

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

*Marco Guidi, Claudia Venuleo<sup>\*\*</sup>, Sergio Salvatore<sup>\*\*\*</sup>*

### *Abstract*

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

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

*Keywords:* students; high school; Models of Signification.

### ***Introduction***

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

This also means that the school is not configured as a passive receptor of the Models of Signification proposed by the students. Instead, it participates in their construction and their maintenance, encouraging or constraining criteria and modes of relating/participating offered by the broader social context<sup>1</sup>.

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

### ***Preliminary methodological considerations***

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

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

---

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

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

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

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

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

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

The Models of Signification correspond to ways of interpreting the common symbolic matrix, and each of them has to be interpreted as referring to a specific subset (or segment) of the surveyed population. Each model is therefore a way a certain segment of the social body expresses, interprets and gives sense to this common symbolic matrix, positioning itself with respect to the fundamental symbolic dimensions generating it<sup>2</sup>.

### ***Survey tool***

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

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

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

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

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

---

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

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

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

### **Sample**

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

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

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

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

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

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

## **Data analysis**

To identify the Symbolic Dimensions (SD) generating the Models of Signification, the dataset “subject X answers” has been submitted to a Multiple Correspondence Analysis (MCA), which was conducted on the first part of the questionnaire (accounting for the 4 areas of student experience previously recalled). MCA is a procedure specifically designed to extract synthetic variables (also called dimensions or factors) which help to explain the overall variability of responses (Benzecri, 1992). Since each different factor extracted by the analysis helps summarizing the information contained in the dataset, and that each of them accounts for a progressively decreasing portion of the inertia explained<sup>3</sup>, a limited number of factors can be selected to retain most of the overall dataset inertia. Furthermore, each factor can be conceived as a dichotomous structure, formed by the opposition of two separate patterns of responses mutually excluding and maximally different from each other. According to other authors (see, for example, Landauer & Dumais, 1997), we conceive the tension emerging between the two dichotomous opposing patterns of responses, in terms of the symbolic dimension<sup>4</sup> operating in the affective-cultural matrix expressed by the population surveyed.

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

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

## **Results**

Three orders of results are presented below:

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

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

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

### *A. The cultural space*

The first two main factorial dimensions emerging from the Multiple Correspondence analysis help to explain 85.9% of the overall inertia<sup>6</sup>. As previously mentioned, these factors are interpreted as Symbolic/Affective dimensions shaping the cultural space.

