Clinical psychology and disability: The competence to integrate differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M. (2013a). Individuo e individualismo come categorie emozionali entro una cultura della convivenza che propone rischi di emarginazione [Individual and individualism as emotional categories in a culture of living together with risk of isolation]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 26-37. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Paniccia, R.M. (2013b). Disabilità. La domanda rivolta alla psicologia attraverso i resoconti di esperienze di giovani psicologi [Disabilities. The question posed to psychology through the reports of experiences of young psychologists]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 80-87. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Paniccia, R.M. (2014). L'amministrazione di sostegno e le categorie emozionali della solidarietà [Special Needs Administrator and emotional categories of solidarity]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 6-25. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., & Caputo, A. (2014). Famiglie con un figlio disabile: La domanda nei confronti dei servizi e della psicologia [Families with a child with a disability: The expectations toward services and psychology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 84-107. doi: 10.14645/RPC.2014.2.514
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., & Caputo, A. (2014). L'assistenza domiciliare per anziani. Il caso dell'Italia: La badante [In-home elder care. The case of Italy: The badante]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 60-83. doi: 10.14645/RPC.2014.2.506
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa [Disability in higher middle schools: The specialist assistance as integrative function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2012-en
- Oliver, M. (2011). Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva. In R. Medeghini, & W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva psicopedagogica* [Inclusive education. Cultures and practices in educational settings and schools: An educational psychology perspective] (pp. 23-39). Milano: FrancoAngeli.
- Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola: Percorsi e nuovi compiti* [Disabled children to school: Paths new tasks]. Santarcangelo di Romagna: Maggioli editore.

Winterman, K., & Sapona, R. (2002). Everyone's Included: Supporting young children with autistic spectrum disorders in a responsive classroom learning environment. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 30-35.

L'integrazione della disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana: Una ricerca presso un gruppo di assistenti all'autonomia e alla comunicazione

*Fiammetta Giovagnoli**, *Andrea Caputo***, *Rosa Maria Paniccia****

Abstract

La ricerca esplora la cultura dell'integrazione degli alunni con diagnosi di disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana e intende contribuire allo sviluppo della competenza a integrare la disabilità. A tale scopo sono stati intervistati 42 assistenti all'autonomia e alla comunicazione (assistenti *ad personam* o assistenti educativo culturali), una figura significativa che si occupa di assistenza alla disabilità. I testi delle interviste sono stati sottoposti ad Analisi Emozionale del Testo (AET). Dai risultati della ricerca si evince che nell'ambito della disabilità ad orientare l'intervento sono posizioni valoriali che contrastano lo sviluppo di professioni che si occupino di persone a rischio di emarginazione. Su un altro versante, la competenza organizzativa è messa fuori gioco dalla medicalizzazione della disabilità, che spinge verso l'attenzione all'individuo diagnosticato, scisso dai suoi contesti di relazione, e incoraggia la crescita di diagnosi di deficit. Tuttavia compare un possibile sviluppo nella direzione di un'*assistenza non all'individuo, ma alla relazione tra persona diagnosticata e i suoi contesti di riferimento*. Se l'assistenza non è all'individuo ma a una relazione in difficoltà – tra diagnosticato, famiglia, scuola, specialisti della diagnosi e della riabilitazione – dalla centratura sull'individuo “bisogno”, si può passare a vedere i rapporti, e con essi i problemi che li concernono, ma anche le risorse.

Parole chiave: disabilità; scuola; inclusione; integrazione sociale; assistenti alla disabilità nella scuola.

* Psicologa, Psicoterapeuta, Specialista in Psicologia Clinica, Editor della Rivista di Psicologia Clinica, Docente del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: fiammetta.giovagnoli@tiscali.it

** Psicologo, Psicoterapeuta, Specialista in Psicologia della Salute, Dottorando in Psicologia Dinamica e Clinica, Università di Roma “Sapienza”, Docente della Scuola di Specializzazione in Psicologia della Salute dell'Università di Roma “Sapienza”, Editor della Rivista di Psicologia Clinica. E-mail: andrea.caputo@uniroma1.it

*** Professore Associato presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università di Roma “Sapienza”, Editor della Rivista di Psicologia Clinica e di Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, membro del Comitato Scientifico-Didattico del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda. E-mail: rosamaria.paniccia@uniroma1.it

Giovagnoli, F., Caputo, A., & Paniccia, R.M. (2015). L'integrazione della disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana: Una ricerca presso un gruppo di assistenti all'autonomia e alla comunicazione [Integration of disability at primary and lower secondary schools in Italy: A research study on assistants for autonomy and communication]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 167-200. doi: 10.14645/RPC.2015.1.558

Premessa

La ricerca esplora la cultura dell'integrazione degli alunni con diagnosi di disabilità nella scuola primaria e secondaria di primo grado italiana e intende contribuire allo sviluppo della competenza a integrare la disabilità. Riteniamo anche che entro questo contesto emergano nuove funzioni per la professione psicologica, che intendiamo promuovere. A tale scopo abbiamo intervistato una figura significativa entro tale ambito: gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, o assistenti *ad personam*, o assistenti educativo culturali (da ora in poi, assistenti).

La figura degli assistenti trae origine dalla "legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" 104/92, art. 13 comma 3. In essa è ribadito l'obbligo: "per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici e sensoriali"¹. È una figura di cui abbiamo riesaminato ruolo e funzione, analizzandone il mandato sociale (Paniccia, 2012a). Entro la questione della disabilità, nel nostro Paese, essa occupa una posizione illuminante. Con la psicologia francese, diremmo che è un *analyseur*: un evento che rivela significati prima non evidenti di specifiche questioni sociali (Lapassade, 1971). Nei termini del nostro modello, lo definiremmo un fallimento dei modelli culturali con cui si legge la disabilità, con cui abitualmente le viene dato un senso, e fa intuire nuovi significati del problema. La crisi dell'assistenza rimanda a quella più generale della gestione della disabilità nel nostro Paese.

Aggiungiamo che gli assistenti fanno parte dell'esteso gruppo di giovani e meno giovani (i più adulti hanno 50 anni) che in Italia, specie nel Nord e nel Centro, incarnano nuove professioni, soprattutto nel terziario, non precisate nella loro identità e con modelli occupazionali e di carriera non definiti. Emergono inedite modalità di lavoro, con una grande varietà di nuove formule contrattuali, destrutturanti tradizionali distinzioni e appartenenze. Ad esempio, quella tra pubblico e privato o tra lavoro dipendente e autonomo. Questo fenomeno si può intendere come post-fordista, ma ancor più come derivante dalla finanziarizzazione del mercato e dall'indebolirsi di sistemi di appartenenza, come professioni, classe sociale, Stato. Tramontano forme tradizionali di tutela, come i sindacati, mentre i rischi e la rappresentazione di sé come professionista si individualizza. Emerge un'occupazione frammentata, ove i vissuti dei protagonisti oscillano tra anomia, riferimento a vecchi miti come quello dell'autonomia delle professioni liberali o quello delle garanzie del "posto fisso", e il profilarsi di nuove, inedite identità (Fanelli et al., 2006; Mingione et al., 2014). Tra queste nuove professioni – e tra gli assistenti – troviamo molti psicologi. Tramite questo studio, intendiamo anche contribuire allo sviluppo delle competenze psicologiche emergenti in tale ambito.

Nel realizzare le indicazioni della legge n. 104/92, si è pensato in primo luogo a competenze specialistiche per gli handicap fisici e sensoriali. Entrano nella scuola figure come i comunicatori per sordi, esperti dei linguaggi propri delle persone con deficit di udito. Poi si fanno strada sia l'esigenza di assistere anche chi ha handicap psichici, che quella di un'assistenza riferita alle finalità di socializzazione della legge (Marcellino, 2011). Entrano in campo gli assistenti di cui ci occupiamo. Le competenze da mettere in atto sono complesse da individuare. Riassumiamone il perché.

La legge n. 104/92 aveva le sue premesse nella legge n. 517/77 "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico", che realizzava in Italia l'ingresso degli alunni con handicap nella scuola dell'obbligo². Abbiamo parlato in un lavoro dedicato ad un altro soggetto emarginato dal contesto sociale, il malato mentale, del significato di quegli anni in termini di egualitarismo, promozione sociale, riscatto della diversità (Carli & Paniccia, 2011). Le numerose riforme di quegli anni volevano diffondere un sentimento di colpevolizzazione per il rifiuto del diverso e di esaltazione della diversità, simbolo di una nuova eguaglianza sociale. La disabilità venne per certi versi idealizzata, nell'ipotesi che il suo ingresso nella classe scolastica "normale" aiutasse tutti ad avvicinarsi alla diversità, cogliendone le somiglianze con la normalità, più che le differenze. L'Italia è ancora oggi ritenuta una nazione avanzata, forse la più avanzata, nell'inserimento della disabilità a scuola (Kanter, Damiani, & Ferri, 2014).

