

Intrecci del *ben-essere*. Educazione dei bambini da zero a sei anni e vita quotidiana nelle città venete

di Paola Milani^a e Elena Pegoraro^b

^aProfessore associato confermato, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Padova

^bDottore di Ricerca in Scienze Pedagogiche e Didattiche, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Padova

1. Famiglie venete e vita quotidiana: l'indagine

L'indagine *Tempi, spazi e relazioni familiari nelle città*,¹ realizzata nel corso del 2006 dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova,

¹ L'indagine in questione è stata commissionata dalla Regione del Veneto all'attuale *Osservatorio Nuove Generazioni e Famiglia* e affidata al Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Il Rapporto di ricerca «Tempi, Spazi e Relazioni Familiari nelle città», con i risultati relativi alle 228 famiglie con figli da zero a diciotto anni, residenti nei sette capoluoghi di provincia veneti, è stato presentato al Convegno Internazionale «Famiglia e Cittadinanza», svoltosi ad Abano Terme nei giorni 11-12 settembre 2006, e pubblicato nel volume: Orlando D., Milani P. e Pegoraro E. (a cura di), *Tempi, Spazi e Relazioni Familiari nelle Città*, Padova, Imprimenda, 2006. Parte dei risultati sono stati pubblicati anche in: Milani P. e Pegoraro E., *La conciliazione lavoro famiglia. Appunti da una ricerca*, «Rivista italiana di Educazione Familiare», n. 1, 2006, pp. 37-48; Milani P. e Pegoraro E., *Tra pentole e legami familiari: il tempo dei pasti*, «Rivista italiana di Educazione familiare», n. 2, 2006, pp. 50-70; Milani P. e Pegoraro E., *Famiglie con figli piccoli nelle città venete: il rapporto con i servizi*, «Rivista italiana di Educazione familiare», n. 1, 2008, pp. 18-34; Pegoraro E. e Milani P., *Mamme e papà «di qui»: famiglie venete, vita quotidiana e scuola dell'infanzia*, in Milani P. (a cura di), *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa, 2008, pp. 163-197; Pegoraro E., *Famiglie e vita quotidiana. Una ricerca sull'educazione dei bambini da zero a sei anni in Veneto*, Azzano San Paolo (BG), Junior, 2008.

ha raccolto, tramite interviste semi-strutturate a domicilio della durata media di 60', l'esperienza di 228 famiglie con figli da zero a diciotto anni — di cui 49 con figli da zero a sei anni — residenti nei sette capoluoghi di provincia del Veneto.

La finalità della ricerca è stata quella di individuare:

1. le modalità, i tempi e gli spazi quotidiani della relazione educativa;
2. le esigenze quotidiane dei genitori rispetto alla cura e all'educazione dei figli;
3. le buone pratiche con le quali le città venete sostengono la funzione genitoriale.

Questo contributo presenta una riflessione a partire dall'analisi approfondita della vita quotidiana dei 49 nuclei di genitori con figli da zero a sei anni, con la consapevolezza che in tale fase, delicata e cruciale del ciclo di vita familiare, i genitori siano più sensibili al compito di ristrutturare, dentro e fuori, soprattutto dopo la nascita del primo figlio, tempi, spazi e relazioni familiari.

Mediante un approccio quanti-qualitativo e il metodo narrativo-biografico sono stati raccolti dei dati che vertono sull'organizzazione della «giornata-tipo» feriale e il racconto delle famiglie può rispecchiare l'effettiva realtà o piuttosto le aspirazioni, i desideri rispetto a come si vorrebbe che fosse la quotidianità. Incontrando i genitori nelle loro abitazioni, ascoltando mediamente per un'ora il loro vissuto, è stato possibile apprendere dalle famiglie come promuovano *ben-essere* (*well-being*) per i propri figli (Mazzoleni, 2004; Donati, 2007) «indagando, cioè, non solo sui fattori di rischio che ostacolano il soggetto in crescita nel percorso evolutivo, ma soprattutto sui fattori di opportunità che favoriscono tale processo e che vanno perciò incrementati» (Milani, 2001, p. 17).

Ci inoltriamo dunque nel *ménage* quotidiano delle famiglie intervistate considerando gli intrecci del ben-essere, ossia quale sia il posto di uomini, donne e bambini in una giornata feriale, come le famiglie riescano a corrispondere alle diversificate esigenze di adulti e bambini, ma soprattutto come i genitori compiano lo straordinario *lavoro educativo*, ogni giorno, per valorizzare affetti e professione, in un complesso equilibrio, accompagnando i figli nella crescita.

2. Il quotidiano *ben-essere* delle famiglie

È nello spazio-tempo della quotidianità che si svolge il lavoro educativo dei genitori e si innescano le dinamiche — a volte virtuose, talora viziose — che corroborano o fiaccano l'equipaggiamento con il quale la *persona* affronta il suo percorso di vita.

In prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979), tra vincoli e risorse interni ed esterni al nucleo familiare, genitori e figli conquistano, a volte a fatica, un proprio ben-essere, uno *star bene* che costituisce quell'*humus* capace di far crescere i bambini e con loro gli adulti.

Con il termine *ben-essere* si intende, in questa sede, non l'agiatezza materiale o l'assenza di malattia ma uno stato globale favorevole, discendente da condizioni

socio-culturali soddisfacenti, che muovono necessariamente da una ricerca di armonia interiore e di relazioni appaganti.

La giornata feriale di una qualsiasi delle nostre famiglie è caratterizzata dall'incastro che i genitori — e, di conseguenza i figli — vivono quotidianamente: un vero e proprio intreccio di impegni, appuntamenti e esigenze diversificate. Anche il ben-essere familiare, dinamico e processuale, assomiglia a un mosaico composto da plurimi fattori, da una miriade di tessere. Proprio alcuni di questi elementi, alcune delle tessere — quelle a nostro avviso fondanti il ben-essere genitoriale e che si intrecciano a quello familiare legandosi a tanti altri tasselli — sono l'oggetto di riflessione. Abbiamo cercato di sondare una giornata feriale in prospettiva relazionale, considerando nello specifico la relazione genitori-figli, inserita nel contesto di appartenenza (nonni, amici, colleghi, vicini di casa, insegnanti, servizi nelle città, ecc.).

