

## SENSO E NON SENSO DELLA SCUOLA TRA ISTITUZIONE E ORGANIZZAZIONE

Maddalena Colombo

Publicato in "Studi di sociologia", a. 49, n. 1, 2006, pp. 3-20

### I - PREMESSA

La scuola oggi è attraversata da numerose e spesso ambivalenti correnti di mutamento, che provocano attese e contemporaneamente frustrazioni negli attori istituzionali e nel suo pubblico, costituito dagli studenti e dalle loro famiglie. Nel quadro di tali mutamenti molti sono i fattori di innovazione, che vanno ad affiancarsi alle forme note e meno note di resistenza al cambiamento da parte delle diverse categorie sociali interessate (insegnanti, dirigenti, genitori, enti extrascolastici): ne derivano fenomeni di de-strutturazione, de-istituzionalizzazione e frammentazione.

Una delle tendenze maggiormente evidenziate dalla letteratura più recente è quella ad abbassare le richieste prestazionali (sia da parte dell'istituzione sia da parte degli utenti), anche in presenza di una dichiarata attenzione agli *standard*: da qui si può ipotizzare una sorta di «crisi di senso» all'interno dell'istituzione scolastica. Questo contributo si propone di fare luce sulla fenomenologia di questa crisi per tentare di suggerire motivazioni e soluzioni appropriate. Una delle categorie interpretative che può risultare illuminante, a questo scopo, è quella che enfatizza l'ambivalenza «istituzione-organizzazione», evidenziando il salto di complessità che si è avuto da quando le scuole, per effetto dell'autonomia e del decentramento amministrativo, hanno dovuto dotarsi di una più sofisticata strategia in quanto organizzazioni (talvolta proponendosi come «imprese»). Dopo una disamina delle questioni in campo che caratterizzano la crisi di senso, attraverso il modello delle organizzazioni istituzionalizzate e la prospettiva interazionista a cui si ispira, viene data una possibile lettura della crisi come «frattura nei quadri di plausibilità e credibilità degli attori». Mettendo a confronto anima organizzativa e anima istituzionale, infine, si propone una visione della scuola, quale organizzazione centrata sulla cultura, interessata da un processo di istituzionalizzazione dal basso, in cui viene rigenerato il valore istituzionale dell'agire educativo, grazie al mantenimento di una zona d'ombra a protezione del senso originale dell'insegnare-apprendere.

### II - MUTAMENTO E CRISI DI SENSO COME PROVOCAZIONI ALL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

La presenza di complessi e persistenti fattori di mutamento nella scuola non è un dato di recente scoperta bensì rappresenta una costante di tanti discorsi che, a partire dal noto saggio di Cesareo, *La scuola tra crisi e utopia* (1974), hanno illustrato cause e conseguenze del malessere scolastico (evidenziato principalmente come malessere degli insegnanti) e nello stesso tempo hanno influenzato le politiche di riforma che si sono susseguite negli ultimi due-tre decenni con andamenti disorganici. Al di là dei movimenti sociali che si sviluppano nei periodi *pre-post* legiferazione, ai quali va dato atto di contribuire al mantenere desta un'attenzione sociale verso lo stato e il futuro della scuola, una diffusa sensazione di perdita sembra toccare i professionisti della scuola, che leggono nell'attuale fase di spinta verso l'autonomia e nelle immagini confuse dell'orizzonte riformatore, il rischio e il riflesso di una lenta erosione delle qualità fondamentali della scuola, in termini sia di capacità di «fare il suo mestiere» (assolvere il mandato sociale) sia di capacità di rispondere ad aspettative reali, che maturano nel proprio pubblico (l'insieme degli studenti e delle famiglie).

Una voce particolarmente fine, che ha levato un grido di allarme in questo senso, è senza dubbio quella dell'insegnante P. Mastrocola nel *best seller La scuola raccontata al mio cane* (2004). In questo «diario professionale» l'autrice denuncia esplicitamente il disagio provato dall'insegnante – soprattutto da chi può vantare una certa preparazione accademica e, come nel suo caso, umanistica – di fronte all'abbassamento delle attese culturali che si sta registrando da parte delle famiglie, alle quali non interessa più che il figlio impari bensì che possa essere promosso, mettendo in evidenza il passaggio ormai avvenuto (anche nelle popolazioni che si rivolgono all'offerta scolastica liceale) dalla motivazione «intrinseca» a quella «estrinseca» che sostiene la domanda scolastica. Tale passaggio è ampiamente confermato da numerosi dati, forniti dalle indagini sull'atteggiamento degli studenti

e dei cittadini verso l'istruzione (ISFOL 2000; IARD 2002; Istituto Cattaneo - Associazione TREELLE 2004a), che rimarkano sia il prevalere della funzione strumentale su quella espressiva, attribuita dai giovani alla scuola e alla formazione, sia la critica costante che proviene dalle famiglie sull'incapacità della scuola di raccordarsi con il mondo del lavoro, cioè di garantire la collocazione occupazionale dei propri figli. È evidente che questi due fattori, di per sé, hanno la forza di influenzare lo svolgimento dei compiti istituzionali tradizionali.

Ma c'è di più. Come l'autrice segnala, questo mutamento della domanda ha pervaso, negli ultimi 5-10 anni, anche la vita e l'organizzazione scolastica, dando inizio – sotto la spinta dell'innovazione richiesta per realizzare l'autonomia – ad una rincorsa verso il nuovo, ossia verso la domanda, interpretandolo però malamente, cioè come messa in disparte del mestiere fatto di improvvisazione, di sapere tacito, di «illuminazione» che gli insegnanti si sono tramandati nei decenni (o nei secoli) e che non può essere soggetto alle mode. Nelle pratiche d'aula e nelle programmazioni dei percorsi di studio è in atto un cambiamento radicale, che si riflette sulla cultura della scuola, o meglio del fare scuola, cambiandone innanzitutto la retorica. Per fare qualche esempio, non si usa più parlare di lezione, ma si sostituisce questo concetto con: unità didattica, modulo, intervento; il programma è sostituito dal progetto; il tema è diventato un «testo»; l'interrogazione assume la forma di una consegna, l'insegnamento rientra nel piano dell'offerta formativa, ecc. I termini in voga oggi sono comunicazione, relazione, valutazione, spendibilità, ipertesto, ecc. mentre si mandano in soffitta i voti, i libri, gli esami, lo studio individuale. Il risultato, secondo l'insegnante Mastrocola, è un doppio attacco alla scuola e alla sua tradizione didattica (portatrice di un sapere libresco, causale, cumulativo, astratto e quant'altro), che vede alleate le due forze esterne – cioè l'utenza da un lato, il mondo delle imprese, dall'altro – a cui l'istituzione si piega acriticamente anche per una malintesa interpretazione dell'autonomia. Per fortuna, secondo l'autrice, all'interno del corpo docente non vi è compattezza di vedute e soprattutto vi sono livelli assai differenziati di consapevolezza e di qualità professionale da difendere. In questo itinerario forzato verso la modernità, tuttavia, si rischia di smarrire il nucleo fondamentale della professione, cioè l'arte dell'insegnare, che è basata sull'intuizione, sulla conoscenza pura, sull'avventura intellettuale e l'illuminazione, ossia tutto ciò che non è misurabile, valutabile, formalizzabile.