---

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

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

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

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

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

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

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

#### *Devaluation*

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

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

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

#### *Investment*

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

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

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

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

School is: at students' service

Not at all

**Right end: "Investment"**

*Variables*

I go to school: to learn

I go to school: for my family

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

To find a job it is important: the training received

To find a job it is important: a recommendation

Teachers: love their work

School is: at students' service

I go to school: to prepare for a job

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

Your teachers are: strong

How satisfied are you with: your school

Your teachers are: good

How satisfied are you with: your future

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

How satisfied are you: with your situation

*Modalities*

Yes

No

Quite satisfied

Yes

No

Quite

Quite

Yes

Quite reliable

Quite

Quite satisfied

Quite

Quite satisfied

Quite satisfied

Quite

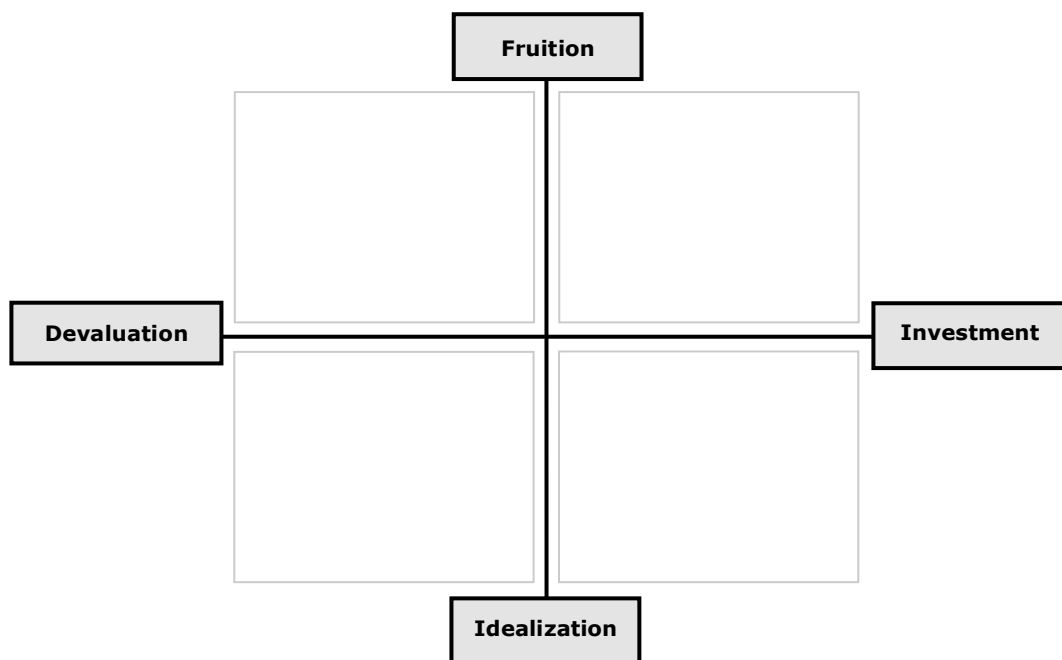


Figure 1. The cultural space shaped by the first two factorial dimensions

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

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

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

### *Idealization*

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

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

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

### *Fruition*

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

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

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

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

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

---

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

---



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

### *B. Models of Signification of the School Context*

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

#### *Segment 1. The confident affiliative*

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

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

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

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

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

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

#### *Segment 2. The self-sufficient reactive*

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

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

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

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

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

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

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

### *Segment 3. The idealizing optimists*

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

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

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

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

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

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

### *Segment 4. The passive compliant*

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Segment 5. The devaluing provocateurs*