Alcuni aspetti costituiscono la relazione educativa tra genitori e figli e fondano la bontà di tale legame, il ben-essere. Tali elementi si ritrovano come oggetto di riflessione nella storia della pedagogia da parte di autori, passati e contemporanei, che hanno ragionato su che cosa significhi «educare bene» in famiglia. Come queste dimensioni della relazione educativa genitori-figli si declinano oggi, nella post-modernità, nel contesto delle città venete e nelle vicissitudini quotidiane delle famiglie con figli da zero a sei anni? Come possono essere potenziate e quali sostegni al compito educativo trovano le famiglie, dentro e intorno al proprio nucleo familiare? Questi sono gli interrogativi di fondo che animano il presente lavoro.

3. Le famiglie intervistate

Prima di vedere come gli aspetti costitutivi della relazione educativa genitori-figli vengano vissuti, nella quotidianità, dai nuclei intervistati, presentiamo le famiglie venete con figli da zero a sei anni prese in considerazione.

La tabella sottostante mostra la suddivisione dei nuclei fra i 7 comuni capoluogo:

Numero interviste a genitori con figli 0/6	PD	VE	VR	VI	BL	TV	RO	Totali
	11	6	10	6	6	4	6	49

Complessivamente, sono stati intervistati 46 madri e 12 padri (in 37 casi solo le madri, in 3 casi solo i padri e in 9 casi entrambi i genitori); nell'insieme, considerando alcuni principali indicatori socio-demografici, i 49 nuclei emergono come famiglie:

1. nucleari e piccole: infatti il numero complessivo dei figli presenti è 69, con una media di 1,41 figli per nucleo, e una età media dei bambini di un anno e mezzo;

2. con un figlio nella fascia 0-6 anni (31 su 49);
3. relativamente giovani: 38 anni è l'età media dei padri e 35 anni quella delle madri;
4. con un livello di istruzione alto (le madri laureate corrispondono al 51% del campione (25 su 49, di cui una anche con un titolo superiore alla laurea) e i padri laureati al 46% (23 su 49, di cui due anche con un titolo superiore alla laurea);
5. in larga misura a doppia carriera (5 madri sono casalinghe e le altre 44 madri lavorano: 22 a tempo pieno e 22 a part-time) e con professione impiegatizia;
6. residenti in zone periferiche (26 su 49) o centrali (22 su 49) delle città;
7. con entrambi i genitori lavoratori per lo più nello stesso comune di residenza (28 madri su 44 e 27 padri su 49).
8. 42 madri/padri su 49 risultano coniugati (cinque nuclei hanno genitori conviventi, un nucleo è composto da madre divorziata che convive con il nuovo compagno, un nucleo è composto da madre separata e dal figlio);
9. la maggioranza dei figli degli intervistati è di età compresa tra 0 e 3 anni (68%, pari a 47 su 69). Il 47% (22 bambini su 47) di questi frequenta il nido o i servizi innovativi, mentre il 53% (25 bambini su 47) non è inserito in strutture rivolte alla prima infanzia. 22 figli su 69 (pari al 32%) risultano nella fascia 4-6 anni e tutti frequentano la scuola dell'infanzia;
10. tutti i figli degli intervistati nella fascia 4-6 anni frequentano la scuola dell'infanzia. Il 47% dei figli degli intervistati, nella fascia 0-3 anni, frequenta il nido o i servizi innovativi mentre il restante 53% non è inserito in strutture rivolte alla prima infanzia.

4. Fattori costitutivi del *ben-essere familiare*

Operiamo un *excursus* nel discorso pedagogico del passato e contemporaneo per specificare i temi affrontati in relazione a che cosa significhi «educare bene», in modo da identificare alcuni dei principali aspetti costitutivi della relazione educativa tra genitori e figli che fabbricano, ogni giorno, il ben-essere familiare.

Ad esempio, già Rousseau considerava l'importanza di investire tempo nell'educazione quando scrivendo l'*Emilio* «pour complaire à une bonne mère qui sait penser» sottolineava più volte come *perdere tempo in educazione* significhi per il genitore-educatore anche tener conto dei seguenti principi:

1. l'infanzia è un'età autonoma e dotata di caratteri e finalità specifiche, assai diversi da quelli propri dell'età adulta;
2. il legame tra motivazione e apprendimento, centrale nella formazione intellettuale e morale di Emilio, esige di mostrare sempre al bambino quale utilità abbia qualsiasi insegnamento riferendosi a fatti concreti;
3. nell'atto educativo vi è una sottile e anche paradossale dialettica tra libertà e autonomia (Cambi, 1995, p. 282).

Il bambino deve essere attratto e interessato a tutto ciò che lo circonda e, secondo il pensiero di Pestalozzi, la *vita educa*, intendendo con questo motto valorizzare a tal punto l'importanza dell'atmosfera quotidiana familiare da affermare che senza l'aiuto della famiglia non è possibile realizzare alcun intervento educativo:

[...] ciò non potrà avvenire che per il tramite dell'amor materno [...]. Sì caro amico, questo che è l'oggetto dei nostri desideri più ardenti potrà conseguirsi solamente e unicamente con l'aiuto delle madri. [...] Il nostro grande intento è lo sviluppo dell'anima infantile, e il nostro grande mezzo l'azione della madre. (Pestalozzi, 1951a, pp. 14-15)

L'idea è quella che la famiglia sia storia e si faccia memoria proprio mediante la vita insieme, condivisa, e che da questa convivenza possa scaturire il senso di appartenenza. Esso si situa all'interno di mura domestiche che non sono solo abitazione ma casa-dimora di relazioni, vissuti, percorsi di vita:

