

The phenomenon of poor academic performance in the words of primary school teachers: A text analysis

*Francesca Pecorari**, *Viviana Langher***

Abstract

This paper reports the results of an exploration, carried out through computer-assisted text analysis, of the processes of affective symbolization of the theme of academic performance by some Italian primary school teachers. The teachers were administered a structured interview set up for the purpose of the study. The results of the analysis highlight some aspects of the collusive process and its failures that organize the way in which teachers talk about the issue of pupils' academic performance. In particular, what seems to emerge is academic performance experienced as a problem, a passivization and infantilization of pupils, a breathless rush towards doing, but also a desire to enter into a relationship and understand.

Keywords: primary school, academic performance, teachers, text analysis.

* Clinical Psychologist; E-mail: francesca.pecorari15@gmail.com

** Professor at the Department of Dynamic, Clinical and Health Psychology, Sapienza University of Rome; President of the Master's Degree Course in Clinical Psychology; E-mail: viviana.langher@uniroma1.it

Il fenomeno dello scarso rendimento scolastico nelle parole di insegnanti di scuole primarie: Un'analisi del testo

*Francesca Pecorari**, *Viviana Langher***

Abstract

Questo lavoro riporta i risultati di una esplorazione, realizzata attraverso una analisi del testo computer assistita, dei processi di simbolizzazione affettiva del tema del rendimento scolastico da parte di alcuni insegnanti di scuola primaria italiana a cui è stata somministrata un'intervista strutturata messa a punto per lo studio. I risultati dell'analisi mettono in luce alcuni aspetti del processo collusivo e dei suoi fallimenti che organizzano il modo in cui gli insegnanti parlano della questione del rendimento scolastico degli alunni. In particolare, sembra emergere il rendimento scolastico vissuto come problema, una passivizzazione e infantilizzazione degli alunni, una corsa affannosa verso il fare, ma anche un desiderio di entrare in rapporto e comprendere.

Parole chiave: scuola primaria, rendimento scolastico, insegnanti, analisi del testo.

* Psicologa clinica; E-mail: francesca.pecorari15@gmail.com

** Professoressa presso il Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute, Sapienza Università di Roma; Presidente del Corso di laurea magistrale in Psicologia Clinica; E-mail: viviana.langher@uniroma1.it

Introduzione

I dati forniti dal MIUR nell'a.s. 2018/2019 aggiornati al 2020, mostrano che gli alunni con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) rappresentano circa il 3,1% del totale degli alunni negli ultimi tre anni di corso delle classi primarie. Riguardo alla distribuzione territoriale, le certificazioni dei DSA sono più frequentemente rilasciate nelle regioni del Nord-Ovest, dove il totale di alunni con DSA nelle III, IV e V classi di scuola primaria è pari al 4,1%, sopra la media nazionale, così come nelle regioni del Centro e del Nord-Est (rispettivamente 3,8% e 3,6%). Nelle regioni del Sud Italia tale percentuale scende fino all'1,8%. Un DSA inoltre, sembra essere più comune nei maschi rispetto alle femmine (MIUR - Ufficio gestione patrimonio informativo e statistica, 2020). Nelle *Rilevazioni sulle scuole* sono forniti anche dati sugli alunni a "rischio DSA", cioè che presentano segnali di allerta per un possibile sviluppo di tale disturbo non ancora certificato. Tra gli alunni delle I e II classi di scuola primaria e bambini delle scuole d'infanzia si registra lo 0,23% di soggetti a rischio DSA, con una più alta concentrazione nel centro Italia (0,35%). L'andamento in serie storica vede un aumento delle diagnosi di DSA a partire dallo 0,8% nell'a.s. 2004/2005 ad arrivare al 3,1% dell'a.s. 2018/2019 (Ibidem). Per quanto riguarda gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) che non rientrano nella normativa della legge 104 sulla disabilità, troviamo una diffusione al 9% sul totale degli alunni. Emerge inoltre un dato in crescita di tale fenomeno (+29% rispetto all'a.s. 2017/2018) (ISTAT, 2020) che non può essere legato ad un'anomalia epidemiologica ma, probabilmente, a una maggiore disponibilità a categorizzare normativamente le fluttuazioni delle prestazioni dei bambini rispetto alle attese. La normativa in vigore permette di utilizzare in favore di tutti gli alunni, certificabili e non, accomunati tutti sotto la voce di studenti con BES, degli strumenti compensativi e misure dispensative, ad esempio, l'utilizzo del tablet come supporto agli apprendimenti e la programmazione individualizzata delle verifiche necessarie a favorire il percorso didattico dell'alunno interessato (MIUR, 2011), con ciò in qualche modo sottolineando la diversione di certi percorsi di apprendimento rispetto a una attesa a cui vanno applicate misure speciali secondo la valutazione degli insegnanti. Questo chiama in causa, direttamente, la qualità della relazione che si costruisce tra alunni e insegnanti dove possono giocarsi dinamiche contrapposte.

Le conquiste della modernità hanno costituzionalizzato il diritto alla scuola, e il periodo dell'industrializzazione che ha sensibilmente migliorato la condizione e lo stile di vita delle persone, è stato anche causa di riflessioni sull'infanzia e sulla cura dei bambini (che prima stavano per strada) che venivano sempre più frequentemente radunati in strutture assistenziali di orfanotrofio o di sostegno alle madri lavoratrici, fornendo in qualche modo una funzione sostitutiva delle famiglie oltre che realizzare il fine di educare in ossequio a modelli sociali desiderati, e poi alfabetizzare i bambini. È in questo panorama che la scuola di oggi assume la funzione educativa nel percorso di crescita del bambino, il quale si trova a condividere una parte delle proprie esperienze relazionali al di fuori dell'ambito familiare. La relazione gioca un ruolo chiave nei processi di apprendimento tipici dell'età dello sviluppo, e la scuola, "facendo come" la famiglia, ha la necessità di fornire modelli relazionali sicuri dove è possibile esplorare ora liberamente, ora con un aiuto. D'altro canto, come una famiglia, la scuola contiene una fantasia di possesso sui bambini, chiamati ad essere ciò che bisogna che siano, disciplinati, attenti, assorti, desiderosi di apprendere, rispettosi del ruolo dell'insegnante e della correttezza sociale verso tutti, alunni, insegnanti e altre figure.