Un'indagine condotta dall'INVALSI (2006) sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità relativa al 2005-2006, evidenziava come gli studenti con disabilità che usufruivano di assistenza per l'autonomia e la

¹ Dell'assistenza nella scuola primaria si occupano i Comuni e le Città metropolitane. L'ente locale della ricerca in oggetto è il Comune di Roma, in via di trasformazione verso la Città metropolitana di Roma Capitale, un nuovo ente locale che include comuni più piccoli, limitrofi alla capitale; all'interno del Comune l'assistenza è affidata a 15 ripartizioni del Comune stesso, i Municipi, che la affidano, tramite bando, alle cooperative sociali che la gestiscono. Gli assistenti intervistati operano nell'area dei Municipi romani. Per approfondimenti si consulti http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1104_92.html

² Per approfondimenti si consulti <http://www.handylex.org/stato/1040877.shtml>

comunicazione erano il 19.1% nella scuola statale e il 27.8% in quella non statale; mentre coloro che avevano garantita l'assistenza materiale e igienica erano il 12.8% nella scuola statale e il 6% in quella non statale. L'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT, 2011) diffonde dati relativi al 2008-2010 su "L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali", concernenti il 90% delle scuole oggetto di indagine. Si elencano gli attori dell'integrazione. I docenti curricolari e di sostegno³ e i collaboratori scolastici⁴ sono incardinati nella scuola. Gli assistenti vengono forniti dagli enti locali: le Province per la scuola secondaria superiore, i Comuni per i gradi inferiori di scuola. Le scuole inferiori per reperire gli assistenti si rivolgono a delle cooperative sociali. Gli insegnanti, sia curricolari che di sostegno, hanno una funzione rivolta a tutta la classe, e condividono la responsabilità didattica. Gli assistenti si affiancano agli insegnanti per lo sviluppo della comunicazione, delle relazioni e della socializzazione. Il documento è attraversato dal conflitto tra attenzione per l'individuo diagnosticato e quella per il gruppo classe, senza integrare tali posizioni. Il conflitto riassume un problema irrisolto. Nel nostro contributo individuamo la cultura come mediatore tra individuo e contesto.

Un commento alla ricerca ISTAT si trova nel sito www.superando.it, finanziato dal Ministero del Welfare e connesso alla FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) un organismo "ombrello" che raggruppa le principali associazioni italiane delle persone con disabilità e dei loro familiari. Le associazioni sono molto presenti e in crescita, a testimonianza di vivacità del contesto disabilità e dell'urgenza e dell'importanza dei problemi che emergono; ma anche dell'esigenza di costituirsi come soggetti dotati di maggior potere rispetto ai vari servizi. Le loro interessanti considerazioni sul documento ISTAT confermano che le associazioni si sentono una "controparte", deputata a vigilare che i loro diritti siano rispettati dai servizi e dalle istituzioni. Meno presente è una posizione "cliente": il controllo degli adempimenti dovuti prevale sulla verifica di obiettivi perseguiti. Conflitto persistente e complementarietà di posizioni tra famiglie e servizi che rende il conflitto ripetitivo è un'altra componente critica del problema.

Vediamo l'ISTAT sull'attualità. Considerando che su questo tipo di assistenza mentre le voci sul web – enti locali, associazioni di familiari, forum di discussione di assistenti, cooperative – sono numerose, dati analitici su di essa e letteratura scientifica sono praticamente assenti. L'ISTAT dice che nel 2014 gli alunni con disabilità nella scuola primaria erano quasi 85 mila (il 3% del totale); nella scuola secondaria di primo grado più di 65 mila (il 3.8% del totale). Gli insegnanti di sostegno erano più di 74 mila, 6 mila in più rispetto all'anno precedente; uno ogni due alunni con disabilità, come previsto dalla legge n. 244/2007⁵. Il numero degli assistenti non è dato. L'assistenza ha una gestione frammentata, affidata ai Comuni, senza dati complessivi. Comunque, l'Istat dice che si fanno circa 10 ore settimanali di assistenza in entrambi gli ordini scolastici (ISTAT, 2014).

Vediamo alcuni aspetti della complessità di questo ruolo. La legge n. 517/77 era fondata sul diritto all'inclusione nella scuola di tutti, nessuno escluso. La cultura dell'inclusione garantisce il diritto alla presenza nella scuola delle persone diagnosticate. Non assicura la loro integrazione nella relazione sociale, nemmeno entro la scuola. Un inciso: i termini inclusione e integrazione sono variamente interpretati. C'è un'attuale tendenza a far prevalere il termine inclusione, sotto la spinta del mondo anglofono (D'Alessio, 2011). A volte il mondo della disabilità affida al cambiamento delle parole un cambiamento di cultura. Preferiamo adottare i due termini entro un preciso modello della relazione, dandone una specifica definizione. Con inclusione e integrazione indichiamo due differenti culture, viste come traduzione, in una antinomia, del modo di pensare della mente: espulsione e/o assimilazione delle diversità al noto da un lato, loro riconoscimento, categorizzazione e integrazione dall'altro (Paniccchia, 2012b). L'inclusione si basa sul diritto all'uguaglianza e a essere inclusi entro un contesto che già esiste, prima dell'ingresso di chi rischia di esserne escluso, e anche senza di lui. Nell'integrazione non si tratta di assimilare differenze estranee al contesto, ma di conoscerle, considerandole già presenti nel contesto stesso. Si sviluppa così la competenza a riconoscere risorse di diversità la cui inclusione non è in discussione: già fanno parte del contesto. Nell'inclusione il contesto è considerato nella sua continuità; nell'integrazione, nel suo cambiamento. Sono culture diverse (Paniccchia, 2012b).

Un'altra precisazione. In questo lavoro la parola cultura è sinonimo di dinamica collusiva. Si tratta di uno specifico modello psicologico, fondato sulla simbolizzazione affettiva, inconscia, della relazione (Carli, 2006; Carli & Paniccchia, 1981; Carli & Paniccchia, 2003; Carli & Paniccchia, 2005; Carli, Paniccchia, & Giovagnoli,

³ L'insegnante di sostegno, specificamente dedicato all'inserimento degli alunni diagnosticati, viene introdotto nella scuola dell'obbligo italiana con la legge n. 517/77. È contitolare della classe insieme agli altri insegnanti. Gli assistenti sono dedicati a singoli assistiti.

⁴ Addetti ai servizi generali della scuola, includenti attività come l'accoglienza degli alunni, la pulizia dei locali, l'assistenza durante il pasto.

⁵ Legge del 24 dicembre 2007, n. 244 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2008)".

2010). Una determinata dinamica collusiva, o cultura locale, connotata storicamente, è propria di chi condivide un medesimo contesto. Nel nostro caso, pensiamo agli assistenti entro la scuola. Una cultura locale comporta anche simbolizzazioni conflittuali tra loro, come integrazione e inclusione, appunto. La dinamica collusiva si traduce in agiti non pensati della dinamica stessa, tesi a controllare e perpetuare medesime modalità di relazione; oppure si traduce in azioni mediate da un pensiero su di essa, capaci di accompagnare cambiamenti e tese a perseguire obiettivi condivisi. Entro questa ottica, l'intervento psicologico crea condizioni in cui la cultura locale può essere pensata dalle persone che la condividono. La presente ricerca vuole contribuire a sviluppare competenza organizzativa nel contesto scolastico, intesa come pensabilità della sua dinamica collusiva. L'ipotesi è che dalla dinamica collusiva non pensata derivino agiti violenti entro la relazione con le persone diagnosticate, mentre il pensarla permette di perseguire obiettivi di integrazione⁶.