[...] i vantaggi dell'educazione domestica devono essere presi a modello dall'educazione pubblica e [...] soltanto se questa l'imita ha un valore per il genere umano. Un insegnamento scolastico che non abbraccia l'intero spirito, quale esige l'educazione dell'uomo, e non è costruito sopra la totalità vivente delle condizioni domestiche, non conduce, a mio avviso, che a un metodo che intristisce artificialmente gli uomini. Ogni buona educazione esige che l'occhio materno legga, al focolare, con sicurezza, giorno per giorno, ora per ora, ogni mutamento nello stato d'animo del figlio, nel suo occhio, sulla sua bocca e sulla sua fronte. Essa esige in sostanza, che la forza dell'educatore non sia che la forza paterna pura, animata dalla presenza dell'intero ambito delle relazioni domestiche. (Pestalozzi, 1951b, pp. 7-8)

Froebel in *L'Educazione dell'Uomo* ribadisce più volte come l'educazione familiare debba tendere a emancipare il bambino, a non trasmettere modelli esterni, ma piuttosto, attraverso di essi, aiutare l'uomo a divenire *modello a se stesso*. L'opera educativa dei genitori deve tendere a dotare i figli degli strumenti utili a compiere da protagonisti le proprie scelte; ciò avviene quando

[...] ognuno dei figli, dei membri sviluppa e rappresenta se stesso nella maniera più completa, più chiara e molteplice, ma anche più particolare e personale [...] perciò il bambino [...] subito dal suo apparire sulla terra, subito dalla sua nascita deve essere compreso secondo la sua natura, trattato giustamente e posto nell'esercizio libero e completo delle sue forze [...]. Il bambino non si deve nemmeno in parte incatenare, legare, avviluppare [...]. Trovare in se stesso il centro di gravità, il centro di equilibrio di tutte le sue forze e membra, appoggiarsi su di questo, e su questo appoggiandosi muoversi, liberamente muoversi ed essere attivo, afferrare e tenere saldo con le proprie mani, stare diritto sulle proprie gambe e camminare da solo, scoprire e osservare con i propri occhi, usare le proprie membra nella stessa misura e con la stessa energia. (Froebel, 1973, p. 19)

Famiglia è anche casa, intimità che proviene dall'altro ma anche dalle cose, a volte dalle *cianfrusaglie* che ci appartengono e rappresentano per certi versi. Rosa Agazzi intendeva portare nelle sue scuole dell'infanzia un po' della quotidianità delle famiglie, cercando di far utilizzare ai bambini anche a scuola le cose che poi avrebbero ritrovato a casa propria. In modo concreto si materializzava quel *patto educativo* casa-scuola che nel pensiero della Agazzi era imprescindibile per rea-

lizzare gli obiettivi educativi in famiglia e nel contesto scolastico. L'educatrice sa che innumerevoli influenze provengono al bambino dalla famiglia e dall'ambiente circostante, fin dalla nascita, perciò non basta educare il bambino ma è necessario fissare l'attenzione su tutto l'ambiente e talvolta, con spirito di sacrificio, sostenere e fortificare l'opera materna anche in modo modesto:

[...] lo visita (il bambino) quando entra, gli insegna a lavarsi, a pettinarsi, a mangiare con garbo, a soffiare pulitamente il naso: né sdegnare di curarne i mali fisici, né di assistere alla visita che la bambinaia fa periodicamente alla testa, alla camicia, alle unghie, alle pezzuole. [...] Ella è dovunque la sua presenza può tornar utile: in cucina dispone, consiglia, aiuta; nell'acquaio sorveglia; nel giardino osserva e corregge; in sala prevede e previene. (Agazzi, 1973, pp. 61-86)

La «regia educativa» dell'insegnante nella pedagogia scientifica di Maria Montessori si rivolge esclusivamente alla predisposizione dell'ambiente in modo che il bambino possa essere aiutato dall'adulto a fare da solo:

[...] l'adulto deve dare e fare quel tanto che è necessario affinché il bambino possa utilmente agire da solo: se fa meno del necessario, il bambino non può agire utilmente, se l'adulto fa più del necessario, e perciò si impone o si sostituisce al bambino, spegne i suoi impulsi fattivi. Esiste dunque un intervento determinabile: c'è un limite perfetto da raggiungere, che si potrebbe chiamare «la soglia dell'intervento». (Montessori, 2000, p. 133)

Anche negli scritti di Ada Marchesini Gobetti ritroviamo il concetto di educare per emancipare: il bambino viene aiutato a percorrere gradualmente i momenti della crescita.

Non si deve dimenticare però che il bambino non resterà sempre tale, ma dovrà a un certo punto diventare adulto; non si tratta quindi di prolungare artificialmente il periodo dell'infanzia, ma piuttosto d'aiutarlo a giungere alla maturità percorrendo serenamente e pacatamente i successivi stadi della sua evoluzione. A questo deve tendere l'educazione in genere e l'educazione familiare in particolare. (Marchesini Gobetti, 1982, p. 55)

La famiglia, che è prima di tutto legame, affetto, vicinanza tra tutti i suoi membri, diviene il terreno fertile in cui l'evoluzione del bambino e del ragazzo può felicemente compiersi e la sua personalità svilupparsi attingendo forza e sicurezza e aprendosi alle più ampie esperienze del mondo circostante:

[...] la maturazione della famiglia nel suo complesso, necessaria per costruire quell'armonioso edificio a cui si è prima accennato, dipende dal gioco dell'evoluzione permanente dei singoli, delle loro interazioni e delle trasformazioni che ne risultano nel carattere di ognuno e nella condotta del gruppo nella vita sociale. (Marchesini Gobetti, 1982, pp. 46-47)

Questi accenni rapidi — non potrebbe essere altrimenti in questa sede — rendono conto di aspetti che, ai giorni nostri, Diega Orlando (Orlando Cian, 2001, pp. 91-99) ha riunito e identificato come il «proprium» dell'educazione familiare:

- a) la famiglia è generatività di vita, fisica e spirituale;
- b) la famiglia è storia, cioè spazio di memoria e di novità;

- c) la famiglia è relazione di appartenenza di genere e di generazioni, legame;
- d) la famiglia è casa, dentro, uno spazio-tempo che accoglie;
- e) la famiglia è magistralità senza programmazione, un «curriculum occulto».