La relazione insegnante-bambino

La relazione insegnante-bambino è un fattore centrale nello sviluppo sociale, emotivo e comportamentale dei bambini; instaurata con i primi insegnanti alla scuola dell'infanzia, organizzando stili di rapporto e aspettative, questa relazione può avere un effetto anche sulle relazioni con insegnanti della scuola di grado successivo (Hamre & Pianta, 2001), e quindi influire sull'intero andamento scolastico. L'importanza della relazione tra allievo e insegnante è stata dimostrata sperimentalmente (Entwisle & Hayduk, 1988; Zhao, Sharp, & Malkus, 2023), ed è emerso come il rendimento scolastico degli studenti dipendesse in parte dalle abilità cognitive dello studente e in parte dalla relazione con l'insegnante. La qualità di questa relazione incide sul successo scolastico e sulla competenza accademica e comportamentale dei bambini. Hartz, Williford e Koomen (2017) analizzano la qualità del rapporto insegnante-bambino e spiegano come essa rifletta il punto di vista o la percezione di un insegnante della relazione, a conferma della molteplicità dei fattori coinvolti nella percezione della relazione. Gli Autori riportano che nel momento in cui le interazioni insegnante-bambino sono positive e cioè

caratterizzate da prossimità, ricerca di affetto positivo e condiviso e dall'iniziare e sostenere una conversazione, l'insegnante tende a percepire quel rapporto come positivo, incentivando un sistema di feedback che mantiene un circolo virtuoso nella relazione. La motivazione gioca un ruolo fondamentale nei risultati accademici, e una buona motivazione coltivata nella fase iniziale del percorso scolastico tende a rimanere stabile nel tempo (Patrick, Kaplan & Ryan, 2011). Viceversa, una condotta del bambino con più elevati livelli di aggressività e ostilità rispetto a quanto ci si attende, con una difficoltà nel regolare gli affetti e le emozioni, fa percepire la relazione come conflittuale, non rispondente alle aspettative dell'insegnante, che si dimostra maggiormente esausto e irritabile. Altro aspetto interessante è la percezione di conflittualità da parte degli insegnanti nei confronti degli alunni maschi rispetto alle femmine, le quali riportano punteggi più alti di vicinanza con l'insegnante. Questa differenza di genere potrebbe essere dovuta ad un bias della figura dell'insegnante che percepisce l'alunno maschio come più dirompente, indirizzando quindi un'attenzione negativa verso di lui (McGrath & Van Bergen, 2015); tale bias potrebbe contribuire a posizionare i maschi a un livello di scarso rendimento scolastico percepito come più elevato. Uno studio sulla percezione da parte degli insegnanti degli alunni con diagnosi ADHD (Corbelli, 2018) descrive come il bias di etichettatura influenzi i pensieri e i comportamenti degli insegnanti che sono stati informati riguardo la diagnosi: essi maturerebbero delle aspettative ridotte nei confronti dei bambini etichettati. Frequenti comportamenti dirompenti e distruttivi messi in atto da bambini con diagnosi ADHD creano loro diversi ostacoli nell'ambiente scolastico generando condizioni avverse. L'ipotesi degli Autori è che un utilizzo eccessivo di meccanismi automatici nei processi di valutazione, possa contribuire a produrre un aumento di richieste di valutazioni da parte di professionisti della salute mentale, cioè di diagnosi. La crescente diffusione di informazioni, spesso approssimative e semplificate, circa i disturbi dello sviluppo, e in generale la vasta propagazione di cultura psicologica, potrebbe favorire un sistema "veloce" di valutazione, una categorizzazione senza approfondimenti, chiamando in causa una terzietà tecnica ed esterna, cioè esterna al rapporto tra insegnante e alunno, con pretesa di valutazione di caratteristiche interne all'alunno, in qualche modo oggettive. L'insegnante che chiede l'intervento del diagnosta, alla fine si chiama fuori dal rapporto, privando anche sé stesso di ciò che definisce drasticamente la sua funzione: mettere un segno nella mente di un altro. Mettersi fuori dal rapporto, dove il rapporto non può essere eluso, visto che si passano insieme tante ore al giorno tutti i giorni, può rendere molto difficili le relazioni interpersonali, ci si può arrabbiare, o sentirsi inadeguati, frustrati, o ci si può distaccare, alla fine. Il discostamento dalle attese di successo accademico assume le caratteristiche del fallimento e della perdita, di mancanza nel raggiungimento di un obiettivo prescritto.