Il nostro lavoro studia il fenomeno nel territorio romano, considerandone il rapporto con la più complessiva cultura italiana. Pensiamo che, con importanti differenze, alcuni temi riguardino più paesi europei⁷. Vediamo come Michael Oliver (2011), parla della specificità inglese, per cui la maggior parte dei bambini con disabilità viene ancora educata in scuole speciali, ricevendo un'educazione che l'Autore ritiene inferiore e ingiusta. Oliver fa un uso diverso dei termini integrazione e inclusione. Critica l'integrazione; vediamo come la intende. Dice che è diventata un'ideologia intoccabile, di cui tutti parlano fin troppo, con accordo corale e scontato. Il che ne rende impossibile un riesame critico. È solo una retorica, lontana da una prassi deficitaria. Afferma che va abbandonata la "vecchia" tolleranza per la disabilità "sfortunata", e va riconosciuto che la normalità non esiste, poiché la realtà è fatta di differenze. Usa il termine inclusione in modo diverso dal nostro, ma concordiamo sui limiti del procedere per prese di posizione valoriali, senza studiare le prassi. Tuttavia quando Oliver dice ciò che va fatto, torna ai valori, richiamando i diritti della persona, sui quali chi ha il potere di agire – dai politici agli insegnanti – dovrebbe assumersi maggiori responsabilità. Anche quando sottolinea la rilevanza delle associazioni di disabili e loro familiari, lo fa in termini di militanza per i diritti. Torna alle dichiarazioni di principio di cui aveva rilevato i limiti. Ai diritti dell'individuo da un lato, quelli della comunità dall'altro, e al conflitto tra le due parti mentre la relazione resta ignorata, abbiamo dedicato un contributo (Paniccia, 2013a). La posizione militante è necessaria ai fini dell'inclusione; ma l'integrazione è un cambiamento culturale, che non può essere indotto da prescrizioni. In Italia lo abbiamo verificato. In Italia è stato affermato il diritto all'inclusione di tutti nella scuola, ma resta la questione dell'integrazione della disabilità, della condivisione di obiettivi con essa, sia a scuola che fuori dalla scuola. Se torniamo alla permanenza di scuole speciali nella realtà inglese, capiamo la promozione dell'inclusione. A sostegno dell'inclusione, l'Autore porta un esempio che fa riflettere. Ricorda che in tempo di guerra molti disabili trovarono lavoro; quel lavoro che oggi è per loro così difficile. Sottolineiamo di nuovo la rilevanza della cultura: l'ingresso dei disabili nel mondo del lavoro non fu prescritto, e la sua valorizzazione derivò da circostanze che comportavano una inedita rappresentazione della questione da parte di tutti. In altri termini, da una dinamica collusiva specifica, da studiare.

In quanto due differenti modi di simbolizzare il contesto, integrazione e inclusione si traducono in differenti prassi. Nell'ottica dell'inclusione, l'alunno diagnosticato dovrà adattarsi alla scuola, così com'è. La scuola

⁶ Abbiamo dedicato un lavoro agli assistenti, analizzandone il ruolo e prospettandone la possibile funzione (Paniccia, 2012a). A tale proposito si vedano anche i resoconti di interventi nell'ambito dell'assistenza alla disabilità in Assante del Leccese et al. (2013), Brescia et al. (2011), Giuliano (2013), Giuliano & Sarubbo (2012) e Paniccia (2013a). Infine, un contributo sugli assistenti delle scuole superiori, che su un piano culturale comporta le medesime questioni (Paniccia, Giovagnoli, Di Ruzza, & Giuliano, 2014).

⁷ Vi sono marcate differenze tra i diversi paesi europei rispetto all'utilizzo delle scuole speciali, che riflettono più ampiamente i sistemi educativi vigenti. I paesi europei che adottano sistemi educativi di tipo selettivo piuttosto che comprensivo (tra cui l'Olanda, la Germania, e le comunità francesi e fiamminghe del Belgio) in cui gli studenti sono differenziati per livelli di abilità, hanno un tasso più elevato di scuole speciali per numero di abitanti. Al contrario, la Spagna e il Regno Unito, caratterizzati da sistemi educativi comprensivi, hanno servizi educativi speciali più ridotti e in paesi come l'Italia e la Grecia, in cui storicamente è assente una tradizione di istruzione speciale, tutti gli studenti frequentano le scuole regolari. Le figure professionali che forniscono assistenza in classe giocano un ruolo vitale nel garantire l'efficacia delle pratiche inclusive. In Europa, in genere vi è un insegnante specializzato che fornisce supporto ai docenti curricolari (Winterman & Sapon, 2002). Una evidente distinzione riguarda i paesi in cui il supporto è fornito da un membro specializzato dello staff scolastico o da un professionista esterno alla scuola. Coloro che forniscono assistenza in classe devono essere sufficientemente qualificati se si vuole migliorare l'istruzione degli studenti con bisogni educativi speciali – per tale ragione l'Italia ha privilegiato l'utilizzo di docenti che forniscono un supporto aggiuntivo per l'apprendimento piuttosto che assistenti di classe (NESSE, 2012). Solo in Italia e Spagna prevale l'inclusione di tutte le persone disabili a scuola; in altri paesi, in particolare Germania e Paesi Bassi, ci sono due sistemi di istruzione separati; in altri ancora, come la Gran Bretagna, ci sono rapporti "misti" tra scuole ordinarie e speciali, con una variabilità di soluzioni (Associazione Treille, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011).

dovrà aiutarlo a superare deficit di adattamento. Questa scuola è il “programma”: il piano di lavoro stabilito dalle autorità ministeriali, di cui l’insegnante si sente attuatore e garante. Esso è previsto per tutti gli allievi, a prescindere dalle differenze individuali e culturali, e dalle loro attese. Ogni alunno si misura con compiti uguali per tutti, che evidenziano le capacità di ciascuno, superiori o inferiori alla media, di seguire il “programma”. Tale cultura è prevalente. Crescono le leggi che ampliano gli interventi diagnostici nella scuola, allargando la possibilità di individuare deficit individuali nel seguire il “programma”. Si veda la legge n. 170/2001: “Nuove norme in materia di disturbi specifici dell’apprendimento in ambito scolastico”. Crescono gli alunni diagnosticati (ISTAT, 2014)⁸. Si rileva criticamente che la certificazione si sta allargando ad altri tipi di svantaggi, diversi dalla disabilità (Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011). Viene alla mente che negli anni Cinquanta e Sessanta, quelli dello sviluppo delle scuole speciali in Italia, gli insegnanti avevano il compito di individuare gli alunni “difficili” per dirottarli verso la diagnosi medica che li avrebbe indirizzati alle scuole speciali (Rondanini, 2011). Il dubbio che ci sia un eccesso diagnostico viene rintuzzato dagli specialisti della diagnosi, argomentando che cresce invece la sensibilità diagnostica. Alla crescita si risponde promuovendo interventi educativi “personalizzati”; essi dovrebbero trattare, per ogni alunno diagnosticato, gli scarti dalle attese nella sua risposta al “programma”⁹. Contemporaneamente, da parte delle famiglie aumenta la domanda di ore di assistenza individuale, con una crescita di costi che confligge con i tagli alla spesa. Circa il 10% delle famiglie della scuola primaria hanno presentato un ricorso per ottenere l’aumento delle ore di sostegno (ISTAT, 2014). Tale cultura mette a carico del solo individuo diagnosticato comportamenti deficitari nel perseguire l’adattamento al contesto. Quest’ultimo non è in discussione, ad esempio nella competenza a usare risorse, né viene analizzata la relazione didattica. Piuttosto, come dicevamo, si incaricano i docenti di inviare a specialisti della diagnosi i casi “sospetti”, nell’ipotesi che questa sia prevenzione. Eppure le critiche al funzionamento del sistema scolastico non mancano. Si segnala la non integrazione tra i vari servizi implicati e con le famiglie, la mancanza di dati, di analisi dei problemi, di verifica dei processi e dei risultati (Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011).

Nell’ottica dell’integrazione, la scuola non è il “programma”. Essa è obiettivi formativi in evoluzione, poiché in rapporto all’evolvere delle risorse presenti – la stessa scuola, le famiglie che a essa si rivolgono, la cultura italiana – e alla domanda degli allievi, pure in continuo cambiamento. E ha relazioni organizzative finalizzate a tali obiettivi, tradotti in progetti con specifici prodotti. Ad esempio, sperimentare l’uso delle competenze storiche come comprensione del territorio di appartenenza della scuola. Oppure, allestire uno spettacolo teatrale¹⁰. Ma anche riordinare e attrezzare la biblioteca scolastica (Giuliano, 2013). Si stanno attuando esperienze interessanti in questo ambito, spesso tramite gli assistenti (Assante del Leccese et al., 2013). In queste situazioni ciascuno lavora con le sue capacità, insieme: insegnanti di ruolo, di sostegno, assistenti, alunni diagnosticati e non. Così l’integrazione è possibile. Queste esperienze dicono quale importante funzione può avere la disabilità nella scuola. Essa ricorda che circoscritta al “programma”, la scuola è solo adempimenti senza obiettivi. L’eccezionalità marginale che sembra caratterizzare gli interventi citati – riorganizzare una biblioteca, allestire uno spettacolo – non è intrinseca alle attività integrative. Essa deriva dalla prevalenza di quelle inclusive: il confronto degli alunni con il “programma”. Le famiglie condividono una cultura individualista e medicalizzata quando chiedono “più ore”, ma restano differenze con la scuola che le rendono importante risorsa. Disabili.com, che si definisce il portale web leader in Italia nella comunicazione a persone disabili, associazioni e famiglie, commentando i dati 2013/2014, rileva che: “Nel 2013, nonostante le misure mirate previste dalla L. n. 68/99¹¹, ogni quattro nuovi disabili iscritti alle liste del collocamento obbligatorio, solo uno trova lavoro”. Si sottolinea l’esigenza di pensare fin dalla scuola a progetti di vita che coinvolgano alunni diagnosticati, famiglie, servizi, la comunità. Si ritiene necessaria una formazione rivolta al personale della scuola e l’alternanza scuola/lavoro¹². Dati

⁸ Tale dato è confermato dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi relativamente agli a.s. 2010/2011 e 2011/12. Per approfondimenti si consulti http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/alunni_dsa.pdf

⁹ Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 - “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”. <http://www.scuole.vda.it/images/news/circ8-03.pdf>

¹⁰ Vedi iniziative come il Laboratorio Teatrale Piero Gabrielli (www.pierogabriellinellescienze.it) che interviene nelle scuole allestendo spettacoli di alta qualità, coinvolgendo sia persone diagnosticate che tutte le altre figure della scuola; con esso abbiamo collaborato, apprezzandone l’efficacia.