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

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

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

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

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

#### *Breakdown of cultural segments*

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

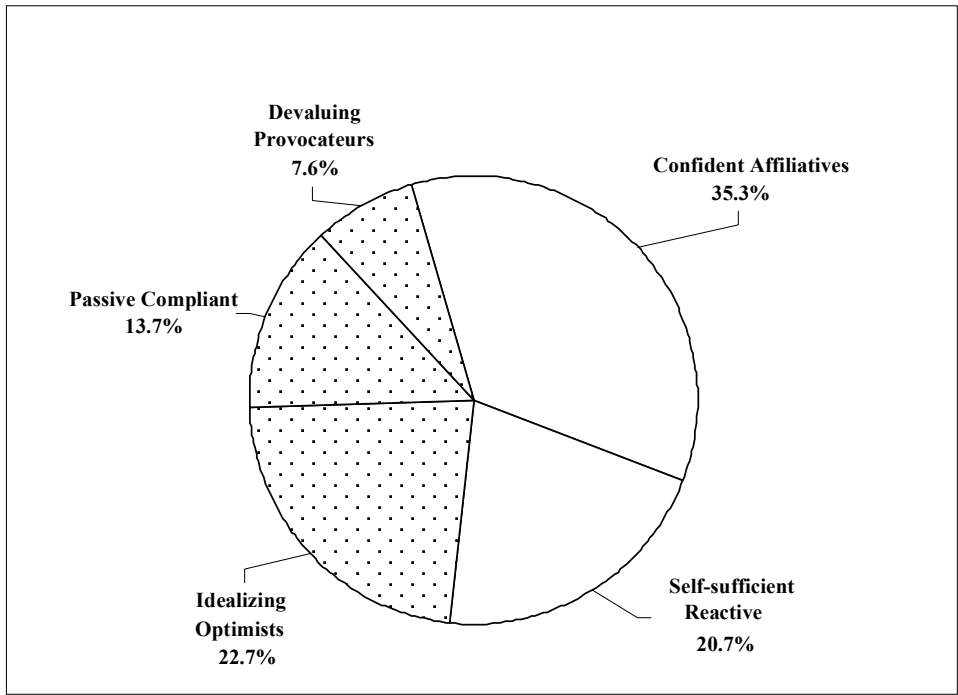


Figure 2. Distribution of the segments in the sample

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

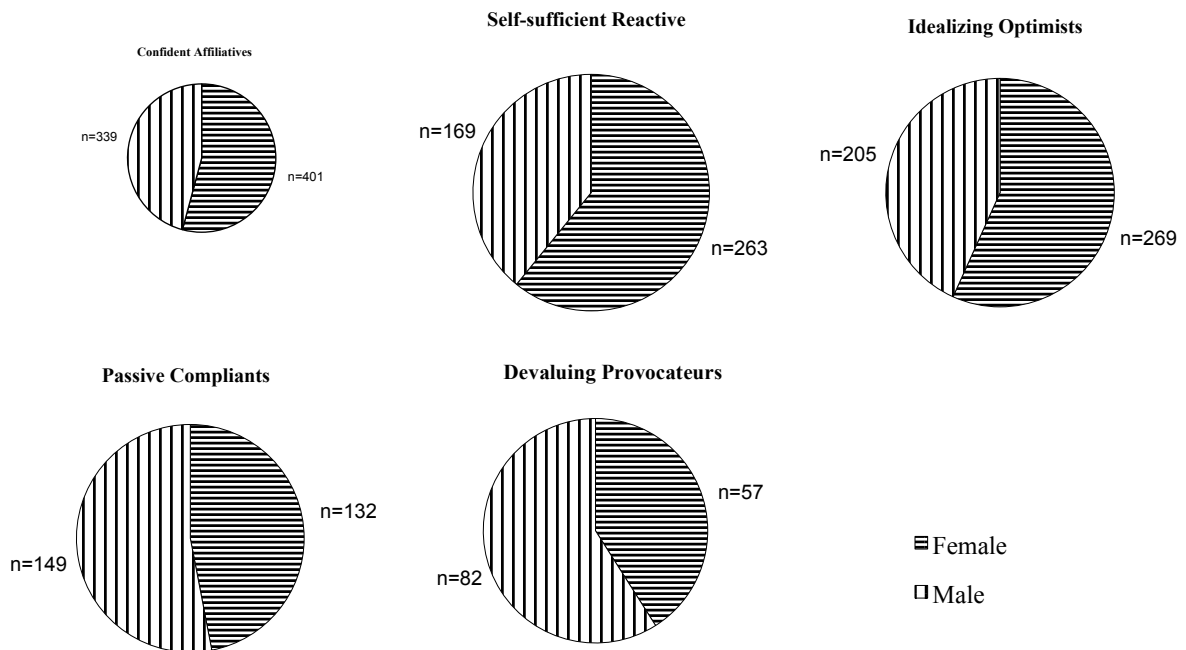


Figure 1. Gender distribution in the segments

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

Table 5. Average age for the Cultural segments

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

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

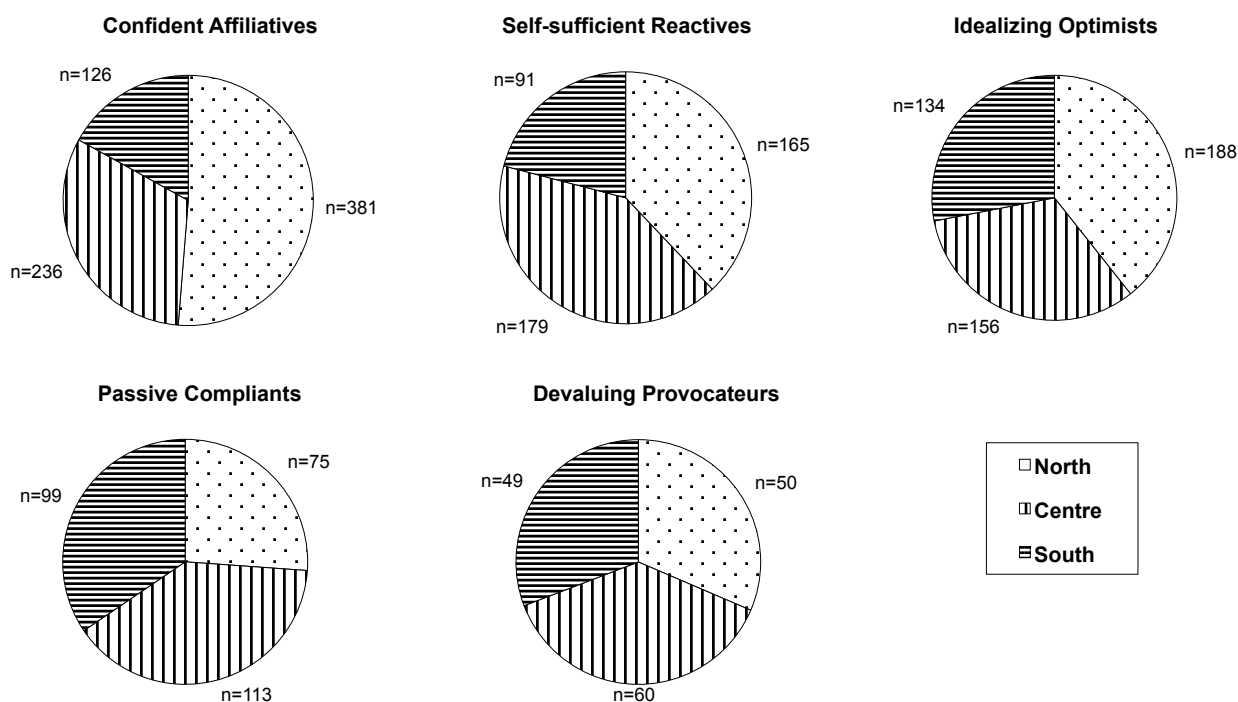
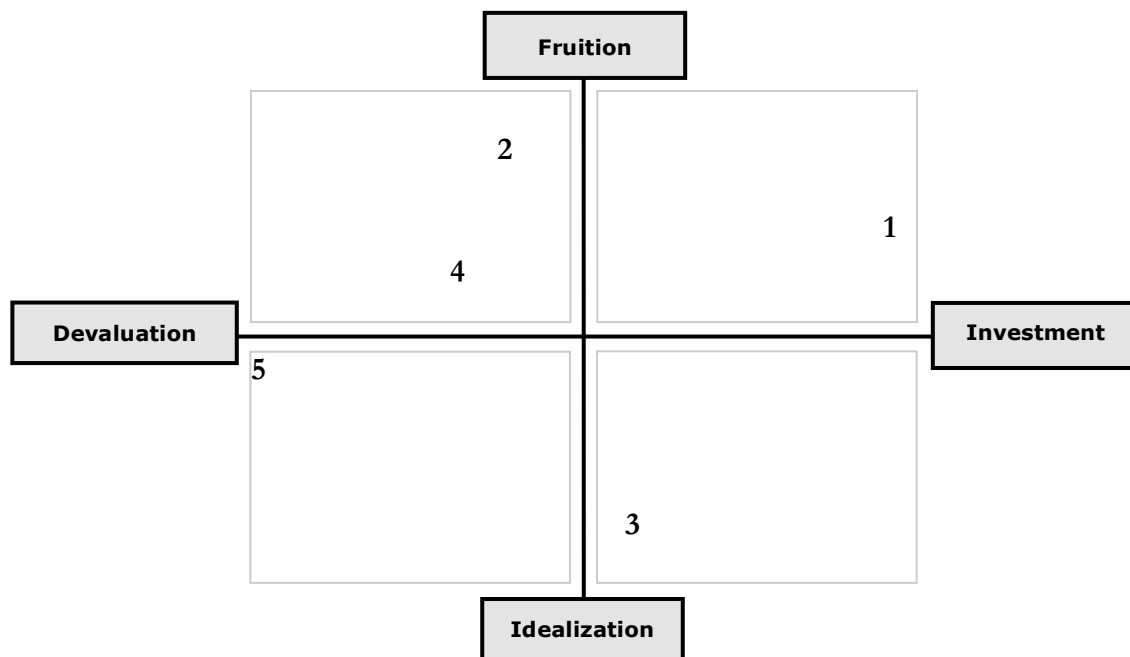


