

5.2 Report Pavia

Rosanna Tamagna, Patrizia Cattaneo, Claudia Curci

La ricerca esplorativa qui documentata illustra l'insieme delle percezioni sul modo di "vivere la scuola" da parte di circa 600 alunni di scuola dell'infanzia e di scuola primaria del territorio pavese e di Caravaggio.

Dall'ispezione delle risposte, dalla loro analisi, commento e interpretazione è possibile inferire indicazioni in merito alle esigenze e ai bisogni formativi dei bambini dai 5 ai 10 anni.

La ricerca si è voluta caratterizzare quale percorso euristico di facile e veloce impatto rilevativo. La sua progettazione, implementazione ed elaborazione è stata condotta nell'arco di circa due mesi (dal 21 di settembre al 17 di novembre 2007). L'organizzazione del lavoro, la costruzione degli strumenti, la strategia rilevativa e le modalità di elaborazione statistica dei dati sono stati ispirati dai criteri accennati.

Gli strumenti sono stati costruiti *ad hoc* dal Gruppo di Progetto, dopo aver valutato e discusso plurime modalità indagative. Si è optato per la costruzione di 3 questionari misti, uno per ogni fascia d'età considerata: 5, 8 e 10 anni, denominati IO/5, IO/8 e IO/10, con relativi strumenti di *scoring*. Ogni questionario conteneva 18/19 items, per lo più a scelta multipla. Per le fasce d'età più alte sono stati costruiti per essere autosomministrati, mentre per i bambini più piccoli lo strumento si è caratterizzato quale matrice di *focus* con gruppi limitati di bambini.

Gli strumenti utilizzati con le relative presentazioni e istruzioni d'uso sono riportati in Appendice.

Le modalità di lavoro sono analogamente state improntate al massimo di realizzabilità nel minor tempo possibile e con la minor necessità di incontri di lavoro in presenza dei ricercatori.

Il gruppo di ricerca si è incontrato complessivamente solo 4 volte. Nel primo incontro si è delineato un percorso in 2 passi, caratterizzato –il primo- dalla rilevazione dei bisogni formativi dei bambini, e -il secondo- dalla necessità di predisporre modalità di formazione attiva e dedicata per gruppi di docenti e genitori sulle tematiche emerse dall'elaborazione dei dati. In tale incontro si sono delineati anche alcuni indirizzi per la ricerca esplorativa.

Il secondo incontro è stato dedicato all'analisi, all'integrazione e alla formalizzazione degli strumenti predisposti dal *Project-Leader*, alla messa a punto delle strategie rilevative ed elaborative.

Il terzo all'analisi collettiva dei risultati emersi e a una prima lettura descrittiva dei dati.

Il quarto alla formalizzazione del Report e alla costruzione delle ipotesi formative relative al secondo *step*.

Come si intuisce, la maggior parte del lavoro è stato sviluppato a distanza. Tutti i ricercatori hanno contribuito passo-passo a costruire, implementare e valutare il percorso. Gli incontri in presenza sono serviti a formalizzare di volta in volta le proposte e le sollecitazioni emerse in progress via web.

Il campione è stato individuato in 596 bambini appartenenti a 3 fasce di età (5, 8, 10 anni) ritenute dal gruppo di progetto le più indicative e rappresentative della scuola dell'infanzia e della scuola primaria: bambini con relativa "esperienza" scolastica, in grado, dunque, di meglio certificare le condizioni climatiche dei rispettivi gradi scolastici.

Non è stato possibile bilanciare i 3 sottogruppi considerati; mentre i due gruppi di scuola primaria si equivalgono, quello dei cinquenni risulta più contratto, rappresentando solo il 15% dell'intero campione.

Il campione è stato individuato nelle seguenti aree:

3° Circolo Didattico di Pavia

Scuole Primarie "Vallone" e "Massacra" e Scuola dell'Infanzia "Montebolone"

4° Circolo Didattico

Scuola Primaria "G. Pascoli"

Circolo Didattico di Caravaggio:

Scuola Primaria "Merisi" e Scuola dell'Infanzia "San Bernardino"

Circolo Didattico di Mede: Scuole Primarie

I dati emersi dalla rilevazione vengono presentati seguendo la tracciatura dei questionari utilizzati. In essi –nell'ambito di una statistica descrittiva- si evidenziano i valori assoluti e quelli relativi del campione totale (N=596) e dei 3 sottocampioni considerati: bambini di 5 (N=90), di 8 (N=257) e di 10 anni (N=249). Le tabelle vengono integrate con grafici in grado di meglio evidenziare le frequenze rilevate.

L'utilizzo dei dati, si accennava, apre alla progettazione di interventi formativi sensibili alle percezioni dei bambini che la ricerca ha permesso di rilevare. Interventi mirati non tanto sulle tematiche che possono apparire formativamente “scoperte”, quanto modulati sui modi attuali con cui gli allievi vivono e “abitano” la scuola. Ai modi con cui essi la avvertono e la “sentono” complessivamente.

L'approccio indiretto ai bisogni formativi che la ricerca ha prescelto ha probabilmente salvaguardato la genuinità delle risposte dei soggetti, ma richiede una sensibilità ermeneutica nel leggere aspettative ed esigenze implicite.

Il gruppo di ricerca è composto da:

Curci Claudia Dirigente Scolastico Broni
MariaPaola Tallone docente del 3° Circolo Didattico di Pavia Sacchi Angela docente del 3° Circolo Didattico di Pavia Falco Luciana docente del 3° Circolo Didattico di Pavia
Rosa Lucia Mussi Dirigente Scolastico 4° Circolo Pavia
Rosanna Tamagna docente del 4° Circolo Didattico di Pavia Cattaneo Patrizia docente del 4° Circolo Didattico di Pavia
Maria Grazia DeMartini Dirigente Scolastico Mede
Maddalena Cantoni docente del Circolo di Mede Miriam Legora docente del Circolo di Mede
Gino Giordano Dirigente Scolastico Caravaggio

Iolanda Berta docente del Circolo di Caravaggio
Dottor Luciano Cerioli in qualità di formatore

I R I S U L T A T I

Il campione dei soggetti intervistati è indicato nelle tabelle e nei grafici che seguono.

Nelle Tab.1 e 2 e nelle analoghe Figg. 1-2 le numerosità dell'intero campione e dei 3 sottocampioni e la loro distribuzione per area. Nella valutazione e nel commento dei dati, la disomogeneità numerica dei 3 sottocampioni (in particolare dei cinquenni) rende indispensabile considerare le frequenze all'interno dello specifico gruppo di età.

Tab.1: Numerosità dei sottocampioni e del campione complessivo

<i>Età</i>	<i>5</i>	<i>8</i>	<i>10</i>	<i>Tot</i>
N=	90	257	249	596

Tab.2: Numerosità dei sottocampioni per area

<i>Aree</i>	<i>5 anni</i>	<i>8 anni</i>	<i>10 anni</i>	<i>TOTALE</i>
PV3	24	70	38	132
PV4	0	53	45	98
MEDE	0	90	119	209
CARAVAGGIO	66	44	47	157
<i>Totale</i>	90	257	249	596

Fig.1: Numerosità dei sottocampioni

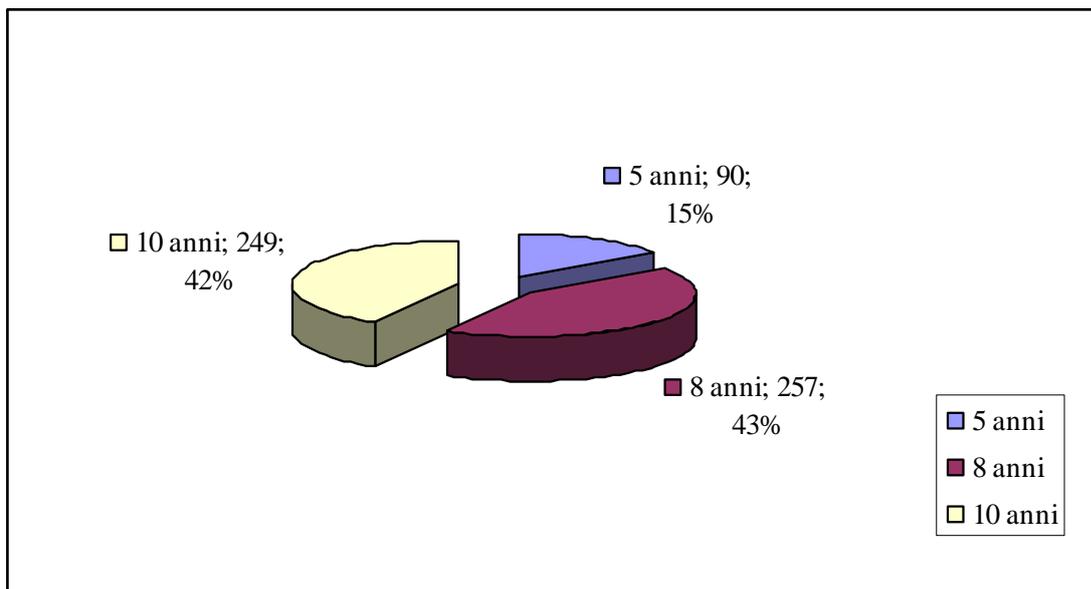
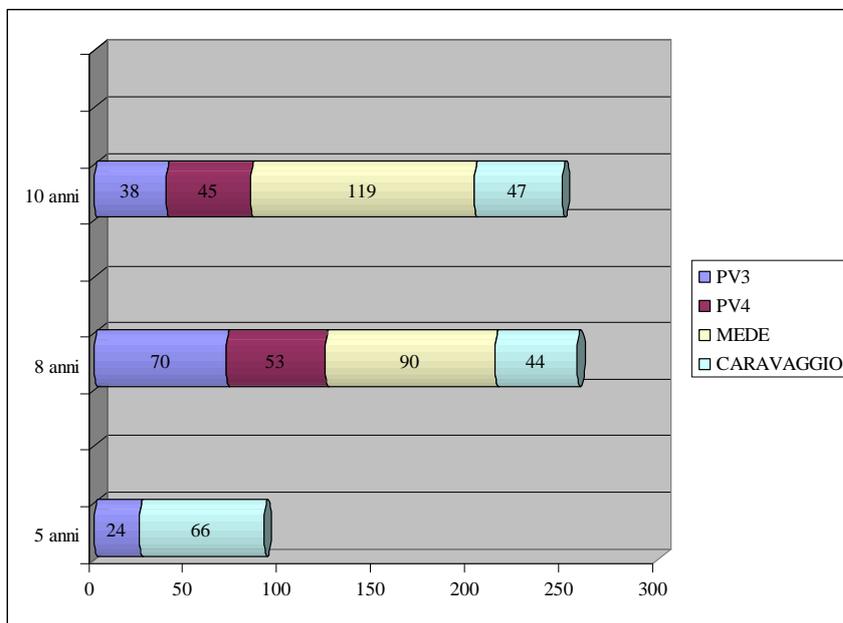


Fig.2: Numerosità dei sottocampioni per area (valori assoluti).



1. Come mi trovo a scuola?

Il primo *item* chiedeva espressamente ai soggetti di esprimere su una scala tripolare come generalmente si trovano a scuola:

1. A scuola mi trovo: (<i>una sola scelta</i>)	male	così-così	bene
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>

Queste le risposte date dal campione totale e dai 3 sottocampioni (Tab.2, Figg.3-4)

Tab.2 - Come mi trovo a scuola. Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione (N=596).

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>
<i>male</i>	5	5,6	2	0,8	1	0,4	8	1,3
<i>così-così</i>	11	12,2	43	16,7	59	23,7	113	19,0
<i>bene</i>	74	82,2	212	82,5	189	75,9	475	79,7

Fig.3 - Come mi trovo a scuola. Frequenze relative dell'intero campione (N=596)

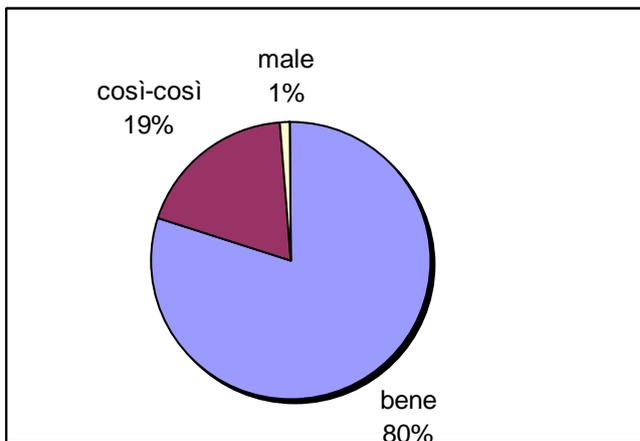
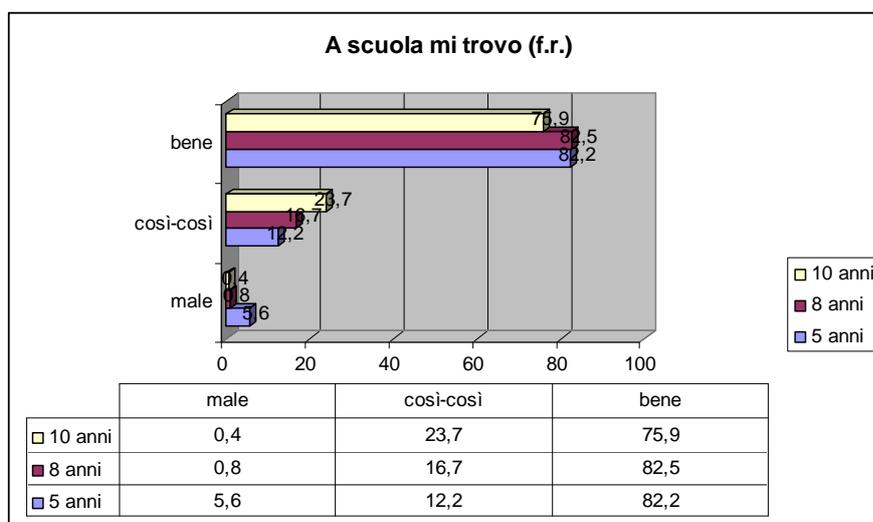


Fig.4 - Come mi trovo a scuola. Frequenze relative dei 3 sottocampioni



L'autoammissione di un 80% di allievi che esprime di star bene a scuola parrebbe relegare il restante 20% in un'area residuale di malessere e di disagio. In effetti risulterebbe altrettanto problematico immaginare il percorso scolastico quale strada univocamente orientata allo stare bene. Ma a scuola, come si sa, non si sta solo bene, nonostante l'intensa pubblicistica pedagogica di questi ultimi anni che ha moltiplicato *slogans* e progetti finalizzati al benessere scolastico. La scuola è anche quotidiano esercizio di collaudo, di frustrazione, di successi e insuccessi, di vittorie e sconfitte. Oltre tutto in uno scenario pubblico, collettivo, generalmente insensibile alla *privacy* mentale dei soggetti. I pregi e i difetti, le conquiste e le fragilità, i buoni risultati e le brutte figure sono esposti agli occhi e alle sensibilità di un pubblico attento e, generalmente, poco incline al self-control di molta buona educazione degli adulti. Parrebbe dunque più che accettabile quel 20% di soggetti che certificano, peraltro proprio a scuola, in risposta a una domanda della scuola, il proprio non benessere (19%) o esplicito malessere (1 bambino ogni 100). Intuibile che se la rilevazione fosse stata condotta fuori dalla scuola e non dalla scuola il margine degli insoddisfatti si sarebbe probabilmente allargato. In assenza di elementi più specifici che possano aiutare a scorgere i fattori che innescano il disagio, il dato segnala un'area cospicua di potenziale precoce *drop-out*: la scuola sopportata già da piccoli diventa spesso, se non intervengono strutture incoraggianti e sostenitive, la scuola della fatica e del peso senza senso e significato. Una scuola facilmente abitabile in modo sempre più inerte e, prima o poi, esplicitamente abbandonata anche fisicamente.

Il settore del disagio (le risposte date alla cella mediana della scala) tende a crescere con l'aumento dell'età.

2. Cosa mi piace di più a scuola?

Il secondo *item* intendeva esplorare il *focus* dell'interesse e del piacere degli allievi nell'abitare la scuola. Si sono proposti 6 ambiti, alcuni dei quali in funzione di reciproco controllo (a-e; c-f.). Di fatto si è voluto orientarli a valutare la relazionalità tra pari e quella con i docenti, oppure il fare/imparare vs il divertirsi/giocare.

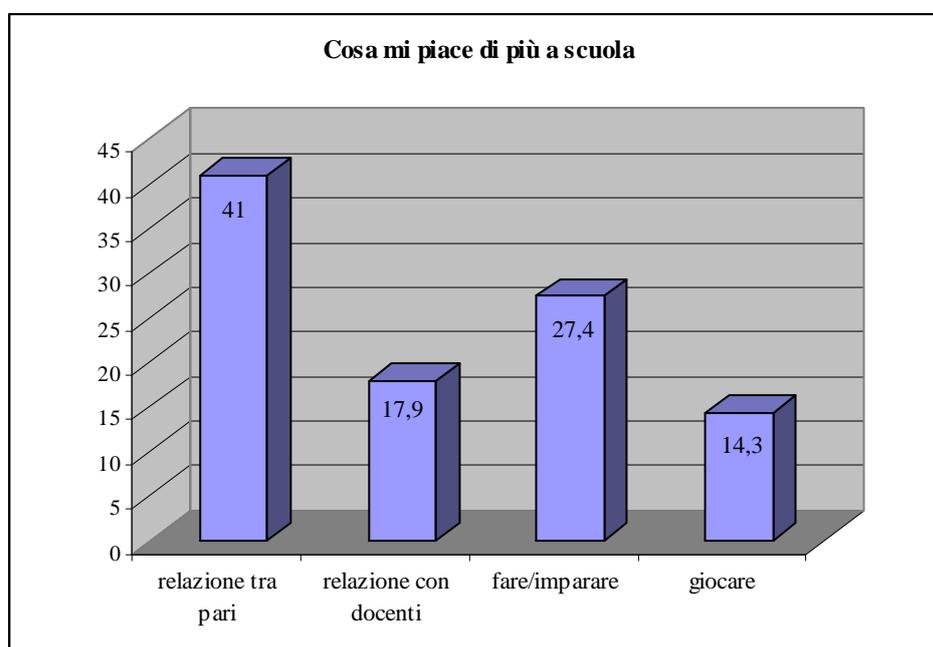
2. Ciò che mi piace di più: <i>(al massimo tre scelte)</i>	<i>a</i>	i miei compagni
	<i>b</i>	gli insegnanti
	<i>c</i>	le tante cose che faccio
	<i>d</i>	giocare
	<i>e</i>	stare insieme agli altri
	<i>f</i>	ciò che imparo
	<i>g</i>	<i>(altro: scrivilo in stampato)</i>
	<i>h</i>	<i>(altro: scrivilo in stampato)</i>

L'ispezione della Tab. 3 mette in luce l'attrattore della vita scolastica più rilevante per la maggioranza degli alunni intervistati: stare insieme ai compagni per fare/imparare. La sola dimensione relazionale (la famigerata socializzazione), o la sola occupazione scolastica (l'altrettanto famigerata didattica) si direbbero parziali motivatori del coinvolgimento scolastico dei bambini e dei ragazzi. Lo stesso docente appare, con l'ovvia controtendenza nei bambini più piccoli, un riferimento meno privilegiato di quanto spesso ipotizzato: al crescere dell'età degli allievi sembra corrispondere il parziale tramonto del suo carisma sociorelazionale. La stessa alta opzione ricevuta dalla dimensione del gioco nella fascia dei cinquenni potrebbe essere intesa non tanto come ripiegamento ludicistico in funzione evitativa dell'impegno scolastico, quanto un modo diffuso di dire e pensare il "fare scuola" nei bambini più piccoli (si impara giocando, si insegna facendo giocare).

Tab.3 - Cosa mi piace di più a scuola. Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.
i miei compagni	33	18,6	173	24,5	158	23,5	364	23,4
gli insegnanti	37	20,9	119	16,9	122	18,2	278	17,9
ciò che imparo	0	0,0	143	20,3	105	15,6	248	17,0
le tante cose che faccio	12	6,8	73	10,4	76	11,3	161	10,4
giocare	58	32,8	80	11,3	84	12,5	222	14,3
stare insieme agli altri	35	19,8	115	16,3	124	18,5	274	17,6

Fig.5 - Come mi piace di più a scuola. Frequenze relative dell'intero campione su items aggregati



3. Quali sono i momenti che preferisco a scuola?

Il terzo quesito si proponeva di comprendere meglio quale fosse la routine scolastica percepita come maggiormente gratificante da parte degli allievi. Pur con i necessari adattamenti richiesti dalla

tipologia specifica di ogni questionario, i soggetti sono stati invitati a valutare il livello di soddisfazione di 6 ricorrenti momenti scolastici:

<p>3. I momenti che preferisco sono: (al massimo tre scelte)</p>	a	il lavoro in classe
	b	l'intervallo
	c	la mensa
	d	la palestra
	e	i laboratori
	f	le gite/uscite
	g	(altro: scrivilo in stampato)
	h	(altro: scrivilo in stampato)

La Tab.4 riporta i valori assoluti e relativi dei 3 sottocampioni e del campione totale. Colpisce immediatamente la scelta orientata dalla maggioranza dei soggetti verso le *routines* meno tradizionalmente “scolastiche”, ove la corporeità, la libertà di movimento e il vero e proprio abbandono dell’aula costituiscono gli ambiti privilegiati di azione formativa, per quanto possano essere pensati anche quali momenti di evitamento della formazione. L’ipotesi contrasterebbe, però, con quanto verificato in merito al piacere e al desiderio di fare/imparare insieme ai compagni. Con ogni probabilità gli altri (forte attrattore scolastico) sono meglio incontrabili fuori dai banchi, lontano anche da dinamiche relazionali focalizzate sul docente e sul suo dire e fare. In palestra, in cortile, nei corridoi, nell’ ”altrove” rispetto all’aula si direbbe che emergano esperienze ad alto tasso di formatività seppur di non facile lettura, scansione e conversione didattica. Esperienze che non collocandosi sui banchi, non presentandosi su convocazione didattica rischiano di apparire formativamente inerti ed inessenziali.