¹¹ Legge 12 marzo 1999, n. 68 “Norme per il diritto al lavoro dei disabili”. Per approfondimenti si consulti www.parlamento.it/parlam/leggi/990681.htm

¹² Per approfondimenti consultare il sito www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/report-annuale-dell-istat-sull-integrazione-scolastica-a-che-punto-siamo

OCSE¹³ del 2003 dicevano che solo il 7% dei disabili adulti era occupato in Italia, contro la media europea del 17% (Associazione Treille, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011). Le esperienze integrative restano marginali ed eccezionali. Se inclusione e integrazione non sono pensate nelle loro differenze resta solo l'inclusione. Quest'ultima può essere solo agito emozionale quando si reifica nel mito dell'inclusione (Carli, 2015) che richiede adesione militante. Mentre l'integrazione è una competenza che richiede formazione: a riconoscere risorse date dalla coesistenza di differenze; anche quella tra inclusione e integrazione. Il ruolo di assistente è fondato sul diritto all'inclusione, quindi su un valore. Se non si sviluppa competenza integrativa, è un ruolo debole: può solo far ricorso alla colpa se si violano diritti. Finora in Italia si è investito poco sulla competenza integrativa. Alcune esperienze di assistenti mostrano che la funzione integrativa viene qualche volta "inventata" sul campo, come risposta a concreti problemi, irrisolvibili con un atteggiamento militante. Ma essa non sarà una competenza professionale se non viene categorizzata, verificata, pubblicata.

Per gli assistenti non è prevista formazione specifica. Come vedremo per gli intervistati, provengono da ogni disciplina, con qualifiche che vanno da specializzazioni *post lauream* al diploma¹⁴. L'integrazione delle persone diagnosticate nella scuola è una competenza relazionale; essa nella cultura italiana è spesso sostituita dal riferimento a doti "naturali", come l'altruismo. La "vocazione" rimpiazza la competenza. Abbiamo studiato il valore della solidarietà, nel nostro Paese, come sostitutivo della competenza organizzativa, relazionale. Ad occuparsi delle persone a rischio di esclusione deve essere il volontariato, fondato sul valore della solidarietà. Non devono occuparsene le professioni, di cui diffidare perché "prezzolate". La competenza a occuparsi di relazioni trova così un forte ostacolo al suo sviluppo. Questo dà spazio a una diffusa incompetenza organizzativa nei contesti della disabilità (Paniccia, 2014).

Si fatica a definire l'assistenza. Le esperienze sono variegate, anche grazie all'autonomia degli enti locali, cui la legge – quadro, valida sull'intero territorio statale, affida la realizzazione locale dell'assistenza. Ricordiamo anche le diversità culturali che caratterizzano il territorio italiano; fino al punto che in alcune aree del meridione l'assistenza manca. Ancor più rilevante è l'assenza di una ricognizione e di uno studio di tali differenze. Anche il nome degli assistenti non è sempre lo stesso: nel territorio in cui si svolge la ricerca sono chiamati Assistenti Educativo Culturali, AEC, ma altrove il nome cambia. La legge è del 1992; nel 2009 un rapporto CNEL ancora dichiara l'esigenza che il profilo degli assistenti venga normato. Che si provveda a una loro formazione, che si definiscano titoli di accesso, che si stili un mansionario. Nel 2011 Marcellino ripete le stesse esigenze, oggi la situazione non è cambiata. Nell'ipotizzarne il ruolo, si oscilla tra specializzazioni riabilitative simbolizzate come "alte" e un'assistenza alla persona, simbolizzata come "bassa", magari circoscritta ai "bisogni materiali". Si intravede solo confusamente che si dovrebbe intervenire sui rapporti interni alla scuola. Quando lo si intravede, un timore fa retrocedere: la dinamica collusiva caratterizzata dalle fantasie di "contare di più o di meno" di altri entro la scuola potrebbe entrare in crisi. Allora si ribadisce la subordinazione degli assistenti agli insegnanti¹⁵. È anche per questo timore che il loro intervento è ricondotto al solo individuo diagnosticato. Numerosi sono i conflitti in una cultura centrata più sulla simbolizzazione di potere "alto/basso" delle persone, che sugli obiettivi. Più ci si allontana dal "programma" e ci si occupa del rapporto con l'alunno diagnosticato, più si rischia di essere risucchiati in una relazione duale, scissa dal resto. Messa da parte la didattica, resta un rapporto affiliativo, oscillante tra dedizione e compiti squalificati. Si arriva a un conflitto esemplare: nessuno vuole accompagnare l'assistito in bagno, attività vista come il massimo di una squalificante perdita di potere, e ci si rimpalla il compito tra assistenti e collaboratori scolastici. Si tenta di normare ciò che compete agli uni e agli altri (Marcellino, 2011). Ma il conflitto è irrisolvibile, perché non si vede la relazione, entro la quale compiti alti e bassi non hanno ragion d'essere. Entro questa implosione verso il "basso", la coppia alunno diagnosticato/assistente tende a essere espulsa dalla classe, mettendo in discussione lo stesso diritto all'inclusione.

Si segnala una mobilità eccessiva e una scarsa collaborazione tra altri insegnanti e quelli di sostegno. Il sostegno sembra tollerato da molti insegnanti solo come percorso più veloce di altri – la procedura prevista lo permette – per accedere al ruolo curricolare. Si conosce anche l'uso improprio degli insegnanti di sostegno, quando li si dedica alle supplenze invece che alla disabilità e si sa della loro presenza discontinua, per i più diversi motivi. Il rapporto ISTAT del 2014 dice che l'11% degli alunni con disabilità della scuola

¹³ In Inglese: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), in italiano: Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE).

¹⁴ Va al contempo tenuto presente la disoccupazione è molto alta, e che persone qualificate non trovano difficilmente accesso a un mercato del lavoro corrispondente al loro titolo.

¹⁵ L'Ufficio Relazioni con il Pubblico, nel sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, alla voce Alunni con disabilità, afferma: "Essi hanno principalmente il compito di consentire all'alunno di fruire dell'insegnamento impartito dai docenti. Seguono solo lo specifico alunno e non hanno nessuna competenza sul resto della classe." Per approfondimenti consultare www.istruzione.it/urp/alunni_disabili.shtml

primaria e il 9% della scuola secondaria di primo grado hanno cambiato insegnante di sostegno nel corso dell'anno scolastico. Il 44% degli alunni della scuola primaria ha cambiato l'insegnante di sostegno rispetto all'anno scolastico precedente, lo stesso è accaduto al 40% degli alunni nella scuola secondaria di primo grado. Il rapporto dice che sono problematiche che si ripetono negli anni senza mutare. Visti questi problemi, si pensa a correzioni prescrittive: quelli di sostegno debbono specializzarsi e assumere il ruolo in modo irreversibile (Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011). Si prescinde da una comprensione della cultura alla base della disfunzione, che troverà nuove forme dopo eventuali cambiamenti normativi.

L'intento di non mettere in discussione la cultura scolastica produce effetti paradossali. Ad esempio, il tentativo di ridurre la comunicazione a una tecnica e a deficit individuali del diagnosticato: è lui solo che deve incrementare le capacità comunicative. Nel frattempo, che la comunicazione sia una competenza condivisa, viene ricordato dagli eventi critici che si producono. Ne abbiamo citati alcuni. Questo insieme di incompetenze, confusioni e timori porta a tenere gli assistenti fuori da funzioni trasversali come la didattica, alla quale, in un'ottica di risultato, dovrebbero partecipare attivamente. La cultura scolastica – nonostante la letteratura critica ed esperienze di diversa tendenza – è tradizionalmente autocentrata: riproduce se stessa. Insieme alla cultura medica, che pure interloquisce con la disabilità, diagnostica la diversità per rieducarla e guarirla. Ma questo non basta, e a volte porta fuori strada. Da tutto questo nasce una conflittualità con le famiglie, che si traduce in un contenzioso costoso per tutti gli attori coinvolti (Paniccia, 2012a). Troppo spesso si pensa di intervenire con cambiamenti strutturali, tipo la creazione di nuovi servizi. Ad esempio un servizio "centrale" che attui quell'integrazione in cui i differenti servizi falliscono (Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011). Noi pensiamo invece di contribuire con la conoscenza della cultura che alimenta le disfunzioni. Vediamo i dati di ricerca¹⁶.