Il ruolo della valutazione

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito definisce la valutazione scolastica come riguardante l'apprendimento e il comportamento degli studenti, che i docenti sono tenuti a verificare mediante le prove intermedie, periodiche e finali, coerentemente con le Indicazioni nazionali e le linee guida specifiche per i diversi livelli. Il decreto legislativo 62/2017 attuativo della legge 107/2015 ha modificato il modello di valutazione della scuola del primo ciclo, senza stravolgimenti bensì nell'ottica di apportare i miglioramenti condivisi dalla comunità pedagogica. Nella scuola primaria è stato introdotto il giudizio descrittivo a sostituire il voto numerico per ciascuna delle discipline previste dalle Indicazioni nazionali per il curricolo, al fine di rendere la valutazione degli alunni sempre più trasparente e coerente con il percorso di apprendimento di ciascuno. La valutazione degli alunni con disabilità certificata è correlata agli obiettivi individuati nel Piano Educativo Individualizzato (PEI) mentre la valutazione degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento tiene conto del Piano Didattico Personalizzato (PDP). Il processo di valutazione che ogni insegnante è tenuto a svolgere, è uno degli aspetti più delicati che caratterizzano la professione e che può attivare conseguenze di una certa rilevanza nel rendimento futuro dello studente. Il docente opera la valutazione utilizzando le proprie abilità cognitive per definire una prestazione dell'alunno e può essere soggetto a imprecisioni più o meno importanti, le quali possono avere degli effetti. Tali effetti, dovuti a questi bias di valutazione, sono molteplici e la loro influenza sul processo di apprendimento è stata oggetto di numerosi studi. Carol Davenport (2020) indaga le possibili influenze di bias inconsci nelle scuole primarie, partendo dal presupposto neuroscientifico secondo il quale la nostra mente opera mediante due modalità di funzionamento, una rapida e automatica e perlopiù inconscia, e una più lenta e deliberante di natura conscia; Davenport approfondisce l'influenza che i bias inconsci dei docenti di scuola primaria hanno sugli alunni. Fra i più importanti cita i bias di genere, per i quali

in particolare i maschi vengono considerati maggiormente portati per le materie scientifiche rispetto alle femmine, le quali rischiano di perdere l'opportunità di rafforzare le loro conoscenze scientifiche. Il bias di genere condiziona anche la qualità e la quantità di relazione insegnante-studente in base al genere: gli insegnanti rivolgerebbero più spesso la parola agli alunni maschi, soprattutto in ambito di materie scientifiche. Davenport pone l'attenzione su come questi bias possano condizionare la scelta e l'andamento della carriera degli allievi in base al genere. Altri studi mostrano che alunni che si conformano a certi standard (di genere, comportamento, linguaggio) ricevono spesso valutazioni più favorevoli anche in assenza di performance oggettivamente superiori (Ready & Wright, 2011). Inoltre, sembra evidente la presenza di bias dovuti all'origine etnica degli alunni, che incontra la cultura dell'insegnante (Mason, Gunersel, & Ney, 2014). Sembra infine esserci una relazione tra rendimento scolastico e la sua correlazione con la personalità, la tipologia didattica, del compito e degli strumenti utilizzati (Meleddu & Scalas, 2009). Questa panoramica sul tema del rendimento a scuola, lascia intendere la presenza di una serie di criticità del sistema scolastico diffuse su diversi livelli, e suscita la necessità di porre una riflessione psicologica sui meccanismi che operano nel processo di valutazione della performance scolastica del bambino.

L'indagine: Le parole degli insegnanti attraverso l'analisi del testo

In questo articolo viene presentata un'indagine che esplora il vissuto di un gruppo di insegnanti di scuola primaria italiana riguardo lo scarso rendimento scolastico degli alunni e il ricorso alla diagnosi, attraverso una analisi computer assistita di testi prodotti da un gruppo di insegnanti a cui è stata somministrata una intervista strutturata.

Il progetto vede coinvolti trentuno insegnanti di scuole primarie italiane nell'a.s. 2022/23. I metodi di lavoro prevedono un colloquio singolo con ogni insegnante, al quale, avvisato preventivamente della pratica di registrazione audio tramite consenso informato, viene somministrata un'intervista strutturata di 9 domande mirate a comprendere in che modo l'insegnante si rappresenta il fenomeno dello scarso rendimento scolastico relativo alla scuola primaria e che percezione ha dell'alunno carente. La scelta di porre all'intervistato diverse domande è legata alla necessità di sollecitare abbastanza discorso, cioè abbastanza processo asimmetrico (Matte Blanco, 1975/1981) attivato dal confronto con un tema nelle sue declinazioni, decise da chi propone la ricerca. Il discorso dell'intervistato, che si snoda sul piano dichiarativo secondo una logica asimmetrica, consente di analizzarne la simmetria, cioè la qualità emozionale, attraverso la dissoluzione dei nessi logico sintattici del discorso, rintracciandola nella associazione di parole all'interno i contesti elementari, cioè le unità di testo decise per le analisi, nel nostro caso ciascuna risposta degli intervistati.

Il campione, di comodo, è composto da un totale di 31 partecipanti reclutati attraverso canali sociali e reti personali dei ricercatori, rappresentati nelle loro variabili illustrative riportate di seguito. Ogni partecipante è stato introdotto all'intervista tramite un incipit, a cui seguono le domande dell'intervista.

Tabella 1. *Partecipanti all'indagine*

INTERVISTATI TOTALI	31		
<i>Età media</i>	48		
<i>Anni di esperienza media</i>	15		
<i>Genere</i>	<i>Femmine</i>	<i>Maschi</i>	
	29	2	
<i>Titolo di studio</i>	<i>Diploma</i>	<i>Laurea</i>	
	11	20	
<i>Ambito disciplinare</i>	<i>Umanistico</i>	<i>Scientifico</i>	<i>Sostegno</i>
	15	15	1
<i>Provenienza</i>	<i>Nord</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>
	16	7	7
<i>Tipo di comunicazione</i>	<i>Telefonica</i>	<i>Face to face</i>	

Tabella 2. *Intervista agli insegnanti*

Sono interessata ad approfondire il tema dello scarso rendimento scolastico nelle classi primarie italiane, e per questo motivo sto chiedendo agli insegnanti di esprimere la propria opinione al riguardo. Le proporrò un'intervista strutturata di 9 domande, che verrà audio-registrata. Tenga conto che non ci sono risposte corrette o sbagliate, ma qualunque opinione è per me interessante.