Si intravede una domanda di maggior sensibilità formativa rispetto agli apprendimenti incorporati, accidentali, tangenziali, latenti, imprevedibili, esperienziali, magmatici, inusuali. Un richiamo di attenzione alle ricorrenti tendenze tecno-didatticistiche cui volentieri si cede per evitare l’impegno al cercar di capire e per attenuare l’ansia dell’attendere gli inneschi favorevoli all’apprendimento. In termini formativi per i docenti si ipotizza un lavoro di riflessione sull’univocità e confusività dei

setting formativi scolastici, in direzione di una sorvegliata pluralità e maggiormente consapevole installazione e presidio.

Tab.4 - I momenti che preferisco a scuola. Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.
il lavoro in classe	11	5,8	108	14,9	85	11,9	204	12,5
l'intervallo/gioco libero	42	22,2	111	15,3	102	14,3	255	15,7
la mensa	27	14,3	48	6,6	47	6,6	122	7,5
la palestra/psicomotricità	38	20,1	164	22,6	180	25,2	382	23,5
i laboratori	34	18,0	97	13,4	86	12,1	217	13,3
le gite/uscita	37	19,6	195	26,9	208	29,2	440	27,0

4. Qual è l'insegnante che mi piace di più?

In merito alla percezione del docente si offerto alla scelta degli allievi un repertorio di 7 tratti comportamentali ricorrenti nelle percezione dei bambini dell'età considerata. Anche in questo caso le morfologie indicate sono variamente sovrapponibili, al punto da poter essere riconducibili a dei tratti prevalentemente "relazionalisti" vs aspetti genericamente "funzionalisti".

<p>4. L'insegnante che mi piace è quella che: (al massimo tre scelte)</p>	<i>a</i>	è molto brava a insegnarci tante cose
	<i>b₁</i>	ascolta sempre tutti
	<i>b₂</i>	non perde la pazienza
	<i>c</i>	sa far rispettare le regole in classe
	<i>d</i>	è divertente e non ci fa pesare la scuola
	<i>e</i>	ci fa venire voglia di imparare tante cose
	<i>f</i>	è giusta con tutti e non fa preferenze
	<i>g</i>	(altro: scrivilo in stampato)

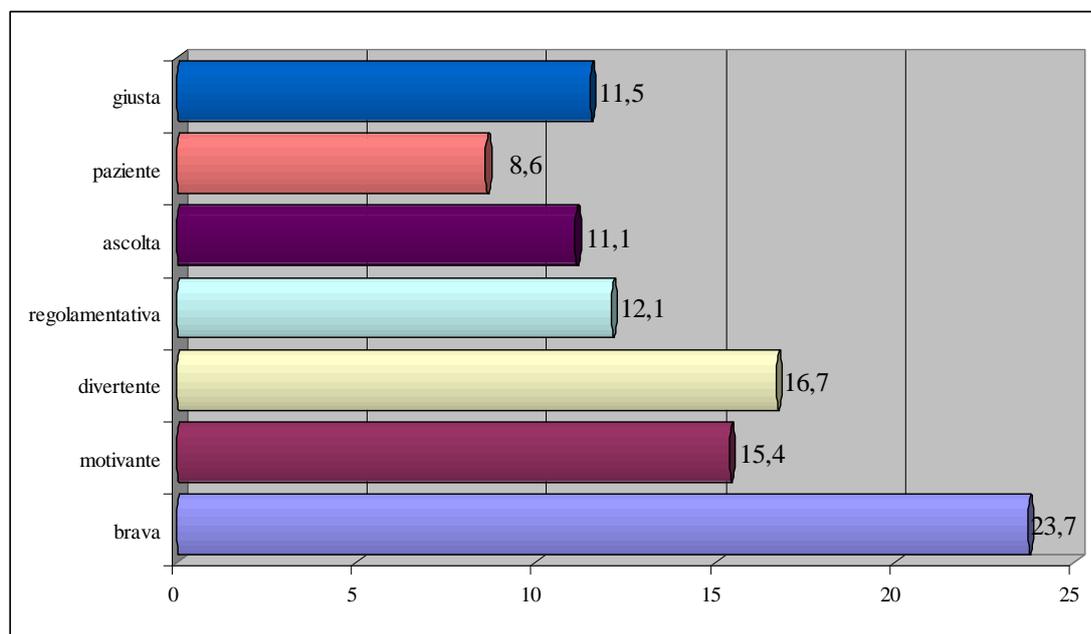
	<i>h</i> (altro: scrivilo in stampato)

La Tab.5 riassume le valutazioni espresse dall'intero campione e dai 3 sottogruppi per età. Il docente che sembra essere maggiormente apprezzato dagli allievi non pare esibire le caratteristiche dell'affettivista troppo genericamente reclamato a volte dagli stessi genitori, né del paziente operatore equidistante dalle proprie soggettività ed emozionalità. Si afferma anzi nel gradimento degli allievi la tipologia di un insegnante attiva e motivante, metodologicamente attrezzata. Non sembrano cercare dunque amorevoli accoglienze, quanto adeguate spinte alla propria autorealizzazione.

Tab.5 - *L'insegnante che mi piace di più. Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.*

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>
è molto brava a insegnarci tante cose	8	8,9	192	27,2	147	21,9	347	23,7
ascolta sempre tutti	3	3,3	84	11,9	75	11,2	162	11,1
sa far rispettare le regole in classe	16	17,8	83	11,8	78	11,6	177	12,1
ci fa venire voglia di imparare tante cose	0	0,0	122	17,3	104	15,5	226	15,4
è giusta con tutti e non fa preferenze	0	0,0	63	8,9	106	15,8	169	11,5
è divertente e non ci fa pesare la scuola	59	65,6	100	14,2	86	12,8	245	16,7
non perde la pazienza	0	0,0	57	8,1	69	10,3	126	8,6

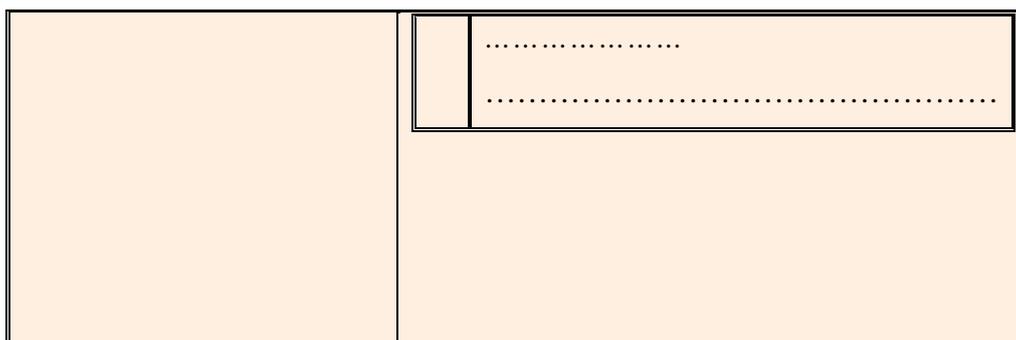
Fig.6 - L'insegnante che mi piace di più. Frequenze relative dell'intero campione.



5. Cosa imparo soprattutto nella mia scuola?

Il quinto *item* proposto alla considerazione degli intervistati tendeva a riverificare e meglio precisare le risposte offerte a proposito del secondo e del terzo. Nei 6 *sub-items* indicati è possibile leggervi una dimensione relazionale, una più orientata verso il conoscere e un'altra verso il fare, un'area maggiormente ispirata al formativo e all'autoriflessivo.

5. In questa scuola mi sembra di imparare soprattutto a: <i>(al massimo tre scelte)</i>	<i>a</i>	stare insieme agli altri
	<i>b</i>	conoscere tante cose
	<i>c</i>	essere più educato
	<i>d₁</i>	a rispettare le regole e a fare da solo
	<i>d₂</i>	fare nuove esperienze
	<i>e</i>	diventare più responsabile ed autonomo
	<i>f</i>	conoscermi un po' di più
	<i>g</i>	<i>(altro: scrivilo in stampato)</i>
<i>h</i>	<i>(altro: scrivilo in stampato)</i>	



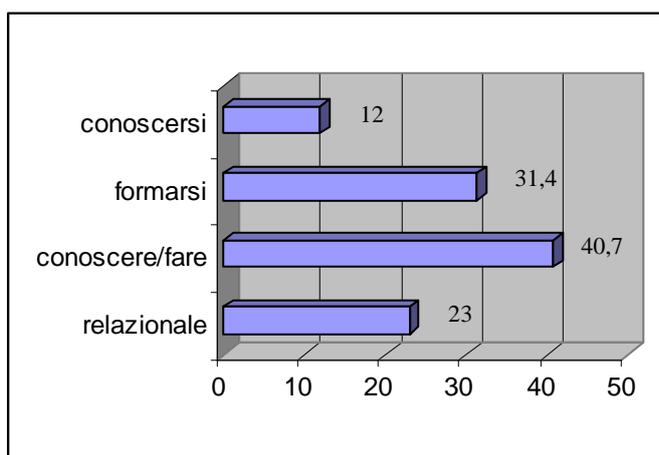
Nella Tab.6 si può notare quanto la scuola frequentata in certa misura confermi le attese espresse negli *items* 2 e 3. L'imparare e il fare insieme agli altri raccoglie la maggioranza delle opzioni, ed esprime un andamento evolutivo analogo alla crescita. La dimensione propriamente educativa risulta accentuata, come da attesa, nella fascia scolastica più bassa, anche se registra importanti sottolineature anche fra i più grandi, specie relativamente all'incremento della propria autonomia e responsabilità.

Volendo disaggregare l'area socio-relazionale da quella conoscitivo-esperienziale (Fig. 7), quest'ultima appare dominare nella testimonianza degli allievi. Gli stessi evidenziano, inoltre, quanto la scuola non sia in grado di aiutarli a meglio conoscersi.

Tab.6 - Cosa si impara a scuola. Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.
stare insieme agli altri	17	18,5	167	23,9	147	22,7	331	23,0
conoscere e fare tante cose	8	8,7	179	25,6	168	25,9	355	24,7
essere più educato	16	17,4	115	16,5	99	15,3	230	16,0
fare nuove esperienze	0	0,0	110	15,8	101	15,6	211	14,7
rispettare le regole e fare da solo	49	53,3	0	0,0	0	0,0	49	3,4
conoscermi un po' di più	0	0,0	52	7,4	33	5,1	85	5,9
diventare più responsabile e autonomo	0	0,0	74	10,6	98	15,1	172	12,0

Fig.7 - Cosa si impara a scuola. Frequenze relative dell'intero campione per clusters



6. Quali attività e discipline mi piacciono di più a scuola?

Alla richiesta di indicare quali siano le attività scolastiche preferite, i soggetti evidenziano una pluralità di opzioni complessivamente equilibrate (Tab. 7), con l'eccezione di specifiche aree dedicate e per certi aspetti tradizionalmente "sotto traccia" rispetto alle più accreditate. Infatti matematica, italiano, attività motorie e una inusuale informatica risultano le più gradite. Il dato non offre indicazioni in merito alla qualità del rapporto degli allievi con i diversi formatori. Una lettura del processo di insegnamento-apprendimento farebbe pensare che i settori maggiormente scelti dispongano di intrinseca qualità attrattiva, mentre una lettura del processo formativo meno meccanicista spinge a ipotizzare che nelle scelte operate vada contemplata anche la qualità della relazione formativa. Nel primo caso si tenderebbe a guardare alle qualità intrinseche delle aree disciplinari, nel secondo a quanto queste vengano variamente modulate in specifiche relazioni formative. Che è come dire che non è tanto la matematica che piace, quanto la matematica giocata insieme al docente y che può risultare piacevole e interessante.

Qui sotto vengono indicate le varianti utilizzate nei questionari originali per le fasce d'età estreme.

<p>6. Le discipline che mi piacciono di più sono: <i>(al massimo tre scelte)</i></p>	<i>a</i>	italiano
	<i>b</i>	matematica
	<i>c</i>	storia
	<i>d</i>	geografia
	<i>e</i>	scienze
	<i>f</i>	attività motorie e sportive
	<i>g</i>	musica
	<i>h</i>	inglese
	<i>i</i>	religione (o attività alternative)
	<i>l</i>	informatica
	<i>m</i>	attività artistiche (disegno, pittura, immagini)
	<i>n</i>	<i>(altro: scrivilo in stampato)</i>

<p>6. Quali sono le attività che vi piacciono di più?<i>(al massimo tre scelte per bambino)</i></p>	<i>a</i>	giocare con le parole
	<i>b</i>	giocare con i numeri
	<i>c</i>	ascoltare e raccontare storie
	<i>d</i>	fare i percorsi, i labirinti, le mappe
	<i>e</i>	osservare, fare esperimenti
	<i>f</i>	fare ginnastica
	<i>g</i>	fare musica, cantare, suonare, ...
	<i>h</i>	fare inglese
	<i>i</i>	fare religione (o attività alternative)
	<i>l</i>	lavorare al computer
	<i>m</i>	disegnare, manipolare,

		colorare
		(altro: in stampato)
	<i>n</i>

Tab.7 – Attività/discipline più gradite . Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>
a) giocare con le parole/italiano	3	1,5	127	17,2	84	11,4	214	12,8
b) giocare con i numeri/matematica	8	4,0	137	18,6	110	15,0	255	15,3
c) ascoltare e raccontare storie/storia	17	8,5	54	7,3	89	12,1	160	9,6
d) fare i percorsi...../geografia	16	8,0	19	2,6	27	3,7	62	3,7
e) osservare, fare esperimenti/scienze	5	2,5	38	5,1	66	9,0	109	6,5
f) fare ginnastica/attività motorie	19	9,5	77	10,4	104	14,2	200	12,0
g) att. art. (disegno, pittura, immagini)	30	15,0	48	6,5	90	12,3	168	10,0
h) musica	16	8,0	79	10,7	44	6,0	139	8,3
i) inglese	34	17,0	45	6,1	31	4,2	110	6,6
l) religione (o attività alternative)	20	10,0	23	3,1	3	0,4	46	2,8
m) informatica	32	16,0	91	12,3	77	10,5	200	12,0

7. Cos'altro vorrei imparare nella mia scuola?

Se nel precedente *item* era possibile verificare il gradimento degli allievi rispetto alle aree stimolative scolastiche, la domanda settima suggeriva ai bambini di provare ad immaginare verso quali (altre) esperienze formative la scuola avrebbe potuto/dovuto avvicinarli.

<p>7 In questa scuola vorrei che si imparasse anche a: (al massimo tre scelte)</p>	a
	b
	c

L'elenco che segue raccoglie le indicazioni più frequenti segnalate dall'intero campione di soggetti. Alcune richieste sembrano insistere su aspetti specificatamente formativi (essere responsabili, stare con gli altri, essere più bravo, essere puntuali, imparare divertendosi), altre sembrano caratterizzarsi quali estensioni ed amplificazioni di proposte che appaiono evidentemente troppo scolasticamente trattenute e imbrigliate, anche ancora suonano come richiamo ad una necessaria maggior esperienzialità ed incorporazione delle conoscenze.

Tab. 8 – Vorrei che nella mia scuola si imparasse anche a ...

- Studiare altre lingue straniere
- Suonare uno strumento musicale
- Fare sport
- Fare esperimenti
- Giocare
- Arrampicarsi sull'albero
- Disegnare
- Imparare l'inglese
- Teatro
- Dipingere su vetro, muro
- decoupage
- Essere responsabili
- Stare con gli altri
- Danza
- Essere più bravo nelle lezioni
- Cucinare
- Ricamare

Viaggiare
Notizie sulla crosta terrestre
Latino
Imparare a volare
Fare il pompiere
Fare il telegiornale in classe
Osservare le cose dal vivo
Chimica
Astrologia
Astronomia
Fare meccanica
Non arrivare in ritardo
Imparare l'alfabeto muto
Divertirsi imparando
Conoscere di più la città
Costruire oggetti

8. Gli insegnanti si interessano a me?

Anche al riguardo il quasi 70% di risposte ampiamente positive parrebbe tranquillizzare rispetto al sospetto che gli allievi di queste età possano sentirsi “non visti” o *missing* nel gruppo-classe. Ma in un contesto formativo in cui “l’esser visti, percepiti” dal docente diventa la condizione basale per l’attivazione di un processo di formazione, quel 32% che dichiara di non essere molto considerato dall’insegnante induce necessarie considerazioni e riflessioni (Tab.8).

La Fig. 8b evidenzia graficamente il progressivo distacco dallo sguardo del docente dell’allievo in crescita: mentre l’autopercezione di interesse decresce, si incrementa quella del disinteresse e del poco interesse. In parte, presumibilmente, per il minor bisogno –nei ragazzi più grandi- di dipendere dalla vicinanza del docente, in parte per la progressiva consegna del soggetto al gruppo.

Le Figure che seguono evidenziano da vari punti di vista la dinamica accennata.

8. Mi sembra che gli insegnanti si interessino a me:	poco	così-così	tanto
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>

Tab.8 - Percezione dell'interesse nei propri confronti da parte del docente . Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>
<i>poco</i>	1	1,1	13	5,0	12	4,7	26	4,3
<i>così-così</i>	13	14,4	62	24,0	93	36,3	168	27,8
<i>tanto</i>	76	84,4	183	70,9	151	59,0	410	67,9

Fig.8a – Autopercezione dell'interesse del docente . Frequenze relative dell'intero campione (N=596)

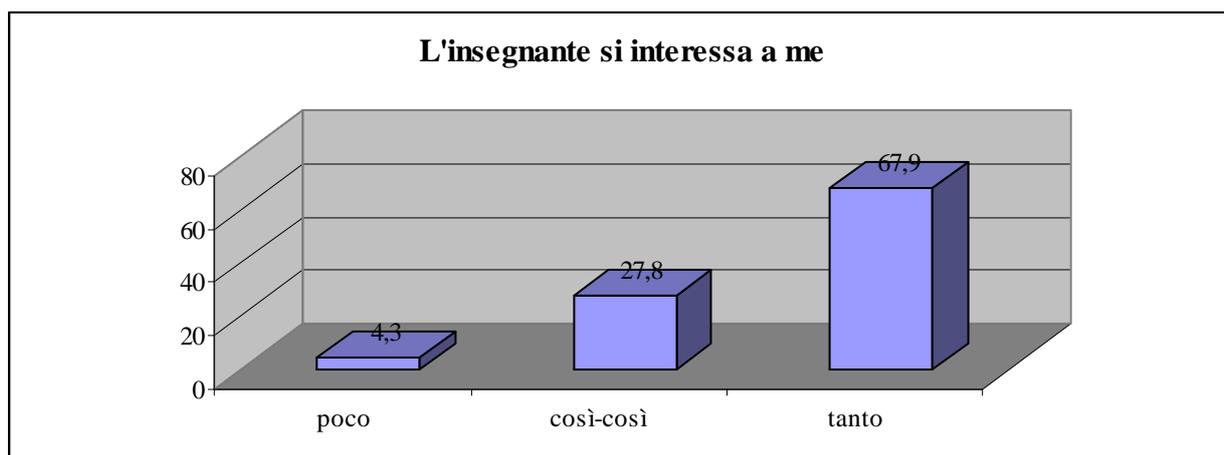


Fig.8b – Autopercezione dell'interesse del docente . Frequenze relative dell'intero campione (N=596)

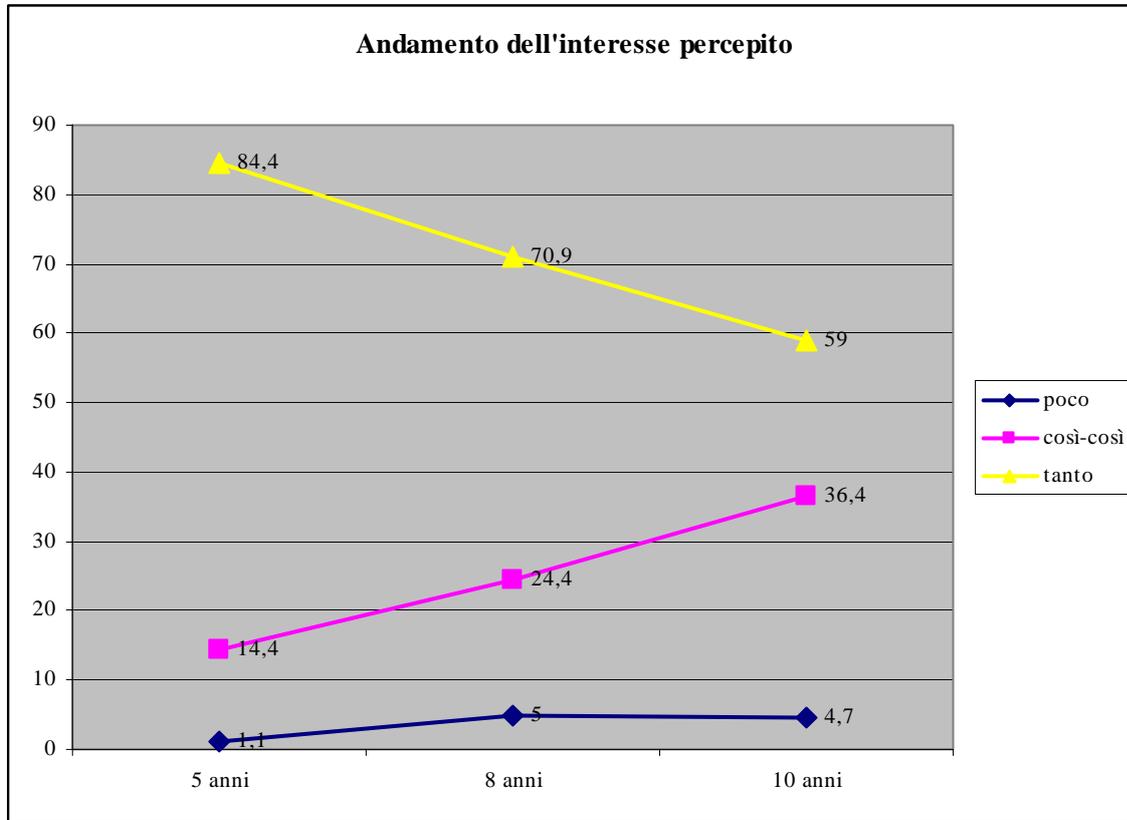


Fig.8c – Autopercezione dell'interesse del docente . Frequenze relative dell'intero campione (N=596)