Si tratta, come altri commentatori hanno ben delineato, della cosiddetta «crisi del programma istituzionale» (Benadusi - Consoli 2004: 25) che porta con sé lo spostamento dell'attenzione generale dall'insegnamento all'apprendimento, dal docente allo studente, dal prodotto al processo, ecc., e che non può non avere ripercussioni sul profilo professionale richiesto agli insegnanti, sulle modalità di organizzazione delle attività scolastiche e, dato forse più importante, sui risultati accademici conseguibili. A ben vedere, questa denuncia nei confronti di una malintesa modernizzazione della scuola era già stata lanciata dal fisico L. Russo, nell'altrettanto venduto *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?* (1998).

Facendo riferimento allo stato della cultura scientifica in Italia, anche Russo denunciava un processo di «rarefazione delle conoscenze», che aveva i suoi riflessi nel peggioramento della scuola: dalla revisione dei libri di testo in senso sempre più didascalico, alla sottovalutazione della storia delle civiltà antiche (leggi: riduzione drastica degli iscritti al liceo classico); dall'impovertimento dell'italiano per effetto dell'interazione con la lingua inglese, all'uso sostitutivo delle tecnologie digitali, considerate come fini e non come mezzi per espandere il pensiero analogico, dalla demonizzazione per tutto ciò che è nazionale, all'esaltazione del sapere localistico o di quello universale-globale. Il tutto con una nota di costante frustrazione di chi opera nella scuola e nell'università, perché il riflesso di ciò che viene insegnato non arriva a incrementare il patrimonio culturale né a migliorare le condizioni di lavoro, che diventano sempre più ardue.

Paradossalmente, dunque, la maggiore attenzione al processo di apprendimento, che avrebbe dovuto favorire l'espandersi della cultura nell'epoca della scolarità di massa, ha generato un doppio effetto non voluto: l'estensione dei livelli di scolarizzazione secondaria e terziaria nei vari strati della popolazione non si è accompagnata né a un rinnovamento del sapere in senso quanti-qualitativo (più cose da sapere, saperle meglio, risolvere più problemi, ecc.) né a una maggiore reputazione della scuola in quanto asse portante di questa vasta opera di acculturazione; in altre parole, cresce la solitudine del docente (Lacey 1981) in rapporto ai fini e ai risultati del proprio lavoro. Questo isolamento, inoltre, viene accentuato dal progressivo allontanamento di una parte della base sociale dalle tradizionali associazioni professionali e sindacali, circoscrivendo l'impegno culturale extrascolastico degli insegnanti a una porzione sempre più ristretta (Buzzi 2000).

È in atto allora un processo di de-istituzionalizzazione? Come ho già espresso in altra sede (Colombo 2001) le funzioni istituzionali della scuola stanno gradualmente modificandosi, senza per nulla scomparire; il problema è che chi vi opera non riesce a decodificare del tutto tale mutamento. Io preferirei parlare allora di *crisi di senso*, che altrove ho definito «crisi delle definizioni tradizionali dei ruoli scolastici» (Colombo 2005a), dalla quale sorge un'affannosa ricerca di nuove etichette, rappresentazioni, linguaggi per comunicare ciò che avviene nel mondo dell'istruzione.

In breve, non è l'essere istituzione che sta tramontando (anzi, l'istituzione costituisce uno dei pochi e sicuri ripari degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di fronte agli attacchi incrociati di vecchi e nuovi *competitor*) bensì è in discussione il significato attribuito a ciò che nella scuola si fa; è posto al vaglio anche il linguaggio usato, fuori e dentro la scuola, per dare forma a quel processo di legittimazione che costituisce la ragion d'essere e il principio di

funzionamento dell'istituzione in quanto tale. Tale processo non può non risentire, sia delle spinte innovative sia delle resistenze al cambiamento che sono proprie di questo sistema.

Tra i *fattori di novità*, segnaliamo senz'altro il quadro europeo che si è venuto delineando in seguito al manifesto di J. Delors, *Nell'educazione un tesoro* ([1967] 1996). Le varie riforme nazionali (soprattutto l'applicazione dei principi di: estensione del diritto-dovere all'istruzione, bilanciamento tra apparati scolastici centralizzati e decentramento amministrativo, cicli di studio brevi, facilitazione della mobilità degli studenti, processi di accreditamento e di certificazione, integrazione fra istruzione e formazione professionale) in questi ultimi dieci anni hanno svolto una sensibile azione armonizzatrice portando il nostro paese entro uno spazio europeo dell'istruzione, in cui la scuola italiana si è avvalsa di importanti occasioni di confronto e scambio, per non dire di rinnovamento. Inoltre, l'Europa ha immesso nel nostro sistema una quota importante di risorse per la sperimentazione, di cui una parte dei docenti e della strutture ha potuto godere seppur temporaneamente.

Un altro fattore positivo, nel medesimo periodo di attenzione, è dato dall'ampliarsi della domanda di istruzione, sia in senso temporale (oggi i percorsi sono previsti fino a 18 anni) sia nelle varie fasce della popolazione; si ricordino a questo proposito i numeri sempre crescenti di alunni di cittadinanza non italiana in tutti i gradi scolastici (da poco anche nelle superiori di II grado) e le numerose iniziative di integrazione formazione/istruzione, sia per i ragazzi nell'età del diritto/dovere, sia per gli adulti, iniziative che hanno di fatto sostenuto una domanda formativa diffusa in tutte le aree del paese.

E ancora, un fattore di spinta verso il cambiamento è rappresentato dall'innovazione tecnologica, che ha creato impatti sia nell'amministrazione della scuola (Serpieri - Landri 2005) sia nella didattica. Qui – se pur lontani dagli obiettivi della didattica interattiva in tutti i segmenti scolastici – ha dato impulso alla professionalità degli insegnanti e creato occasioni di formazione a distanza soprattutto nei gradi specialistici (università e *master*), nonché ha stimolato lo sviluppo di reti scolastiche.