Figure 2. Composition of cultural segments by geographical area

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

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

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



**Key to the figure**

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Concluding remarks**

The level of investment that students express in the school system and the social world in general is a reflection of their ability to construct representations of the environment. In other words, students can believe in their education and life experience to the extent that they are able to give it meaning.

The analysis of patterns of meaning proposed here allows us to detect the representations students attribute to their being part of the school setting and to interpret the symbolic lines that organize their position in it.

Let us summarize the main findings of the study.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

But how can this meaningfulness be developed?

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

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



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

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

## References

- Benzecri, J.P. (1992). *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Marcel Dekker.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione* [Training Psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Salvatore, S. (2001). *L'immagine della psicologia: Una ricerca sulla popolazione del Lazio* [The image of psychology: A research on the Lazio population]. Roma: Kappa.
- Cobern, W.W., & Aikenhead, G.S. (1998). Cultural Aspects of Learning Science. In B.J. Fraser & K.J. Tobin (Eds.), *The International Handbook of Science Education* (pp. 39-52). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Costa, V.B. (1995). When science is 'another world': Relationships between worlds of family, friends, school, and science. *Science Education*, 79(3), 313-333. doi:10.1002/sce.3730790306
- Ercolani, A.P., Areni, A., & Mannetti, L. (1990). *La ricerca in psicologia: Modelli di indagine e di analisi dei dati* [The research in psychology: Models of investigation and of data analysis]. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Guidi, M., Salvatore, S., & Scotto Di Carlo, M. (2011). Il ruolo del contesto simbolico affettivo nei processi di apprendimento: Un caso studio [The role of the context in the symbolic-affective learning processes: A case study]. *Psicologia Scolastica*, 10(1), 41-79.
- Jegede, O. (1995). Collateral learning and the eco-cultural paradigm in science and mathematics education in Africa. *Studies in Science Education*, 25(1), 97-137. doi:10.1080/03057269508560051
- Landauer, T.K., & Dumais, S.T. (1997). A solution to Plato's problem: The Latent Semantic Analysis theory of the acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological Review*, 104(2), 211-240. doi:10.1037/0033-295x.104.2.211
- Lebart, L., Morineau, A., & Piron, M. (1997). *Statistique Exploratoire Multidimensionnelle* (2<sup>nd</sup> ed.) [Multidimensional Exploratory Statistics]. Paris: Dunod.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Sense Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Markovà, I. (2001). La Democratie comme theme de psychologie sociale [Democracy as an Issue for Social Psychology]. *Bulletin de Psychologie*, 54(6), 611-621.
- Markovà, I. (2003) *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge: Cambridge University press.
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2010). Il gruppo come spazio privilegiato della formazione clinica alla clinica. In G. Montesarchio & C. Venuleo (Eds.), *!Gruppo! Gruppo esclamativo* [!Group! Exclamation Group] (pp. 191-218). Milano: FrancoAngeli.

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

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

*Marco Guidi*, *Claudia Venuleo*<sup>\*\*</sup>, *Sergio Salvatore*<sup>\*\*\*</sup>

### *Abstract*

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

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

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

---

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

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

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

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

## **Introduzione**

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

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

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

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

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

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

Questo significa anche che la scuola non si pone solo come recettore passivo dei Modelli di Significazione proposti dagli studenti; piuttosto partecipa alla loro costruzione e al loro mantenimento, incoraggiando o vincolando criteri e modalità di rapporto e di partecipazione suggeriti dal contesto sociale più ampio<sup>1</sup>.