1. Cosa pensa del sistema scolastico italiano, in riferimento a come affronta il tema del rendimento?
2. Confrontando la scuola di oggi con la scuola di qualche anno fa, quali cambiamenti importanti ha notato?
3. Qual è, secondo lei, il ruolo dell'insegnante nella scuola primaria?
4. Come descriverebbe, ad oggi, il fenomeno dello scarso rendimento scolastico?
5. Quali sono i primi segnali che nota in un bambino che presenta uno scarso rendimento scolastico, che le fanno sentire la necessità di richiedere una valutazione professionale?
6. Qual è, secondo lei, il modo migliore per relazionarsi ad un bambino con difficoltà di rendimento?
7. Che rapporto ha con le famiglie di questi bambini?
8. Quali sono i cambiamenti più importanti che ha notato nei bambini con BES o DSA, durante il corso della loro carriera scolastica?
9. Mi può raccontare un caso in particolare che le è rimasto impresso?

La trascrizione integrale delle interviste è stata analizzata con il supporto di TLAB, un software costituito da un insieme di strumenti linguistici, statistici e grafici per l'analisi dei testi. Una prima operazione, che può essere realizzata automaticamente o personalizzata, nel nostro caso personalizzata, è la lemmatizzazione del vocabolario costitutivo del testo analizzato, che riduce la varianza del testo riportando tutte le forme presenti nel vocabolario del testo al loro lemma. L'indice hapax è di .51, che può considerarsi piuttosto elevato, mostrando una certa dispersione del vocabolario, caratteristica questa che deriva dalla relativa piccola dimensione del testo analizzato.

Al fine di questo studio è stata realizzata l'analisi tematica dei contesti elementari che proietta su un piano fattoriale i lemmi statisticamente associati tra loro all'interno dei contesti elementari, e rintraccia dei cluster di lemmi associati ai fattori. Da un punto di vista statistico si tratta di una rappresentazione semantica del testo in esame il cui significato è stato da noi esplorato attraverso la prospettiva teorica che tiene conto dei processi di simbolizzazione affettiva dei parlanti (Carli, 2015), interpretabili attraverso le relazioni tra lemmi associati negli specifici cluster trattati come catene associative presenti nel linguaggio. Nella analisi tematica dei contesti elementari abbiamo considerato variabili illustrative tutti i descrittori del campione di intervistati riportati in tabella 1, più ciascuna delle nove domande dell'intervista. La domanda 4 (Come descriverebbe, ad oggi, il fenomeno dello scarso rendimento scolastico?) risulta associata al cluster 1, mentre la provenienza dei rispondenti dal Sud è associata al cluster 3.

Risultati

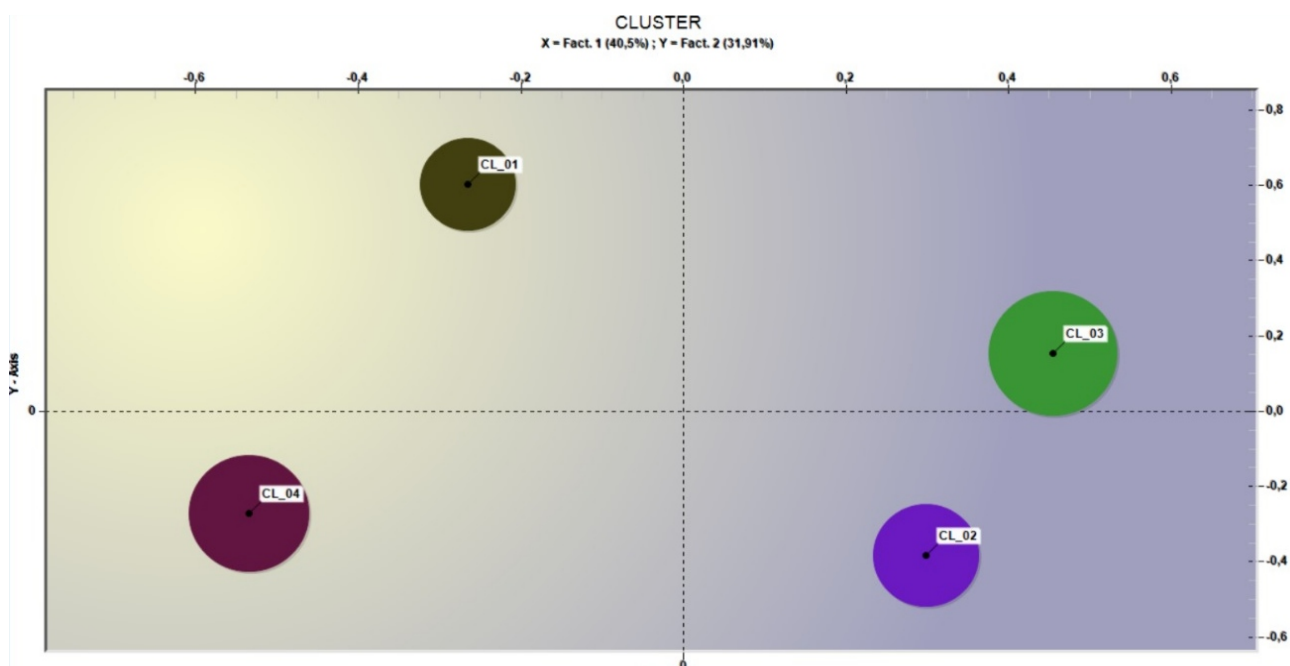


Figura 1. *Piano fattoriale*

I primi due fattori spiegano il 72% della varianza. Sul primo fattore si oppongono il cluster 3 (al polo positivo) e il cluster 4 (al polo negativo). Sul secondo fattore, si oppongono il cluster 1 (al polo positivo) e il cluster 2 (al polo negativo).