Le ripercussioni più interessanti possono essere considerate quelle nel settore organizzativo: l'introduzione dell'autonomia, sebbene rappresenti una retorica di successo a cui molti hanno aderito senza domandarsi di quale autonomia la scuola avrebbe bisogno (Bottani 2002), ha comunque portato con sé una serie di avanzamenti ormai irrinunciabili: il nuovo *status* dei dirigenti scolastici, l'avvio del sistema nazionale di valutazione, l'obbligo per gli istituti di dotarsi di un Piano dell'Offerta formativa, la richiesta di *accountability*, ecc. Sono tutti segnali di un indirizzo comune, assunto dagli istituti, verso la responsabilizzazione e, in ultima istanza, l'aumento di professionalità; esso apre la strada ad un rapporto più contestualizzato e responsabile fra domanda, offerta, organizzazione e risorse umane, più vicino ai modelli di mercato, lasciandosi alle spalle la tradizione burocratica della scuola.

Nel medesimo lasso temporale, gli insegnanti e gli studenti hanno dovuto fare i conti con diversi *fattori di disturbo* che hanno interferito sull'adattamento spontaneo degli attori e delle strutture ai nuovi processi in corso. Non si può negare che le condizioni del fare scuola siano diventate sempre più difficili per l'insorgere di manifestazioni legate ai processi di crescita (l'adolescenza che fa irruzione nella scuola, anche attraverso comportamenti ribelli e violenti, aumentando le probabilità di aver a che fare con «cattivi clienti», cfr. Pitzalis 2006) che rendono instabile la *routine* scolastica, e ciò si osserva in tutti i segmenti con riferimento alle diverse età dei studenti. L'esperienza scolastica, pertanto, cambia di senso e significato ad ogni stadio della crescita: ne deriva che il ruolo assunto da ciascuno studente non può mai dirsi giunto a maturazione, lasciando all'insegnante molti dubbi sull'efficacia dell'approccio tradizionale; altra fonte di incertezza per l'insegnante è la variabilità tra una generazione e l'altra di studenti: piccole differenze di età fanno sorgere o risolvere problematiche di disagio attirando e consumando energie (IARD 2001). L'effetto di questa situazione è molteplice: si abbassano i livelli richiesti, si incanalano gli studenti meno produttivi verso percorsi brevi ma anche poco valorizzati, si attua una selezione a volte casuale a volte decisamente discriminante (come nel caso degli alunni stranieri, cfr. MIUR 2005), in sostanza si riduce il rendimento scolastico complessivo, alzando i tassi di dispersione o facilitando le promozioni dopo percorsi discontinui contrassegnati da numerosi incidenti (Gasperoni 2005).

Come reagisce l'insegnante di fronte a questi ostacoli? La risposta non è univoca e nello stesso tempo è ambivalente. La scoperta del valore promuovente/ostacolante del clima di classe (Chiari 1994) ha senza dubbio chiarito che senza una positiva interazione tra gli attori, e tra questi e l'oggetto del loro stare insieme, cioè i contenuti di studio, non si riesce né ad insegnare né ad apprendere; d'altra parte, il ricorso a soluzioni individualizzate risulta poco frequente in mancanza di risorse aggiuntive e, quando viene attuato, può comportare rischi di isolamento e di stigmatizzazione verso i ragazzi con bisogni speciali.

Dietro al problema della scarsa motivazione e del comportamento poco produttivo degli studenti, l'insegnante percepisce un disagio diffuso da parte della famiglia, che non riesce più a trasmettere ai figli l'*habitus* corretto per affrontare i compiti di studio e le prestazioni richieste per il ruolo di studente; viene meno, in alcuni casi, il processo di formazione della eredità culturale (Bourdieu - Passeron 1971) che costituiva un vantaggio netto per l'insegnante (nei confronti, ad es., degli allievi di origine elevata) e una semplificazione dei suoi compiti di indirizzo verso le prospettive per il futuro. Di fronte a questo, però, la reazione degli insegnanti è di altrettanto disagio: la

sostituzione o *sovrapposizione nei confronti della famiglia*, che avviene quando nei percorsi scolastici c'è bisogno di una ri-motivazione o di un sostegno psicologico all'allievo, dovrebbe comportare un aumento di autorevolezza e di prestigio sociale dell'insegnante e un riavvicinamento alla realtà familiare da molti ritenuta sempre meno coinvolta nella vita scolastica; tuttavia, gli insegnanti rifiutano questo compito, ritenendolo superiore alle proprie forze o estraneo al ruolo docente e preferiscono negare l'esistenza di problematiche giovanili che interferiscono sulla vita scolastica (Cavalli 2000). D'altra parte, si avverte la soddisfazione dei docenti quando, come nel caso di alunni stranieri, viene loro richiesto di supportarli nella scelta o nella vita scolastica, richiesta che indica una valutazione positiva da parte delle famiglie straniere dell'operato e del prestigio dell'insegnante (Giusti 2002). È certo che, nonostante siano trascorsi diversi anni da quando si focalizzò la «questione insegnante» (con le celebri indagini di Cesareo e Barbagli-Dei alla fine degli anni Sessanta), ancora una volta il malessere della scuola porta alle modalità con le quali i fattori positivi e negativi vengono elaborati dagli attori chiave dell'istituzione scolastica.

A questo proposito c'è da segnalare il costante emergere dell'individualismo professionale, che mette a dura prova le richieste di collegialità implicite nell'adesione al modello dell'autonomia (Benadusi - Consoli 2004; Landri - Queirolo Palmas 2004). L'individualismo, a sua volta, risente dei legami deboli tipici dell'organizzazione scolastica e della tradizionale tendenza all'autoreferenzialità, che la spinta verso l'autonomia non sembra correggere più di tanto, nel momento in cui il legame, ad esempio, con l'extrascuola si rivela spesso strumentale, episodico, e non intacca l'agire professionale di docenti e dirigenti. Se la carenza di legami con l'esterno comportasse maggior coinvolgimento degli operatori scolastici rispetto alla propria comunità professionale, maggior coesione, ciò rafforzerebbe le linee di appartenenza e di autorità nel senso di una legittimazione forte dall'interno; invece, come dimostrano le indagini sull'articolazione del ruolo docente (figure intermedie, coordinatori di commissione, ecc.), è sempre l'individualismo a costituire una ragione di veto nei confronti dei colleghi che assumono responsabilità non ordinarie o superiori agli altri (Beretta - Moro 2003).