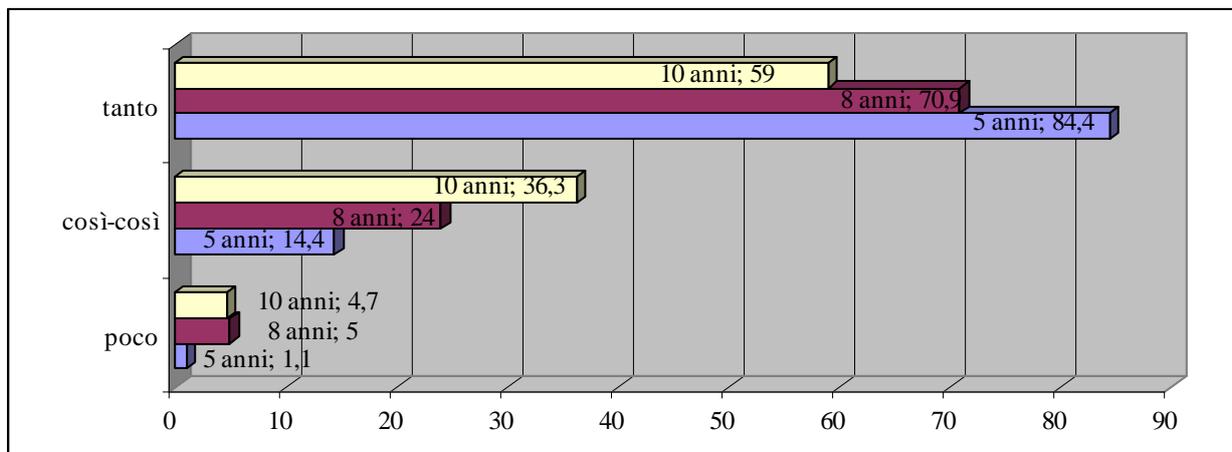
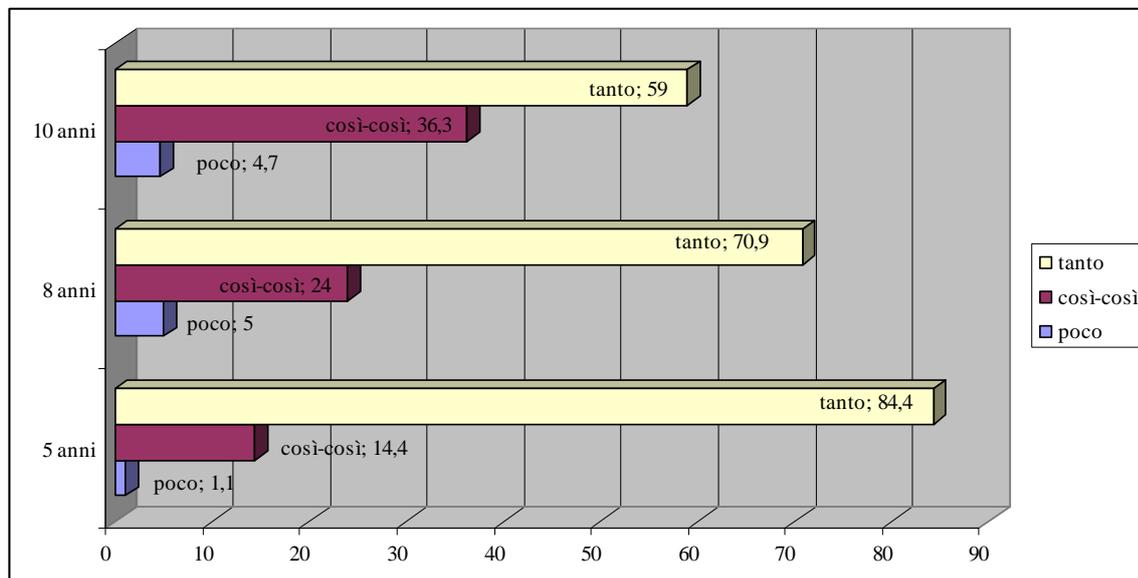


Fig.8d – Autopercezione dell'interesse del docente . Frequenze relative dell'intero campione (N=596)

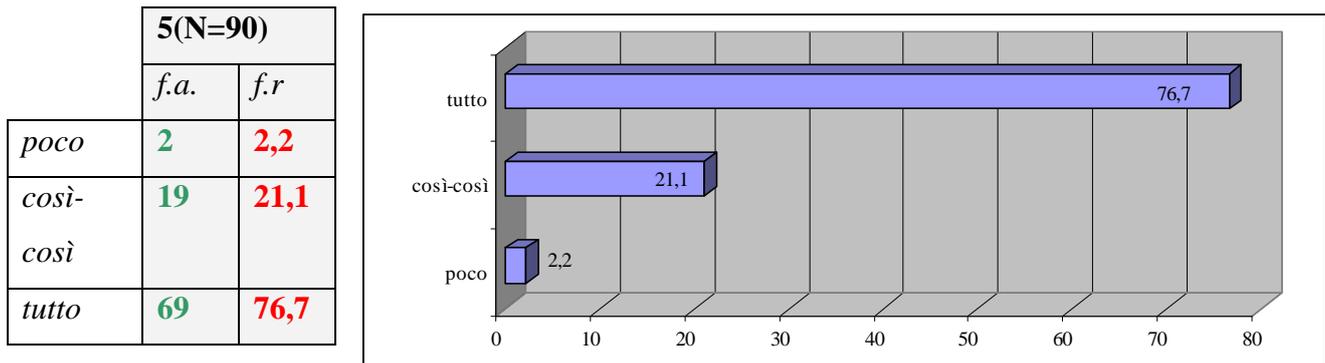


9. Le spiegazioni come mi sembrano?

Si usa spesso sostenere che alla base della demotivazione scolastica e del *drop-out* di molti allievi siano individuabili difficoltà di comprensione della stimolazione scolastica., prima ancora che di elaborazione mentale della stessa. Il nono *item*, qui riprodotto nella versione per i bambini cinquenni e per gli altri, permette di verificare quanto, dal punto di vista degli allievi intervistati, l'ipotesi etiologica possa essere ritenuta affidabile. Nei cinquenni solo il 23% afferma di non capire o di capire solo in parte quanto spiegato dal docente (Tab.9a), mentre nelle due età successive la difficoltosa comprensione raggiunge valori ragguardevoli (intorno al 50%; Tab.9b). L'aumento delle difficoltà può essere ipotizzato in ragione sia dell'ancora difettoso esame di realtà dei bambini più piccoli, sia per la progressiva complessità delle discipline scolastiche. Le ragioni di tali difficoltà possono essere variamente orientate a esplorare le modalità stimolativo/formative dei docenti come pure le mutate strategie mentali elaborative degli allievi. O, forse meglio, l'atteggiamento epistemico di fondo che sembra caratterizzare i bambini e i ragazzi dell'*e-generation*, spesso contrassegnato da inerzia simbolica, scarsa tolleranza delle frustrazioni, difficoltà a isolare gli stimoli, tendenza agli automatismi mentali e alle chiusure anticipate, scarsa abitudine a sostare nel desiderio e nella mancanza.

9a. Quando l'insegnante spiega voi capite:	poco	così-così	tutto
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>

Tab.9a - Comprensione delle spiegazioni. Frequenze assolute e relative del sottocampione di 5 anni



9b.. In genere le spiegazioni mi sembrano:	difficili	così-così	facili
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>

Tab.9b - Percezione delle spiegazioni dell'insegnante. Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>
<i>difficili</i>	2	2,2	13	5,1	9	3,5	22	4,3
<i>così-così</i>	19	21,1	113	44,1	114	44,2	227	44,2
<i>facili</i>	69	76,7	130	50,8	135	52,3	265	51,6

Fig.9a – Percezione delle spiegazioni. Frequenze relative dell'intero campione (N=596)

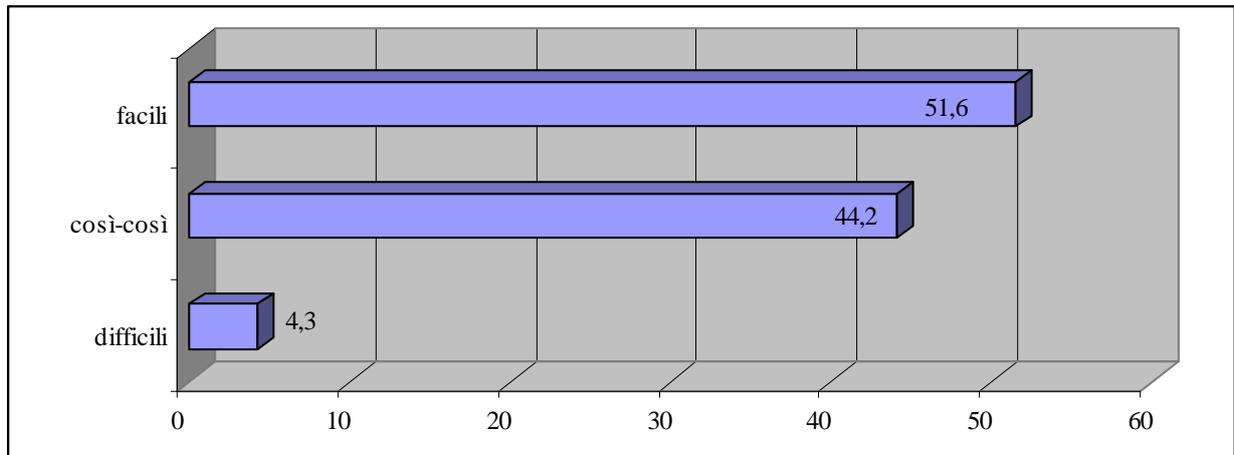
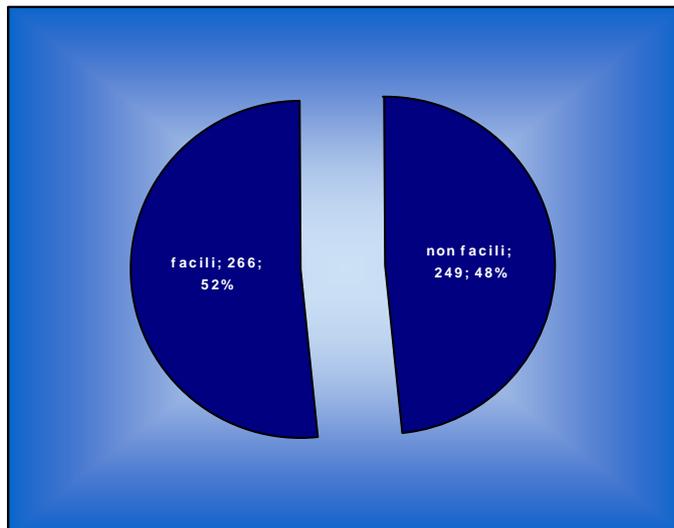


Fig.9b – Percezione delle spiegazioni. Frequenze relative dell'intero campione (N=596)



10. Quando non capisco cosa faccio?

A fronte di un consistente gruppo di soggetti che certificano di non comprendere bene le spiegazioni dei docenti, quali strategie pro-attive sviluppano per non sostare inutilmente nella relazione formativa?

Anche analizzando le risposte dei soggetti in merito si rimane penserosi di fronte ad un quasi 9% di soggetti che sembrano rimuovere il problema e nei confronti anche di un 14% che pensa di recuperare comprensioni rivolgendosi ad altri (ai compagni?, ai genitori a casa?).

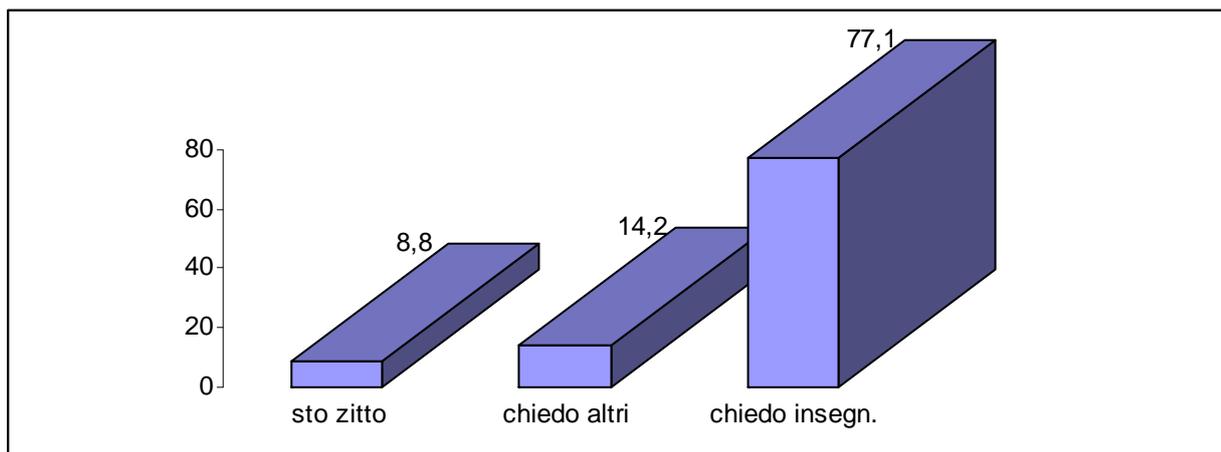
Pur includendovi probabili fattori di timidezza (anche se quasi il 10% di coloro che affermano di stare zitti appartengono alla fascia d'età più alta), la scelta può essere intesa quale esordio sintomatico di dinamiche evitative che portano progressivamente molti bambini e ragazzi a condividere solo formalmente lo spazio formativo: sono in classe ma mentalmente altrove. (Tab.10; Fig.10)

10. Quando non capisco alcune cosa, in genere:	zto zitto	chiedo ad altri	chiedo all'insegnante
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>

Tab.10 - Reazioni alla non comprensione. Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>
zto zitto	9	10,2	20	7,8	23	9,3	52	8,8
chiedo ad altri	10	11,4	29	11,3	45	18,1	84	14,2
chiedo all'insegnante	69	78,4	208	80,9	180	72,6	457	77,1

Fig10. - Reazioni alla non comprensione. Frequenze relative dell'intero campione (N=596)



11. Quando in classe si discute, io cosa faccio?

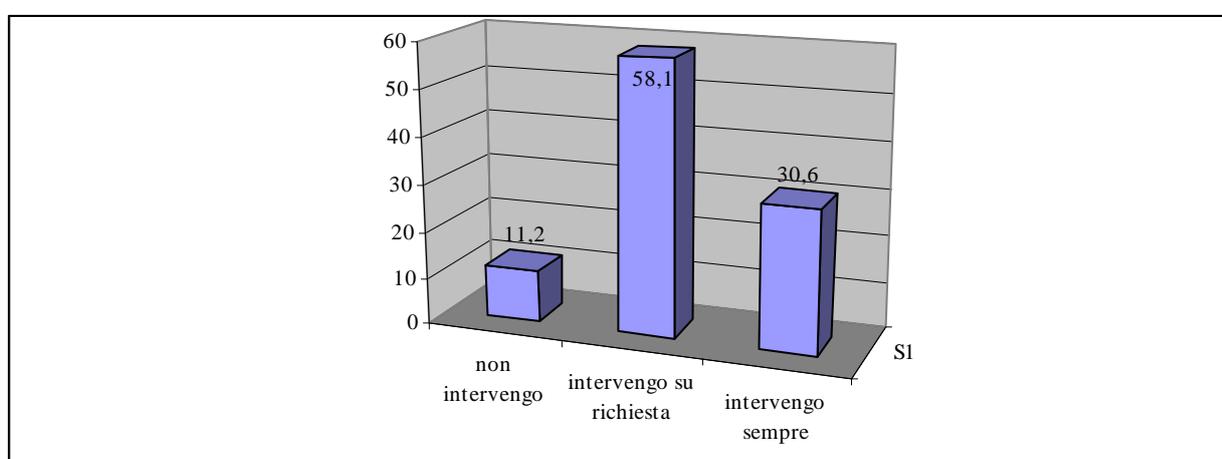
L'ipotesi avanzata in merito alla formale presenza in classe di gruppi consistenti di allievi sembra ricevere ulteriore conferma dalle risposte all'undicesimo *item*: oltre il 10% dei soggetti segnala di non partecipare direttamente alle discussioni su argomenti dibattuti in classe. Se nella maggioranza di coloro che certificano di intervenire solo su richiesta (il 58%) è ipotizzabile intuire una risposta "educata" da parte dei bambini (magari lungamente rimproverati di parlare troppo e di imparare a stare zitti), non svanisce la sensazione che in ogni scuola sia individuabile un consistente gruppo di allievi che permane "fuori", forse nemmeno in attesa di essere raggiunto da strategie didattiche o da consapevoli modalità relazionali. Collocati(si) in una sorta di *stand-by* mentale, partecipi virtualmente alla vita scolastica come abituati a partecipare e a vedere "a distanza" la vita: un contagio inesorabile di processi mentali allevati da tanta tele-visione (visione a distanza, appunto).

11. Quando in classe si discute di un argomento, io in genere:	non intervengo	intervengo solo se me lo chiedono	intervengo sempre
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>

Tab. 11 – Quando si discute a scuola . Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.
non intervengo	14	15,6	39	14,7	16	6,2	69	11,2
intervengo solo se me lo chiedono	42	46,7	164	61,7	151	58,5	357	58,1
intervengo sempre	34	37,8	63	23,7	91	36,3	188	30,6

Fig.11 - Quando a scuola si discute. Frequenze relative dell'intero campione (N=596)



12. Come preferisco lavorare?

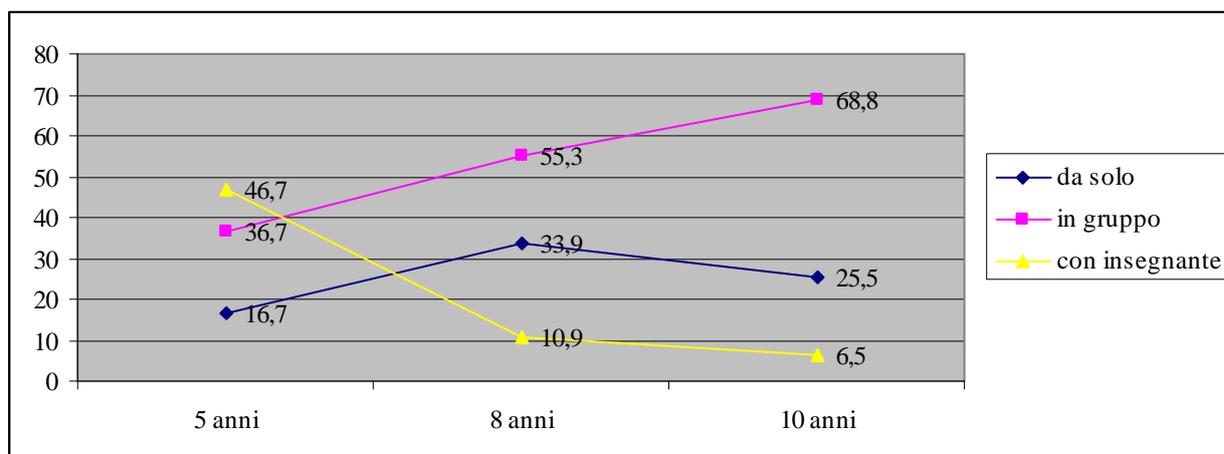
Alla richiesta di segnalare le preferenze nelle modalità di lavoro scolastico (se da soli, in gruppo o seguiti dal docente), risulta interessante notare l'evoluzione delle 3 modalità indicate: al sensibile decremento del lavoro con il docente si contrappone un altrettanto marcato incremento del lavoro di gruppo (Tab. e Fig. 12). La dinamica sembra rimandare da un lato ad un positivo processo di svezamento dalla figura adulta e dall'altro ad un altrettanto positivo incremento di capacità e competenze relazionali. Permane un 27,8% di allievi che segnalano di preferire di lavorare da soli: il dato potrebbe essere inteso sia quale normale e positiva tutela di una processazione mentale rispettosa delle personali peculiarità quanto sintomo di una difensiva modalità "socioprofessionale". Anche il permanere nelle età più alte di una quota di soggetti (tra il 6 e l'11%) che sembrano necessitare dell'aiuto del docente potrebbe essere letto a conferma di quanto anticipato sul distanziamento dalla vita (scolastica) di rimarchevoli gruppi di allievi.

12. Come preferisco lavorare?	da solo	in gruppo	seguito dall'insegnante
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>

Tab.12 - Come preferisco lavorare a scuola . Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.
da solo	15	16.7	87	33.9	63	25.5	165	27.8
in gruppo	33	36.7	142	55.3	168	68.8	343	57.7
seguito da insegnante	42	46.7	28	10.9	16	6.5	86	14.5

Fig. 12- Come preferisco lavorare a scuola. Frequenze relative dei 3 campioni di età



13. Ho amici a scuola?

L'alta conferma ricevuta in ogni fascia d'età alla disponibilità di "tanti amici" è forse spiegabile sia dalla peculiarità che la parola "amico" assume in età evolutiva (più avanti –con l'elaborazione dei tanti e necessari tradimenti affettivi- il soggetto distinguerà fra amici-veri, amici e conoscenti), sia dal primario bisogno di appartenenza socio-affettiva variamente segnalato negli *items* 2 e 5.

In modo complementare può essere interpretabile la relativa inconsistenza numerica dei soggetti che testimoniano di non avere amici: a questa età tale ammissione segnala una percezione di isolamento e svalorizzazione sociale particolarmente importante, che andrebbe educativamente raccolto ed elaborato insieme al bambino. Analoghe inferenze parrebbero lecite considerando anche il persistente gruppo (intorno al 13%) che testimonia di avere a scuola pochi amici. Questo dato

sembrerebbe richiamare quelli considerati nei precedenti *items* in merito alla parziale e ridotta partecipazione attiva di consistenti gruppi di allievi alla vita della scuola.