Tabella 3. *Cluster 1*

CAT	LEMMAS-VARIABLES	IN CLU	IN TOT	CHI ²	(p)
A	PROBLEMA	83	112	203,68	0,000
A	GIOCO	20	23	63,68	0,000
A	FAMIGLIA	90	218	61,16	0,000
A	RENDIMENTO_SCOLASTICO	61	137	50,82	0,000
A	SCARSO	36	70	42,57	0,000
A	MANCANZA	13	18	30,25	0,000
A	LOGICO	11	14	29,62	0,000
A	ALTO	15	23	28,96	0,000
S	_DOM_4	57	154	27,33	0,000
A	STUDIARE	12	17	26,80	0,000
A	TENDERE	12	17	26,80	0,000

Il Cluster1 è correlato con la domanda 4 dell'intervista: "Come descriverebbe ad oggi il fenomeno dello scarso rendimento scolastico?". Emerge una dinamicità dal verbo "tendere" che richiama l'azione di tirare e allentare mentre si espande lo spazio tra due poli, ma anche alla condizione di ambire, propendere, inclinare, quindi avvicinarsi, correlandosi in questo senso con il verbo "studiare", da intendersi come l'impegnare le proprie

capacità ed esperienze nel tentativo di risolvere qualcosa di nuovo e non noto¹. Questa dinamicità si pone come base necessaria nel tema del rendimento scolastico per il processo di apprendimento, il quale avviene in una zona dalle caratteristiche più o meno elastiche delle capacità intellettive. In questo processo è presente in forma variabile un obiettivo che viene posizionato in “alto”, verso il quale occorre protendersi per poterlo studiare e quindi controllare. Il cluster fornisce anche un tipo di funzionamento di questo processo che deve essere “logico” per poter funzionare, deve cioè rispettare determinate condizioni e regole come i principi matematici e quelli del linguaggio, ma anche quelli del buon senso e della concatenazione di derivazioni in successione. Il cluster è rappresentato in maggioranza dalla parola “problema” nel senso di questione proposta che va affrontata e risolta a partire dai dati noti, seguendo determinate procedure. Se intendiamo il processo di apprendimento come un circuito, possiamo immaginare il problema come un cortocircuito, cioè una condizione per la quale la tensione nei punti di guasto si riduce a zero e la grande corrente inizia a fluire attraverso il circuito. Nell’accezione di tensione come spazio di apprendimento, la “mancanza” di tensione si traduce in impossibilità del verificarsi del processo di apprendimento. Questo cluster, che si concentra attorno alla definizione di “scarso” rendimento scolastico, dirige l’attenzione verso una deficienza nel processo di apprendimento, nella quale sono chiamati in causa sia il “gioco” (la creatività, l’espressività, anche l’imprevedibilità, oltre che lo spostamento su un piano simbolico) che la “famiglia” (cioè la potenza dei legami e degli affetti) come ipotetici punti di rottura del processo. Il bambino in questo cluster è il protagonista assente, mancante, sembra cioè identificarsi con il problema, che ha l’accezione sottrattiva del venire meno.

Tabella 4. *Cluster 2*

CAT	LEMMAS-VARIABLES	IN CLU	IN TOT	CHI ²	(p)
A	METTERE	84	110	168,47	0,000
A	DIDATTICO	31	44	52,79	0,000
A	TROVARE	45	83	42,41	0,000
A	BISOGNO	32	55	35,84	0,000
A	PRATICO	18	24	34,63	0,000
A	PERSONA	18	25	31,97	0,000
A	ALUNNO	40	82	28,24	0,000
A	FAVORIRE	10	11	27,25	0,000
A	AIUTARE	39	81	26,49	0,000
A	PERCORSO	38	79	25,74	0,000

In questo cluster compare l’azione preponderante del “mettere”. Il verbo “mettere”, seppur caratterizzato da confini semantici non ben definiti, prevede comunque un complemento oggetto e un complemento di luogo (o termine) che determinano il significato nel contesto specifico di utilizzo. In senso più astratto il verbo “mettere” può indicare un cambiamento di condizione o di stato, e con complemento oggetto di persona si può intendere come accompagnare, far andare o collocare in un luogo, ma anche mettere addosso, attribuire. Nell’antichità con il termine “alunno”, dal latino *alumnus*, derivato di *alère* “nutrire”, si definivano gli infanti abbandonati, raccolti e allevati come figli; per definizione quindi si tratta di soggetti con la caratteristica intrinseca di necessitare aiuto per sopravvivere. Il cluster 2 è caratterizzato dal gesto di mettere in una determinata condizione l’alunno, che per la sua accezione etimologica è incapace di fare da solo, non si può svincolare dalla condizione di essere qualcuno da “aiutare”. Oltre all’azione di mettere ed aiutare, compare nel cluster quella di “favorire” cioè dimostrare il proprio favore a qualcuno, accordando aiuto e protezione e agendo in

¹ L’analisi delle co-occorrenze è stata accompagnata da uno studio del significato delle parole sul vocabolario Treccani online (n.d.).

modo da spianare la strada per una buona riuscita. Il verbo favorire, al participio passato “favorito”, può essere concepito anche come aggettivo o sostantivo nel senso di preferito o prediletto, quindi colui che è scelto. Il cluster è poi caratterizzato dalla ricerca (“trovare”) di una “pratica”, cioè una procedura consolidata e ripetibile, applicando a casi singoli e concreti i principi teorici di una disciplina, verso colui che è favorito, scelto come soggetto necessitante.