Altri aspetti critici del vissuto professionale degli insegnanti, legati appunto ad uno specifico rapporto con l'istituzione scolastica, sono l'inerzia burocratica e il conflittualismo. Nella prima, si adotta come strategia di sopravvivenza il ripiegamento sulle procedure burocratiche, svuotando di significato i contenuti più personali dell'agire professionale; siamo in questo caso assai vicini all'idealtipo dell'«intellettuale alienato» descritto da Merton (2000: 431). Nel secondo caso si sviluppa un atteggiamento di *distanza dal mandato* istituzionale, che alimenta il criticismo verso le azioni formative e le riforme dall'alto, ispirando quel sentimento più attuale che Cavalli ha denominato pessimistico e di autodenigrazione presente negli insegnanti classificati come «non impegnati» (Fischer 2000: 143). La forma che assume questo disadattamento rispetto ai compiti richiesti dal mandato istituzionale può variare: questa tipologia di insegnanti «contrappositivi» – che concentrano il proprio impegno in azioni di contrasto o neutralizzazione delle norme esplicite – può includere comportamenti professionali del tutto accettabili, almeno rispetto al lavoro didattico individuale, oppure insegnanti mediocri, inerti e poco competitivi.

Gli atteggiamenti sopra descritti, che esprimono un disagio diffuso degli insegnanti, sono senza dubbio rinforzati dalle condizioni strutturali in cui si trova il ruolo docente oggi. La situazione italiana, in particolare, presenta un'anomalia di fondo: nonostante il più favorevole rapporto numerico tra insegnanti e allievi (10,2 studenti per ogni insegnante, contro la media europea del 12,5 e la media OCSE del 13,2) (Istituto Cattaneo - Associazione TREELLE 2004b), il corpo insegnante è attraversato da una crisi demografico-strutturale che ha portato, nell'arco di meno di vent'anni, a una crescita dell'invecchiamento (l'età media oggi è 52 anni), della femminilizzazione (il 67,3% degli insegnanti è donna), della precarizzazione e, non ultimo, alla perdita retributiva.

Tuttavia il corpo docente non può essere considerato omogeneo: continuano a risultare significative le differenze culturali e strutturali fra gli insegnanti a seconda del grado scolastico (più aperti al cambiamento gli insegnanti dei gradi inferiori, più soggetti a crisi di ruolo quelli delle superiori); un altro fattore discriminante è invece l'età, seguito dalla localizzazione territoriale (Fischer 2003): insegnanti giovani hanno una concezione più professionalizzante e meno burocratica degli anziani; insegnanti del Sud esprimono più un'immagine legata al valore sociale dell'insegnamento rispetto a chi opera nel Nord che enfatizza un'immagine più tecnico-professionale. Ciò che incide sull'atteggiamento professionale è, da un lato, la «vocazione» iniziale, dall'altro, l'impegno nel presente. La scuola oggi vive in una situazione paradossale questa differenziazione interna: sebbene la forbice tra chi opera con motivazione e impegno e chi invece è spinto da ragioni strumentali e approccio impiegatizio sia sempre più visibile, dall'esterno come dall'interno dell'organizzazione scolastica, l'idea di diversificare le carriere docenti in base a competenze specifiche (didattiche, da un lato, e organizzativo-relazionali, dall'altro) non raggiunge nella categoria il necessario consenso per tradursi in prospettiva concreta e diffusa di sviluppo professionale (Biraghi 2005). Inoltre, la mancanza di incentivi impedisce ad alcuni volenterosi di assumere legittimamente ruoli specialistici e mirati, ad esempio quelli di accompagnamento e supporto al disagio giovanile; orientamento scolastico e professionale; alfabetizzazione stranieri, ecc. per timore di non essere adeguatamente riconosciuti e ricompensati.

In definitiva, il mancato ricambio professionale non è stato controbilanciato da uno sviluppo del ruolo e dei percorsi di carriera adeguato a sostenere chi, per ragioni anagrafiche, ha dovuto prolungare la permanenza nel sistema

scolastico, con la conseguenza che gli insegnanti oggi in servizio sono, oltre che anziani, anche poco valorizzati e professionalizzati.

Alla luce delle spinte ambivalenti evidenziate sopra, che vanno da un lato verso l'accoglimento delle istanze di innovazione, di cui si sente una costante necessità, dall'altro verso il ripiegamento dei docenti sulla dimensione individuale, prestazionale e a volte burocratica, ci si domanda allora *chi* sta «agendo» il cambiamento in atto e *quale direzione* si sta intraprendendo complessivamente, che abbia una qualche influenza sulla cultura della scuola e, indirettamente, sulla società di riferimento. È innegabile che il sistema scolastico non si muove organicamente e in modo compatto, tuttavia un effetto emergente a seguito di questo mutamento può essere letto in termini sociologici, attraverso i concetti di istituzione e di organizzazione.

### III - ISTITUZIONE E ORGANIZZAZIONE DI FRONTE ALLA CRISI

Numerose analisi sono già state compiute in ambito sociologico alla ricerca di una soddisfacente interpretazione della scuola, delle sue funzioni e del suo meccanismo di funzionamento in rapporto alle richieste sociali. La scuola, in quanto agenzia di diffusione culturale, si presenta sotto molteplici dimensioni: pone in essere tanto vincoli formali quanto processi di informalità; assume caratteri di realtà macro-sociale almeno quanto micro-sociale, ecc. Due fra le diverse interpretazioni disponibili sembrano saturare adeguatamente la complessità di questo sistema.

Da un lato vi è l'aspetto stabile, universalistico e normativo della *scuola come istituzione*, la scuola che rimane se stessa nonostante il variare delle condizioni e degli attori, il cui mandato consiste nell'erogare istruzione, titoli di studio, beni posizionali, controllo sociale, ecc. all'universo dei cittadini senza discriminazioni di sorta, garantendone l'allocazione sociale sulla base di principi condivisi (Meyer 1977). Il lavoro istituzionale della scuola consiste nel garantire «un insegnante certificato che insegni una materia standardizzata inserita in un *curriculum* nazionale o europeo, ad uno studente formalmente iscritto a un corso di studi avente valore legale» (Meyer - Rowan 1978, cit. in Fischer 2003: 236) in un istituto riconosciuto in un sistema di accreditamento.

L'azione selettiva svolta dalla scuola, già messa in luce da Parsons (1959), e i caratteri di valutazione richiamati poc'anzi (*standard*, certificati, leggi, accredita-mento, ecc.), sono ispirati a principi generali di tipo universalistico (per es. equità, integrazione, continuità) e sono indispensabili a legittimarla. Su questo principio si fonda la reciprocità e la durevolezza del rapporto tra istituzione e beneficiari, essendo la scuola un'agenzia «conservativa» (Parsons 1960); qualunque altro principio si pone come arbitrario e contrastante, mettendone in dubbio l'autorità e la capacità di integrare i soggetti-utenti entro i propri fini. Si può constatare come oggi da molte parti provengano chiare spinte verso la restrizione degli aspetti legali dell'istruzione: richiesta di abolizione del valore legale dei titoli di studio; sviluppo dell'educazione «informale» in varie modalità – dal CEPU ai circoli di studio; ridicolizzazione delle prese di posizione scolastiche verso il controllo dei comportamenti; istanze particolaristiche che vengono avanzate tramite l'istituzione scolastica, come nel caso delle classi islamiche richieste a Milano. Tutte queste spinte sembrano erodere dal basso e dall'alto la capacità di controllo e di tutela dell'istituzione sui processi formativi e di allocazione sociale, con esiti non scontati.