Metodologia

L'intervista aperta

Coerentemente con il carattere esplorativo della ricerca, dopo la sua presentazione l'intervistatore ha fatto una sola domanda, la seguente:

"Sono XY, faccio parte di un gruppo di ricerca coordinato da una cattedra di psicologia clinica dell'Università Sapienza. Lavoriamo sul tema della disabilità, in particolare sulla figura dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione, che riteniamo centrale in questo ambito. Vogliamo migliorare la conoscenza del problema e la competenza ad affrontarlo. Pensiamo che lei possa dare un contributo importante e siamo molto interessati a sentire la sua esperienza. La renderemo partecipe dei nostri risultati. L'intervista è anonima, le chiediamo di poter registrare".

Il gruppo degli intervistati: 42 assistenti

Per reclutare gli intervistati si è proceduto partendo da quattro assistenti conosciuti, cui si è chiesto di indicare altri colleghi, e così via, a cascata. Sono stati intervistati singolarmente 42 assistenti, che lavorano in scuole di Roma e Provincia. I criteri di selezione sono stati: l'interesse a partecipare alla ricerca e un periodo lavorativo minimo di 6 mesi.

Le caratteristiche degli intervistati sono riportate in Tabella 1. Per quanto riguarda il sesso, è confermata la femminilizzazione delle professioni che lavorano nella scuola e con la disabilità. Per quanto riguarda l'anzianità lavorativa, si tratta di un gruppo relativamente giovane, in cui più della metà lavora da un tempo relativamente breve (0-5 anni). Per quanto riguarda il titolo di studio, notiamo il rapporto tra lavorare come assistenti ed essere laureati in psicologia (14 su 21). Nei risultati gli psicologi non si differenziano dagli altri laureati.

Gli assistenti possono lavorare nell'intera gamma della scuola primaria, dall'asilo alla scuola media; non abbiamo preso in considerazione i differenti ordini scolastici poiché la quasi totalità degli intervistati lavora contemporaneamente in più di un ordine scolastico o vi aveva lavorato negli anni precedenti.

Si è deciso di mantenere quali variabili illustrative per le successive analisi l'età anagrafica, l'anzianità lavorativa e l'essere o non essere psicologi.

¹⁶ Del gruppo di ricerca, oltre agli estensori di questo contributo hanno fatto parte: Noemi Ciquera, Nadia Cossu, Anastasia Neccia, Chiara Sbardella e Margherita Zorzi.

Tabella 1. Variabili del gruppo di assistenti (n=42)

Sesso			
	<i>Maschio</i>	<i>Femmina</i>	
	8	34	
Età			
	<i><=40 anni</i>	<i>>40 anni</i>	
	31	11	
Anzianità lavorativa			
<i>0-5 anni</i>	<i>6-10 anni</i>	<i>oltre 10 anni</i>	
26	9	7	
Titolo di studio			
<i>Licenza media</i>	<i>Diploma*</i>	<i>Laureandi</i>	<i>Laurea**</i>
2	14	5	21

* Diploma in arte, moda, chimica, organizzazione aziendale

** Laurea in psicologia, sociologia, antropologia, pedagogia, scienze della formazione, dell'assistenza sociale, delle tecniche della riabilitazione psichiatrica

L'Analisi Emozionale del Testo

Le interviste sono state registrate, trascritte in un unico corpus e sottoposte a AET, Analisi Emozionale del Testo. L'AET individua nel corpus le "parole dense", ovvero parole con alta polisemia emozionale e bassa ambiguità, le clusterizza e le dispone su un piano fattoriale; tale mappatura di parole dense corrisponde alla rappresentazione collusiva che il gruppo degli intervistati ha del tema proposto nella domanda stimolo. La rappresentazione collusiva del tema è la dinamica emozionale con cui gli intervistati se lo rappresentano (Carli & Paniccia, 2002).

I risultati

L'analisi ha prodotto uno spazio fattoriale con 4 Cluster (Figura 1).

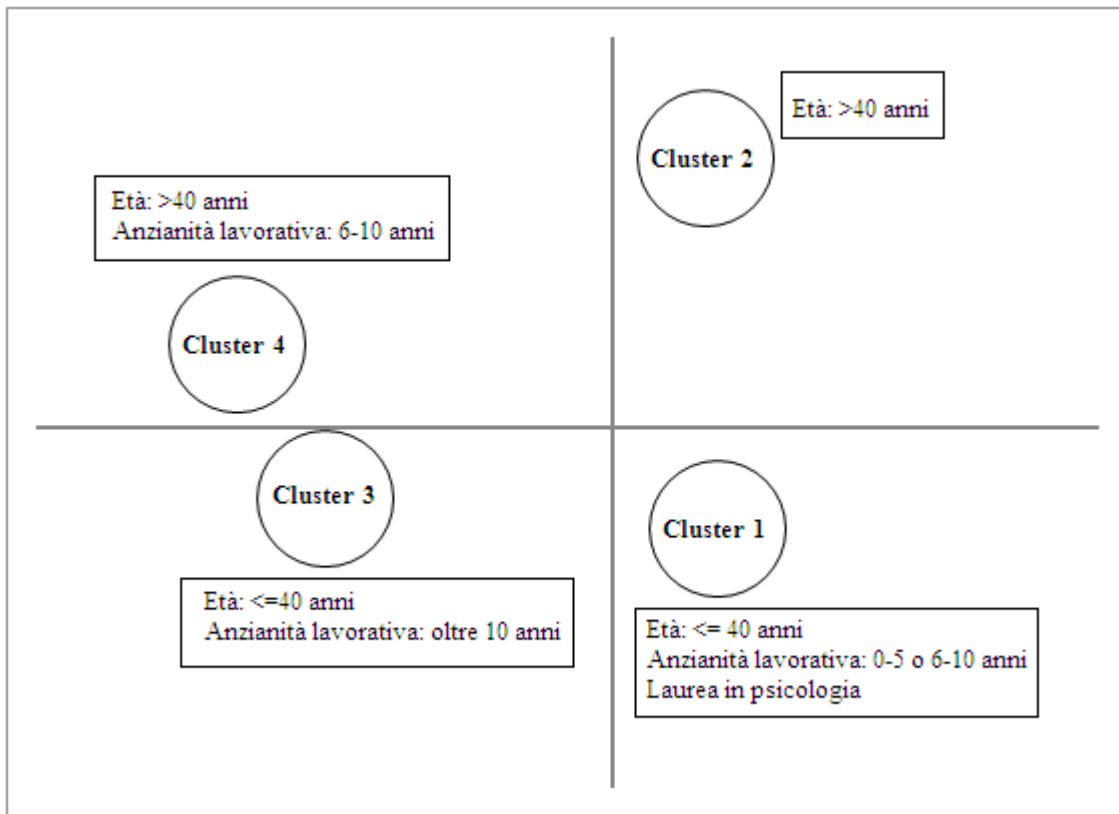


Figura 1. Spazio fattoriale

In Tabella 2 sono riportate le misure di associazione tra cluster e fattori, mentre in Tabella 3 il rapporto tra cluster e variabili illustrative, in Tabella 4 i cluster di parole dense in ordine di Chi2.

Tabella 2. Rapporto tra cluster e fattori (centroidi dei cluster)

	Fattore 1	Fattore 2	Fattore 3
Cluster 1	.341	-.337	-.113
Cluster 2	.306	.896	.185
Cluster 3	-.946	-.234	.811
Cluster 4	-1.236	.278	-1.141

Tabella 3. Rapporto tra cluster e variabili illustrative (Chi-quadro)

Variabili illustrative	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
<i>Età</i>				
<=40 anni	114.30		17.79	
>40 anni		204.36		9.41
<i>Anzianità lavorativa</i>				
0-5 anni	46.26			
6-10 anni	4.49			40.80

oltre 10 anni

6.80

Laurea in psicologia

Si 3.18
No

Tabella 4. *Cluster di parole dense in ordine di Chi-quadro*

Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
<i>Chi-quadro/Parola</i>	<i>Chi-quadro/Parola</i>	<i>Chi-quadro/Parola</i>	<i>Chi-quadro/Parola</i>
62.71 insegnante di sostegno	128.71 mamma	519.01 università	185.09 pagare
53.83 insegnante	83.41 figli	161.66 operatore	172.45 contrattare
34.13 bambini	58.42 professore	92.46 organizzare	125.73 stipendio
27.73 disturbare	55.06 genitori	49.14 giungla	83.15 tutelare
25.38 giocare	32.11 papà	42.10 volontariato	73.72 cooperative
21.66 ritardare	30.60 disperazione	41.85 tecniche	72.20 economico
19.72 sostenere	20.40 nascondere	41.29 assistente domiciliare	75.78 soldi
19.15 programmi	20.40 piangere	35.21 ASL	51.71 demotivato
18.85 disabilità	19.22 colpa	28.67 assistente sociale	41.47 futuro
17.56 aiutare			37.32 malattia
13.67 normale			31.09 guadagnare
13.37 grave			28.82 fatica
11.39 autismo			21.85 scoccatura

Analisi dei dati

Cluster 1

In rapporto con la polarità positiva del primo fattore, dove si contrappone al C2, e con quella negativa del secondo fattore, dove si contrappone al C3 e al C4. Variabili illustrative: età fino a 40 anni, anzianità lavorativa fino a 5 anni.