Il moto di questa ricerca deriva presumibilmente dalla necessità di soddisfare un “bisogno”, cioè una condizione qualificabile come una sensazione dolorosa derivante da un’insoddisfazione presente o prevista. Il bisogno può essere riferito al bisogno di mettere in pratica un aiuto, attivare un percorso, finalizzato ad una risoluzione dello stato di necessità. Nel cluster si evoca un soggetto scisso sotto forma di “alunno” (dipendente, difettoso e necessitante di essere riparato) e di “persona” (soggetto con un ruolo, provvisto di identità). Il percorso parte da una condizione di necessità di nutrire e riparare il soggetto, e termina quando, se il processo va a buon fine, l’alunno diventa “persona”. Nella particolare condizione in cui si trova l’alunno che non ha ancora compiuto il suo percorso didattico, egli non è ancora una persona, per la quale accezione etimologica (maschera teatrale) non ha ancora un ruolo, una parte nella scena, non ha un’identità. La scissione che emerge in questo cluster tra “alunno” e “persona” rimanda a una modalità di difesa volta a evitare ansie persecutorie e depressive che caratterizzano la posizione schizo-paranoide di un Io primitivo che fugge dalla paura di annientamento.

Tabella 5. Cluster 3

CAT	LEMMAS-VARIABLES	IN CLU	IN TOT	CHI ²	(p)
A	CAPIRE	125	142	250,20	0,000
A	SCUOLA	174	360	71,83	0,000
A	PARLARE	74	120	65,57	0,000
A	PRIMARIO	34	48	42,46	0,000
A	FIDUCIA	25	32	38,84	0,000
A	NEGATIVO	10	10	25,15	0,000
A	MAMMA	30	50	24,51	0,000
S	_PROV_3	133	331	22,90	0,000
A	LIMITE	8	8	20,11	0,000
A	ENTRARE	20	31	19,83	0,000
A	DIVENTARE	37	71	19,60	0,000

Il terzo cluster è correlato con la variabile illustrativa della provenienza (PROV_3), cioè intervistati provenienti dalle regioni del Sud-Italia. Il lemma con più alta ricorsività nel testo è “capire”, che si può interpretare come la capacità di intendere, afferrare e penetrare profondamente con l’intelletto, ma anche contenere, accogliere in sé. Il verbo poi si incontra in co-occorrenza con la parola “scuola”, l’istituzione a carattere sociale che, attraverso un’attività didattica organizzata e strutturata, tende a dare un’educazione, una formazione umana e culturale. Di seguito troviamo il verbo “parlare” che si pone come modalità comunicativa dell’istituzione scolastica “primaria”. Il sostantivo “fiducia” pone nel cluster la presenza di un atteggiamento risultante da una valutazione positiva delle circostanze e delle relazioni, che generalmente produce un sentimento di sicurezza e tranquillità, condizione però spezzata dal lemma “negativo” che può funzionare sia come sostantivo che come aggettivo, e qualifica una condizione di negazione, cioè l’astenersi dal proporre alternative valide, proibendo o impedendo un’azione. La co-occorrenza successiva è “mamma”, una voce del linguaggio familiare di tono affettuoso. Di seguito, la parola “limite” disegna un confine o un livello che differenzia un dentro e un fuori dove si può “entrare”, in co-occorrenza con “diventare”, verbo intransitivo che figura l’azione di passare a una condizione diversa dalla precedente, o anche assumere la caratteristica indicata dal complemento.

Il cluster sembra descrivere due posti ben definiti da un confine, rispetto al quale si verificano fenomeni diversi dentro e fuori. Se da una parte c’è l’Istituzione Scuola che attraverso l’azione del parlare propone una relazione

di fiducia con lo scopo di capire, dunque la fantasia di un rapporto primario, materno in cui si può essere accolti, dall'altra parte troviamo il mondo delle differenze, del superare il limite, del varcare una soglia per entrare in una diversa proposta relazionale dove non è scontato esserci, ma bisogna muoversi, psicologicamente, per entrare in contatto.

Tabella 6. *Cluster 4*

CAT	LEMMA-VARIABLES	IN CLU	IN TOT	CHI ²	(p)
A	RIUSCIRE	105	175	94,27	0,000
A	TEMPO	65	92	86,74	0,000
A	ARRIVARE	52	70	77,43	0,000
A	SCRIVERE	36	47	57,14	0,000
A	CONTO	26	31	49,62	0,000
A	COMINCIARE	23	27	45,24	0,000
A	NOTARE	44	71	42,66	0,000
A	RIGUARDARE	36	61	30,62	0,000
A	RENDERE	26	41	26,67	0,000
A	MATEMATICO	25	41	23,18	0,000