Dall'altro lato, se si pone l'enfasi sugli aspetti più dinamici, sull'adattamento particolare e il rapporto con l'ambiente, appare la *scuola come organizzazione*, descritta attraverso le sue multiple logiche d'azione e i suoi «legami deboli» (Weick 1988). L'organizzazione, in quanto sistema di azione finalizzato, ha senza dubbio la funzione di declinare i fini generali, espressi dal mandato istituzionale, nel contesto spazio-temporale di riferimento e nell'agire concreto dei suoi membri, tenendo conto anche delle istanze particolaristiche che provengono dalle risorse umane di cui si compone. La definizione degli obiettivi didattici e strategici è dunque il compito precipuo dell'organizzazione scolastica, a cui si aggiungono altri mandati: il controllo dei risultati cioè gli apprendimenti, la gestione delle risorse sia umane sia materiali, il rapporto con l'ambiente, ecc.

Quale rapporto sussiste tra le due anime della scuola? È evidente che separarle costituisce un'astrazione, quasi una forzatura, dal momento che nella realtà esse si trovano compresenti in una dinamica di reciprocità talvolta cooperativa, talvolta conflittuale. Tra istituzione e organizzazione tuttavia non esiste coincidenza né fusione; ambedue, una volta create, «sviluppano una vita propria» (Davies 1970) e si ispirano a diverse logiche di funzionamento, o meglio a diverse culture<sup>1</sup>.

Secondo Benadusi e Consoli (2004), per esempio, nella fase attuale di spinta verso modelli di governo post-burocratici, istituzione e organizzazione scolastica sono separate da un vero e proprio diaframma: per un verso si può evidenziare come l'istituzione agisca sempre in vista di una «riduzione della complessità», grazie a linee di condotta che discendono dalla norma e al richiamo esplicito ad una logica burocratica di tipo meccanico, basata su impersonalità, gerarchia, autorità dall'alto, controllo verticale e prevedibilità; per l'altro verso, l'uso di strategie organizzative

---

<sup>1</sup> I primi studi di sociologia dell'educazione, da F. Katz (1964) a W. Waller (1961), avevano messo in luce l'esistenza di conflitti culturali molto evidenti nella scuola, senza far riferimento però ai suoi «apparati»: le culture e sottoculture presenti erano demandate alle diverse categorie di età (docenti-studenti) e alle diverse origini socio-economiche.

permette di affrontare l'aumento della complessità richiesto dall'introduzione dell'autonomia, attraverso l'impegno a realizzare un progetto originale di istituto, a risolvere problemi locali, richiamandosi a modalità di funzionamento di tipo professionale o manageriale. Questo diaframma si ritrova nella pratica quotidiana, tra chi lavora nell'amministrazione della scuola (più ispirato alla cultura istituzionale) e chi opera nella didattica, più vicino a un agire strategico e professionale.

Apparato amministrativo e apparato didattico dovrebbero trovare nel dirigente scolastico una mirabile sintesi ma è ben nota la difficoltà nella quale si districa questa figura nel tentativo di conciliare, o far conciliare, sfera gestionale e sfera didattico-educativa (Fischer - Masuelli 1998; Serpieri 2002).

Tuttavia, la distinzione tra le strutture della scuola (nucleo tecnico-amministrativo/ nucleo didattico-operativo), a nostro parere risulta fittizia dal momento che entrambe operano sui due versanti dell'organizzazione e dell'istituzione, se pur con ruoli e compiti differenziati in base alla natura dei campi professionali. In seguito al processo di decentramento e di informatizzazione, infatti, l'ufficio di direzione e di segreteria è sottoposto tanto a dinamiche di ottemperanza agli obblighi e agli incarichi imposti dall'alto (Ministero, CSA) quanto a processi di riorganizzazione dei ruoli e delle competenze per venire incontro alle necessità di programmazione autonoma delle attività e alla domanda crescente di monitoraggio esterno che proviene dalle reti in cui l'istituto è inserito. Allo stesso modo, la linea educativo-didattica dell'istituto, a carico dei docenti nelle varie declinazioni del ruolo, è sottoposta a crescenti richieste, da un lato di risposta istituzionale alle problematiche derivanti dall'utenza (rispetto del programma e degli *standard* di apprendimento, disciplina interna, rapporti con le famiglie, controllo dell'esercizio dei diritti-doveri dell'utenza, ecc.), dall'altro di ri-organizzazione in vista dell'ampliamento dell'offerta formativa (articolazione delle funzioni, progettazione mirata, reperimento e uso delle risorse, rapporti con l'esterno, partecipazione alle reti).

Si ritrova dunque, in un quadro di generale complessità, uno dei massimi punti di forza del sistema scolastico, che possiamo riassumere nella strategia dell'*overlapping*: per riuscire a perseguire obiettivi di natura e grandezza diversa (da un lato gli interessi dei singoli attori, dall'altro le finalità generali; da un lato la stabilità, dall'altro l'innovazione e la turbolenza), convive con una certa ambiguità e prolissità dei propri scopi (Bidwell [1965] 1972) praticando di fatto strategie di aggiustamento che prevedono un certo livello di integrazione tra le due anime.

Sulla scorta dello stesso Weick, la teoria del *legame debole* permette di capire perché e come di fatto le scuole ricorrono a logiche di azione organizzativa complesse e combinate, spesso poliedriche e ambivalenti, che permettono di affrontare diverse scale di problemi (certo con qualche caduta di motivazione avvertita da chi è posizionato nei punti nevralgici del sistema). Studi intrapresi in passato, prima dell'avvento dell'autonomia<sup>2</sup>, avevano enumerato una ampia disponibilità di modelli organizzativi presenti nella pratica scolastica: da quello burocratico puro a quello professionale o quasi-professionale, da quello consumeristico a quello domestico (Romei 1984). Studi più recenti mettono in luce nuove costellazioni di valori, emergenti dalle strategie organizzative messe in atto, anche se i problemi da affrontare non sembrano radicalmente mutati: Benadusi e Consoli (2004), ad esempio, classificano così i nuovi modelli: Stato-valutatore, quasi-mercato e rete.