La prima coppia di parole dense è **insegnante di sostegno-insegnante**. Insegnante, dal latino *insignare*, imprimere segni. Si incide la tavoletta di cera intonsa, si scrive sul foglio bianco. È il sapere trasmesso, entro

un rapporto di autorità, dalla comunicazione a una via. Sconfermata nella sua efficacia formativa, questa cultura resta nella scuola. Insegnante di sostegno e curricolare sono assimilati. Sappiamo che quello di sostegno dedica quasi tutto il suo tempo alla didattica (ISTAT, 2014). Dovrebbe essere una didattica speciale che, considerando la disabilità, si rivolge però all'intera classe, di cui l'insegnante di sostegno è contitolare. Sappiamo anche che l'ingresso della disabilità non ha fatto progredire la didattica. Aggiungiamo che si sostiene ciò che cade: si evoca il deficit, non la diversità. La parola successiva, **bambini**, aiuta a chiarire. Il bambino non è l'alunno del contesto scolastico e dei suoi obiettivi. È l'umano immaturo. Il suo sviluppo è quello della crescita, non quello dell'apprendimento. Sollecita un materno prendersi cura, sconfermando i ruoli di insegnamento con cui il cluster inizia. In effetti segue **disturbare**, dal latino *dis* e *turbare*, disordinare, infastidire. L'insegnamento è disturbato dai bambini-alunni diagnosticati. Che gli assistiti non "disturbino" l'insegnamento diventa la finalità dell'assistenza immaginata dal cluster. Seguono: **giocare, ritardare, sostenere, programmi, disabilità, aiutare, grave, normale**. Cosa si può fare con i bambini? Giocare. Se si torna all'insegnamento, compaiono il ritardo, la necessità di sostenere il deficit, il "programma". Questa cultura esige la normalità, e fa emergere il grado di gravità nello scarto da essa. Segue **autismo**. In questo cluster si trovano parole riferibili alla diagnosi. Proseguendo troveremo Down, iperattivo, diagnosi, sindrome.

In sintesi il C1 è la scuola della diagnosi delle disabilità, dell'adempiere al programma, dell'individuare il grado di gravità nel ritardo ad apprenderlo. Si deve evitare che l'assistito disturbi: può essere incluso, ma non integrato. Non deve interferire con una didattica prevista senza di lui. È la scuola auto-centrata, che valuta gli allievi uno per uno, e ritualizza le sue attività entro gli adempimenti. Il cluster è in rapporto con gli assistenti più giovani, sia di età che di esperienza lavorativa. È un primo modo con cui assistenti e scuola entrano in relazione.

Il Cluster 2

In rapporto con la polarità positiva del secondo fattore, contrapposto al C1. Poi con quella positiva del primo, contrapposto al C4 e al C3. Variabili illustrative: età oltre 40 anni. Le prime due parole sono **mamma** e **figlio**. Mamma è la madre del linguaggio familiare e infantile. Figlio risale al latino *fellàre*, succhiare; letteralmente: il poppante. Al centro del cluster c'è una relazione duale caratterizzata da dipendenza asimmetrica e fusionalità. È la relazione duale e oblativa, prototipo dell'assistenza dei membri familiari in difficoltà, propria della cultura italiana del welfare (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014; Paniccia, Giovagnoli, & Caputo, 2014). Mamma-figlio del C2 si contrappone a insegnanti-bambini del C1. Coppia "naturale" fondata sulla fusionalità la prima, contrapposta dalla differenza incompatibile la seconda. Segue **professore**. Poi: **genitori, papà**. La dualità fusionale si interrompe, appaiono la scuola, una maggiore articolazione familiare; e con essa la storia, lo sviluppo del bambino, il contesto della famiglia. Segue **disperazione**: non c'è né fiducia né futuro. Non si regge la sconferma della fusionalità e l'apertura a un contesto più allargato, alla crescita, all'apprendimento. Anche in questo cluster la relazione si interrompe: resta circoscritta alla coppia mamma-figlio. Poi **nascondere, piangere, colpa**. Nascondere: sottrarre alla vista, mettere in disparte. Sembra che la coppia mamma-figlio, non tollerando la rottura della fusionalità, non voglia vedere né essere vista, che voglia sottrarsi a ogni relazione. In una posizione meno centrale, il cluster ha parole come dolcezza, passione, cura, cuore, abbracciare. Ma anche: abbandono, urlare, sporco, nervoso. Nella disabilità vissuta dal C2 coabitano fusionalità e disperazione. Non c'è relazione con il contesto. In sintesi, il C2 riduce la famiglia a una coppia mamma-figlio fusionale e per ciò destinata al fallimento e all'isolamento. Quello stesso isolamento cui sembra essere destinato chiunque entri in rapporto con il diagnosticato nella scuola del "programma". Quanto alla reale domanda della famiglia, altre ricerche dicono che la scuola è vissuta invece come il contesto di socializzazione della disabilità (Paniccia, Giovagnoli, Bucci, & Caputo, 2014). Viene alla mente il conflitto tra scuola e famiglia, la protesta dei disabili nel sentirsi oggetto di pietà (Oliver, 2011)¹⁷. C2 e C1 rappresentano il costante fallimento delle relazioni vissuto dagli assistenti: interne alla famiglia, tra famiglia e contesto, tra scuola e famiglia. Il cluster è in rapporto con i più "anziani" di età tra gli assistenti. Forse potremmo leggerci una relazione con questa cultura "conservatrice" dell'assistenza.

¹⁷ Ricordiamo che l'Autore è a sua volta disabile, e che può essere considerato parte di quel movimento, entro la letteratura sulla disabilità, che invece di svilupparne le competenze diagnostiche e riabilitative, promuove la militanza contro la cronica disattenzione dei servizi alla domanda di disabili e loro famiglie.

Il Cluster 3

In rapporto con la polarità positiva del terzo fattore, dove si contrappone al C4, e con quella negativa del primo fattore, dove insieme al C4 si contrappone al C1. Variabili illustrative: età fino a 40 anni, anzianità lavorativa oltre 10 anni.

La prima coppia di parole è **università-operatore**. Al ruolo di assistenza accedono persone con i più diversi titoli di studio. Così è anche per il nostro gruppo. Su quarantadue, ventuno sono laureati; undici in psicologia. In Italia, la laurea, un tempo garanzia di ascesa sociale, rende sempre meno in termini di accesso al mondo del lavoro e reddito¹⁸. Quanto alla parola operatore, ha una connotazione specifica nella cultura italiana. Negli anni Settanta vennero designati così tutti coloro che lavoravano nei servizi socio sanitari, con lo scopo di spogliare le persone delle differenze derivanti dal titolo di studio, sentite come confliggenti con il principio di uguaglianza che quegli anni promuovevano. Università e operatore sono parole che confliggono. La prima costruisce differenze professionali e dovrebbe favorire l'accesso a un lavoro di buon livello. La seconda consegna a una sdifferenziazione di ruoli e competenze attualmente solo poco prestigiosa e scarsamente remunerata. Le parole che seguono sono **organizzare** e **giungla**: ancora un conflitto. Con la prima si dà una struttura ordinata agli eventi e alle relazioni; con la seconda si evoca un ambiente in cui dominano la violenza e la lotta per il predominio degli uni sugli altri. È il cluster della competenza e dell'ordine evocati e al tempo stesso destrutturati, aggrediti. Segue **volontariato**: prestazione volontaria e gratuita della propria opera a favore di categorie di persone che hanno assoluto e urgente bisogno di aiuto e di assistenza. Sul volontariato in Italia come confliggente con le competenze organizzativa e professionale, abbiamo parlato in premessa, e lo abbiamo trattato in uno specifico contributo (Paniccchia, 2014). Segue **tecniche**: le norme e procedure di pratiche volte a uno scopo, la cui padronanza è associata a una competenza. Quella che l'università dovrebbe dare, e che non è richiesta nel volontariato. Quella che manca agli assistenti in quanto specifica dell'assistenza, che non si riesce a definire come professione. Questo per più motivi, tra cui l'ideologia dell'assistenza come volontariato, che diffida delle professioni, "prezzolate". Ma anche per la grande trasformazione che sta vivendo tutta l'area della professioni del terziario (Mingione et al., 2014). Poi **assistenza domiciliare**. È interessante che compaia un ambito di intervento alternativo alla scuola, che va svolto presso la famiglia. Esso sconfirma l'autocentratura della scuola. E si profila come sviluppo del sistema socio sanitario in difficoltà, sia nei ricoveri che nelle pratiche connesse alla sola cultura sanitaria. L'assistenza domiciliare modifica profondamente sia tale cultura che tali pratiche (Assante del Leccese et al., 2013; Brescia et al., 2011; Brescia, Cafaro et al., 2013; Brescia, Carlino et al., 2013; Carlino et al., 2014; Crisanti, P., 2012). Si prospetta un intervento che affronta l'isolamento della famiglia del C2. Seguono **ASL** (Azienda Sanitaria Locale) e **assistente sociale**. Si apre al contesto in cui la si colloca scuola, si va in famiglia, si rompe l'isolamento in cui possono restare l'assistente, l'allievo diagnosticato, i suoi familiari.