Ciascuna di queste peculiarità risponde ad alcune *domande di vita* della persona umana, alle quali Jean Pierre Pourtois, Huguette Desmet e Willy Lahaye (Pourtois e Desmet, 2006; Pourtois et al., 2006, pp. 109-125) hanno dedicato, attraverso gli studi in educazione familiare riferiti in modo particolare al tema del ben-trattamento dei bambini, un paradigma di dodici bisogni fondamentali che si riferiscono a quattro aree dello sviluppo e che sono interdipendenti (cognitivo, affettivo, sociale, valoriale).

Corrispondere a questi bisogni della persona significa operare per facilitare lo sviluppo armonico di tutte le sue facoltà; i ricercatori che si occupano da tempo di resilienza umana hanno focalizzato i cosiddetti *fattori protettivi* della crescita, ossia degli elementi ritenuti in grado di aiutare le persone a resistere ai colpi della sorte favorendo la ricostruzione di un nuovo e positivo percorso di vita. Tra questi fattori, quelli di matrice familiare individuati da Garnezy (si veda: Garnezy e Rutter, a cura di, 1983) fanno riferimento a:

- una struttura educativa adeguata, che presenti un equilibrio tra aspetti affettivi e normativi;
- un clima familiare affettuoso e caldo, caratterizzato da un ambiente gradevole e da scambi affettivi frequenti;
- un legame di attaccamento sicuro tra genitore e bambino (Bowlby, 1988);
- un ideale e dei valori familiari.

Guardiamo alla vita quotidiana delle nostre famiglie per comprendere come questi aspetti abitino la giornata-tipo di genitori con bambini da zero a sei anni. Infatti, i temi su cui i pedagogisti del passato e contemporanei hanno riflettuto sono gli stessi nei quali si dibattono mamme e papà di oggi. Proprio attraverso il linguaggio² delle famiglie intervistate, che raccontano della loro giornata e del loro *lavoro educativo*, si cerca di caratterizzare l'attuale *humus* familiare. Per fare questo viene analizzata la gestione di una qualsiasi giornata feriale riportando gli approfondimenti effettuati sul tempo dei pasti, il tempo del gioco, la suddivisione delle faccende domestiche fra i coniugi, la cura e l'educazione dei bambini da zero a sei anni.

² Le trascrizioni delle interviste non hanno riportato il nome degli intervistati, per garantire l'anonimato, ma ognuna è stata contraddistinta da un codice, formato dalla sigla della città di residenza del genitore/dei genitori, da un numero cardinale progressivo e dalle età (a.) dei figli. (es. PD1, a. 6; 3; 1: intervista numero uno, svolta a Padova, famiglia con tre figli di sei, tre e un anno; BL6, a. 1: intervista numero sei, svolta a Belluno, famiglia con un figlio di un anno). Il codice, quindi, ha permesso di risalire alla città di provenienza, al periodo di raccolta dell'intervista, al numero di figli del nucleo familiare e all'età degli stessi. I passi relativi alle interviste vengono riportati con il rispettivo codice di riferimento anche nel presente contributo.

5. I ritmi giornalieri

5.1 Il «fattore» tempo

Per educare serve tempo, a dirla con Rousseau: come viene vissuto il tempo di una giornata feriale dalle nostre famiglie? Come trascorrono i momenti di riunione tra genitori e figli?

Dall'analisi del racconto dei nuclei con figli da zero a sei anni emerge la difficoltà di dedicare tempo alle relazioni familiari, un tempo buono, uno *stare-con* più che un *fare per*: «avere tempo» diviene il nuovo lusso per le famiglie, spesso affaticate da un combattimento impari contro la frenesia quotidiana, additata dagli studiosi della società post-moderna come concausa del «disagio del vivere» (Bauman, 2006).

I ritmi della giornata tipo risultano piuttosto frenetici: in media le madri si svegliano alle 6:57 del mattino e stanno alzate oltre le 22; i padri si svegliano alle 7:04, rincasano alla sera verso le 19:20 e vanno a dormire passate le 22; i figli in media iniziano la giornata con la sveglia alle 7:15 e alla sera i figli 0-3 anni si addormentano intorno alle 21:16 mentre i figli 4-6 anni verso le 21:25.

Il dato principale che emerge riguarda il fatto che entrambi i genitori trascorrono il maggior tempo al lavoro fuori casa, mentre le attività principali che occupano il tempo dei figli sono quelle del nido e della scuola dell'infanzia. La maggior parte dei figli da zero a tre anni non è inserita in servizi per l'infanzia e rimane con la mamma, se è a casa, oppure con i nonni e, in secondo luogo, con la baby-sitter.

Proviamo a vedere cosa accade al mattino, al pomeriggio e alla sera nella vita delle nostre famiglie: dove e con chi madri, padri e figli trascorrono il proprio tempo al mattino, al pomeriggio e alla sera?

Al mattino, dalla sveglia all'ora di pranzo, madri e padri trascorrono il tempo principalmente nel luogo di lavoro e con i colleghi. I figli da quattro a sei anni frequentano la scuola dell'infanzia. I figli piccoli rimangono prevalentemente a casa propria con la mamma, se è casalinga o ha il turno al pomeriggio; a casa dei nonni o dalla baby-sitter o al nido con educatrici e altri bambini, se la mamma lavora.

Al pomeriggio, dall'ora di pranzo all'ora di cena, le madri trascorrono del tempo con i figli dopo il lavoro del mattino mentre i padri lavorano anche tutti i pomeriggi. La maggior parte dei figli da zero a tre anni rimane con la madre (perché ha il pomeriggio libero dal lavoro, perché va a riprenderli dai nonni, ecc.) e con lei vengono condivise le attività quotidiane che consistono soprattutto in attività ludiche e luoghi di svago dopo aver fatto il «sonnellino». I bambini più grandi hanno l'occasione di incontrare anche altre persone grazie allo sport (principalmente ginnastica e nuoto) e alle passeggiate al parco. Se le mamme non possono andare a riprendere i bambini, sono i nonni che offrono un aiuto in questo senso, oppure le baby-sitter.