I lemmi che caratterizzano in maggioranza il cluster 4 sono verbi, i quali suscitano una dinamicità diffusa, una corsa frettolosa. La parola che ricorre maggiormente nel cluster è “riuscire”, verbo che serve a indicare l’esito di un’azione, ma anche la capacità o la possibilità di fare qualcosa. La co-occorrenza che segue è la parola “tempo” che è definibile come parametro misurabile del movimento per lo studio dei fenomeni, cioè un intervallo di una certa durata entro il quale un’attività viene espletata, seguita subito dopo dalla parola “arrivare” che rimanda di nuovo al raggiungimento della tappa finale di un percorso da svolgere in un intervallo di tempo definito. È presente poi l’azione dello “scrivere” ovvero rappresentare segni grafici appartenenti a un dato sistema di scrittura, e che convenzionalmente rappresentano fonemi, parole, idee, pensieri, numeri, in modo che possano poi essere interpretati mediante la lettura da chi quel sistema conosca. La parola che segue, “conto”, sembra essere particolarmente significativa in quanto può rappresentare svariati significati a seconda del contesto di utilizzo: riferita all’azione del contare rimanda a un conto alla rovescia, che rafforza la sensazione di movimento descritta nella prima parte del cluster, una scadenza prossima che accelera la corsa verso la riuscita. Un “conto” può anche significare un’operazione contabile che determina le spese sostenute e gli introiti riferiti a un certo periodo di tempo, in un contesto relazionale tra beneficiario e debitore. Troviamo poi il verbo “cominciare” che stabilisce l’esistenza di un inizio dal quale sembrerebbe partire un conto alla rovescia scandito da un tempo definito entro il quale occorre arrivare e quindi riuscire; il conto alla rovescia è attivato nel momento in cui si riesce a “notare”, cioè vedere, accorgersi, mettere in evidenza una particolare condizione che si può anche mettere per iscritto (annotare). Il cluster descrive anche la condizione in questione, essa cioè sembra “riguardare”, cioè riferirsi a un particolare processo che va considerato attentamente, rappresentato dal “rendere”. L’azione descritta dal verbo “rendere” è particolarmente significativa in quanto delinea il fulcro della presente indagine che ha voluto approfondire il tema del rendimento scolastico nella scuola primaria italiana. In associazione con i lemmi “conto” e “scrivere” può essere interpretata nell’ambito delle operazioni contabili che vedono uno scambio di beni o prestazioni alle quali si deve rendere un “conto”, una restituzione, una prova “scritta” di uno scambio, o di un patto. Il verbo “rendere” in questo senso sta a significare anche la qualità di un effetto o di un processo (rendere bene/male). Alla fine del cluster il lemma “matematico” circoscrive un ambito che ha le caratteristiche di oggettività, di limpida precisione, di evidenza scientifica misurabile e dimostrabile, quindi senza possibilità di errore. Il Cluster 4 descrive un fenomeno caratterizzato da un inizio, uno svolgimento e una fine con un tono dinamico sostenuto, in una corsa contro il

tempo dal tono persecutorio, un accumulo di azioni protese al raggiungimento di una agognata (e pretesa) certezza.

I fattori

Il primo fattore è quello della relazione col bambino, fortemente affettivizzata nel terzo cluster, che si spinge all'equivalenza simbolica con la mamma, e bonificata: quasi che entrare in rapporto col bambino significasse soddisfare i suoi bisogni primari, comprensione e fiducia, opponendo idealmente dei limiti e dei no quali occasioni che permettono tanto di entrare in rapporto quanto di crescere. La stessa relazione acquista le caratteristiche di una iperattività nel quarto cluster, quando a fronte della fantasia di dedicare al bambino un contesto accudente e bonario, ci si trova di fronte una creatura che sollecita azioni e movimenti, che non sta mai fermo, a cui appare difficile star dietro, che porta una grande energia che va domata e disciplinata per perseguire gli apprendimenti fondamentali che sono scrivere e far di conto.

Il secondo fattore parla invece dell'assenza del bambino nelle parole degli insegnanti, che in quanto assente richiama una presenza persecutoria. Da una parte, nel primo cluster, il bambino viene evocato dal rendimento scolastico che va in cortocircuito quando famiglia e gioco trovano posto, cioè relazioni e creatività, imprevedibilità e affetti. Questi sono i punti di rottura. Dall'altra parte, nel secondo cluster, c'è il tecnicismo della didattica come assetto difensivo dal rapporto con l'alunno, forse bisognoso, potenzialmente difettoso, molto pericolosamente implicante, che porta bisogni e necessità di essere riparato. Richiama forse un retaggio pedagogico nel quale il bambino è l'adulto che sarà, *in puerus homo*, attorno al quale si delinea il percorso che lo porterà a raggiungere la sua piena condizione di sviluppo. Non è già, ma sarà.

Conclusioni e riflessioni

La presente indagine che ha esplorato le modalità di simbolizzazione affettiva di 31 insegnanti di classi primarie italiane sul tema del rendimento scolastico, ha restituito quattro aree tematiche. L'analisi del testo ha fatto emergere con quali rappresentazioni simboliche gli insegnanti interpellati si accostano al tema dello scarso rendimento scolastico nelle scuole primarie italiane. Questo tema risulta essere di particolare importanza nel panorama più ampio della carriera accademica degli allievi che per un lungo corso della loro vita si trovano a frequentare la scuola dell'obbligo, e verso i quali sono orientate aspettative di successo e buona riuscita finalizzate a un soddisfacente inserimento sia nel mondo lavorativo che in quello sociale dei vari contesti culturali a disposizione. Il rapporto degli insegnanti con lo scarso rendimento scolastico, che spesso esita nella richiesta di una diagnosi e delle relative misure compensative e dispensative (in un'età così precoce) potrebbe contribuire ad allargare lo spazio già presente tra "normodotato" (colui che è in grado di inserirsi nel tessuto socio-culturale) e "deficitario". In questo studio, la funzione dell'insegnante di scuola primaria italiana sembra essere evocata come giudice del risultato (cluster 4) che segnala un "problema" nel processo di simbolizzazione (o "gioco"), riferendosi alla famiglia, cioè alle relazioni e agli affetti, come possibile responsabile di un mancato o deficitario svolgimento del processo (cluster 1), piuttosto che come una funzione che sostiene il bambino nella sua capacità esploratoria e gli permette di svilupparla e soprattutto grazie al tempo trascorso a scuola. In questo senso, è possibile leggere l'attribuzione della diagnosi, cioè di caratteristiche proprie dell'individuo alunno, come un fallimento all'interno della relazione tra insegnante e allievo. Pensare alla diagnosi non come caratteristica del bambino ma come prodotto di un rapporto controverso tra bambino e insegnante, tra contesto familiare e contesto scolastico, offre uno spunto di riflessione sul tema del rendimento scolastico e interroga sulla possibilità per la scuola di poter contenere e rielaborare il vissuto di fallimento. Il bambino che viene vissuto come non in grado di apprendere non ha la possibilità di instaurare una relazione con l'istituzione scolastica che comunque continua ad "obbligarlo" in un ambiente che lo allontana in quanto diverso da sé. Questi aspetti della relazione sembrano essere le premesse per operare un profondo cambiamento nella relazione collusiva tra scuola e famiglia, che sia capace di riorganizzare la percezione reciproca e di conferire un obiettivo realistico al rapporto tra i due (Carli & Panizza, 2016). Quando insegnanti e genitori interagiscono in maniera collaborativa consultandosi attivamente per risolvere un problema, quando cioè il piano delle relazioni, dei legami e degli affetti si integra ai processi logico razionali che sostengono qualunque apprendimento, gli studenti sperimentano maggiori competenze sociali ed emotive, le quali giocano un ruolo