In sintesi, nel C3 è centrale un conflitto, entro l'identità dell'assistenza, tra alta qualificazione e squalificazione. Ed è presente una forte critica della gestione politica e istituzionale del ruolo. Ma si fa strada il vissuto che lo sviluppo sia nell'uscire dall'autocentratura della scuola vista nel C1, come pure dall'isolamento della famiglia del C2. Il cluster è in rapporto con gli assistenti con più esperienza, e di età più giovane.

Il Cluster 4

In rapporto con la polarità negativa del terzo fattore, dove si contrappone al C3. Ma anche con quella negativa del primo fattore, dove si contrappone al C1 insieme al C3. Variabili illustrative: anzianità lavorativa tra 6 e 10 anni, età oltre 40 anni.

¹⁸ Secondo dati OCSE (2012) il tasso di disoccupazione tra i laureati italiani è aumentato dal 5,3% al 5,6% tra il 2002 e il 2010, mentre è calato tra i diplomati (6,1% dal 6,4%), l'opposto di quanto è avvenuto negli altri paesi. I giovani laureati faticano a trovare un lavoro adeguato in Italia e i lavoratori (25 - 34 anni) provvisti di una laurea guadagnano il 9% in più di quelli che si sono fermati al diploma di scuola superiore, contro il 37% della media OCSE. La differenza è ancora più marcata sotto l'aspetto generazionale ed evidenzia un importante divario: la fascia d'età compresa fra i 55 e i 64 anni guadagna il 96% in più rispetto ai coetanei diplomati.

La prima coppia di parole è **pagare**, versare il denaro dovuto per un acquisto, un servizio, una prestazione, e **contrattare**, discutere con qualcuno sul prezzo e altre condizioni di vendita o acquisto di una cosa. Segue **stipendio**, retribuzione fissa del prestatore di lavoro continuato e subordinato. Si vive il lavoro entro la contrapposizione tra il continuo discutere sul prezzo e sulle condizioni, proprio degli assistenti, e il mito della garanzia dello stipendio e del ruolo riconosciuti e garantiti (Mingione et al., 2014). Il C4 si contrappone al C3, riferito all'identità professionale. Essa non solo non è integrata, ma è contrapposta al pagamento, che sembra avvenire per altre ragioni. Quando ai cosiddetti "contratti atipici" si coniuga l'anomia, la difficoltà di progettare la professione fa vedere il lavoro solo come guadagno (Fanelli et al., 2006). Quanto agli enti locali e le cooperative da cui dipendono gli assistenti, pagano in modo discontinuo e con ritardi di cui è difficile prevedere il termine; ciò in nome di una scarsità di risorse spesso indistinguibile da una cattiva gestione. Questa pratica è in rapporto con la cultura del volontariato del C3. Chiedere di essere correttamente remunerati, può significare sentirsi rimproverare di non essere "motivati", di non avere "vocazione". Segue per ciò **tutelare**: difendere, proteggere contro danni, offese o altre azioni illecite. Gli assistenti e gli assistiti finiscono con l'essere accomunati dalla necessità di tutela: sono, insieme, a rischio di emarginazione. Segue **cooperativa, economico, soldi, demotivazione, futuro, malattia, guadagnare**. In sintesi, il C4 parla dell'anomia degli assistenti. La remunerazione bassa e insicura nel vissuto è un rapporto violento con responsabili di enti locali e cooperative; si diffida della gestione dell'assistenza, si vive con anomia e svalutazione il proprio ruolo. Il futuro è oggetto di timore. Assistito e assistente sono assimilati nell'emarginazione. Le variabili illustrative fanno supporre che il cluster sia in rapporto con persone arrivate a questo ruolo dopo altre esperienze: hanno iniziato a trenta anni o dopo; forse già con vissuti problematici nei confronti del lavoro.

Sintesi del piano fattoriale

Sul primo fattore notiamo una contrapposizione. In rapporto con la polarità positiva troviamo i vissuti degli assistenti verso la committenza scolastica e l'utenza famiglie-disabili (C2 e C1). In rapporto con la polarità negativa, troviamo i vissuti relativi all'identità professionale (C3 e C4).

Anche C1 e C2 sono contrapposti. In C1 c'è la scuola; in termini di analisi organizzativa è il cliente interno degli assistenti. In C2 troviamo la famiglia, il cliente esterno sia loro che della scuola. Pensiamo al modello della qualità, che sottolinea le integrazioni del processo produttivo: non solo c'è il cliente finale, ma ogni postazione del processo ha un cliente a valle e un fornitore a monte. Il trovare la contrapposizione scuola/famiglia nella percezione degli assistenti, indica una spaccatura entro il processo che produce il servizio alle famiglie. La famiglia è lasciata sola nel tentativo di affrontare la disabilità entro una relazione duale fusionale, inevitabilmente destinata al fallimento della sua autosufficienza. Mentre la scuola è vista come autocentrata entro la cultura del "programma" e delle diagnosi di ritardo, senza alcuno sviluppo della didattica grazie all'ingresso della disabilità, ma piuttosto tesa a non farsi disturbare. Il C1 della scuola autocentrata e della diagnosi medica e il C2 della fusionalità della coppia madre-figlio denunciano il fallimento delle relazioni scolastica e familiare, e più complessivamente l'assenza di competenza organizzativa nell'occuparsi di disabilità. A C1 e C2 si contrappongono il C3 e il C4 dell'identità professionale degli assistenti. C3 e C4 sono a loro volta contrapposti: in C3 troviamo la competenza professionale, in C4 la remunerazione, scissa dalla professione. La scissione segnala l'anomia dell'assistenza, che non si sente parte integrante di un sistema, sottoposta com'è a continue tensioni e conflitti nella definizione della sua funzione. Ma il C3 ha risorse: se nel C4 le agenzie responsabili della gestione dell'assistenza sono viste come poteri persecutori entro un vissuto anomico che prevale, nel C3 sono viste criticamente, e sempre in questo cluster, si evolve verso uno sviluppo: si esce dall'autoreferenzialità di scuola e servizi, si pensa a un contesto più allargato e compaiono risorse.

Conclusioni

L'assistenza alla disabilità nella scuola è un ruolo la cui poca chiarezza è sintomatica, perché in rapporto con una competenza relazionale e organizzativa che si intuisce senza riuscire a definirla. Per questo, e poiché molti psicologi, pure sintomaticamente, ci lavorano, anche se la loro qualifica non è richiesta formalmente, abbiamo effettuato questa indagine. La competenza organizzativa, che è in rapporto con l'intervento psicologico attento alla relazione individuo-contesto, è poco sviluppata in Italia. Nell'ambito della disabilità, sia nella scuola che nei servizi sociosanitari, sono presenti posizioni valoriali che contrastano lo sviluppo di

professioni che si occupino di persone a rischio di emarginazione, tra cui rientrerebbero gli assistenti. La professionalità è tendenzialmente vista come incompatibile con tale ruolo, poiché riferita a un mercato “egoista”, in conflitto con la “vocazione” alla solidarietà, incarnata dal volontariato. Questa cultura appare anche nei nostri dati, come destrutturante l’identità degli assistenti. Su un altro versante, la competenza organizzativa è messa fuori gioco dalla medicalizzazione della disabilità, che spinge verso l’attenzione all’individuo diagnosticato, scisso dai suoi contesti di relazione, e incoraggia la crescita di diagnosi di deficit. Anche questa cultura è presente nei nostri dati, vista come sovrapponibile alla cultura scolastica centrata sull’adempimento del “programma”. I dati inoltre segnalano un rapporto interrotto tra una scuola autocentrata e una famiglia isolata, tramite il quale gli intervistati esprimono di nuovo l’incompetenza organizzativa del contesto in cui lavorano: non si vedono le relazioni. L’incompetenza organizzativa appare anche nella frattura tra la formazione qualificata degli intervistati sconfermata dalla genericità del ruolo di assistenza, e dalla denuncia che il loro lavoro è gestito in modo incompetente. Tuttavia nel C3, dopo la ribellione nei confronti dell’incompetenza a valorizzare la risorsa che gli assistenti sentono di poter essere, appare un possibile sviluppo. Si esce dalla cultura autocentrata della scuola, per andare presso le famiglie e i servizi. Ricordiamo che la competenza organizzativa è fondata sulla conoscenza che gli assistenti possono sviluppare della dinamica collusiva propria della scuola in rapporto con la disabilità, e sulla possibilità di non agirli acriticamente. Gli assistenti potrebbero così sviluppare un’assistenza *non all’individuo, ma alla relazione tra persona diagnosticata e i suoi contesti di riferimento*. Se l’assistenza non è all’individuo ma a una relazione in difficoltà – tra diagnosticato, famiglia, scuola, specialisti della diagnosi e della riabilitazione – dalla centratura sull’individuo “bisognoso”, si può passare a vedere i rapporti, e con essi i problemi che li concernono, ma anche le risorse.