Vi è senza dubbio un cambiamento nei profili di ruolo e nelle regole di *governance*, ma si tratta pur sempre di varianti – più complesse e raffinate certo – delle opzioni che erano già state sperimentate in fasi precedenti di riforma, sempre alle prese con la necessità di conciliare l'innovazione con l'inerzia, la dispendiosità con la riduzione delle risorse, la creatività con l'efficienza e – sembra un paradosso – la scuola dell'insegnare con la scuola dell'apprendere.

L'accordo di fondo che lega le due anime della scuola, a dispetto della debole integrazione che caratterizza tutto il sistema, sembra messo efficacemente in risalto dal modello delle *organizzazioni istituzionalizzate* di Meyer e Rowan (1986, 1991), che risponde alla domanda cruciale: come possono le organizzazioni scolastiche, basate sulla carenza di un controllo interno sulle questioni tecniche e sostantive, sopravvivere alla crisi e funzionare efficacemente?

La risposta degli autori è la seguente: le scuole – come molte altre organizzazioni garantite, dal servizio sanitario a quello di sicurezza – in realtà possiedono una struttura formale, che è la cristallizzazione di una serie di miti, aspettative, regole, tecnologie e professionalità che trovano legittimazione in un ambiente più vasto, cioè quello dell'istituzione (è il concetto di isomorfismo istituzionale). I miti in questione possono riguardare termini generali quali universalismo, contrattualità, competenza, equità e vengono ufficializzati costantemente attraverso gli strumenti istituzionali: leggi, circolari, procedure, *standard*, ecc<sup>3</sup>. È la fiducia generalizzata verso questi miti razionalizzati – sostenuta da pratiche correnti come la finzione, l'evitamento del confronto, la discrezione (cfr. Landri 2000) – a mettere in relazione le parti del sistema, a farlo sopravvivere e renderlo efficiente agli occhi dei suoi membri e del

---

<sup>2</sup> Come quelli di Gasparini (1974), Romei ([1985] 1995), Benadusi (1987), Pollini (1990), Tacchi (1996).

<sup>3</sup> Gli autori si riferiscono in particolare al processo di istituzionalizzazione descritto da Berger e Luckman ([1966] 1969), quale tipizzazione reciproca di azioni consuetudinarie da parte di gruppi di esecutori, che 1) ha uno sviluppo storico; 2) fornisce uno schema di condotta a chi ne fa parte; 3) richiede una legittimazione del proprio ordine; 4) è ordinato da precisi meccanismi di sedimentazione e conservazione.

pubblico di riferimento. Si comprende allora cosa intendano gli autori per strategia efficiente: per definire il valore degli elementi interni all'organizzazione si fa riferimento a criteri di valutazione esterni, criteri-ombra generali, indiscutibili (ad es., l'essere un Buon Insegnante, una Buona Scuola con Bravi Allievi) rimandando ad essi qualsiasi dubbio di legittimità o di cattiva prestazione.

Così, la qualità data per scontata e regolamentata in modo legale delle regole istituzionali rende improbabili gravi instabilità nei prodotti e nelle tecniche adottate, nonostante l'impegno fluido dei membri dell'organizzazione alla realizzazione dei prodotti stessi (ibid.: 74). A sua volta, la stabilità ultima dei prodotti (una certa loro persistenza/riproducibilità nel tempo) produce legittimazione dell'ordine istituzionale, aumentando la garanzia reciproca che viene dalla sovrapposizione tra istituzione e organizzazione.

Il punto più interessante dell'approccio Meyer e Rowan, ai fini del nostro discorso, è che tra organizzazione e istituzione si viene a creare una circolarità «virtuosa» che deriva dal rapporto testo-contesto tra le due sfere: per stare nella metafora linguistica, l'organizzazione provvede a fornire le pratiche per svolgere i compiti, e le parole con cui descriverle, ma è solo l'istituzione che garantisce il «senso» (la *langue*) di queste parole e la trasmissione dei significati ai suoi membri.

Di fatto, l'attività scolastica, viene guidata e perpetuata dai miti istituzionalizzati ma non si tratta di una mera esecuzione: se è vero infatti che «le organizzazioni si adattano spesso al loro contesto istituzionale, hanno altrettanto spesso un ruolo attivo nel plasmare questo contesto» (Meyer - Rowan 2000: 69), evidenziando tutte le capacità attive e creative che provengono dalle singole personalità operanti nell'organizzazione, dalle dinamiche di azione contestualizzate, dagli eventi critici e disordinati che producono effetti di rottura (*breakdown*) nei confronti dell'ambiente.

L'adozione di una prospettiva interazionista, nella lettura sia del processo di istituzionalizzazione sia della dinamica di auto-etero trasformazione dell'organizzazione attraverso un rapporto attivo con il proprio contesto – il cosiddetto apprendimento organizzativo (Argyris - Schön 1978) – sembra quindi una scelta opportuna se si vuole comprendere e spiegare il cambiamento in atto nelle scuole.

#### IV - PROCESSI DI ISTITUZIONALIZZAZIONE «DAL BASSO»

Secondo tale prospettiva, gli attori (membri contemporaneamente dell'organizzazione e dell'istituzione) costruiscono una mediazione con le strutture in cui operano attraverso l'applicazione di conoscenze, competenze, motivazioni e attitudini agli *oggetti* di cui è costituita la vita ordinaria. Per quanto riguarda l'ambiente scolastico, essendo la scuola un'organizzazione basata sulla cultura (Besozzi 2005), si tratta di *oggetti culturali* in riferimento sia ai prodotti che ai processi che la caratterizzano. Gli elementi vecchi e nuovi, che entrano a far parte della gestione scolastica (dal curriculum al singolo intervento, dalla norma al cerimoniale, dal POF al prodotto didattico, dai voti alla procedura valutativa, ecc.), sono a tutti gli effetti oggetti, o artefatti culturali da manipolare con precise competenze entro una cornice organizzativa (Viteritti 2004) che traduce le norme e i discorsi che provengono da (e ritornano a) l'istituzione di riferimento. La riforma stessa, in tutte le sue componenti, ideologico-normative-culturali-politiche, è un oggetto da costruire attraverso le pratiche individuali e collegiali, pena l'impossibilità di compiersi (Ribolzi 2006).

La crisi di senso descritta in precedenza, allora, trova una sua conferma nel modello delle organizzazioni istituzionalizzate: essa si spiega come momento critico intervenuto, a seguito dei numerosi fattori di turbolenza sopra elencati, a interrompere quel processo di *sense making* (Weick 1997), indispensabile a far sopravvivere tanto l'organizzazione quanto l'ambiente istituzionale di riferimento, che nel passato era dato per scontato o filtrato dalla normativizzazione offerta dalle componenti tradizionali della scuola (la fiducia nei programmi ministeriali, le ideologie che davano corpo alle comunità/associazioni professionali o sindacali, il rapporto domanda-offerta formativa). Forse in precedenza la storia della scuola italiana è stata contrassegnata da stagioni nelle quali non era necessario, come è divenuto oggi, «istituire ambienti sensati», perché eventi, esperienze, dati e soggetti trovavano la propria credibilità entro forme collettive di legittimazione, di tipo integrazionista o di tipo conflittualista che rendevano possibile un'azione coerente nella cornice istituzionale (o nella lotta anti-istituzionale) che da sola bastava a dare corpo alle culture della scuola.