Alla sera, dall'ora di cena all'ora di andare a letto, madri e padri trascorrono il tempo con la famiglia e, in particolare, hanno del tempo per stare con i figli.

Il momento della giornata-tipo lavorativa nel quale le famiglie si ritrovano assieme, cercano di ri-diventare «protagoniste» del proprio tempo sembra essere la sera a cena e nel dopocena: questo è il tempo nel quale è possibile coltivare maggiormente durante la settimana feriale la relazione genitori e figli.

Vediamo come si caratterizza questo ritorno prendendo come unità di analisi il tempo dei pasti. Il sociologo Kaufmann (2005), per esempio, sostiene che l'attaccamento al momento del pranzo come momento di «fabbricazione» dei legami familiari sia uno degli *habitus* (Bourdieu, 1992), ossia un esempio di trasmissione intergenerazionale delle condotte parentali, che ancora sopravvivono nella frenesia della società post-moderna. Anche Laura Formenti afferma che «osservare una famiglia a tavola [...] offre spunti interessanti per comprendere come è organizzata, come comunica, qual è il suo paradigma. Il cibo è una metafora della relazione e della comunicazione» (Formenti, 2000, p. 94). Già Maria Montessori ha sottolineato come il momento della «pappa» sia una cura quotidiana rivolta al corpo del bambino ma anche nutrimento per la sua *mente assorbente* che esige tempo e pazienza: la famiglia è generatività di vita, fisica e spirituale.

Chi non sa rispettare le manifestazioni dei piccoli, fin dai primi pasti, dopo l'allattamento, cacerà loro brutalmente in bocca il cucchiaino della pappa. Invece, se si farà sedere il bambino al suo tavolino lasciandogli il tempo necessario per mangiare, si vedrà subito la sua manina afferrare il cucchiaino e portarlo alla bocca. Questo è certo un grande compito per una madre e ci vuole molta pazienza e molto amore; la madre deve nutrire contemporaneamente il corpo e lo spirito, ma lo spirito deve avere la precedenza. (Montessori, 2000, p. 107)

Proviamo quindi a cogliere, anche tra i fornelli, situazioni propizie di educazione e ben-trattamento reciproco.

5.2 Il tempo dei pasti

Dal racconto delle famiglie sul tempo dei pasti emerge come la colazione e soprattutto la cena siano i pasti maggiormente condivisi.

Il pranzo si presenta come un pasto «a consumo individuale»: la maggioranza delle madri pranza da sola (22%), sola con i figli (17%), sola con il partner (17%) o al lavoro (17%); un 5% pranza con tutta la famiglia riunita. Il 44% dei padri pranza al lavoro, un 22% da solo e nessun padre pranza da solo con i figli. Il pranzo per la maggioranza dei figli 0-3 è con la mamma (39% circa) e, in secondo luogo, con i nonni (principalmente nonna materna, 22% circa), un 5% pranza con tutta la famiglia. I bambini di 4-6 anni pranzano alla scuola dell'infanzia, in quanto rimangono solitamente fino alle 16; è anche per questo motivo che i membri del nucleo familiare non riescono a vedersi tutti a pranzo. Sono solamente due i bambini di 4-6 anni che rincasano all'ora di pranzo: uno pranza con entrambi i genitori, e l'altro solo con la madre.

Consideriamo cosa significhi «condividere» in queste case, se e come nel momento della cena la famiglia sia uno spazio-tempo che accoglie e che genera appartenenza, capace di alimentare anche le relazioni.

Per quanto riguarda la cena, il dato principale da sottolineare riguarda il fatto che la maggioranza degli intervistati (80% circa) la trascorre con la famiglia. Vediamo come.

I genitori ci dicono che prima di cena c'è il rischio di un calo di tensione e di cedere al nervosismo dovuto alla stanchezza accumulata durante la giornata: i bambini hanno fame, c'è da preparare il cibo, la maggior parte delle volte le madri sono quelle che devono reggere la scena, perché i padri rincasano solitamente più tardi delle mogli. Il «prima-di-cena» diviene un vero e proprio «momento critico» nell'organizzazione familiare.

A cena la famiglia, per la maggioranza degli intervistati, è riunita, ma questo momento ha due facce: è un tempo per il dialogo e l'incontro... ma è anche un momento di litigio e di fatica.

I genitori raccontano che il tempo dopo la cena è rivolto allo *stare-con* i figli (Dolto, 1992): si trascorre un po' di tempo assieme, ci si dedica tempo, giocando o guardando la televisione; di solito i bambini, soprattutto 0-3 anni, vanno a letto presto e i genitori hanno a disposizione del tempo per sé e per la coppia.

Se i bambini «crollano» presto... mamme e papà riescono a ricavarsi del tempo per sé, ma non sempre è così:

Intervistatore: «Quindi il tempo in cui state voi due da soli?»

Madre: «Noi due da soli, mai...! Mentre dormiamo...!»

Padre: «Certe volte non c'è proprio tempo, vado ad addormentare il piccolo... e si addormenta lei!». (PD2 a 3; 2)

I momenti di maggior intimità familiare, quindi, si concentrano proprio a partire dalle ore serali, a cena e nel dopocena per un 75% degli intervistati, mentre un 25% rinvia questo *calore familiare* al sabato e alla domenica a causa degli impegni lavorativi soprattutto paterni.