Bibliografia

- Assante del Leccese, R., Carlino, M., Civitillo, A., Crisanti, P., Di Ruzza, F., Girardi, D. ... Vernile, F. (2013). Undici esperienze di intervento con la disabilità: A scuola, nell’assistenza domiciliare, nel rapporto tra servizi e domanda [Eleven intervention experiences with disability: At school, in home care, in the relationship between services and demand]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 88-111. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte* [Disabled students in Italian schools: Budget and proposals]. Trento: Erikson.
- Brescia, F., Conti, I., De Bellonia, M., Giovannetti, C., Guido, D., Izzo, P. ... Verducci, L. (2011). Il rapporto fra psicologia e scuola: Alcune ipotesi a partire da esperienze lavorative [The relationship between psychology and school: Some hypotheses from work experience]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 100-112. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Brescia, F., Cafaro, B., Civitillo, A., Crisanti, P., Giacchetti, V., Girardi, D. ... Viola, C. (2013). Otto esperienze di intervento psicologico clinico entro Unità Operative ospedaliere e di assistenza domiciliare riabilitativa [Eight experiences of clinical psychological intervention within the operational units of hospitals and home care rehabilitation]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 12-25. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Brescia, F., Carlino, M., Crisanti, P., Di Ruzza, F., Giacchetti, V., Giuliano, S. ... Paniccia, R.M. (2013). L’assistenza all’individuo o l’assistenza alla relazione individuo-contesto entro gli interventi con la disabilità [The assistance to the individual or assistance to the relation individual-context in interventions with disabilities]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 38-50. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Carli, R. (2006). La collusione e le sue basi sperimentali [Collusion and its experimental basis]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2-3, 179-189. Retrieved from [ww.rivistadipsicologiaclinica.it](http://www.rivistadipsicologiaclinica.it)
- Carli, R. (in press). San Lorenzo o la costruzione del mito. In R. Carli & C. Sesto (Eds.), *Miti e convivenza: resoconto di un intervento psicologico nel quartiere romano di San Lorenzo* [Myths and social coexistence: Report of a psychological intervention within the Roman neighborhood San Lorenzo]. (EPUB).

- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1981). *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni* [Psychosociology of organizations and institutions]. Bologna: il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2002). *L'analisi emozionale del testo: Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi* [Emotional text analysis: A tool for reading texts and discourses]. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica*. [Analysis of Demand: Theory and technical intervention in clinical psychology]. Bologna: il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2005). *Casi Clinici: Il resoconto in psicologia clinica* [Clinical cases: The report in clinical psychology]. Bologna: il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2011). *La cultura dei servizi di salute mentale in Italia* [The culture of mental health services in Italy]. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., Paniccia, R. M., & Giovagnoli, F. (2010). L'organizzazione e la dinamica inconscia [Organization and unconscious dynamics]. *Rassegna italiana di sociologia*, 51(2), 183-204.
- Carlino, M., Crisanti, P., Di Toppa, U., Di Ruzza, F., Giovannetti, C., Izzo, P., & Carli, R. (2014). Cinque casi di assistenza domiciliare come intervento di psicoterapia psicoanalitica [Five cases of home care services as an intervention of psychoanalytic psychotherapy]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 18-34. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- CNEL (2009). *Osservazioni e proposte: Integrazione scolastica degli alunni con disabilità* [Notes and proposals: School integration of students with disabilities]. Retrieved from <http://www.portalecnel.it>
- Crisanti, P. (2012). Riflessioni sull'assistenza domiciliare integrate nei casi di disabilità adulta [Reflections on integrated home care in cases of adult disability]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 129-133. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica>
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A Critical Analysis Of The Policy Of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers. doi: 10.1007/978-94-6091-342-6
- Fanelli, F., Terri, F., Bagnato, S., Pagano, P., Potì, S., Attanasio, S., & Carli, R. (2006). Il rapporto di lavoro atipico: Modelli culturali, criticità e linee di sviluppo [Atypical employment: Cultural Models, criticisms and development lines]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 61-79. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Giuliano, S. (2013). L'intervento psicoanalitico entro l'Assistenza Specialistica alla disabilità nel contesto scolastico [The psychoanalytic intervention within the Specialist Assistance to disability in the school context]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 51-62. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Giuliano, S., & Sarubbo, M. (2012). Le figure di assistenza alla disabilità a scuola: La competenza psicologica clinica a leggere relazioni come alternativa al controllo e alla tolleranza [The figures of disability-assistance at school: The clinical psychological competence to analyze relationships as an alternative to the control and tolerance]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 121-128. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- ISTAT (2011). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado, statali e non statali: Anni scolastici 2008-2009 e 2009-2010* [Inclusion of students with disabilities in public and non public primary and lower secondary schools: School years 2008-2009 and 2009-2010]. Retrieved from www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110119_00/testointegrale20110119.pdf
- ISTAT (2014). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali: Anno scolastico 2013-2014* [Inclusion of students with disabilities in public and non public primary and lower secondary schools: School year 2013-2014]. Retrieved from www.istat.it/it/archivio/143466

- INVALSI (2006). *Rilevazione Nazionale del Sistema Istruzione 2005-2006: Questionario sulla disabilità* [National Survey on the Education System 2005-2006: Questionnaire on disability]. Retrieved from <http://www.invalsi.it>
- Lapassade, G. (1971). L'analyse institutionnelle. *L'Homme et la société*, 19, 185-192. doi: 10.3406/homso.1971.1390
- Kanter, A.S., Damiani, M.L., & Ferri, B.A. (2014). The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 21-32. doi: 10.9782/2159-4341-17.1.21
- Marcellino, F. (2011). L'integrazione scolastica delle persone con disabilità. In P. Cendon (Ed.), *Trattato dei nuovi danni* [Essay on new damages] (Vol. VI, pp. 277-305). Padova: CEDAM.
- Mingione, E., Andreotti, A., Benassi, D., Borghi, P., Cavalca, G., & Fellini, I. (2014). Frammentazione e individualizzazione della domanda di tutela: L'esperienza dei giovani professionisti nel milanese [Fragmentation and individualization of demand for protection: The experience of young professionals in Milan]. *Rassegna Sindacale*, 15, 141-157.
- NESSE (2012). *Education and disability/special needs: Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Brussels: EU. Retrieved from <http://www.nesse.fr/>
- Paniccia, R.M. (2012a). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola: Da ruoli confusi a funzioni chiare [Assistants autonomy and integration for disability at school: From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M. (2012b). Psicologia clinica e disabilità: La competenza a integrare differenze [Clinical psychology and disability: The competence to integrate differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M. (2013a). Individuo e individualismo come categorie emozionali entro una cultura della convivenza che propone rischi di emarginazione [Individual and individualism as emotional categories in a culture of living together with risk of isolation]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 26-37. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Paniccia, R.M. (2013b). Disabilità. La domanda rivolta alla psicologia attraverso i resoconti di esperienze di giovani psicologi [Disabilities. The question posed to psychology through the reports of experiences of young psychologists]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 80-87. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Paniccia, R.M. (2014). L'amministrazione di sostegno e le categorie emozionali della solidarietà [Special Needs Administrator and emotional categories of solidarity]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 6-25. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Bucci, F., & Caputo, A. (2014). Famiglie con un figlio disabile: La domanda nei confronti dei servizi e della psicologia [Families with a child with a disability: The expectations toward services and psychology]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 84-107. doi: 10.14645/RPC.2014.2.514
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., & Caputo, A. (2014). L'assistenza domiciliare per anziani. Il caso dell'Italia: La badante [In-home elder care. The case of Italy: The badante]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 60-83. doi: 10.14645/RPC.2014.2.506
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., & Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa [Disability in higher middle schools: The specialist assistance as integrative function]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/Quaderni>
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2012-en
- Oliver, M. (2011). Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva. In R. Medeghini, & W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una*

prospettiva psicopedagogica [Inclusive education. Cultures and practices in educational settings and schools: An educational psychology perspective] (pp. 23-39). Milano: FrancoAngeli.

Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola: Percorsi e nuovi compiti* [Disabled children to school: Paths new tasks]. Santarcangelo di Romagna: Maggioli editore.

Winterman, K., & Sapon, R. (2002). Everyone's Included: Supporting young children with autistic spectrum disorders in a responsive classroom learning environment. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 30-35.