13. A scuola ho:	nessun amico	pochi amici	tanti amici
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>

Tab.13 - Amicizia a scuola . Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.
nessun amico	1	1.1	2	0.8	2	0.8	5	0.8
pochi amici	23	25.8	27	10.5	28	11.3	78	13.2
tanti amici	65	73.0	228	88.7	217	87.9	510	86.0

Fig.13a- Amicizie a scuola . Frequenze relative dei 3 campioni d'età.

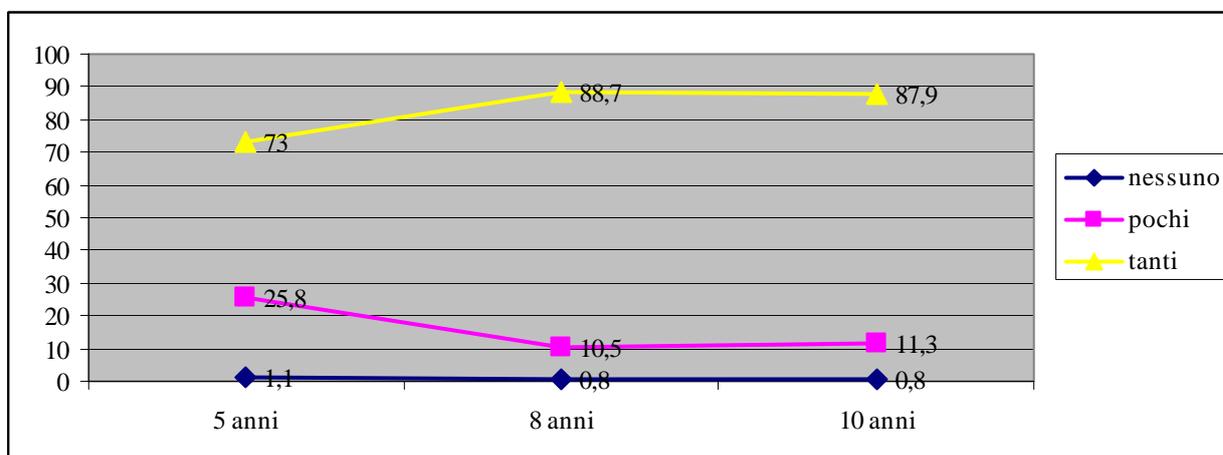
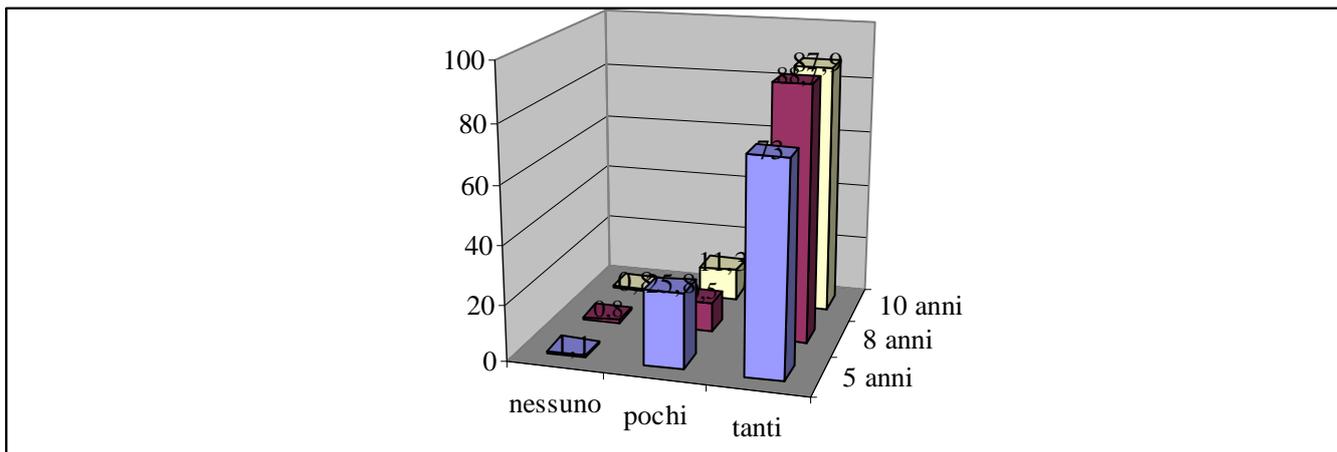


Fig.13b- Amicizie a scuola . Frequenze relative dei 3 campioni d'età.



14. Perché vado a scuola?

Già, perché i bambini vanno a scuola? Cosa dicono di questa ovvietà? Permane in loro un'area non contaminata dalle spiegazioni dei “grandi”, un'area di pensiero ingenua e fedele al proprio modo di essere e di vedere il mondo?

I *sub-items* indicati nel questionario cercavano di coprire un ventaglio di possibili risposte “ingenua”, declinabili ora sul registro della socializzazione, ora su quello della conoscenza e dell'esperienza, ora ancora su quello del divertimento e della libertà.

Nella Tab.14 e nella Fig. 14a sono rinvenibili conferme a quanto precedentemente inferito: i soggetti tendono a spiegare la propria quotidiana fatica con il binomio fare/imparare insieme agli altri. Ispezionando l'andamento delle risposte in base alle 3 fasce d'età (Fig.14a) è possibile leggersi il sensibile decremento delle ragioni strettamente ludico-relazionali insieme all'evidenziarsi delle motivazioni cognitivo-esperienziali.

L'organizzazione dei *sub-items* in 4 raggruppamenti (*cluster*: sociorelazionale, cognitivo/esperienziale, adattivo e autonomizzante) mette ancora più in evidenza il primato della dimensione esperienziale e cognitiva rispetto a quella puramente relazionale e adattiva (Fig.14c). Gli allievi evidenziano, dunque, di venire a scuola non tanto per stare genericamente bene con gli altri bambini, ma per fare esperienze conoscitive insieme ai compagni, come altrove segnalato.

14. A scuola vengo perché: (al massimo tre scelte)	<i>a</i>	ci vanno tutti
	<i>b</i>	imparo tante cose
	<i>c</i>	incontro gli amici
	<i>d</i>	faccio diverse esperienze
	<i>e</i>	gioco con tanti bambini

	<i>f</i>	mi sento più libero e autonomo
	<i>g</i>	(altro: scrivilo in stampato)
	<i>h</i>	(altro: scrivilo in stampato)

Tab. 14 – Motivazioni alla frequenza scolastica. Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>
ci vanno tutti	2	1.4	54	7.9	26	4.0	82	5.6
imparo tante cose	25	16.9	217	31.8	210	32.5	452	30.6
incontro gli amici	31	20.9	81	11.9	69	10.7	181	12.3
faccio diverse esperienze			116	17.0	128	19.8	244	16.5
gioco con tanti bambini	23	25.8	27	10.5	28	11.3	78	13.2
mi sento più libero e autonomo	52	35.1	65	9.5	48	7.4	165	11.2

Fig. 14a - Motivazioni alla frequenza scolastica. Frequenze relative del campione (N=596)

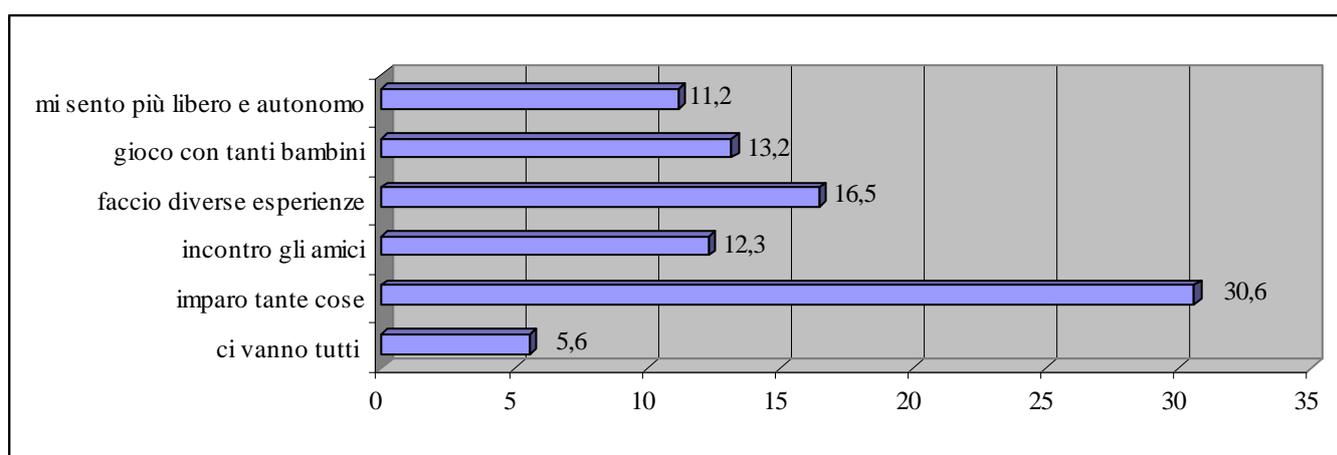


Fig. 14b - Motivazioni alla frequenza scolastica. Andamento delle frequenze relative nelle 3 fasce d'età.

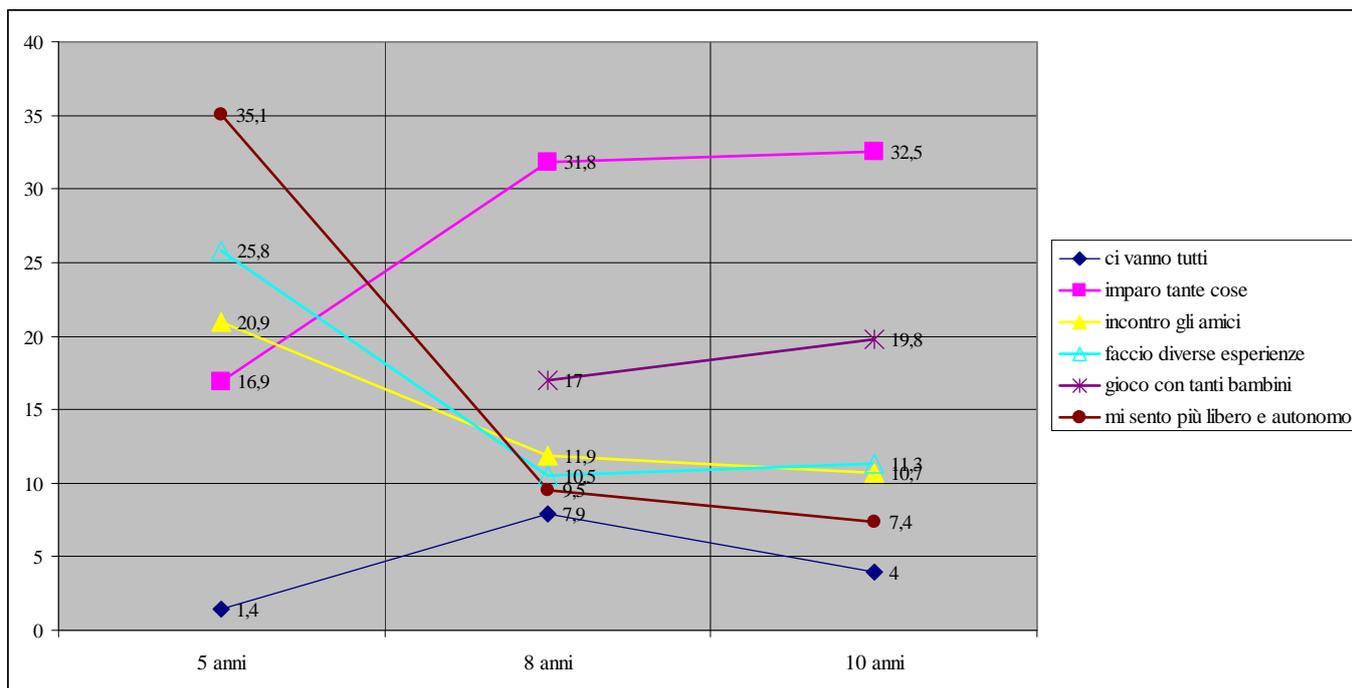
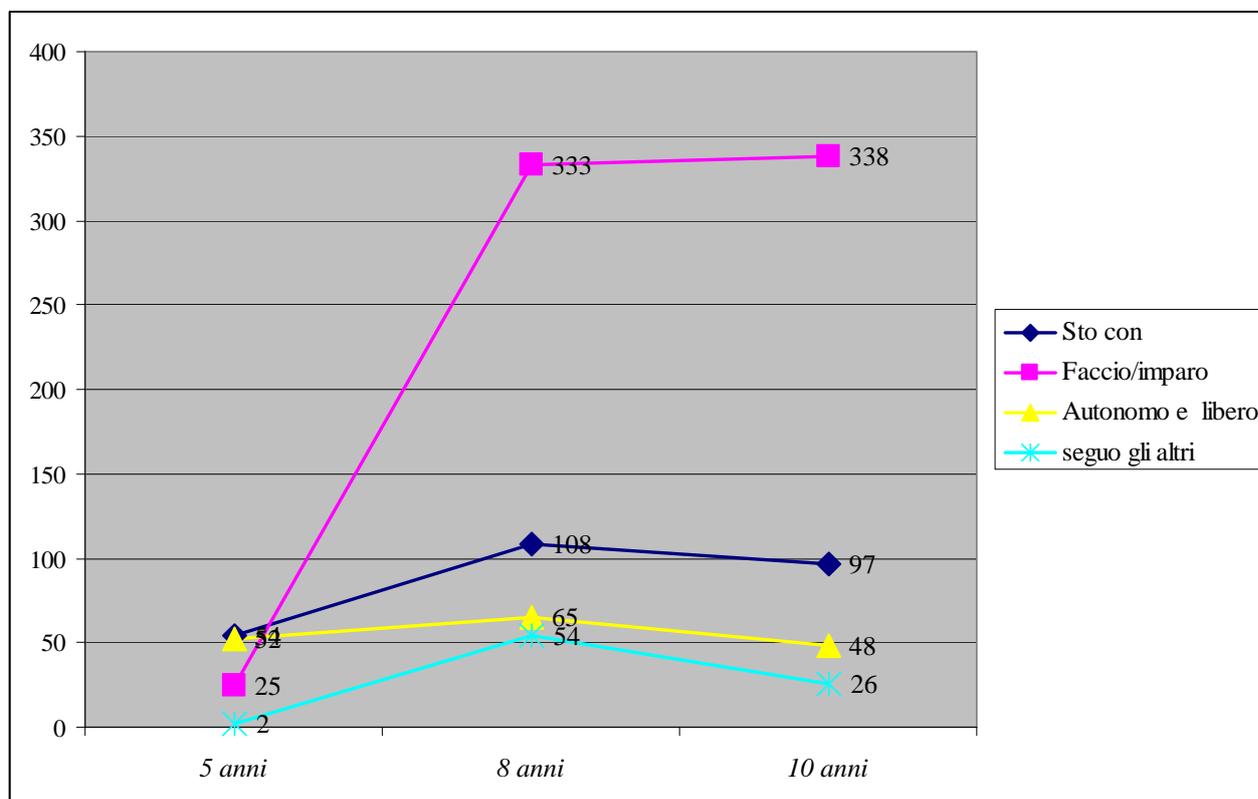


Fig. 14c - Clusters motivazionali alla frequenza scolastica. Andamento delle frequenze relative nelle 3 fasce d'età.



15. Andrei più volentieri a scuola se...?

Esistono attrattori non considerati in grado di migliorare la motivazione ad un partecipazione più attiva e responsabile alla vita scolastica? Oppure esistono fattori inibenti l'originaria motivazione? O, ancora, quali modifiche o cambiamenti andrebbero introdotti nella vita scolastica perché essa possa risultare più gradevole agli allievi?

La richiesta potrebbe apparire discutibile e, questa sì, ingenua: basterebbe che la scuola fosse meno scuola –si potrebbe ipotizzare- perché essa risulti più seducente, in analogia alle tante agenzie ed occasioni stimolative disponibili nella vita extrascolastica. Ma la scuola, come intuiscono presto anche gli allievi più piccoli, è anche un luogo di collaudo, di frustrazione, di confronto, di miglioramento, di esercizio all'attesa, al differimento delle pulsioni, di esame di realtà, spesso anche luogo di sconfitte e di perdite. A scuola non si va a stare bene, nel senso di starsene tranquilli a godere del calore amicale di adulti e compagni. Dunque, come renderla più motivante senza tradirne la costitutiva caratterizzazione?

15. A scuola verrei più volentieri se: (al massimo tre scelte)	<i>a</i>	si imparassero cose più interessanti
	<i>b</i>	ci fossero insegnanti meno esigenti
	<i>c</i>	i bambini potessero decidere di più cosa fare
	<i>d</i>	durasse meno ore
	<i>e</i>	si potesse giocare un po' di più
	<i>f</i>	non ci fossero bambini che si comportano male
	<i>g</i>	mi sentissi più considerato
	<i>h</i>	potessi stare meno seduto
	<i>i</i>	avessi meno compiti da fare a casa
	<i>l</i>	venissi meno rimproverato
	<i>m</i>	ci fossero attrezzature e strumenti più moderni
	<i>n</i>	non venissi preso in giro

	o	<i>(altro: scrivilo in stampato)</i>
	

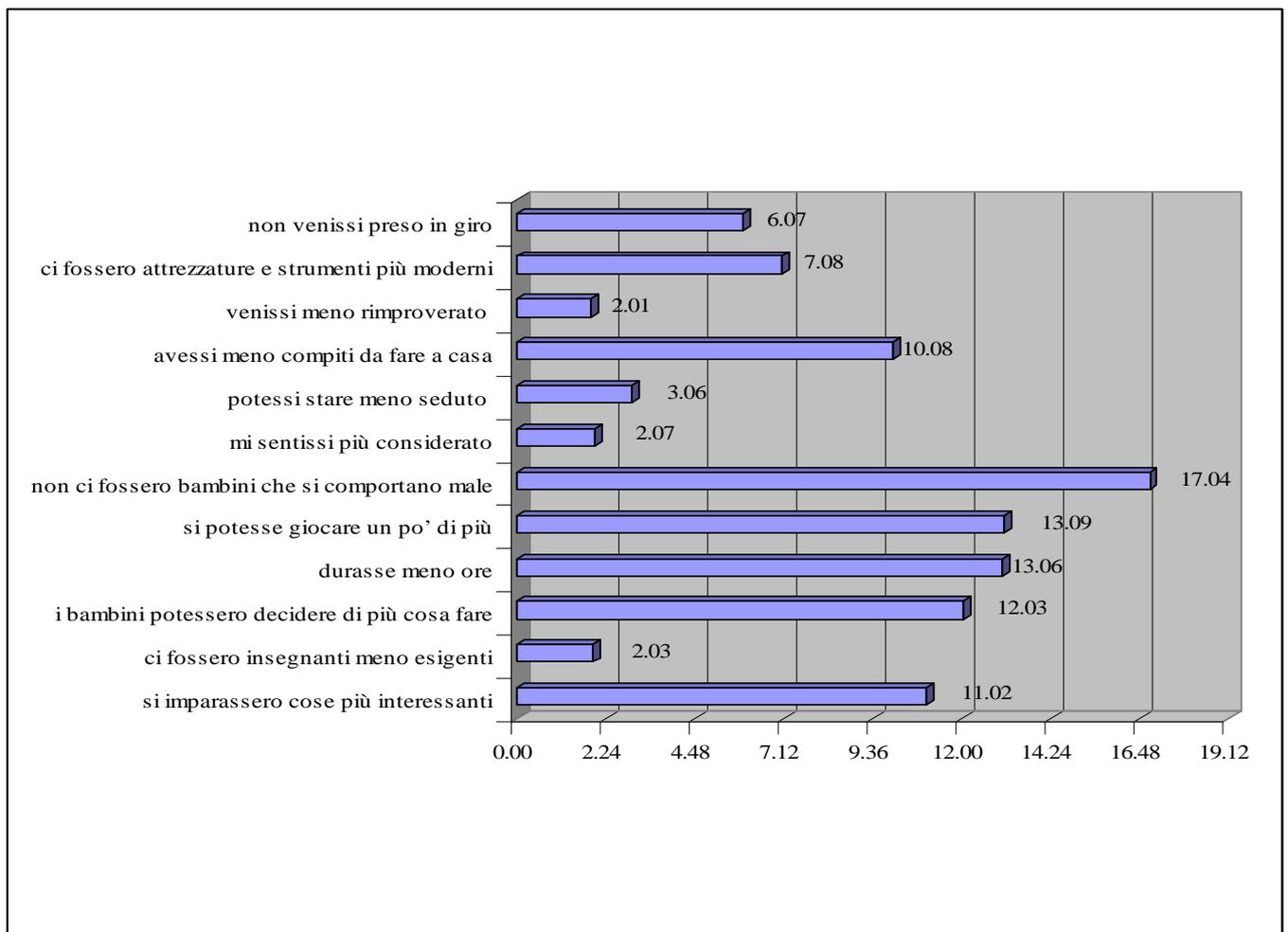
Le risposte date dai bambini intervistati (Tab.e Fig.15) paiono generalmente sottendere una comprensione ed accettazione del ruolo impegnativo dell'ambiente scolastico. I fattori maggiormente inibenti vengono individuati non tanto nella "serietà" della scuola, quanto nel suo non risultare totalmente sicura ed affidabile sul piano della tutela della personalità dei bambini e nella sua dimensione eccessivamente scolasticizzata, intellettualistica; in qualche modo "tradizionale". Le domande di maggior autonomia e corresponsabilizzazione, di "stare meno seduti" e per minor tempo a scuola, e, soprattutto, di venir maggiormente tutelati dall'esposizione a comportamenti negativi da parte di alcuni compagni sembrerebbero richieste non tanto lenitive dell'impegno scolastico, quanto orientative verso forme di modulazione dei setting e della relazione formativa, di maggior esperienzialità e coinvolgimento dei bambini nei processi di conoscenza e di formazione, oltre che di maggior presidio e garanzia da parte del docente dei contesti formativi.