Si assiste a una necessaria ri-strutturazione dei pasti, dovuta fra l'altro anche a una radicale trasformazione degli stili di vita soprattutto delle famiglie che vivono nelle realtà urbane, al fatto che entrambi i genitori sono impegnati fuori casa per gran parte della giornata; ciò ha portato i genitori di questa generazione a inventarsi altri modi, accanto a quello della condivisione dei pasti, per corrispondere al bisogno di relazione che permane e di relazione familiare nello specifico: una di queste modalità è quella di trascorrere il tempo serale sul divano: la stanza più condivisa da genitori e figli è il salotto per la maggioranza degli intervistati (53%), seguono la cucina (39%), la sala da pranzo (4%) e la camera da letto (4%). Nel soggiorno trova spazio l'incontro fra l'io e il noi, fra le istanze di individualizzazione e le istanze di fusione del gruppo che si intersecano in ogni famiglia (De Singly, 2001), la tensione dialettica fra il bisogno di restare se stessi e di avere uno spazio per sé e il donarsi agli altri, l'essere-con-gli-altri che genera il legame familiare.

La domenica, in ogni caso, la stragrande maggioranza delle famiglie difende la possibilità di stare davvero insieme, riunita intorno al tavolo, in una condivisione effettiva di nutrimento che è parola, dialogo, talora anche conflitto, ma comunque tempo effettivamente condiviso.

Il tempo festivo è un tempo «lento» di «decompressione» dello stress e di recupero di una dimensione più a *misura di famiglia* nella quale sembra proprio che genitori e figli abbiano delle occasioni per coltivare la propria relazione anche e soprattutto attraverso i momenti di gioco. Mamme e papà post-moderni sembrano profondamente consapevoli dell'importanza del gioco per i loro bambini: già Froebel considerava le attività ludiche come un vero e proprio «lavoro», una «manifestazione dello spirito infantile».

5.3 Il tempo del gioco

Il divano e il «lettone» sono elementi catalizzatori di coccole e di intimità familiare: divengono un vero e proprio *rituale quotidiano familiare* (Formenti, 2000, pp. 94-95), spazio di memoria e di novità.

Il rituale più rappresentativo, l'attività per eccellenza che rinsalda la relazione genitori e figli, è il gioco: come giocano assieme genitori e figli? Quali messaggi veicolano attraverso il gioco?

Inoltre, svincolando il tempo del gioco al momento serale per considerarlo nella complessità delle sue sfaccettature quotidiane, ci si chiede: quali altri momenti di gioco si svolgono durante la giornata feriale? Dove si svolgono? Chi gioca? Come? Qual è il ruolo di madri, padri e figli?

5.3.1 Dove si gioca?

Si gioca soprattutto in casa, poi al parco o in giardino. La casa in qualche caso è addirittura tutta «aperta» al gioco e lo spazio domestico diviene miniera di spunti ludici.

5.3.2 Quando si gioca?

Solitamente tutti insieme, mamma-papà-figli, solo nel dopocena:

«durante la settimana purtroppo poco, nel senso che gli concedi il tempo in cui sei qui. Lo fai giocare un poco, lo sballotti di qua di là e lui si diverte come un matto, giochi con la palla». (BL6 a 1)

Ma i bambini giocano anche al pomeriggio con la mamma se è presente e si suppone che i bambini che trascorrono del tempo con i nonni giochino anche con loro — anche se non abbiamo informazioni precise che provengono dal racconto delle famiglie sui giochi tra nonni e nipoti.

5.3.3 Quali tipi di gioco?

Il momento del gioco si declina in diverse attività e se tentiamo di isolarle troviamo la lettura, le passeggiate e il parco-giochi, la piscina, i lavoretti creativi, le faccende di casa come un gioco, il gioco con le bambole e «mamma-casetta» per le bambine.

5.3.4 Chi gioca e come si gioca

Al pomeriggio, ormai è noto, i bambini giocano con le mamme o con i nonni o con le baby-sitter o con le educatrici del nido o le insegnanti della scuola dell'infanzia...; la sera entrano in scena i papà: compagno di giochi, animatore della situazione ma anche e soprattutto *papà!*

Le madri assumono un ruolo-chiave di facilitatori anche durante i momenti di gioco: le mamme facilitano l'apertura del rapporto con il figlio al «terzo» cioè il padre, favorendo il passaggio dalla diade alla «famiglia», dal *noi due* al *noi*. Le ricerche (Scabini e Donati, 1994; Scabini e Cigoli, 2000) mettono in luce l'indispensabile ruolo della figura paterna per la crescita e la formazione personale dei figli. I padri avvertono questa responsabilità, questa sorta di «secondo lavoro» e a questo *lavorio*, che è soprattutto interiore, non sembrano volersi sottrarre, anzi:

«[...] per fare la mia professione un diploma di laurea l'ho preso, per fare il padre no [...] il vero lavoro nel senso di quello che ti impegna, che è faticoso in maniera diversa è quello della famiglia. La tua professione, va bene, ormai la conosci, qui invece la situazione è in continuo... cambiano sia per nucleo che per età. E soprattutto non è solo esserci con i bambini, ma con la giusta predisposizione d'animo». (PD1 a 6;3;1)

Anche tra i papà delle nostre famiglie spiccano i cosiddetti *padri nuovi* tratteggiati dalle più recenti ricerche (ISTAT, 2005; Lo Sapia, 2007, p. 25): attenti e premurosi, sensibili ad aiutare la compagna, soprattutto lavoratrice, anche nelle mansioni domestiche oltre che nella cura e educazione dei figli, risultano perni strategici per la conciliazione lavoro-famiglia.

6. Conciliare lavoro e famiglia

6.1 La suddivisione dei compiti tra coniugi e l'aiuto prezioso dei nonni

La maggior parte dei genitori intervistati (88%) ritiene adeguata la conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare, contro un 12% che sostiene di non riuscire ad armonizzare con soddisfazione tutte le esigenze. Ci si chiede: quali sforzi richiede il traguardo raggiunto di una buona conciliazione? Che cosa significa riuscire a conciliare bene? Vuol dire essere soddisfatti sia del tempo che si riserva al lavoro sia del tempo rivolto alle relazioni familiari? Il dato principale mostra come la conciliazione tra tempo del lavoro e cura e educazione dei figli avvenga per il 40,8% delle famiglie in modo soddisfacente soprattutto grazie all'aiuto dei nonni — come è emerso anche in precedenza — che si prendono cura dei nipotini durante la giornata.