Alla luce dell'attuale declino del «programma istituzionale», invece, i soggetti implicati in un dato contesto organizzativo fanno fatica a ritenere plausibili tanto le tradizioni quanto le innovazioni, a dare senso alle cornici in cui sono inserite le loro azioni. Il processo in corso non è, allora, classificabile come de-istituzionalizzazione ma, semmai come «de-normativizzazione» che può implicare vari momenti: dalla «separazione delle cornici oggettive che strutturano l'esistenza dei soggetti» (Castel 1995), alla loro sostituzione con cornici soggettive, che rivendicano ciascuna un proprio universo simbolico, o per dirla con Berger e Luckmann ([1966] 1969), una propria definizione della situazione in base a specifici interessi. Per sfuggire però al rischio di un'eccessiva frammentazione o polverizzazione delle interpretazioni (che accentua la solitudine dei docenti e il nesso debole tra sforzi e risultati) una parte dei membri dell'organizzazione scolastica (i più motivati ed impegnati fra dirigenti, docenti, amministrativi e utenti) mette a fuoco la necessità di un *sense making* dal basso, cioè di nuovi modi di generare spiegazioni, immagini, interpretazioni

condivise utilizzando il potere riflessivo che si sviluppa nelle professioni ad alto contenuto culturale (Colombo 2005b). Esso si evidenzia, ad esempio, quando i soggetti sono impegnati in forme di mediazione tra le innovazioni imposte per decreto e le migliori attese/progettate attraverso l'esperienza diretta: si pensi all'uso non meccanico delle risorse, all'invenzione di regolamenti locali per fare fronte a ingiustizie o squilibri derivanti dall'ottemperanza «cieca» alle norme, alla divisione creativa dei compiti, alla gestione comunitaria del tempo, all'intreccio tra formale e informale, alla formulazione di criteri distributivi secondo principi di discriminazione positiva, ecc. Azioni che di fatto costellano la vita quotidiana degli istituti scolastici nell'epoca del decentramento e dell'autonomia decisionale, mettendo in luce che questi aggregati «caotici» di interessi e culture sono di fatto un risultato efficace di mediazioni collettive, in grado di proteggere gli agenti dalle tensioni e dagli squilibri esterni fornendo una cornice credibile, vitale, che si regge sulla fiducia che ha saputo ingenerare nei propri membri piuttosto che sulla reputazione da parte degli estranei.

Non bisogna dimenticare quindi che il processo di decostruzione/ricostruzione dei significati appartiene di fatto al ciclo di vita delle istituzioni: infatti, come suggerisce l'approccio pragmatico proposto da O. De Leonardis (1990: 11), se «le istituzioni sono la chiave per capire perché le persone pensano e credono certe cose, da dove vengono le idee e soprattutto le idee condivise [...], la de-costruzione delle istituzioni è una chiave per capire come, viceversa, le persone pensando e credendo certe cose, trasformano e producono la realtà in cui vivono», cioè le istituzioni stesse. La natura simbolica ed esperienziale di questa operazione, che parte dai soggetti nell'organizzazione e, passando per un livello di condivisione nelle pratiche (o nelle comunità di pratiche come suggerisce Wenger 1998), arriva all'istituzione come mente collettiva, fa sì che non si possa immaginare di descriverla nella sua interezza con gli strumenti della razionalità scientifica o economica. Ciò per due motivi evidenti: innanzitutto, perché nasce da contesti altamente incerti ed ambigui, dove originalità ed unicità (nonché imprevedibilità) sono caratteristiche salienti; in un secondo luogo perché rigenerano l'istituzione scolastica, portando in primo piano proprio quegli aspetti non programmabili, perciò non misurabili, non valutabili, non «dicibili» che sono il fondamento del processo educativo centrato sulla persona: non c'è retorica, tecnologia o linguaggio che possa tradurre l'inafferrabile momento «magico» in cui qualcuno apprende da qualcun altro, che può cogliere solo chi è sul campo.

A nostro parere l'istituzione, quale mente collettiva, ha il compito di preservare questa «zona d'ombra» da qualsiasi tentativo di delegittimarla o sfiduciarla – da dentro o da fuori l'istituzione stessa – in nome della razionalità, della norma costituita o della tradizione/innovazione scolastica; l'azione di garanzia ci sembra vada a tutto vantaggio dei soggetti che contribuiscono a fertilizzare quest'area con significati, pratiche, valori legati all'esperienza quotidiana che non è mai solipsistica bensì è esperienza comune che costruisce, in proiezione, le basi della convivenza sociale.

MADDALENA COLOMBO

*Dipartimento di Sociologia*

*Università Cattolica di Milano*

*Sede di Brescia*

## **BIBLIOGRAFIA**

- ARGYRIS C. - SCHÖN A.D.(1978) *Organizational learning*, Addison-Wesley, Reading (Mass.).
- BENADUSI L.(1987) *Politica e organizzazione della scuola*, in «Scuola Democratica», 4, pp. 8-32.
- BENADUSI L. - SERPIERI R. (a cura di)(2000) *L'organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma.
- BENADUSI L. - CONSOLI F. (a cura di)(2004) *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Il Mulino, Bologna.
- BERETTA C. - MORO W. (a cura di)(2003) *Sguardi incrociati sulla professionalità docente. Autovalutazione e portfolio delle figure intermedie*, Tecnodid, Napoli.
- BERGER P. - LUCKMANN T.(1969) *La realtà come costruzione sociale* (1966), Il Mulino, Bologna.
- BESOZZI E.(2005) *Nodi critici dell'interculturalità*, in BESOZZI E. (a cura di), *L'educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, «Quaderni dell'Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità» (Milano), 2.
- BIDWELL C. (1972) *The school as a formal organization* (1965), trad. it. in CESAREO V. (a cura di)(1972).
- BIRAGHI G.(2005) *Riflessività e sviluppo professionale: il portfolio del docente*, in COLOMBO M. (a cura di) (2005b).
- BOTTANI N.(2002) *Insegnanti al timone?*, Il Mulino, Bologna.
- BOURDIEU P. - PASSERON J.C.(1971) *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Bologna.
- BUZZI C.(2000) *Partecipazione e fruizione culturale extrascolastica tra gli insegnanti*, in CAVALLI A. (a cura di) (2000).
- CASTEL R. (1996) *La métamorphose de la question social*, Fayard, Paris.
- CAVALLI A. (a cura di) (2000) *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna.
- CAVALLI A. - FACCHINI C. (a cura di) (2001) *Scelte cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alla fine della scuola secondaria*, Il Mulino, Bologna.