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

## **Considerazioni metodologiche preliminari**

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

I Modelli di Significazione costituiscono altrettanti modi di interpretare la comune matrice simbolica, a loro volta riconducibili a determinati sottoinsiemi (segmenti) della popolazione indagata. Ciascun modello è dunque un modo attraverso il quale un dato segmento del corpo sociale esprime/interpreta la comune matrice simbolica, prendendo posizione rispetto alle dialettiche fondamentali (dimensioni di simbolizzazione) che la attraversano<sup>2</sup>.

### ***Lo strumento di rilevazione***

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

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

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

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

---

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

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

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

### **Campione**

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

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

Tabella 1. *Composizione geografica del campione degli studenti*

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

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

<b>Classe</b>	<b>Campione</b>	<b>Popolazione</b>
	<i>%</i>	<i>%</i>
Prima	25,4	24,7
Seconda	20,7	21,1

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

### ***Analisi dei dati***

Per identificare le principali Dimensioni di Simbolizzazione (DS), generative dei Modelli di Significazione, la matrice dei dati “soggetti x risposte al questionario” è stata sottoposta ad Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM), operata sui quattro ambiti di esperienza in cui è articolata la prima parte del questionario. L’ACM è una procedura volta ad estrarre variabili sintetiche (dette dimensioni o fattori), che contribuiscono a spiegare la variabilità complessiva delle risposte (Benzecri, 1992). Dal momento che i fattori riassumono una proporzione progressivamente decrescente dell’informazione contenuta nella matrice iniziale, con un numero molto limitato di fattori si è in grado di conservare la maggior parte dell’inerzia<sup>3</sup> dei dati. Ciascun fattore può essere concepito come una struttura dicotomica, costituita dall’opposizione di due pattern separati di risposte reciprocamente escludentisi e massimamente distanti tra loro. Similmente ad altri autori (Landauer & Dumais, 1997), concepiamo la tensione dicotomica emergente tra i due pattern opposti di risposte, nei termini di una Dimensione di Simbolizzazione<sup>4</sup> attiva entro la matrice affettivo-culturale espressa dalla popolazione esplorata.

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

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

### ***Risultati***

Di seguito, vengono presentati 3 ordini di risultati:

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

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

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

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

## A. Lo spazio culturale

Le prime due principali dimensioni fattoriali, emerse dall'Analisi delle Corrispondenze Multiple contribuiscono a spiegare l'85,9% dell'inerzia totale<sup>6</sup>. Come detto, tali dimensioni sono interpretate come Dimensioni Simbolico-affettive costitutive dello Spazio culturale.