Tab.15 - Attivatori e inibitori nella frequenza scolastica. Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>
si imparassero cose più interessanti	6	4.3	95	15.1	55	8.8	156	11.2
ci fossero insegnanti meno esigenti	5	3.6	14	2.2	13	2.1	32	2.3
i bambini potessero decidere di più cosa fare	31	20.9	81	11.9	69	10.7	181	12.3
durasse meno ore	9	6.5	78	12.4	102	16.3	189	13.6
si potesse giocare un po' di più	29	21.0	83	13.2	81	13.0	193	13.9
non ci fossero bambini che si comportano male	32	23.2	102	16.2	108	17.3	242	17.4
mi sentissi più considerato	4	2.9	18	2.9	15	2.4	37	2.7
potessi stare meno seduto	6	4.3	20	3.2	24	3.85	50	3.6

avessi meno compiti da fare a casa	0	0	86	13.7	64	10.2	150	10.8
venissi meno rimproverato	1	0.7	14	2.2	14	2.2	29	2.1
ci fossero attrezzature e strumenti più moderni	35	25.4	28	4.4	46	7.4	109	7.8
non venissi preso in giro	6	4.3	46	7.3	41	6.6	93	6.7

Fig.15 - Attivatori e inibitori nella frequenza scolastica. Frequenze relative del campione (N=596)



16. Cosa mi piace fare fuori dalla scuola?

Se “l’imparare facendo con gli altri” sembra rappresentare il più importante fattore motivazionale della vita scolastica, fuori dalla scuola quali sono le attività prescelte dai bambini? Cosa fanno maggiormente i soggetti che lamentano l’eccessiva scolarizzazione nei banchi quando sono lontani da essi?

La Tab.16 e la Fig.16a evidenziano quanto la dimensione sociorelazionale permanga dominante nelle certificazioni dell'intero campione. Le Figg.16b e 16c permettono di meglio osservare l'andamento delle opzioni dal punto di vista evolutivo: le attività più improntate al consumo individuale (televisione, videogiochi, giochi preferiti) evidenziano marcati decrementi in corrispondenza delle età maggiori, mentre quelle più socialmente strutturate segnalano una progressiva crescita al procedere della maturazione.

Variamente interpretabile il dato sulla consumazione televisiva nei ragazzi più grandi, che testimoniano un attaccamento sensibilmente inferiore (quasi la metà) rispetto ai loro compagni più piccoli: ci si potrebbe trovare di fronte ad un fenomeno di sovraccarico (con relativo rifiuto) o ad una percezione sottostimata della propria dipendenza televisiva (come molti genitori tendono spesso a sottolineare).

16. Fuori dalla scuola, mi piace: (al massimo tre scelte)	a	guardare la TV e giocare con videogiochi
	b	incontrare gli amici
	c	fare sport
	d	stare in famiglia
	e	leggere (libri, giornali, riviste, ...)
	f	ascoltare musica
	g	praticare degli hobby
	h	giocare con i miei giochi preferiti
	i	(altro: scrivilo in stampato)

Tab. 16 – Attività extrascolastiche preferite . Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.
guardare la TV e giocare con videogiochi	43	26.9	123	17.6	102	15.5	268	17.7
incontrare gli amici	8	5.0	142	20.4	139	21.2	289	19.1

fare sport	16	10.0	130	18.7	127	19.4	273	18.0
stare in famiglia	12	7.5	97	13.9	76	11.6	185	12.2
leggere (libri, giornali, riviste, ...)	4	2.5	41	5.9	48	7.3	93	6.1
ascoltare musica	17	10.6	42	6.0	61	9.3	120	7.9
praticare degli hobby			29	4.2	41	6.3	70	4.6
giocare con i miei giochi preferiti	50	31.3	89	12.8	58	8.8	197	13.0

Fig.16a - Attività extrascolastiche preferite. Frequenze relative dell'intero campione (N=596)

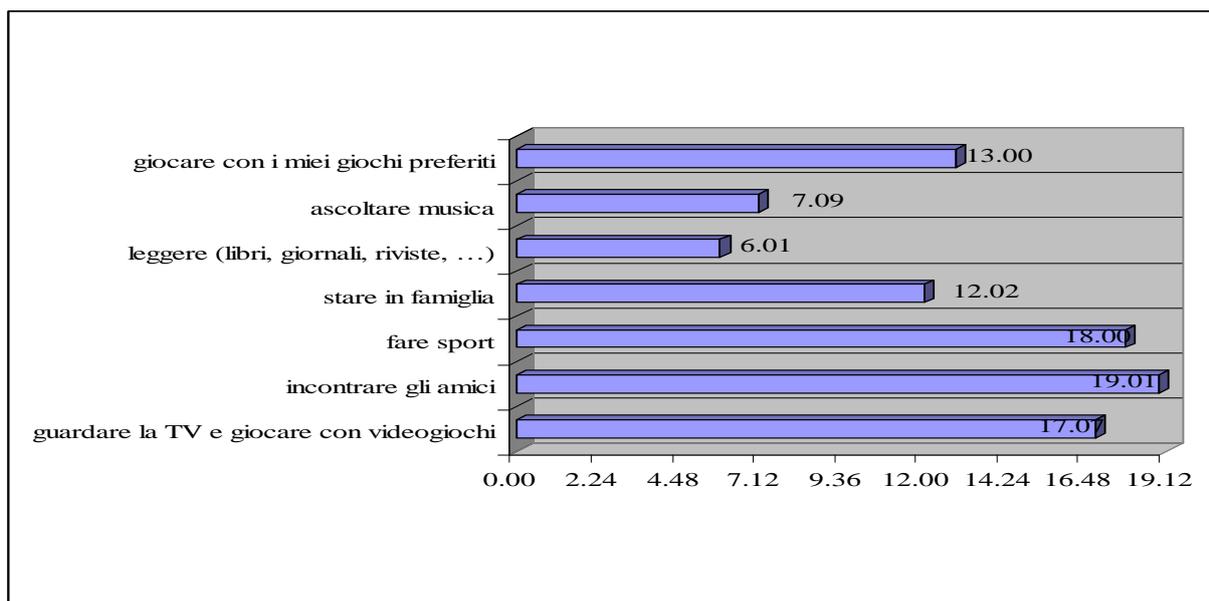


Fig.16b - Attività extrascolastiche preferite. Andamento delle frequenze relative nei 3 campioni di età

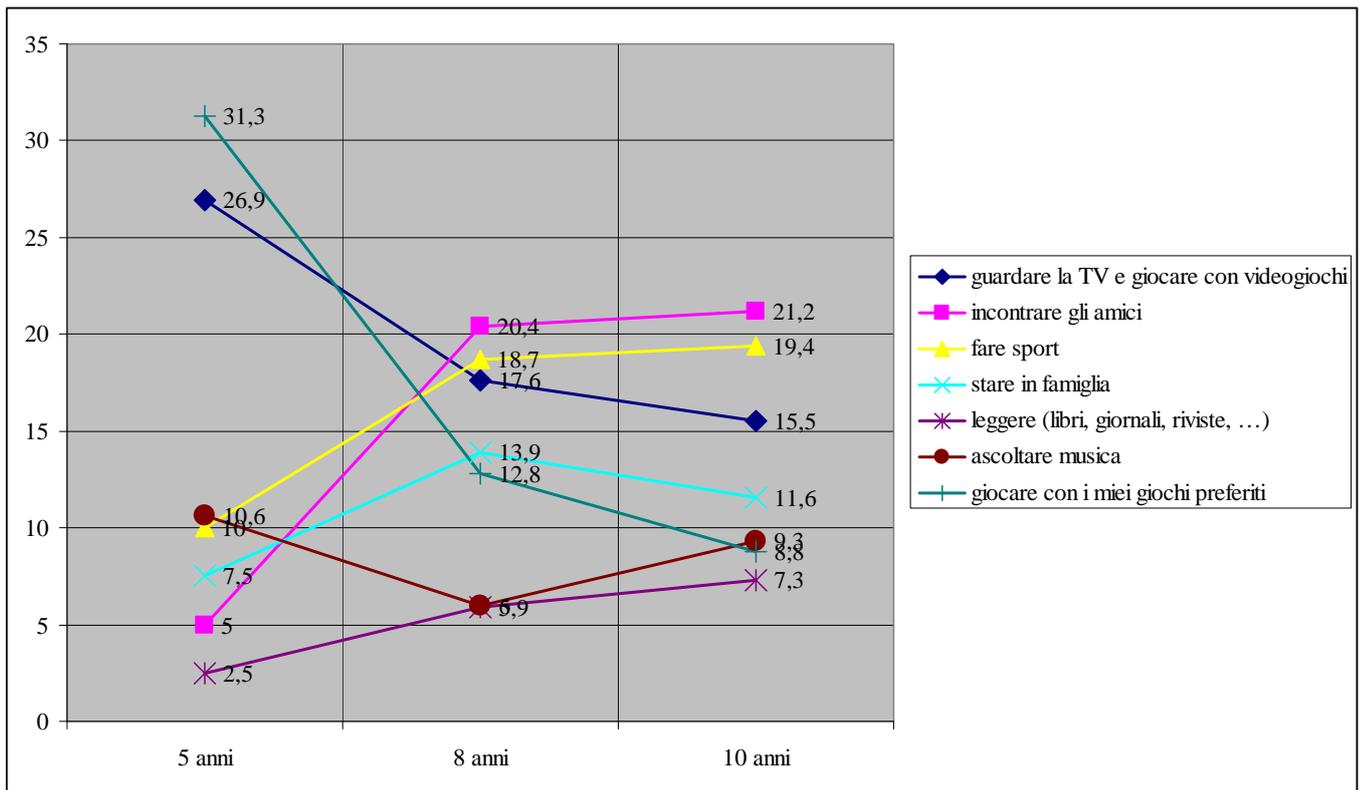
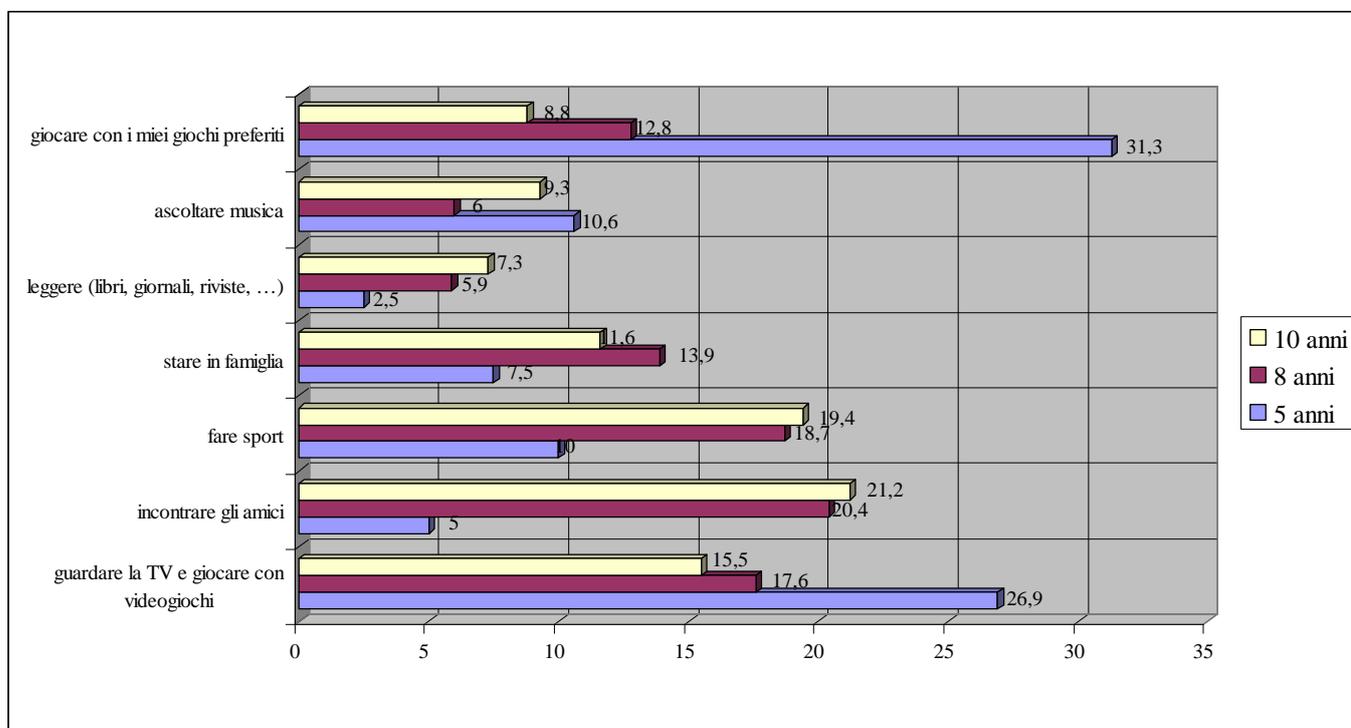


Fig.16c – Attività extrascolastiche preferite. Frequenze relative dei 3 campioni di età a confronto.



17. Che persona credo di essere?

La domanda e i *sub-items* proposti intendevano rilevare l'autopercezione dei ragazzi, il proprio modo di rappresentarsi e di vedersi in un contesto formativo ed evolutivo spesso insensibile a questa necessaria consapevolezza. Una lunga e antica tradizione culturale segnala quanto sia indispensabile conoscersi per poter conoscere e quanto la consapevolezza di sé rappresenti la leva archimedita essenziale per poter comprendere il mondo.

Si sa, inoltre, che spesso i bambini, se non aiutati da una incoraggiante ma pur realistica dinamica formativa, tendono a sottostimare i propri limiti e fragilità; in parte per un difettoso e incompleto esame di realtà, in parte per il timore di non essere all'altezza delle aspettative altrui, specie di quelle dei genitori e degli insegnanti. Sospinti incessantemente, seppur spesso indirettamente, ad essere migliori di ciò che sono, a competere per vincere sugli altri, molti di essi tendono a dimenticare (rimuovere) progressivamente i propri punti di fragilità e le proprie aree di criticità, stabilizzando internamente un'immagine di sé ipertrofica e irrealistica. Complici le sostanziali modifiche pedagogiche intervenute negli ambienti educativi (specie familiari) in questi ultimi decenni (simmetrizzazione genitori/figli, amplificazione del *self-expressive*, pedagogia contrattuale, alto investimento affettivo, centratura sui bisogni, cultura del regalo e del riconoscimento, pedagogia del "sì", della tutela e della conferma, etc.), l'antico "conosci te stesso" viene progressivamente inteso quale imperativo ad essere ciò che gli altri si aspettano: forte, solido, vincente, sicuro, affidabile, energetico, vitale, simpatico, intelligente, sveglio, pronto, sano, visibile, veloce, attivo, tonico, assertivo, deciso, Ne deriva spesso un'identità confusa, venata dalla nostalgia relativa all'impossibilità di reperire radici proprie, di capire il proprio "vero nome", di tollerare la propria reale modalità di essere. Costruita un'immagine di sé esigente ed idealizzante, importanti quote di energia psichica vanno necessariamente investite nella sua alimentazione e tutela, lasciando il soggetto nella necessità di fingere con se stesso per non crollare e non avere la sensazione di perdersi.

Riflessi di tale autoscopia compensata e difesa sono facilmente rilevabili nei ritratti emergenti dalle autorappresentazioni dei soggetti riportate complessivamente nella Tab.17 e variamente esplose nelle Figure seguenti. La correzione delle autovalutazioni a tutto tondo è solo parzialmente avvertibile dal persistere di quella quota (mediamente intorno al 10%) di soggetti che certificano di avere degli (umani) limiti e difetti, fra cui quello di non sapere "legare" con tutti, di non portare a termine gli impegni, di farsi ripetere più volte le stesse cose e così via. In alcuni *items* tale compatta difesa dell'idealizzazione del sé pare positivamente incrinarsi, lasciando trapelare valutazioni meno polarizzate in senso positivo.

Ancor più preoccupante, ovviamente, sarebbe apparso constatare una generale e analoga sottovalutazione e negazione delle proprie capacità e potenzialità, come sarebbe stato più facilmente registrabile se il questionario fosse stato somministrato alla maggioranza dei docenti quando erano bambini. I fondali educativi di un tempo improntati a nette delimitazioni del mondo adulto rispetto a quello dei ragazzi, con ridotti motivatori estrinseci (fare bene è un tuo dovere, se fai male ti sanziono) e sostenuti dall'etica dell'obbedienza, dalla cultura della conquista e dell'impegno, infarcita da una pedagogia asciutta, svezante, responsabilizzante (pedagogia del no) avrebbero – come molta ricerca ha avuto modo di verificare- rischiato una analoga non realistica autopercezione di sé. La positiva tendenza a lenire i mali della svalorizzazione e frustrazione permanente dei bambini e dei ragazzi di un tempo sembra però essersi polarizzata simmetricamente, inducendo ora nei soggetti in età evolutiva un'immagine di sé analogamente sincopata. Come se un tempo, per far crescere meglio la pianta, ci si accanisse pedagogicamente a tagliare i precoci rami, ed ora, nel timore che i rami non possano precocemente sovrastare quelli altrui, si tenda a sottovalutare le radici e, spesso, a tagliarle.

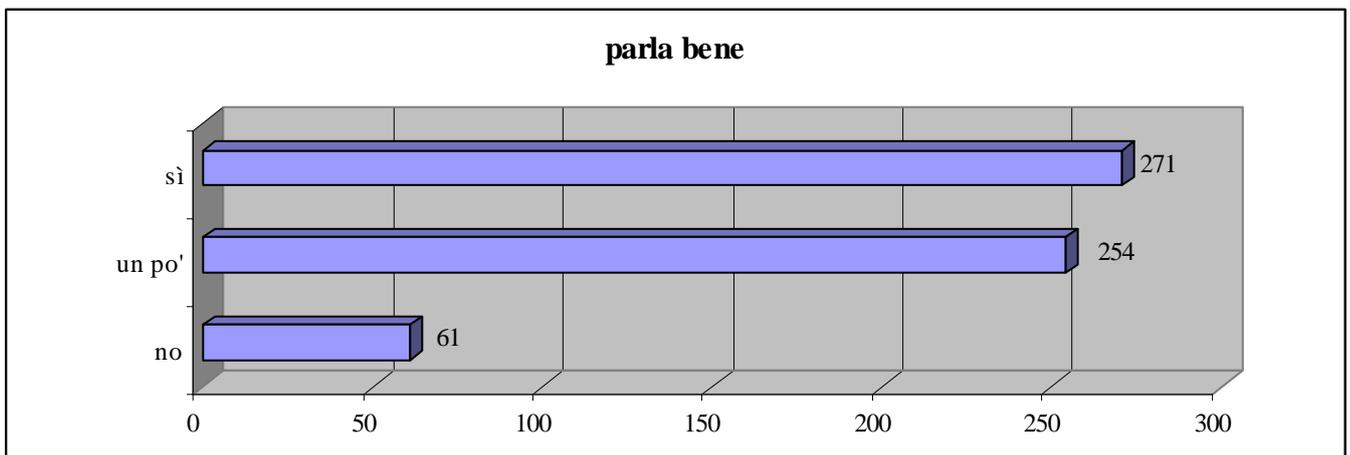
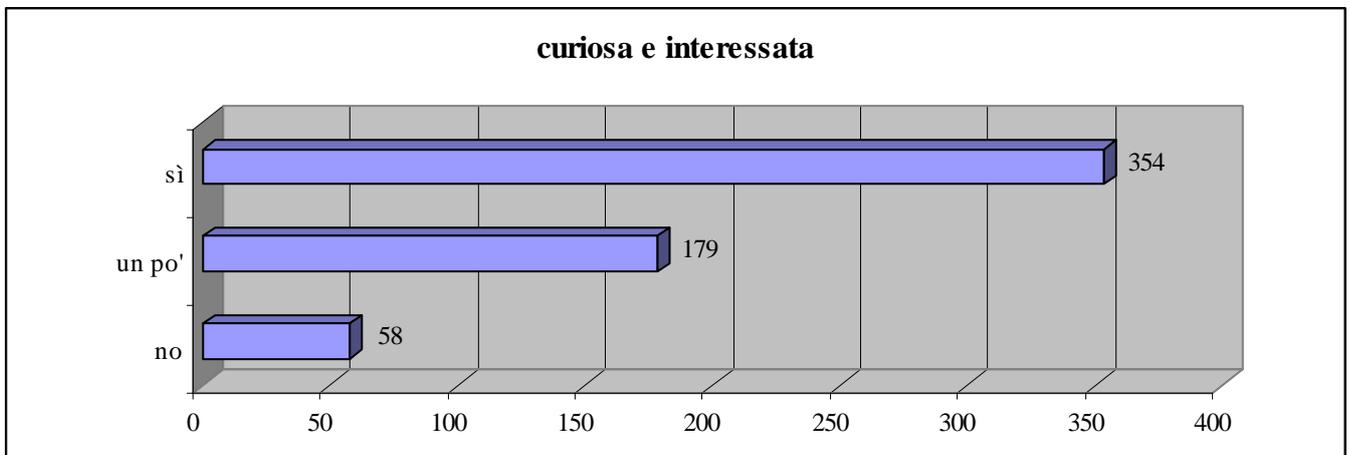
17. Io credo di essere una persona che: (<i>crocchia tutti i punti</i>)	<i>a</i>	è curiosa e interessata a tante cose
	<i>b</i>	parla bene e si fa capire con facilità
	<i>c</i>	sa “legare” un po’ con tutti
	<i>d</i>	sa accettare le sconfitte e le delusioni
	<i>e</i>	sa portare a termine gli impegni
	<i>f</i>	fa le cose senza farsele ripetere tante volte
	<i>g</i>	sa stare alle regole
	<i>h</i>	sa rispettare le persone e le cose proprie e degli altri
	<i>i</i>	conosce i suoi pregi e i suoi difetti
	<i>l</i>	ha un po’ di paure e di timori
	<i>m</i>	si annoia facilmente