- CENSIS (a cura di) (1987) *Norma e progetto. Indagine sulle modalità organizzative della scuola italiana*, F. Angeli, Milano.
- CESAREO V.  
 (1972) (a cura di) *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Hoepli, Milano.  
 (1974) (a cura di) *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia.
- CHIARI G. (1994) *Climi di classe e apprendimento*, F. Angeli, Milano.
- COLOMBO M.  
 (2001) *Scuola e comunità locali. Un'introduzione sociologica*, Carocci, Roma.  
 (2005a) (a cura di) *Educazione e mutamento. Valori, pratiche e attori in un'epoca di trasformazioni*, Bonanno, Catania.  
 (2005b) (a cura di) *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano.
- COLOMBO M. - LANDRI P. - GIOVANNINI G. (a cura di) (2006) *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano.
- DAVIES B. (1970) *On the contribution of organizational analysis to the study of Educational Institutions*, in BROWN R. (ed.), *Knowledge, education and cultural change*, Tavistock Publ., London.
- DE LEONARDIS O. (1990) *Il terzo escluso. Le istituzioni come vincolo e come risorsa*, Feltrinelli, Milano.
- J. DELORS (1996) *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.
- FISCHER L.  
 (2000) *L'immagine della professione*, in CAVALLI A. (a cura di) (2000).  
 (2003) *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna.
- FISCHER L. - MASUELLI M. (1998) *I dirigenti nella scuola dell'autonomia*, F. Angeli, Milano.
- GASPARINI G. (1974) *La scuola come organizzazione complessa*, in CESAREO V. (a cura di) (1974).
- GASPERONI G. (2005) *L'evoluzione dell'istruzione secondaria superiore in Italia negli anni novanta: alunni e apprendimenti*, in COLOMBO M. (a cura di) (2005a).
- GIUSTI M. (2002) *Rapporti tra studenti stranieri e insegnanti di scuola media*, in GIOVANNINI G. - QUEIROLO PALMAS L. (a cura di), *Una scuola in comune*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- IARD  
 (2001) *Vivere la scuola. Indagine sul disagio giovanile nelle scuole secondarie superiori della Lombardia*, a cura di MARGHERI C. <[www.iard.it](http://www.iard.it)>.  
 (2002) (a cura di) *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- ISFOL (a cura di) (2000) *Inclusione ed esclusione. Ritratto di una generazione di giovani alle soglie del 2000*, F. Angeli, Milano.
- ISTITUTO CATTANEO - ASSOCIAZIONE TREELE (a cura di)  
 (2004a) *La scuola vista dai cittadini. Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico*, «Quaderni di Ricerca» (Genova), 1.  
 (2004b) *Insegnanti per la scuola dell'autonomia*, «Quaderni di Ricerca» (Genova), 4.
- KATZ F.E. (1964) *The school as a complex social organisation*, in «Harvard Educational Review», XXXIV, pp. 428-455.
- LACEY L. (1981) *La socializzazione degli insegnanti*, Zanichelli, Bologna.
- LANDRI P. (2000) *Il tessuto organizzativo della scuola*, in BENADUSI L. - SERPIERI R. (a cura di) (2000).
- LANDRI P. - QUEIROLO PALMAS L. (a cura di) (2004) *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche della scuola dell'autonomia*, F. Angeli, Milano.
- LANDRI P. - SERPIERI R. (a cura di) (2005) *Il ministero virtuale. La pubblica istruzione in rete*, Liguori, Napoli.
- MASTROCOLA P. (2004) *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Parma.
- MERTON R.K. (2000) *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna.
- MEYER J.W. (1977) *The effects of Education as an Institution*, in «American Journal of Sociology», LXXXIII, 1, pp. 53-77.
- MEYER J.W. - ROWAN B.  
 (1978) *The structure of educational organizations*, in MEYER J.W. - SCOTT W.R. (ed.), *Organizational environments. Ritual and rationality*, Sage, Newbury Park.  
 (1986) *Le organizzazioni istituzionalizzate. La struttura formale come mito e cerimonia*, in GAGLIARDI P. (a cura di), *Le imprese come culture*, Isedi, Torino.  
 (2000) *Le organizzazioni istituzionalizzate. La struttura formale come mito e come cerimonia*, trad. it. in POWELL W.W. - DI MAGGIO P.J. (a cura di), *Il neoistituzionalismo nell'analisi organizzativa*, Ed. di Comunità, Milano.
- MIUR (a cura di) (2005) *Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana*, Anno scolastico 2003/2004, gennaio 2005 <[www.miur.it/pubblicazioni2005](http://www.miur.it/pubblicazioni2005)>.
- PARSONS T. (1960) *Structure and Process in Modern Societies*, Free Press, Glencoe.  
 (1972) *The school class as a social system* (1959), trad. it. in CESAREO V. (a cura di) (1972).
- PITZALIS M. (2006) *Gli insegnanti di fronte all'evoluzione dei processi formativi*, in COLOMBO M. -

- LANDRI P. - GIOVANNINI G. (a cura di) (2006).
- POLLINI G. (1990) *Comunità, educazione e autonomia scolastica*, Marcon, Città di Castello.
- RIBOLZI L. (2006) *Ri-formare o ri-creare? La missione impossibile della scuola italiana*, in COLOMBO M. - LANDRI P. - GIOVANNINI G. (a cura di) (2006).
- ROMEI P.  
(1984) *Le organizzazioni domestiche: caratteristiche strutturali e di funzionamento*, in «Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione», 4, pp. 57-78.  
(1995) *La scuola come organizzazione* (1985), F. Angeli, Milano.
- RUSSO L. (1998) *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano.
- SERPIERI R. (2002) *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*, Liguori, Napoli.
- TACCHI E.M. (a cura di) (1996) *La scuola superiore in Italia. Problemi organizzativi e ipotesi di innovazione*, in «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», 74.
- VITERITTI A. (2004) *Le competenze degli insegnanti traducono i cambiamenti della scuola*, in BENADUSI L. - CONSOLI F. (a cura di) (2004).
- WALLER W. (1961) *The sociology of teaching*, Russel and Russel, New York.
- WEICK K.E.  
(1988) *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole* (1976), in ZAN B. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna.  
(1997) *Senso e significato nell'organizzazione: alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, R. Cortina, Milano.
- WENGER E. (1998) *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, New York.