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

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

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

#### *Svalutazione*

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

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

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

#### *Investimento*

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

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

Tabella 3. Prima dimensione fattoriale: Simbolizzazione Ruolo Studente

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

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



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

**Polo destro: "Investimento"**

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

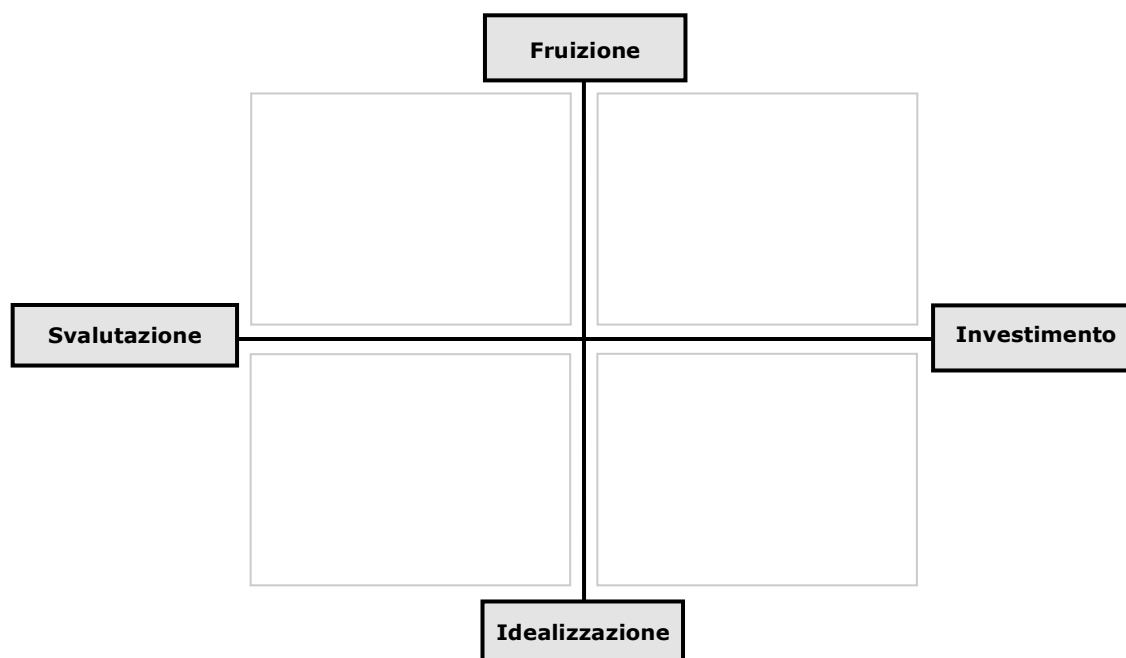


Figura 1. Spazio culturale formato dalle prime due Dimensioni Simboliche

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

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

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

*Idealizzazione*

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

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

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

*Fruizione*

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

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

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

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

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

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

---

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

**Polo superiore: “Fruizione”**

*Variabili*

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

---

*B. Modelli di Significazione del Contesto Scolastico*

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

*Segmento 1. Affiliativi fiduciosi*

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

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

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

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

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

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

### *Segmento 2. Autosufficienti reattivi*

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

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

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

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

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

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

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

### *Segmento 3. Ottimisti idealizzanti*

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

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