di fondamentale importanza sui loro risultati accademici. L'incontro tra insegnanti e genitori, tra scuola e famiglia non è sempre facile. Alcuni insegnanti hanno una percezione negativa riguardo il ruolo che hanno i genitori sullo sviluppo dei propri figli, e non sono sufficientemente interessati o preparati a comunicare adeguatamente con le famiglie (Amatea, Mixon, & McCarthy, 2013; Bingham & Abernathy, 2007). Per contro, anche i genitori possono intrudere nel processo educativo che si porta avanti a scuola sotto la responsabilità degli insegnanti, svalutando o delegittimando la loro azione, attribuendo unilateralmente ad essi la responsabilità di ciò che non funziona.

Mantenere un focus sulla connessione scuola-famiglia può essere un modo per migliorare l'impegno genitoriale verso la vita scolastica del figlio, mantenendo un terreno fertile sul campo relazionale che si riveli favorevole alla costruzione di un'alleanza educativa che tuttora fatica a radicarsi. In questo senso la diagnosi segnala una "resa", un fallimento, di una scuola che ha perso la sua accezione etimologica che definiva un *piacevole uso delle proprie disposizioni intellettuali*, e che ad oggi confina la possibilità degli alunni di costruire un'identità solo a coloro che rientrano in determinate categorie prescritte.

Bibliografia

- Amatea, E. S., Mixon, K., & McCarthy, S. (2013). Preparing future teachers to collaborate with families contributions of family systems counselors to a teacher preparation program. *The Family Journal*, 21(2), 136-145.
- Bingham, A., & Abernathy, T.V. (2007). Promoting Family-Centered Teaching: Can One Course Make a Difference? *Issues in Teacher Education*, 16(1), 37-60.
- Carli, R. (2015). Narrativismo e psicoanalisi [Narrativism and psychoanalysis]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 70-84. Retrieved from www.quadernidipsicologiaclinica.com
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2016). I "nuovi lavori" degli psicologi e la competenza a colludere ["New psychological work" and the competence to collude]. *Quaderni Di Psicologia Clinica*, 1, 16-31. Retrieved from www.quadernidipsicologiaclinica.com
- Corbelli, C.M. (2018). *Teacher Perception of an Attention Deficit Hyperactivity Disorder Diagnosis in an Inclusive K-8 General Education Classroom Setting*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED601396>
- Davenport, C. (2020). Unconscious bias and primary schools. *Primary Science*, 165, 7-8.
- Entwisle, D.R., & Hayduk, L.A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education*, 61(3), 147-159. doi : 10.2307/2112624
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-38.
- Hartz, K., Williford, A.P., & Koomen, H.M.Y. (2017). Teachers' perceptions of teacher-child relationships: Links with children's observed interactions. *Early Education and Development*, 28(4), 441-456. doi: 10.1080/10409289.2016.1246288
- ISTAT (2020). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità: A.s. 2019-2020 [School inclusion of students with disabilities: A.y 2019-2020]. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>
- Mason, B.A., Gunersel, A.B., & Ney, E.A. (2014), Cultural and ethnic bias in teacher ratings of behavior: A criterion-focused review. *Psychol. Schs*, 51, 1017-1030. doi: 10.1002/pits.21800
- Matte Blanco I. (1981). *L'inconscio come insiemi infiniti. Saggio sulla bi-logica*. [The unconscious as infinite sets: Essay on bi-logic] (P. Bria, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1975).
- McGrath, K., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. doi: 10.1016/j.edurev.2014.12.001

- Meleddu, M., & Scalas, L.F. (2009) Rendimento scolastico, fattori della personalità, processi motivazionali e sistema del sé: Una rassegna sullo sviluppo degli studi [Academic performance, personality factors, motivational processes and the self system: A review of study development]. *Giornale di Psicologia*, 3(3), 297-318.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* [Guidelines for the right to education of pupils and students with specific learning disabilities]. Retrieved from https://www.unimi.it/sites/default/files/2018-07/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf
- MIUR - Ufficio gestione patrimonio informativo e statistica (2020). I principali dati relativi agli alunni con DSA: As 2018-2019 [The main data relating to students with DSA: Ay 2018-2019]. Retrieved from https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+DSA+-+a.s.+2018_2019.pdf/a2f114e9-b59a-1c5d-730c-e4aecb5aad7e?version=1.0&t=1605006783113
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A.M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. doi: 10.1037/a0023311
- Ready, D.D., & Wright, D.L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360. doi: 10.3102/0002831210374874
- Treccani (n.d.). *Vocabolario online* [Vocabulary online]. Retrieved from www.treccani.it/vocabolario
- Zhao, H., Sharp, K.L., & Malkus, A.J. (2023). Predictors of preschoolers' classroom engagement: Teacher-child interactions, teacher-child relationships, and child's self-control. *Early Child Development and Care*, 194(1), 58-71. doi: 10.1080/03004430.2023.2277132