L'organizzazione della giornata risulta abbastanza collaudata grazie al «piano di battaglia» che vacilla in modo critico solo in occasione di inaspettate malattie dei bambini. Oltre agli imprevisti, sicurezza dal punto di vista economico e richiesta del part-time vengono additati come nodi critici.

Per la madre-moglie-lavoratrice, «acrobata» come definita recentemente dall'Eurispes (Eurispes, 2006; Rosci, 2007), diviene centrale l'aiuto del partner soprattutto se questo abbraccia anche le faccende domestiche, l'impegno quotidiano che pesa maggiormente alle donne intervistate; nel 77,6% delle nostre famiglie i ruoli tra coniugi sono divisi in maniera tradizionale cioè attribuendo alla moglie lo svolgimento della maggior parte delle faccende domestiche e dell'organizzazione degli impegni della giornata.

Tuttavia l'annosa tendenza pare diminuita grazie ad un 18,4% di coniugi che si suddivide in maniera paritaria i compiti e si aiutano reciprocamente nell'organizzazione familiare e nella cura e educazione dei figli. Questo dato è in linea con le tendenze descritte nelle ricerche più recenti sul tema: «lentamente, l'asimmetria dei ruoli uomo/donna sta diminuendo, in particolare nel Nord-est, nelle giovani coppie, negli strati sociali medio-alti, ma soprattutto grazie alle diverse strategie organizzative adottate dalle donne» (ISTAT, 2005).

«Lui è anche bravo perché se mi vede in difficoltà, prepara da mangiare, fa la lavatrice, se gli chiedo qualcosa lui è sempre disponibile. Purtroppo è tutto più accentuato per entrambi, perché sono in due. Poi lui non si fida di restare a casa con tutti e due, perché non riesce a gestirli, allora dice: "Ci provo e semmai ti chiamo" e così devo mediare un po' in tutto oppure li porto da mia mamma che lei ha già più esperienza con i gemelli». (PD9 a 0;0)

All'aiuto del partner si affianca il sostegno della rete parentale rappresentata soprattutto dai nonni che si occupano della cura e educazione dei nipotini ma anche di alcune faccende domestiche:

«[...] ieri ho portato la bimba all'asilo, io sono andata al lavoro. Sono tornata a casa verso le 14.30 e poi sono passata dalla nonna a recuperare la bambina. Nel pomeriggio sono rimasta qua finché la bimba dormiva... Diciamo, comunque, che non ho difficoltà di conciliare i due tipi di vita, perché sono aiutata; se non ci fosse la nonna avrei molti più problemi... non ce la farei di certo». (VE1 a 0)

Chi non ha i nonni vicini si affida alla tata o alla baby-sitter.

Si comprende come la conciliazione soddisfacente a cui alludono i genitori, il conciliare «bene» lavoro e famiglia, sia un insieme di accorgimenti per far quadrare tutto e arrivare a fine giornata come da programma. Il vissuto di madri e padri è di fatica, arrivano ma con il fiatone!

Alcuni si sentono inseriti in un «frullatore»: quando scarseggiano margini di libertà per le relazioni si avverte malessere, che non è riferibile a qualcosa di specifico dato che la criticità, a dire dei genitori, consiste piuttosto nel modo con il quale si affronta la giornata proiettati sempre al «cosa devo fare dopo»: la fretta, le troppe faccende a cui pensare e il poco tempo a disposizione per farle con tranquillità generano «ansia da prestazione».

Conciliare lavoro e famiglia è davvero complesso dal punto di vista pratico ma soprattutto relazionale! Costruire «curriculum occulto», spazio e tempo per la relazione genitori-figli durante la giornata, sembra sempre più un'impresa.

7. Conclusioni: «fabbricare» il legame familiare

La «tenuta» del sistema-famiglia non presuppone necessariamente, come si è potuto notare, uno *star bene* delle relazioni familiari: sono da salvaguardare le situazioni di incontro e intimità familiare che, in fin dei conti, fanno *star bene* genitori e figli, danno un senso pieno alla giornata quotidiana. La qualità e la quantità di questo «stare con» incide profondamente sul ben-essere della relazione educativa, su quello di tutta la famiglia e anche sullo stato d'animo con il quale si affrontano tutte le azioni quotidiane.

Dal punto di vista pedagogico è importante che la *persona*, bambino e adulto, abbia la possibilità di vivere ciascuna dimensione costitutiva della relazione educativa e fare sintesi, attraverso il racconto delle diverse esperienze di vita e la condivisione di un tempo, appunto, familiare, nel quale il raccontarsi tra mamme e papà e figli sia veicolo di vissuti e, contemporaneamente, di affetti.

Occorre un centro unificatore che assorba, filtri e unifichi in modo organico le diverse esperienze. [...] Il bambino può trascorrere molte ore del giorno fuori di casa; e ne ritrarrà giovamento quando gli ambienti che l'accolgono corrispondano alle sue esigenze di compagnia, di gioco, di vita comunitaria. Ma, quando torna a casa, deve trovare padre e madre pronti ad accoglierlo, ad ascoltarlo, ad aiutarlo a sentirsi se stesso, con una personalità sua, diversa da quella di tutti gli altri. Quante volte invece trova due essere stanchi e distratti, indaffarati e irritati, distaccati tra loro e anche da lui: e allora lo slancio a dire, ad aprirsi, ad amare si ripiega su se stesso senz'aver modo di diventare realtà; e la ricchezza delle esperienze vissute, non avendo un punto intorno a cui condensarsi, rimane frammentaria e vuota. (Marchesini Gobetti, 1982, p. 106)

Oggi sembra che la tessera decisiva del mosaico del ben-essere, da rispolverare, sia la *riflessività* dei genitori sulla propria azione educativa: mamme e papà ci hanno più volte sottolineato come abbiano davvero pochi tempi e spazi quotidiani da dedicare al progetto educativo sui propri figli, per esplicitarlo, dividerlo e portarlo avanti insieme. Questa «domanda di educazione» dei genitori emerge come esigenza di opportunità di discussione e confronto tra i coniugi ma anche con «esperti» e altri genitori per aiutarsi a «fabbricare» il legame familiare e quello genitori-figli in particolare.