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

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

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

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

#### *Segmento 4. Adempitivi passivi*

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

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

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

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

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

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

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

#### *Segmento 5. Provocatori svalutanti*

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

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

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

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

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

#### *Ripartizione dei segmenti culturali*

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

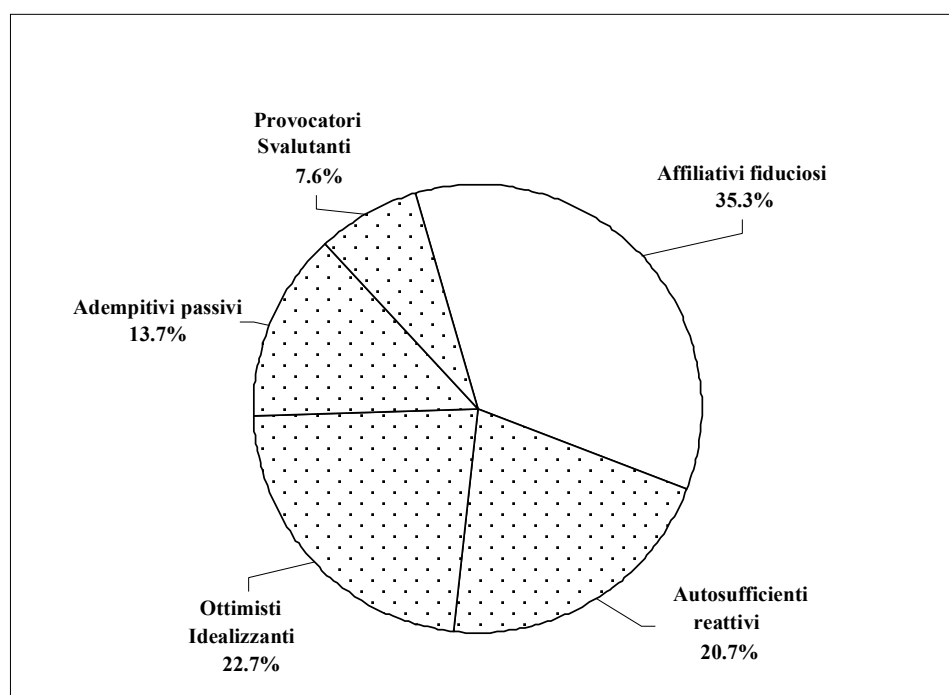


Figura 2. Distribuzione dei segmenti nel campione

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

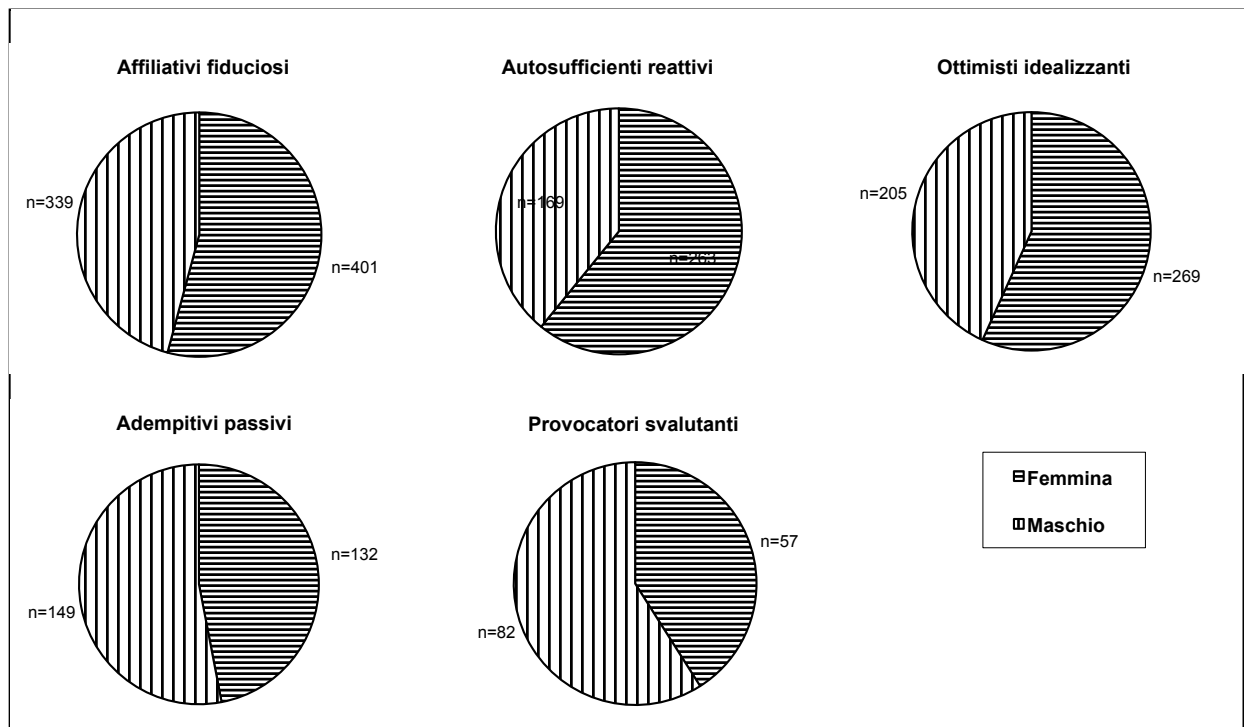


Figura 4. Composizione dei raggruppamenti culturali per genere

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

Tabella 5. Età media dei Raggruppamenti Culturali

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

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

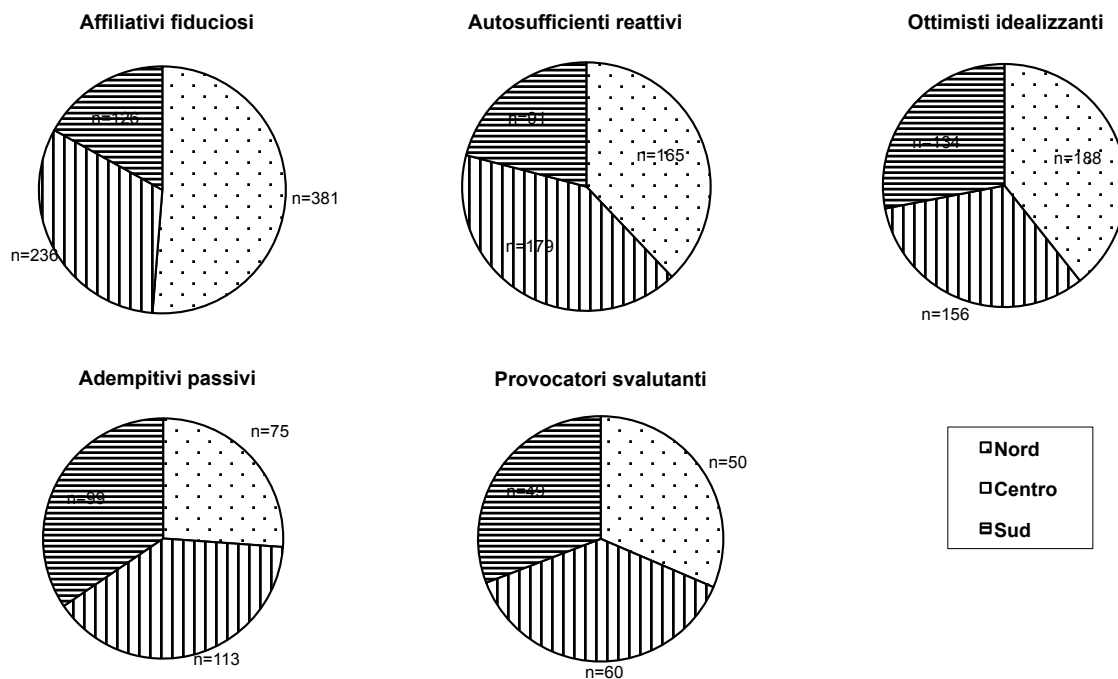


Figura 5. Composizione dei raggruppamenti culturali per area geografica

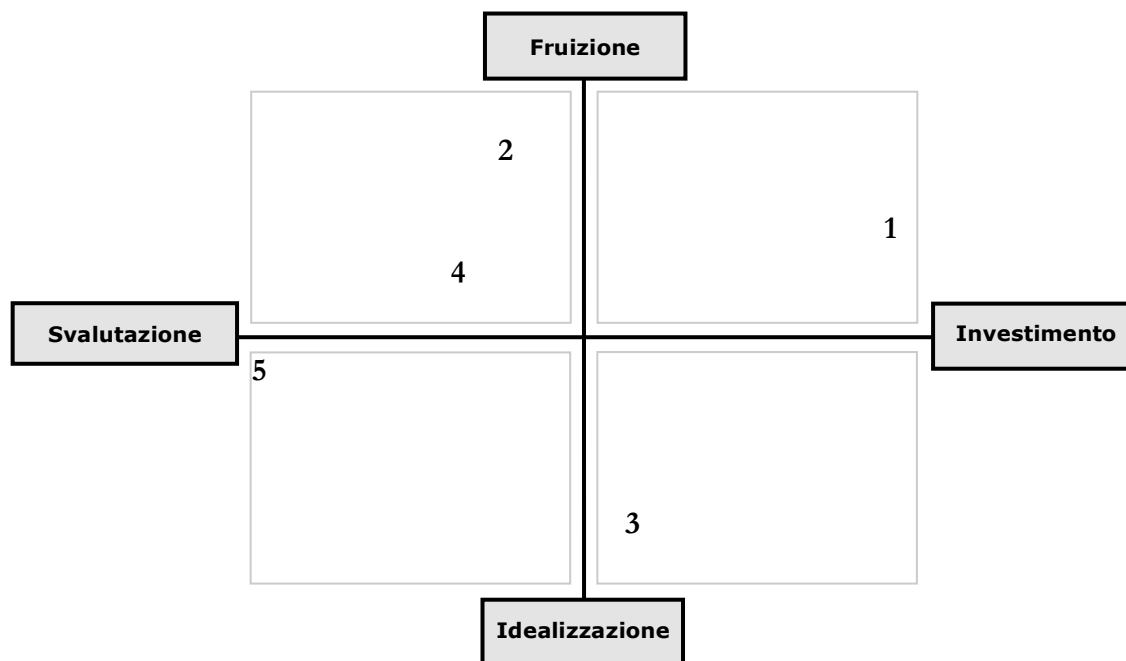
### C. Posizionamento dei Modelli di Significazione del Contesto Scolastico sullo spazio simbolico

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

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

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





**Legenda**

1 = *Affiliativi fiduciosi*

3 = *Ottimisti idealizzanti*

5 = *Provocatori svalutanti*

2 = *Autosufficienti reattivi*

4 = *Adempitivi passivi*

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

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

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

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

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

## Osservazioni conclusive

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

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

Riprendiamo in sintesi i principali risultati emersi dall'indagine.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ma come si sviluppa tale *pregnanza*?

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

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

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