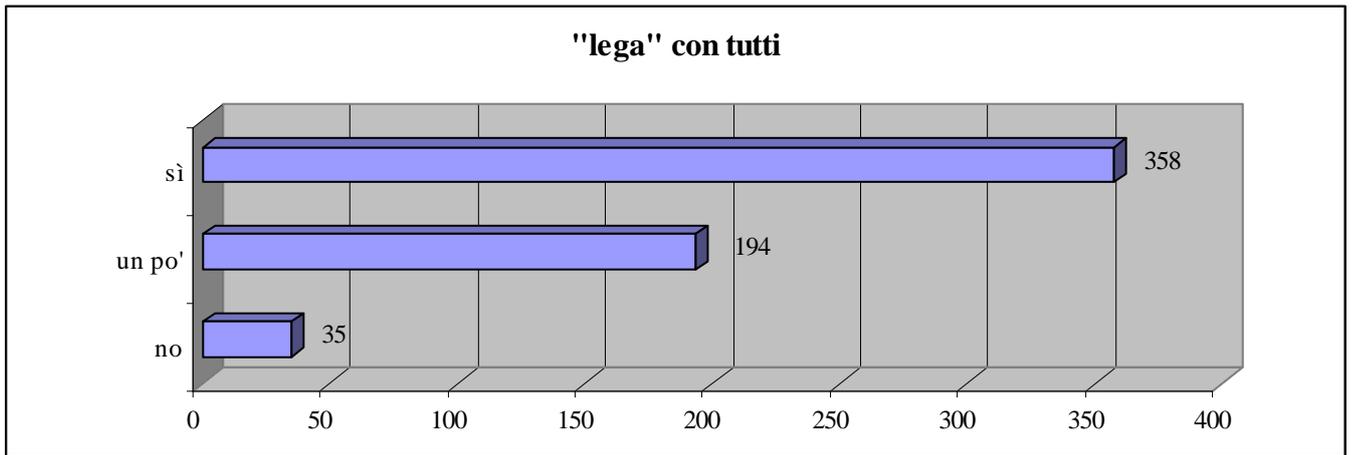
Tab. 17 - Autopercezioni . Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione

		5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
		f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.	f.a.	f.r.
è curiosa e interessata a tante cose	no	1	1.1	37	14.6	20	8.1	58	9.8
	un po'	21	23.3	66	26.0	92	37.2	179	30.3
	sì	68	75.6	151	59.4	135	54.7	354	59.9
parla bene e si fa capire con facilità	no	4	4.4	27	10.7	30	12.3	61	10.4
	un po'	26	28.9	105	41.7	123	50.4	254	43.3
	sì	60	66.7	120	47.6	91	37.3	271	46.2
sa fare amicizia un po' con tutti	no	0	0.0	21	8.3	14	5.7	35	6.0
	un po'	20	22.2	74	29.4	100	40.8	194	33.0
	sì	70	77.8	157	62.3	131	53.5	358	61.0
sa accettare di perdere	no	7	7.8	54	21.1	56	22.8	117	19.8
	un po'	34	37.8	71	27.7	97	39.4	202	34.1
	sì	49	54.4	131	51.2	93	37.8	273	46.1
sa portare a termine gli impegni	no	5	5.6	12	4.8	17	6.9	34	5.8
	un po'	19	21.1	79	31.5	73	29.7	171	29.1
	sì	66	73.3	160	63.7	156	63.4	382	65.1
fa le cose senza farsele ripetere tante volte	no	4	4.4	25	10.0	42	17.1	71	12.1
	un po'	24	26.7	105	41.8	103	41.9	232	39.5
	sì	62	68.9	121	48.2	101	41.1	284	48.4
sa stare alle regole	no	2	2.2	14	5.6	14	5.6	30	5.1
	un po'	19	21.1	87	34.5	84	33.7	190	32.1
	sì	69	76.7	151	59.9	151	60.6	371	62.8
sa rispettare le persone e le cose proprie e degli altri	no	1	1.1	4	1.6	7	2.8	12	2.0
	un po'	14	15.6	59	23.2	56	22.8	129	21.9
	sì	75	83.3	191	75.2	183	74.4	449	76.1
conosce i suoi pregi e i suoi difetti	no			23	9.3	32	13.1	55	11.2
	un po'			102	41.3	97	39.6	199	40.4
	sì			122	49.4	116	47.3	238	48.4

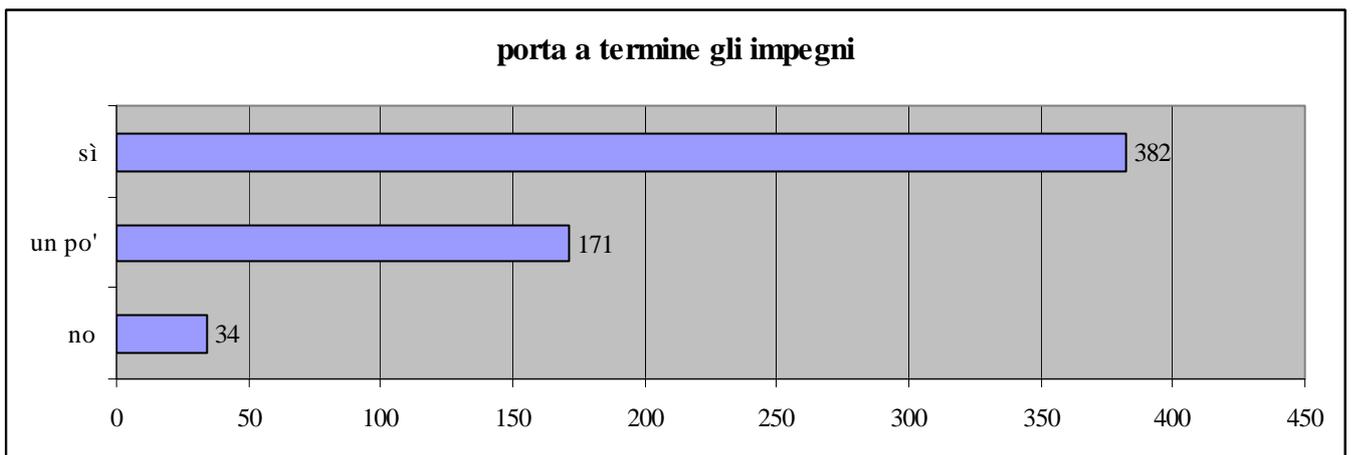
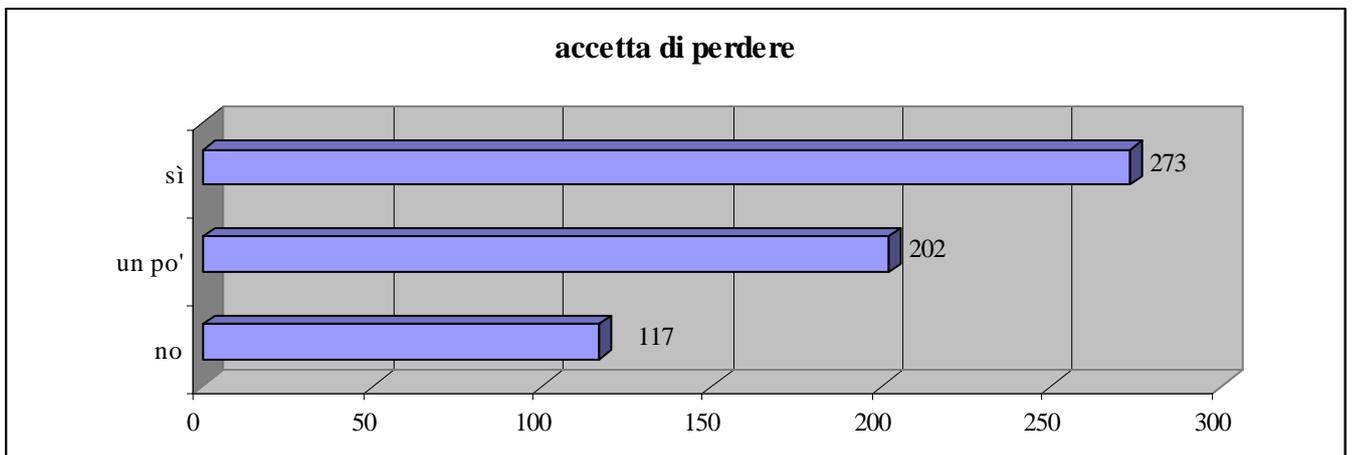
ha paura di qualcosa	no	52	57.8	84	33.9	66	26.6	202	34.5
	un po'	19	21.1	96	38.7	101	40.7	216	36.9
	sì	19	21.1	68	27.4	81	32.7	168	28.7
si annoia spesso	no	52	57.8	140	55.6	115	46.6	307	52.1
	un po'	35	38.9	62	24.6	80	32.4	177	30.1
	sì	3	3.3	50	19.8	52	21.1	105	17.8

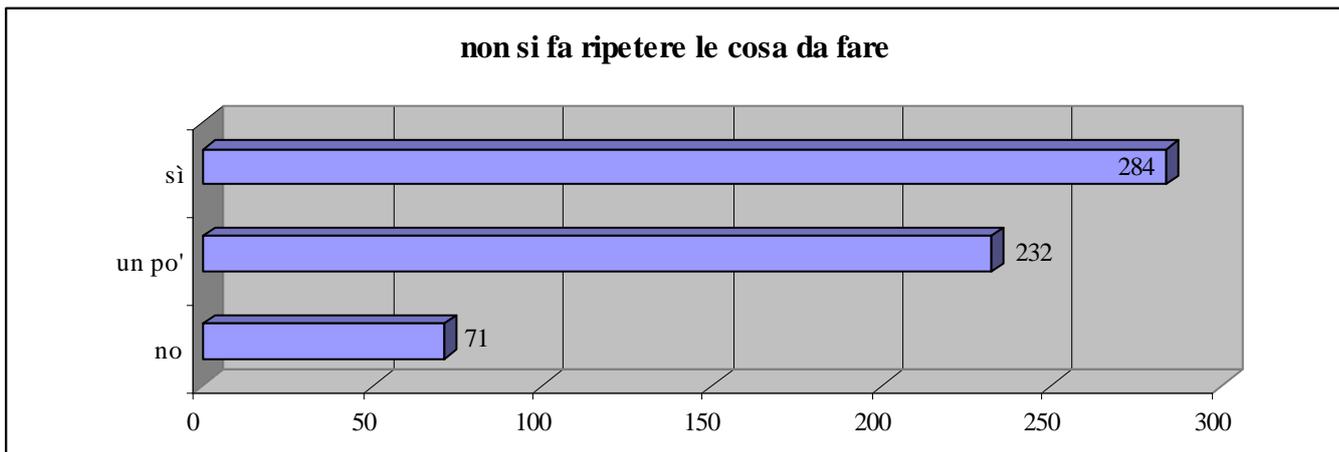
Figg.17 - Autopercezioni . Frequenze assolute dell'intero campione (N=596)



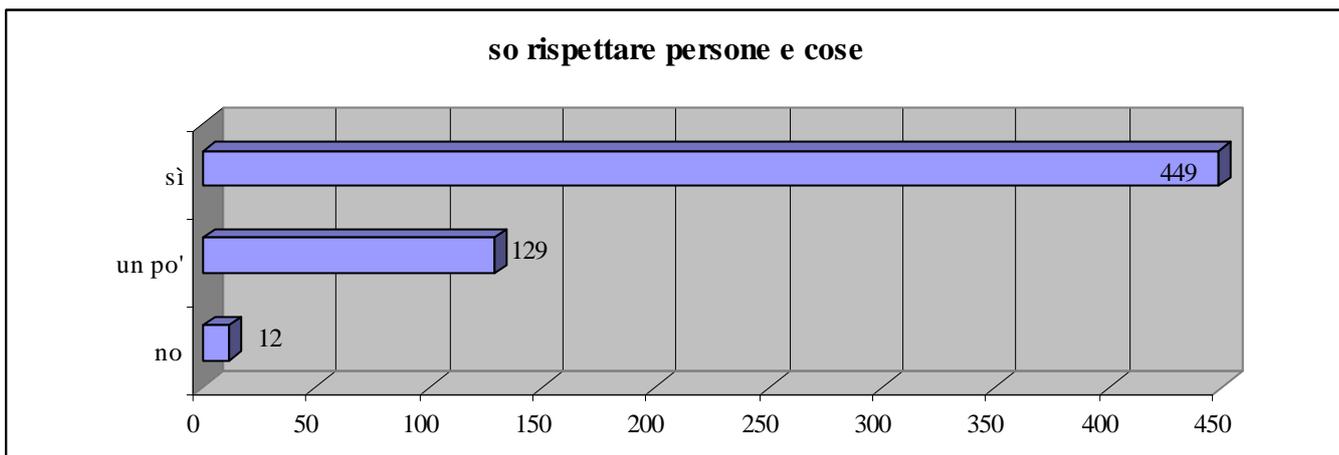
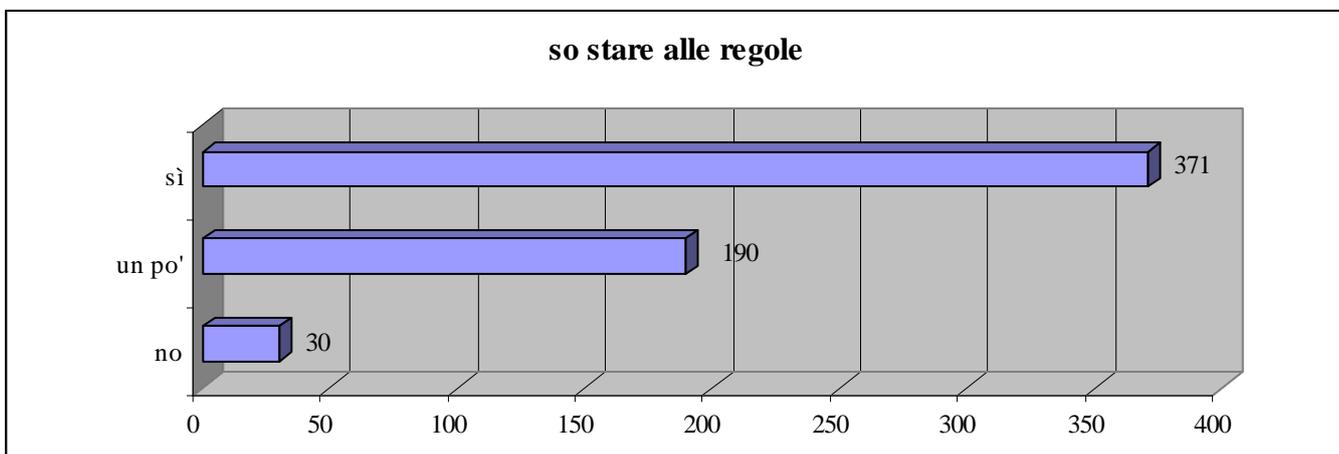


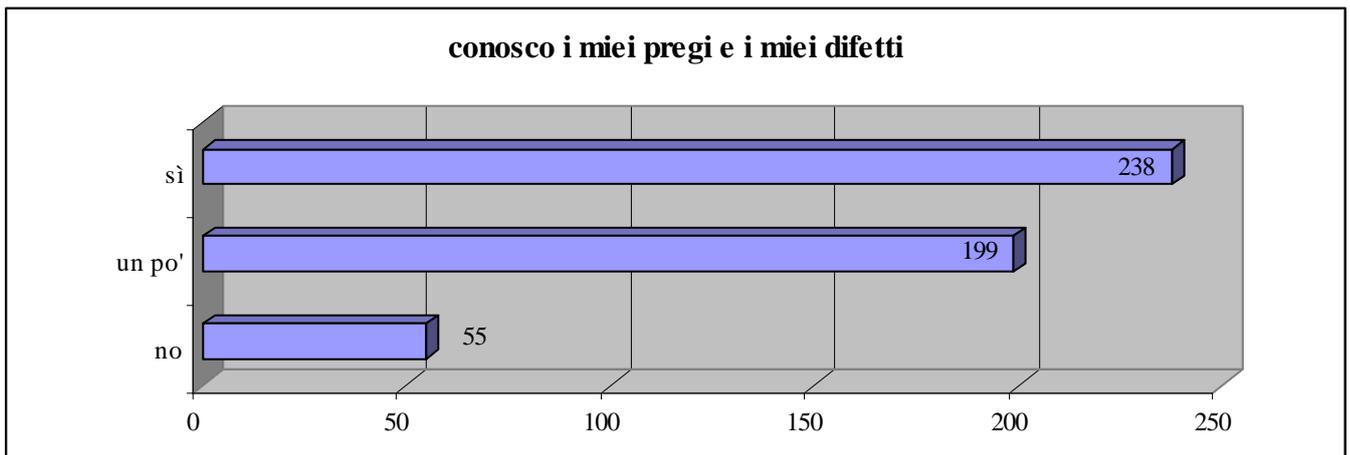
Figg.17 - Autopercezioni . Frequenze assolute dell'intero campione (N=596)



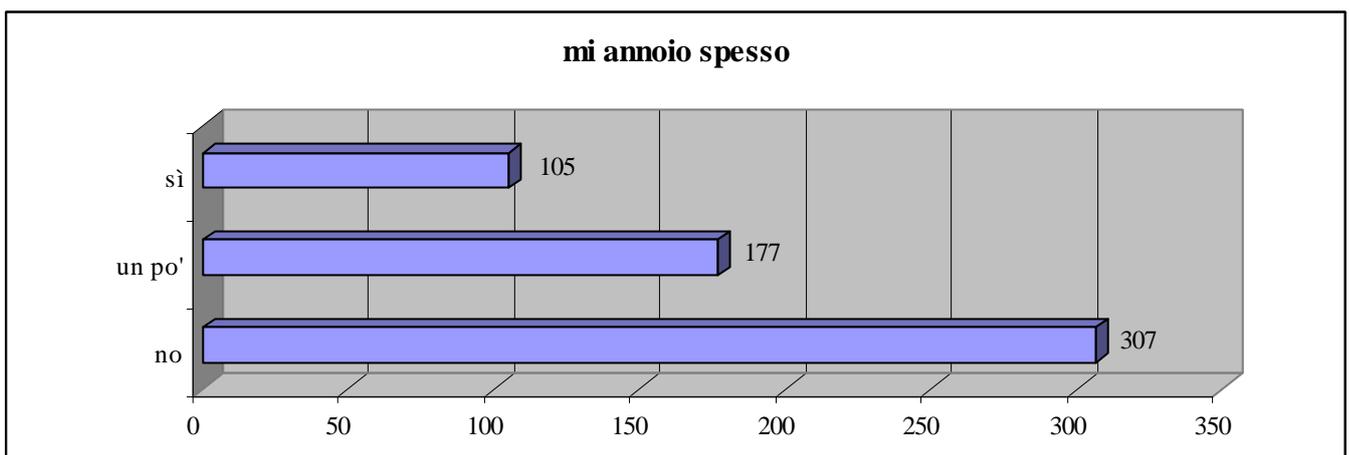
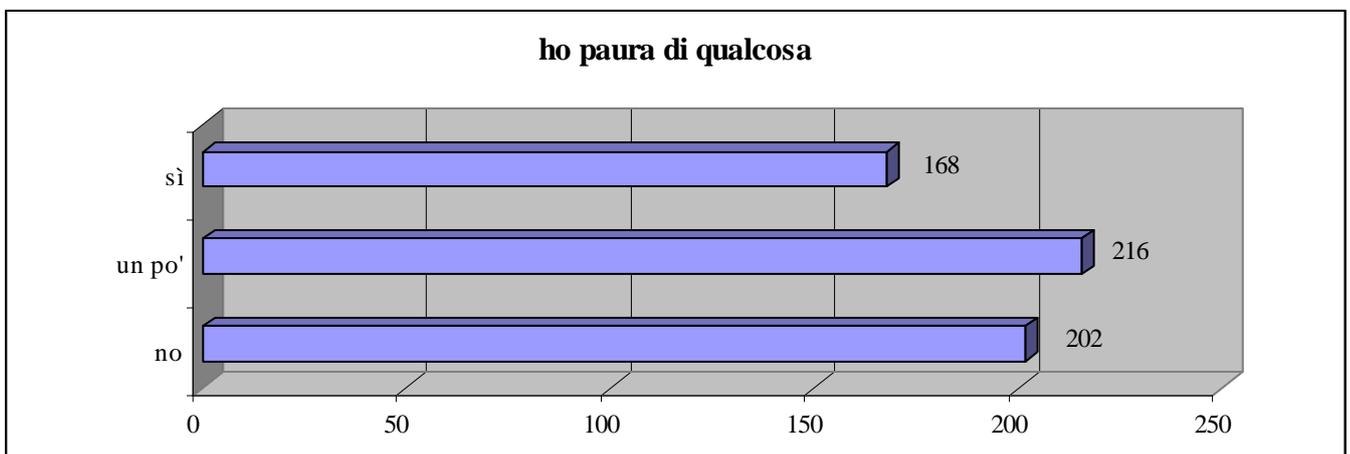


Figg.17 - Autopercezioni . Frequenze assolute dell'intero campione (N=596)





Figg.17 - Autopercezioni . Frequenze assolute dell'intero campione (N=596)



18. Che persona vorrei essere?

La tendenza appena esplorata ad un'autovalutazione idealizzante del sé potrebbe rendere la richiesta del 18esimo *item* ridondante oppure con una funzione di controllo della precedente. Ma i *sub-items* indicati orientano i soggetti anche verso una estensione delle attese su di sé.