«Per esempio la scuola materna è un luogo in cui si incontrano altri genitori come te, con i quali puoi parlare delle cose che accadono ai bambini, dell'età, delle loro intuizioni... invece per esempio la città in generale non mi sembra un luogo del genere, cioè le persone non si sentono «vicine» e quasi non si conoscono [...] perché ognuno fa la sua esistenza e non si ha molto tempo, io per prima, per frequentarli». (RO2 a 5;2)

I servizi per l'infanzia (nidi e scuole dell'infanzia) si pongono come contesti potenzialmente capaci di svolgere un vero e proprio ruolo strategico di facilitazione delle *relazioni di comunità*, promuovendo l'incontro tra famiglie e la condivisione di «buone pratiche». Essi possono rappresentare lo spazio-tempo «buono» (Musatti e Picchio, 2005) cercato dai genitori desiderosi di percepire accoglienza e potenziamento delle proprie risorse e competenze. Il lavoro educativo di mamme e papà,

intimo e prezioso, necessita di momenti e di luoghi quotidiani per la riflessione sull'azione, esige una forma pedagogica di sostegno alla relazione genitori–figli.

Per occuparsi del ben-essere individuale o familiare oggi è necessario favorire e sostenere il ben-essere genitoriale, le dinamiche interpersonali giocate nella cosiddetta *relazione solida* (Théry, 1998), accompagnando madri e padri a ri-considerare la relazione come luogo e occasione di crescita personale e familiare, di realizzazione e autorealizzazione, di generatività in termini di cura (Erikson, 1982). «Curarsi di relazioni e curare attraverso relazioni» (Scabini e Donati, 1994, p. 4), utilizzare il rapporto con le famiglie e tra queste per valorizzare il legame genitore–figlio e, di riflesso, incrementare il ben-essere familiare. Pare questa l'attuale e ulteriore sfida da raccogliere: sostenere il prezioso e complesso compito di sviluppo dei genitori a partire però dal loro vissuto e racconto, riconoscendo la fatica e la competenza del lavoro intenso che compiono nelle loro case, stimandoli *partner* imprescindibili se la volontà è quella di «educare bene», oggi.

Bibliografia

- Agazzi R. (1961), *Guida per le educatrici d'infanzia*, Brescia, Canossi.
- Agazzi R. (1973), *Relazione sul tema «Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel»*, in P. Pasquali, *Rosa Agazzi. Scritti inediti e rari*, Brescia, La Scuola, pp. 61-86.
- Bauman Z. (2006), *Vita liquida*, Bari, Laterza.
- Bourdieu P. (1992), *Réponses*, Parigi, Seuil.
- Bowlby J. (1988), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Cortina, 1989.
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Cambi F. (1995), *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza.
- De Singly F. (a cura di) (2001), *Etre soi parmi les autres. Famille et individualisation*, Parigi, L'Harmattan.
- Dolto F. (1992), *Come allevare un bambino felice e farne un adulto maturo*, Milano, Mondadori.
- Donati P. (a cura di) (2007), *Ri-conoscere la famiglia: quale valore aggiunto per la persona e la società?*, Decimo Rapporto Cisl sulla famiglia in Italia, Cinisello Balsamo, San Paolo.
- Erikson E.H. (1982), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando, 1984.
- Eurispes (2006), *Rapporto Italia*.
- Formenti L. (2000), *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini.
- Froebel F. (1825), *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Garmezny N. e Rutter M. (a cura di) (1983), *Stress, coping and development in children*, New York, Mc Graw-Hill.
- ISTAT (2005), *Essere madri in Italia*.
- Kaufmann J.C. (2005), *Casseroles, amour et crises. Ce que cuisiner veut dire*, Parigi, Armand Colin.
- Lo Sapio G. (2007), *Importanza della figura paterna all'interno della famiglia*, «La Famiglia» Rivista di problemi familiari, anno XLI, n. gennaio/marzo, pp. 24-29.
- Marchesini Gobetti A. (1982), *Educare per emancipare (scritti pedagogici 1953-1968)*, Manduria, Lacaita.

- Mazzoleni C. (2004), *Empowerment familiare. Il lavoro psicosociale integrato per promuovere benessere e competenze*, Trento, Erickson.
- Milani P. (a cura di) (2001), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento, Erickson.
- Milani P. (2002), *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia*, «Studium Educationis», n. 1, pp. 4-30.
- Montessori M. (1970), *Formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, ed. orig. 1949.
- Montessori M. (2000), *Il bambino in famiglia*, Milano, Garzanti, ed. orig. 1936.
- Musatti T. e Picchio M. (2005), *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*, Bologna, Il Mulino.
- Orlando Cian D. (2001), *Educazione familiare e pedagogia*, In P. Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento, Erickson, pp. 91-110.
- Orlando D., Milani P. e Pegoraro E. (a cura di) (2006), *Tempi, Spazi e Relazioni Familiari nelle Città*, Padova, Imprimenda.
- Pestalozzi E. (1951a), *Madre e figlio*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pestalozzi E. (1951b), *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pourtois J.P. e Desmet H. (2006), *L'educazione postmoderna*, Tirrenia, Del Cerro.
- Pourtois J.P., Desmet H. e Lahaye W. (2006), *Il buon trattamento. Bisogni del bambino – Competenze dei genitori*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 2, pp. 109-125.
- Rosci E. (2007), *Mamme acrobate. In equilibrio sul filo della vita senza rinunciare alla felicità*, Milano, Rizzoli.
- Scabini E. e Cigoli V. (2000), *Il familiare. Legami, simboli, e transizioni*, Milano, Cortina.
- Scabini E. e Donati P. (a cura di) (1994), *Tempo e transizioni familiari*, Milano, Vita e Pensiero.
- Théry I. (1998), *Couple, filiation et parenté aujourd'hui: le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*, Parigi, Odile Jacob.