### *Bibliografia*

- Benzecri, J.P. (1992). *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Marcel Dekker.
- Carli, R., & Panicia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione* [Training Psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Salvatore, S. (2001). *L'immagine della psicologia: Una ricerca sulla popolazione del Lazio* [The image of psychology: A research on the Lazio population]. Roma: Kappa.
- Cobern, W.W., & Aikenhead, G.S. (1998). Cultural Aspects of Learning Science. In B.J. Fraser & K.J. Tobin (Eds.), *The International Handbook of Science Education* (pp. 39-52). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Costa, V.B. (1995). When science is 'another world': Relationships between worlds of family, friends, school, and science. *Science Education*, 79(3), 313-333. doi:10.1002/sce.3730790306
- Ercolani, A.P., Areni, A., & Mannetti, L. (1990). *La ricerca in psicologia: Modelli di indagine e di analisi dei dati* [The research in psychology: Models of investigation and of data analysis]. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Guidi, M., Salvatore, S., & Scotto Di Carlo, M. (2011). Il ruolo del contesto simbolico affettivo nei processi di apprendimento. Un caso studio [The role of the context in the symbolic-affective learning processes. A case study]. *Psicologia Scolastica*, 10(1), 41-79.
- Jegede, O. (1995). Collateral learning and the eco-cultural paradigm in science and mathematics education in Africa. *Studies in Science Education*, 25(1), 97-137. doi:10.1080/03057269508560051
- Landauer, T.K., & Dumais, S.T. (1997). A solution to Plato's problem: The Latent Semantic Analysis theory of the acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological Review*, 104(2), 211-240. doi:10.1037/0033-295x.104.2.211
- Lebart, L., Morineau, A., & Piron, M. (1997). *Statistique Exploratoire Multidimensionnelle* (2<sup>nd</sup> ed.) [Multidimensional Exploratory Statistics]. Paris: Dunod.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Sense Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marková, I. (2001). La Democratie comme theme de psychologie sociale [Democracy as an Issue for Social Psychology]. *Bulletin de Psychologie*, 54(6), 611-621.
- Marková, I. (2003) *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge: Cambridge University press.
- Montesarchio, G., & Venuleo, C. (2010). Il gruppo come spazio privilegiato della formazione clinica alla clinica. In G. Montesarchio & C. Venuleo (Eds.), *!Gruppo! Gruppo esclamativo [!Group! Exclamation Group]* (pp. 191-218). Milano: FrancoAngeli.
- Mossi, P., & Salvatore, S. (2011). Transición psicológica de significado a sentido [Psychological transition from meaning to sense]. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 153-169.

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