18. Io vorrei tanto diventare una persona: (<i>crocia tutti i punti</i>)	<i>a</i>	che impara tante cose senza troppa fatica
	<i>b</i>	che sia in grado di stare bene con gli altri
	<i>c</i>	più sicura di sé e delle sue possibilità
	<i>d</i>	stimata dagli insegnanti e dai compagni
	<i>e</i>	serena e allegra
	<i>f</i>	attiva e piena di iniziative
	<i>g</i>	meno intimorita e spaventata
	<i>h</i>	con tanti amici e amiche
	<i>i</i>	(<i>altro: scrivilo in stampato</i>)

Ispezionando la Tab.18 e l'omologa Fig.18a sembra riaffermarsi il ribadito desiderio di poter attraversare la vita senza eccessive difficoltà e problemi, lontani dalla solitudine e dalle difficoltà. Un "fare con gli amici" e un "imparare gratuitamente" che sembrano connotarsi quale potente antidoto in grado porre al riparo dalle sconfitte e dalle frustrazioni, dagli insuccessi e dal dolore. Una insistente domanda di tranquillità e serenità che sembra spinta dalla nostalgia di stagioni evolutive meno responsabilizzanti e problematiche di quelli che sembrano preannunciarsi. Nella Fig.18b è possibile intuire le modifiche intervenienti nelle fasce d'età considerate: su tutte il consistente decremento della domanda relativa al "pieno di amicizia" (dal 51 al 17%).

Tab.18 – *Sé ideale* . Frequenze assolute e relative dei 3 sottocampioni e dell'intero campione.

	5(N=90)		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=596)	
	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>
che impara tante cose facilmente	20	15.7	164	24.3	152	23.0	336	23.0
che sia in grado di stare bene con tutti	6	4.7	125	18.5	78	11.8	209	14.3

più sicura di sé e delle sue possibilità			73	10.8	96	14.5	169	11.5
stimata dagli insegnanti e dai compagni			29	4.3	30	4.5	59	4.0
serena e allegra	17	13.4	113	16.7	96	14.5	226	15.4
attiva e piena di iniziative	9	7.1	30	4.4	48	7.3	87	5.9
poche paure e timori	6	4.7	28	4.1	43	6.5	77	5.3
con tanti amici e amiche	65	51.2	112	16.6	115	17.4	292	19.9

Fig.18a – Sé ideale. Frequenze relative dell'intero campione (N=596)

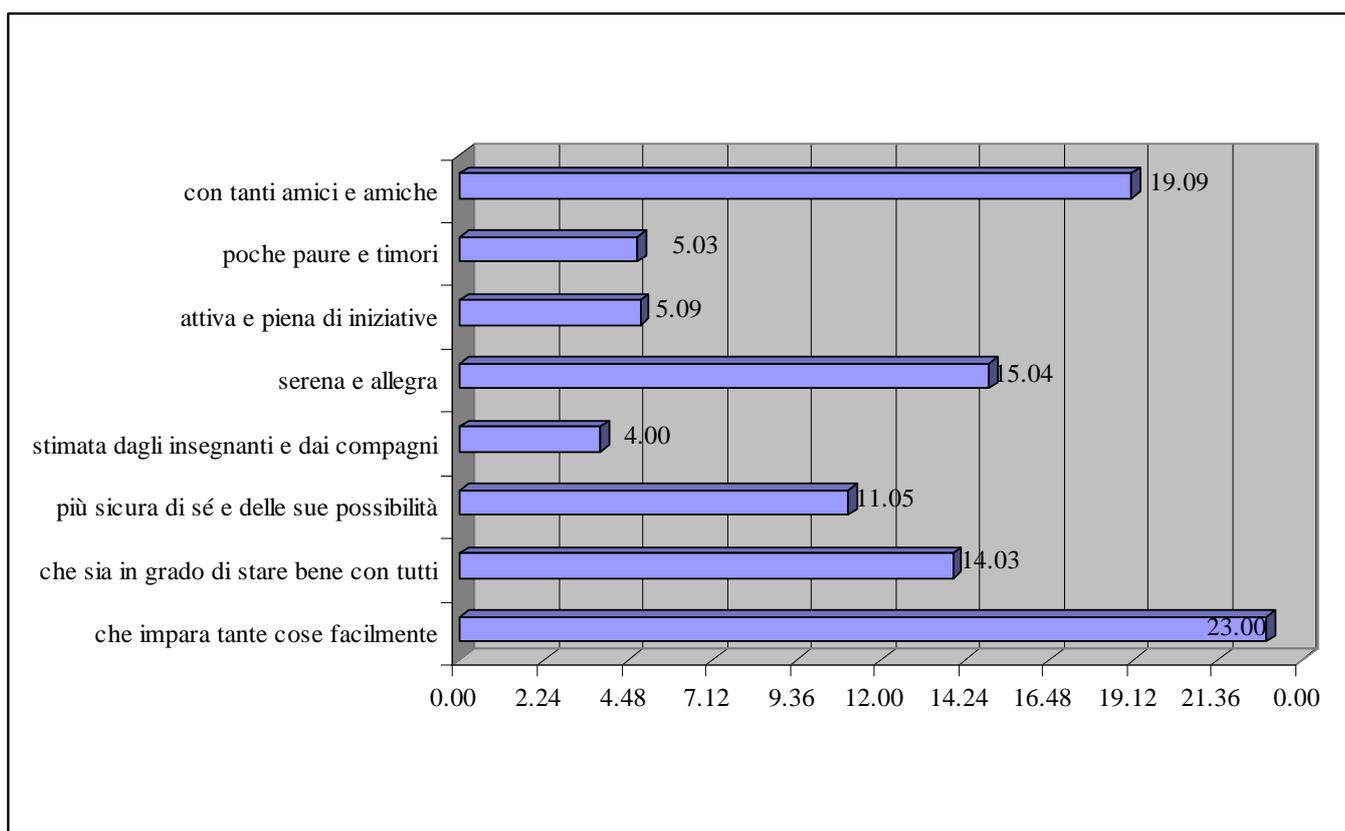
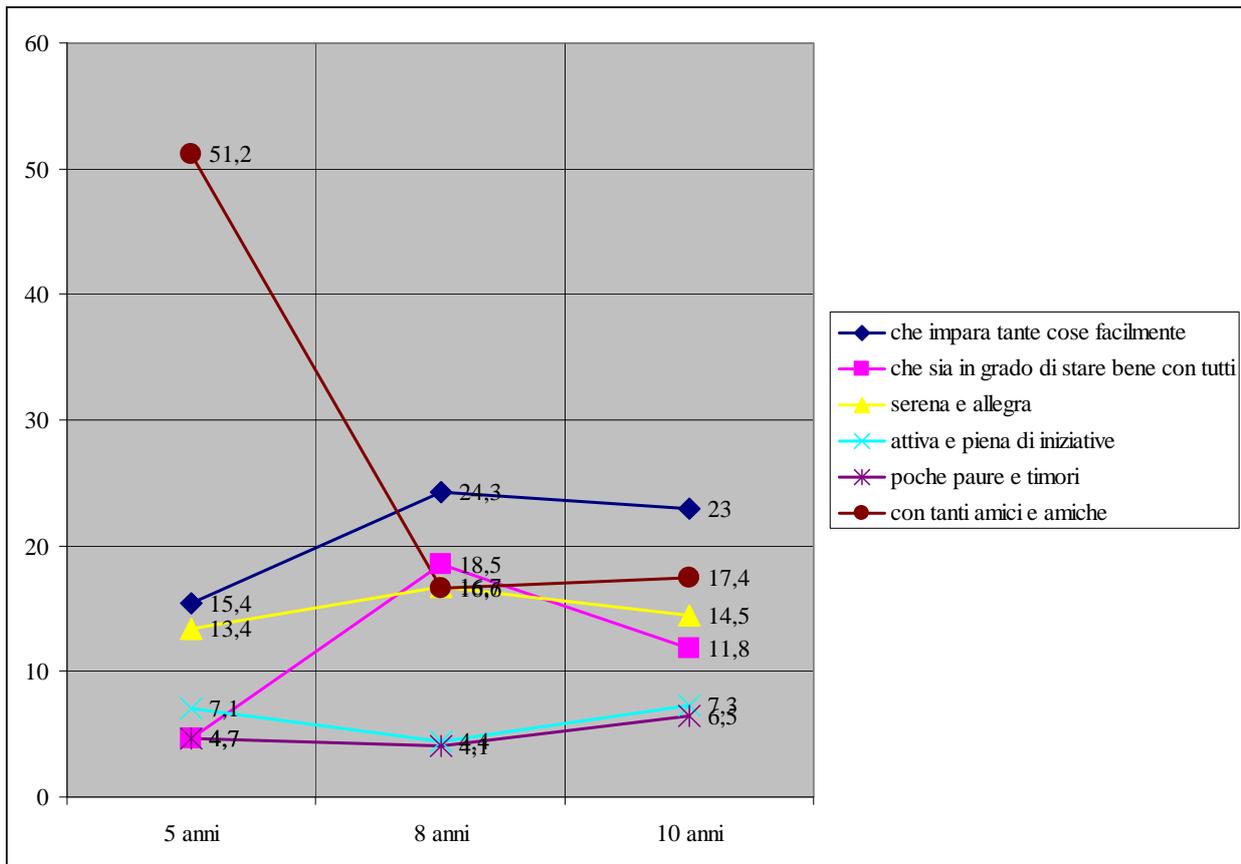


Fig.18b – Sé ideale. Andamento nelle 3 fasce d'età (frequenze relative).



19. Come vorrei che fossero gli insegnanti a scuola?

Dopo la visualizzazione del proprio sé ideale, l'immaginazione del docente ideale. Al riguardo si è proposto –con diverse modalità in base all'età dei bambini- una matrice a 4 settori, in grado di esplorare qualificatori del docente ideale in base a 4 essenziali fattori: quello della **Leadership**, ovvero della capacità di guidare e stimolare il gruppo, quello dell'**Efficienza**, ovvero di perseguire gli obiettivi con il minimo di *input* e il massimo di *output*, quello della dimensione **Socioaffettiva**, a indicare le sue capacità di accoglienza, e, infine, quello della **Creatività**, ovvero in grado di risultare innovativo e ideativo.

19. A scuola mi piacerebbe che gli insegnanti fossero soprattutto: (un massimo di tre scelte)		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>	<i>g</i>
	1		Sicuri		Convincenti		Trascinatori	
	2	Intuitivi		Motivanti		Entusiasti		Attivi
	3		Innovativi		<i>L</i>		Attenti ad ogni cosa	
	4	Diversi dai soliti		<i>C</i>		<i>E</i>		Decisi
	5		Creativi		<i>S</i>		Preparati	
	6	Con tante idee		Sensibili		Dolci		Precisi
	7		Aperti		Sorridenti		Disponibili	

I qualificatori sono stati adattati alle due età dei bambini intervistati, anche se l'analisi delle risposte (Tab.19) segnala sensibili differenziazioni nelle percezioni (il docente “dolce” o “sorridente” parrebbe qualcosa di più percepibile di quello “sensibile” o “aperto”, ad esempio).

Tab.19 - Il docente ideale. Frequenze assolute e relative di 2 sottocampioni..

		8 (N=257)		10 (N=249)		Tot (N=506)	
		<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>	<i>f.a.</i>	<i>f.r.</i>
Fattore L	sicuri	65	42.8	34	27.9	99	36.1
	convincenti	23	15.1	35	28.7	58	21.2
	trascinatori	10	6.6	13	10.7	23	8.4
	motivanti	23	15.1	13	10.7	36	13.1
	entusiasti	31	20.4	27	22.1	58	21.2
Fattore E	attivi	29	24.8	37	31.4	66	28.1
	attenti	35	29.9	36	30.5	71	30.2
	decisi	22	18.8	11	9.3	33	14.0
	preparati	21	17.9	20	16.9	41	17.4

	precisi	31	16.7	14	14.5	45	8.9
Fattore S	sensibili	22	8.7	16	6.3	38	7.5
	dolci	109	43.1	74	29.1	183	36.1
	aperti	19	7.5	36	14.2	55	10.8
	sorridenti	63	24.9	64	25.2	127	25.0
	disponibili	40	15.8	64	25.2	104	20.5
Fattore C	intuitivi	15	8.4	12	5.7	27	6.9
	innovativi	24	13.5	11	5.2	35	9.0
	diversi	16	9.0	34	16.1	50	12.9
	creativi	47	26.4	62	29.4	109	28.0
	ideativi	76	42.7	92	43.6	168	43.2

La Fig.19a mette in evidenza l'andamento evolutivo dei 4 fattori considerati nelle due età più alte (le uniche comparabili in questo *item*, giacchè non è stato proposto ai bambini più piccoli): vi si legge un andamento isomorfo, senza marcate differenziazioni. Sensibile l'incremento del fattore Socioaffettivo, altrimenti rilevabile nella Fig 19b che segue. Nel complesso si immagina e desidera un docente accogliente e creativo, ideativo e propositivo; un po' lontano dalle inflazionate immagini professionistico-aziendalistiche inferibili da tanta pubblicitaria di settore e più vicino ad una antica idea di "brava insegnante", la cui "bravura" sembra condensarsi nella capacità di spingere i ragazzi nelle difficoltà della vita con il sorriso e la speranza.

Le Figg.19c, infatti, esplorando le frequenze dei qualificatori per ogni cluster/fattore, delineano un ritratto del docente ideale caratterizzato da sicurezza, attenzione, dolcezza e ideazione.

Le Figg.19d, infine, mettono in evidenza l'andamento evolutivo dei qualificatori per ogni fattore considerato: vi si può leggere il progressivo "raffreddamento" al crescere dell'età dei qualificatori emotivamente più caldi e simbolicamente tutelanti.

Nel complesso, pur avendo il campione di bambini sottolineato precedentemente l'interesse per una vita scolastica in cui si "faccia insieme" e dopo essersi augurato un percorso formativo ed esistenziale in qualche modo protetto e tutelato, visualizza nel docente sicuro (in grado di garantirlo e garantirne la relazione formativa), attento, dolce e culturalmente/esistenzialmente vivace il migliore mentore per il proprio esperimento culturale e vitale.

Fig.19a - Il docente ideale. Andamento delle frequenze assolute rispetto ai 4 clusters di 2 sottocampioni..

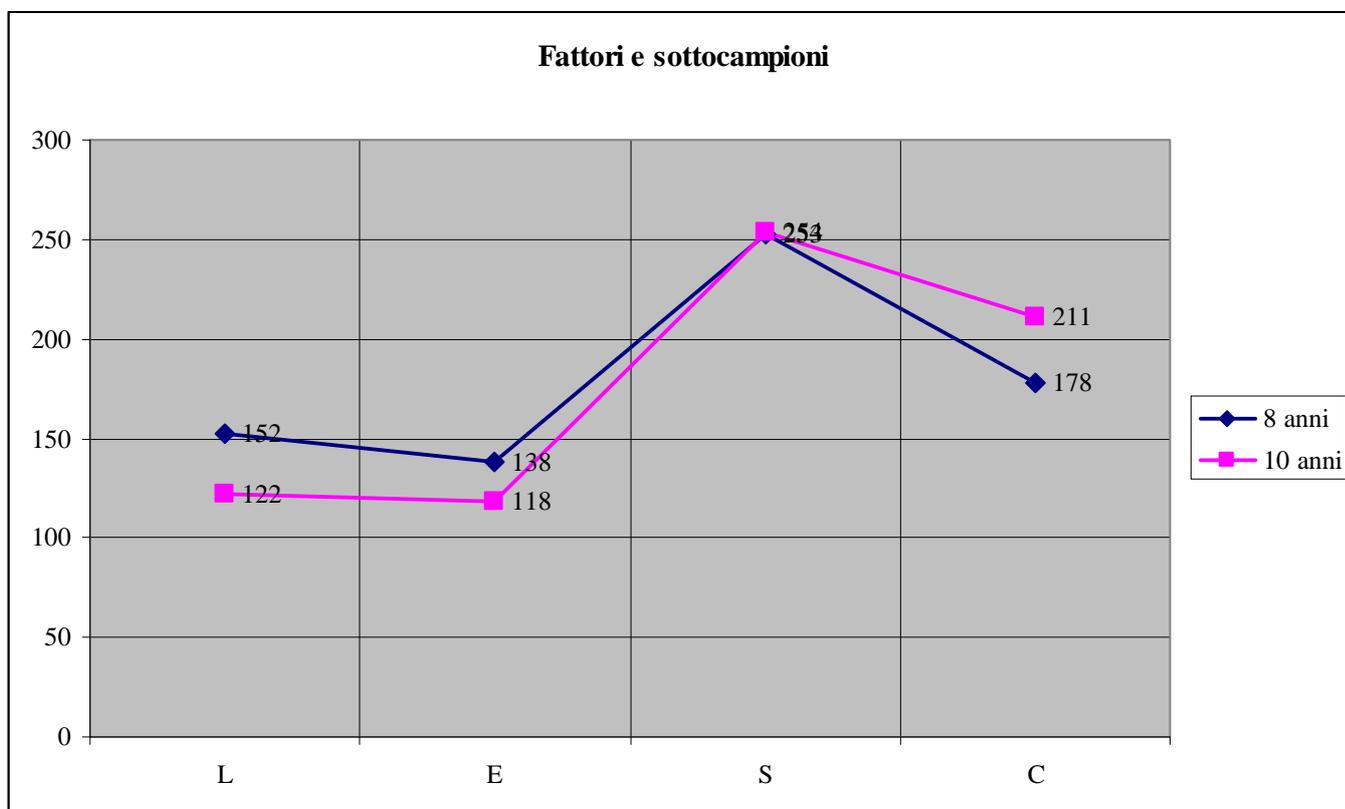
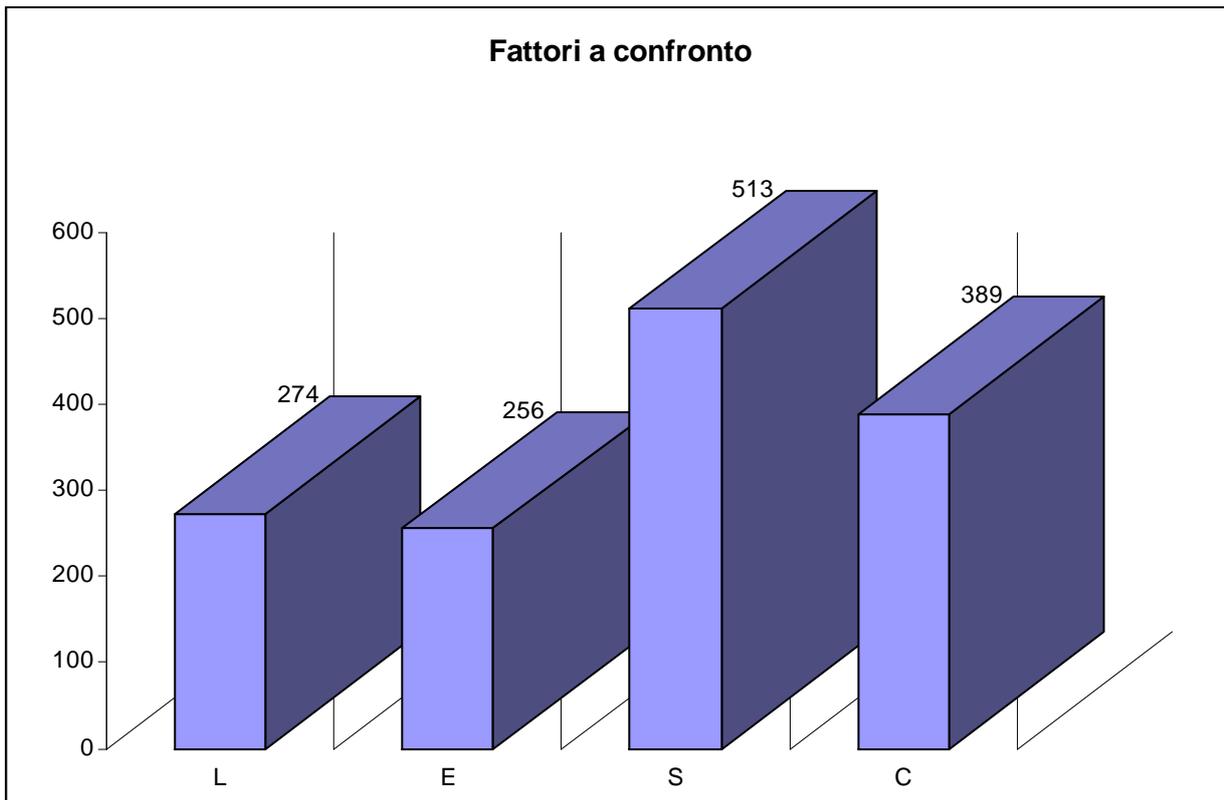
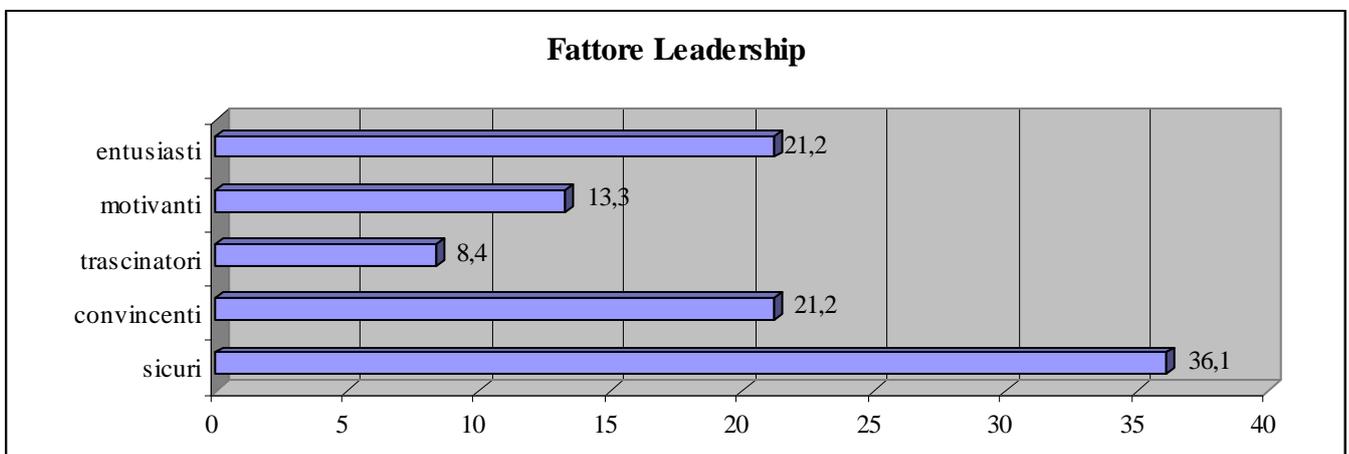


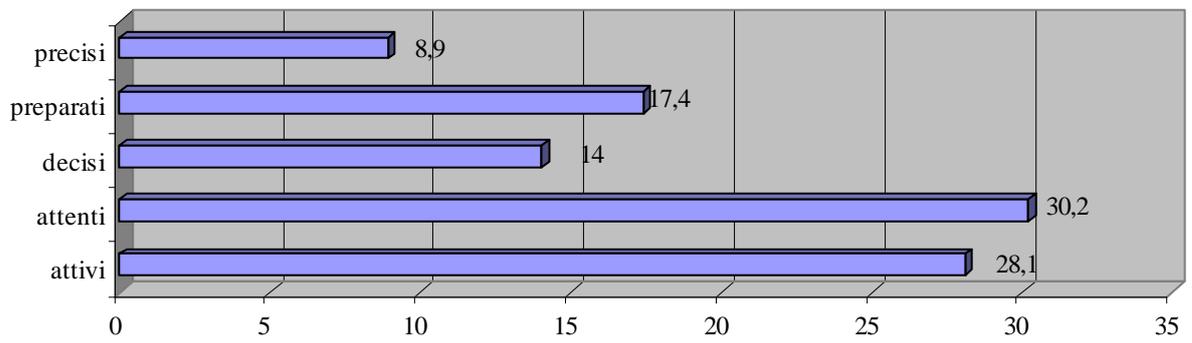
Fig.19b - Il docente ideale. Frequenze assolute dei 4 clusters nei 2 sottocampioni..



Figg.19c - Il docente ideale. Frequenze relative del campione per ogni cluster.



Fattore Efficienza



Fattore Socioaffettivo

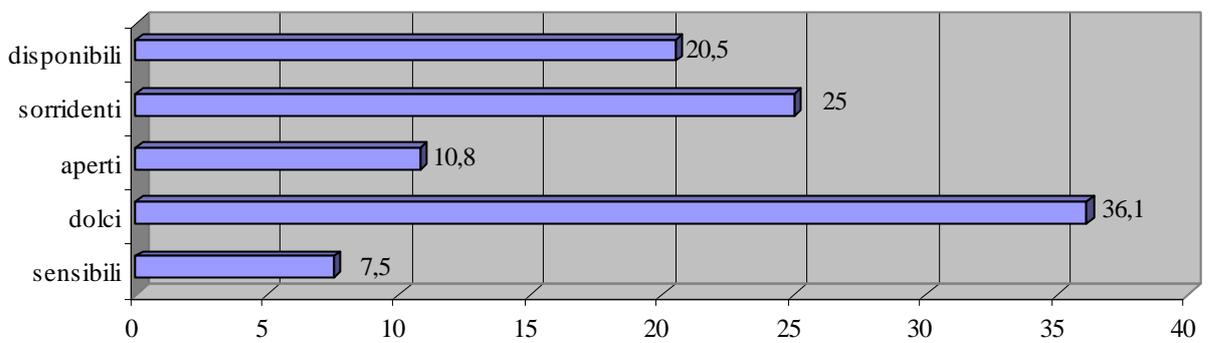
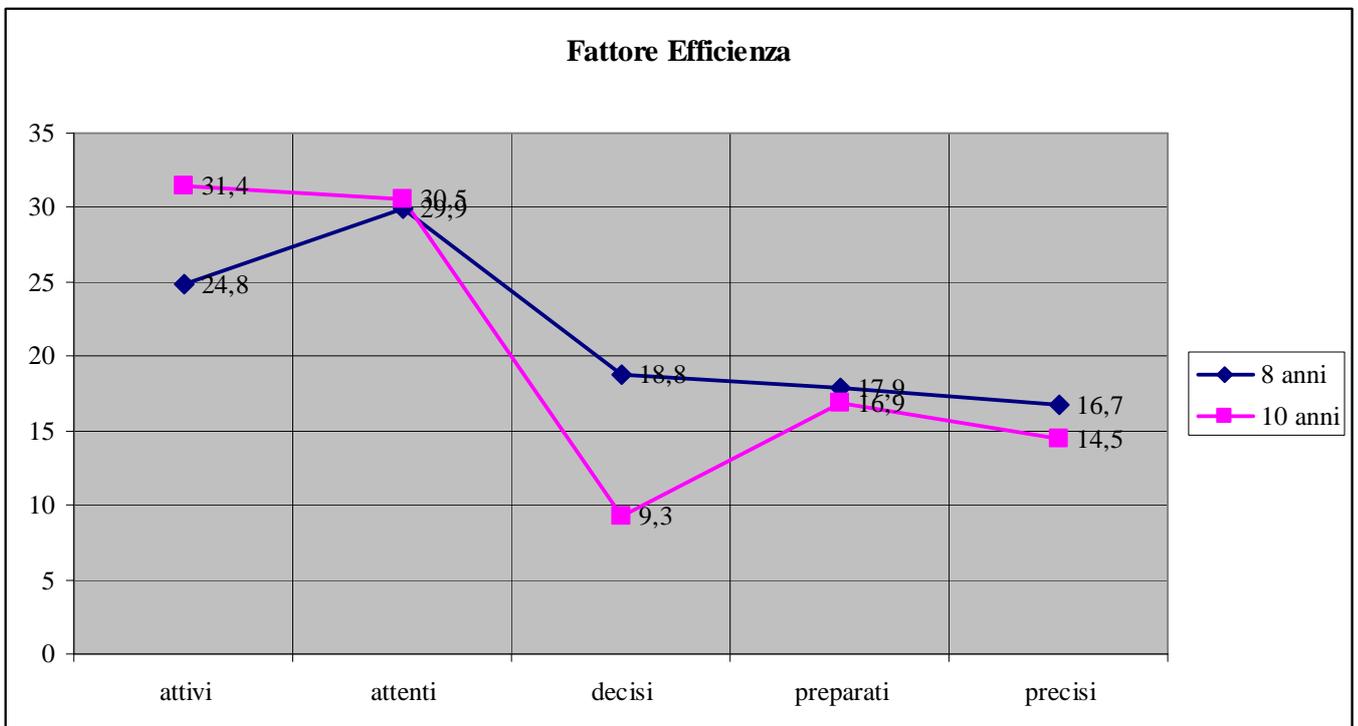
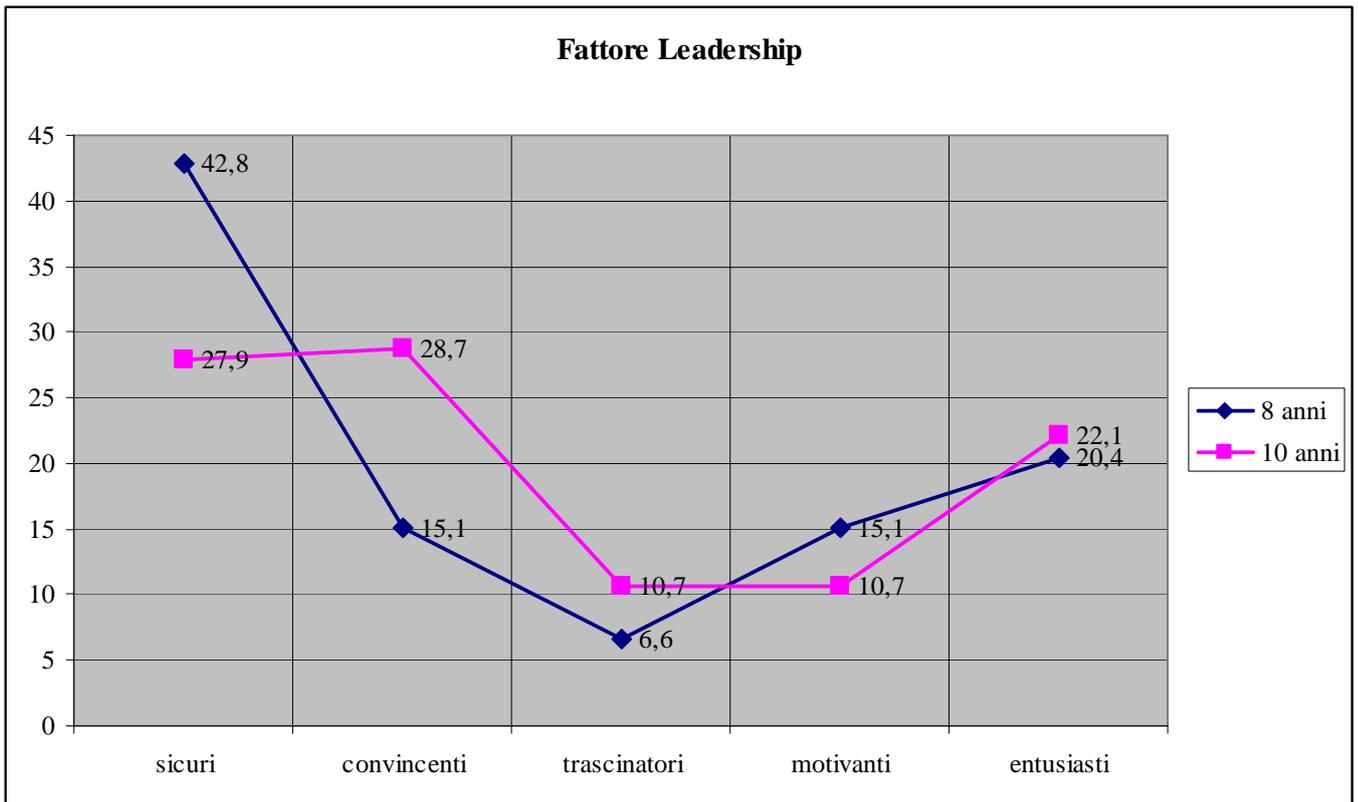
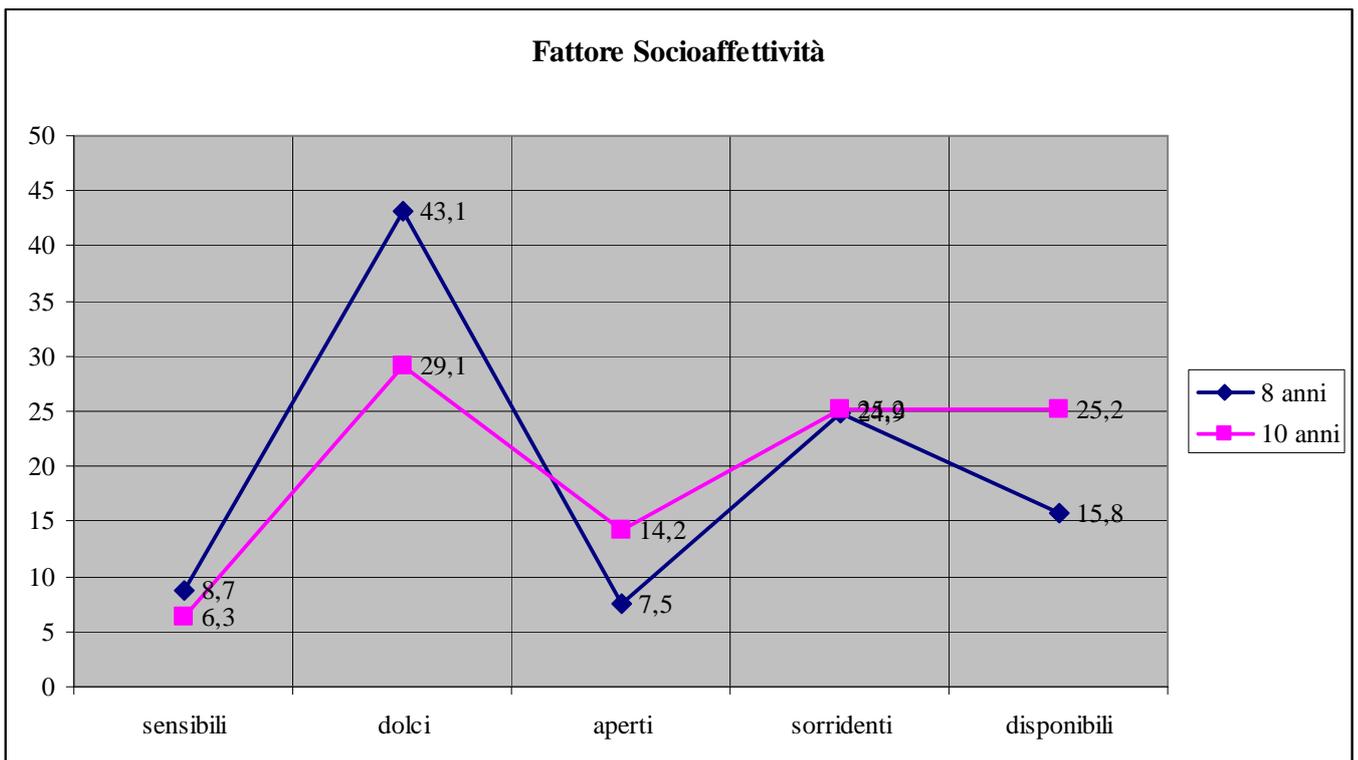
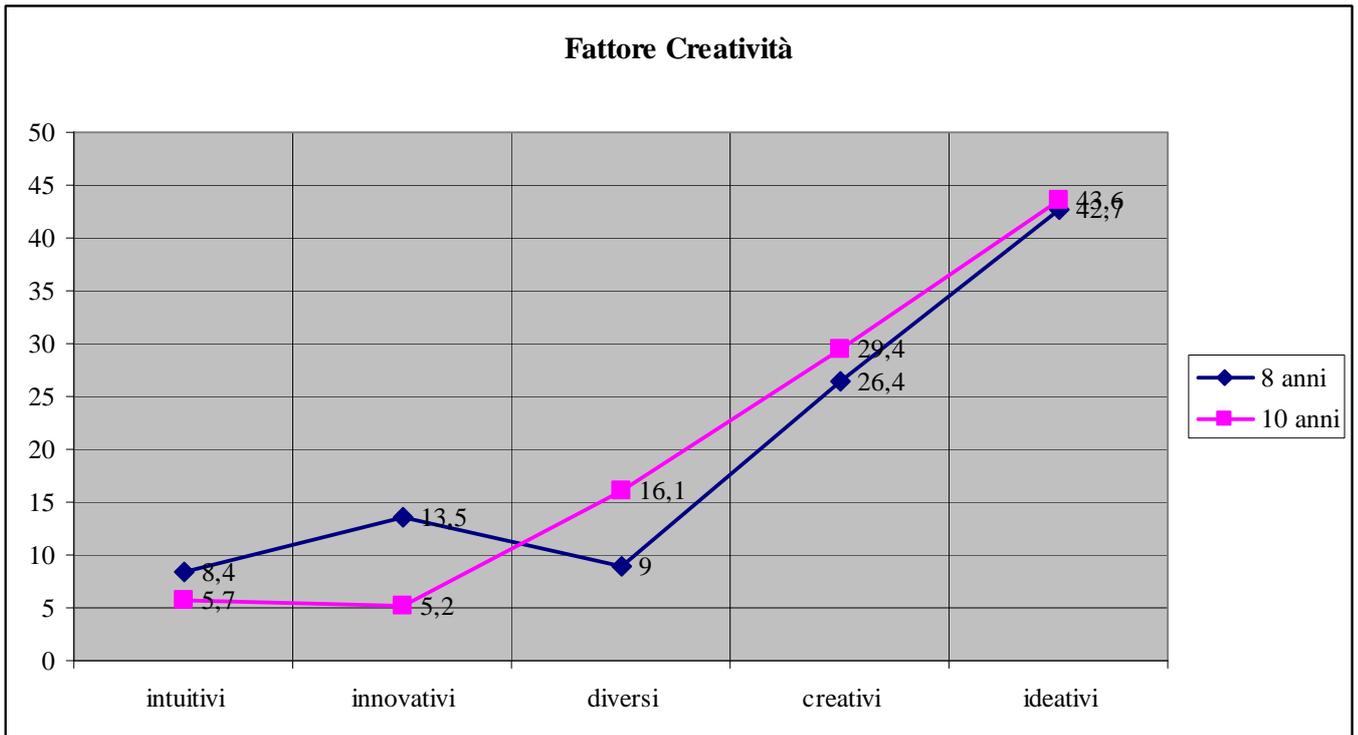


Fig.19d - Il docente ideale. Andamento delle frequenze relative dei 2 campioni per ogni cluster.





20. E ora?

Il complesso delle rappresentazioni di se stessi a scuola che i bambini intervistati hanno permesso di acquisire può caratterizzarsi anche quale tracciatura orientativa per immaginare

risposte formative ed organizzative sensibili ai loro bisogni e ai mutati atteggiamenti mentali in merito al processo di formazione di base.

Si può provare a riprendere e a riformulare alcuni tratti sintomatici che si è avuto modo di segnalare nella lettura e primo commento dei dati, sintetizzandoli e raggruppandoli in 3 ambiti cruciali:

1. Area residuale di malessere e disagio. Si è visto, in prossimità di diversi *items*, che tale area si ripresenta quale aggregato di bambini che già a queste età non riescono a “entrare a scuola”. Alcuni vi sono virtualmente, altri portano a scuola aspetti di sé (forse anche questi residuali), lasciando in un “altrove” ciò che di sé è più prezioso e potenzialmente interessante, altri ancora non reggono il duro confronto “pubblico” con gli altri, le sconfitte, le frustrazioni, le difficoltà. Per molto tempo si sono tentate coraggiose pratiche educative e didattiche finalizzate a potenziare la dimensione dell’accoglienza e del loro simbolico abbraccio, ma generalmente non è stato l’addolcimento della scuola un fattore di maggior insediamento dei potenziali *drop-out*. Né pare ipotizzabile studiare nuove modalità di sedazione iniziale del duro confronto con la realtà che la scuola deve pur promuovere e pedagogicamente saper gestire. Si intuisce un necessario lavoro sistemico in grado di vedere educatori diversi (genitori e docenti) alleati in un processo di formazione dei figli/allievi differenziato ma in qualche modo consapevolizzato. Un lavoro sistemico e continuo, sottile, variamente segnalabile e condensabile in iniziative formative ed esperienziali non limitate ai momenti di ingresso o di uscita dalla scuola, né, tantomeno, strutturate su casistiche d’emergenza o su criticità istituzionali. Un lavoro né “preparatorio a” né “conclusivo di”; un lavoro che si caratterizzi quale quotidiana attività formativa per il docente e per il genitore (ognuno a suo modo e nell’ambito della propria specificità formativa) lontano da dimensioni enfatiche ed emergenziali (il progetto speciale su, l’iniziativa sperimentale per).
2. A scuola per fare insieme. Anche al riguardo, nonostante la rilevanza assegnata dai ragazzi alla dimensione socioaffettiva del docente, in più punti i bambini segnalano la necessità di stare a scuola non tanto per “stare bene”, quanto per fare bene delle attività ed imparare in modo attivo insieme ai compagni, sotto la garanzia della relazione del docente. Niente parrebbe più noioso e faticoso, si direbbe, dello stare a scuola per coccolare la propria infanzia ed enfatizzare la propria dipendenza. La dimensione promozionale, esplorativa, epistemica, evolutiva viene integrata con quella sociale e con quella corporeo/esperienziale, come a dire e a suggerire una formazione non tanto irrigidita sul piano del controllo e della disciplina o di una generica “serietà”, quanto in grado di modulare diverse strategie formative, di convocare non solo la testa (la parte ragionevole e consapevole) ma l’intera personalità dell’allievo (il suo corpo, la sua

storia, le sue esperienze, le sue emozioni, i suoi atteggiamenti, le sue tensioni, le sue latenze). Anche al proposito si intuiscono possibilità di rivisitazione dei fondali ideici più diffusi nella *forma mentis* del docente in merito al processo di insegnamento e di conoscenza, ove spesso la cognizione viene interpretata quale processazione formale degli stimoli culturali, la conoscenza appare autonomizzata e decontestualizzata, effetto di codifiche e ricodifiche logiche dell'ambiente, il corpo è percepito quale *outcome* della mente, l'allievo mentalmente letto come decorporizzato e disabitato dalla sua esperienza vitale, la corporeità confusa con l'organismo e consegnata alle palestre, all'estetica o alla medicina.

3. Conoscere senza conoscersi. Nonostante i ripiegamenti relazionalistici certificati da molti docenti e la diffusa percezione che nella scuola primaria vi sia ampio spazio concesso alla discussione e all'ascolto degli allievi, la dimensione autoscopica e riflessiva pare genericamente ritenuta impropria e fuori luogo nel normale ambiente scolastico. Oppure la si confonde con l'area dialogica o il *self-expressive* di tanta attività scolastica. Gli allievi certificano variamente questa distanza da sé e il proprio modo di percepirsi risente di tale dislocazione. Anche al riguardo l'idea di confezionare apposite iniziative di *scanning* interno degli allievi è stata variamente tradotta in tempi e luoghi diversi in procedure simil-consulenziali discutibili, non esenti da improvvisazione, superficialità e, dunque, potenzialmente iatrogene. Si affaccia, al contrario, la possibilità di modulare, nella normale attività didattica e formativa, una pluralità di setting finalizzati ora al fare e al conoscere, ora allo scoprire, ora ancora al pensare e al riflettere. Sempre permanendo nello specifico educativo, il docente sensibilizzato potrebbe offrirsi come quotidiana e normale opportunità perché ogni allievo possa –lavorando con gli altri- riconoscere progressivamente il proprio modo di interagire con sé e il mondo circostante, denominando i suoi sentimenti e le sue emozioni, i suoi stili relazionali e cognitivi, i suoi punti di forza e di debolezza. Un'antica educazione sentimentale la cui sottostima o negazione si riverbera inesorabilmente non solo sulle condotte sociorelazionali, ma anche sulle stesse capacità cognitive ed elaborative degli allievi. Ovvero non solo sul proprio successo scolastico, ma più in generale sul proprio equipaggiamento indispensabile per attraversare la vita.