

1/ Nei contesti familiari

“Che cosa vuoi fare”? I discorsi tra genitori e figli sulle scelte della vita quotidiana

di Manuela Olagnero e Giulia Maria Cavaletto*

1. Paradossi e contraddizioni nelle relazioni discorsive tra genitori e figli bambini

Il fatto che quando si parla di bambini e dei loro spazi di agency si debba tener conto del contesto relazionale in cui essi vivono può sembrare affermazione di assoluta ovvietà. In realtà la presenza degli adulti come co-protagonisti sulla scena su cui si rappresenta l'infanzia in azione, specie nella vita quotidiana è il portato di una riflessione “di ritorno”, con cui la stessa “sociology of childhood” mette autocriticamente sotto pressione il suo iniziale principio guida secondo il quale i bambini (le voci, i ruoli, comportamenti) sono le sole figure autorizzate a tematizzare le problematiche dell'infanzia e che possiedono “competenza” in merito a quel tratto del corso di vita, più degli adulti; senza del tutto prescindere da quell'impostazione teorica, qui sosteniamo che i bambini si muovono e agiscono, anche in quanto attori sociali, entro vincoli e gradi di libertà definiti dalla interdipendenza e dall'interazione con le generazioni con cui vivono quotidianamente¹.

La reintroduzione degli adulti in scena è assai meno ovvia di quanto potrebbe apparire, si diceva, perché si tratta ora di considerare la loro presenza tanto indispensabile analiticamente quanto nei fatti problematica.

Soprattutto la categoria di interdipendenza (o della co-esperienza) ovvero il fatto che le biografie di adulti e bambini si incontrino in *network* a maglia stretta (famiglia, reti parentali, ecc.)² generando esiti aperti³ sfida le categorie di ordine e prevedibilità delle fasi di vita così come teorizzato dai paradigmi evolutivi⁴.

* Università di Torino.

¹ Barbro J. (2011), *Doing adulthood in childhood research*, in “Childhood”, n. 19, pp. 101-114; Brannen J, O'Brien M. (eds) 1996, *Children in Families. Research and Policy*, Falmer Press, London; Mayall B., Zeiher H. (eds) (2003), *Childhood in generational perspective*, Bedford Bay Papers, Institute of Education, London; Honig MS. (2009), *How is the Child constituted in Childhood Studies*? in J. Qvortrup, W. Corsaro, MS. Honig (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave, McMillan, pp 62-77.

² Elder G. (1985), *Life Course Dynamics*, Cornell University Press, Ithaca.

³ Büchner P. (2003), *The transmission of social and cultural capital between family generations*, in B. Mayall and H. Zeiher (eds), *Childhood in generational perspective* Bedford Bay Papers, Institute of Education, London, pp.71-86. Olagnero M. (2006), *Arrivare prima. Politiche dell'anticipo e condizione infantile*, in “Meridiana”, n. 55, pp.161-175.

⁴ Ames B. (1999), *Lifecourse Parenting: The Primary Intergenerational Relationship*, Ann Arbor, MI: MPublishing, University of Michigan Library Summer.

L'intersezione delle biografie adulte e non adulte richiama principalmente due tradizioni di pensiero, cui in parte si è già fatto cenno. La sociologia dell'educazione ha dato per scontato che la prima mossa spetti agli adulti come emittenti di stimoli, di regole e di sanzioni che rispondono e corrispondono alle tappe di sviluppo dei bambini e alla loro socializzazione ai ruoli. La "new sociology of childhood" ha invece enfatizzato la posizione dei bambini quali portatori di legittimi interessi e bisogni, di cui sono i principali interpreti e attivi difensori in un processo che non risponde esclusivamente all'esigenza di socializzazione a ruoli⁵.

Nella prospettiva suggerita in queste pagine (l'analisi delle scelte familiari nel campo delle attività extrascolastiche dei figli) ci si muove in un orizzonte ancora diverso, che fa capo alla difficile co-costruzione di un terreno di incontro nelle relazioni di vita quotidiana di adulti e non adulti⁶.

Stiamo parlando di famiglie che per appartenenza di coorte scontano un peraltro noto, e già verificato⁷, paradosso educativo: da un lato il loro vissuto (l'essere stati a loro volta figli) non è direttamente trasferibile alla generazione che viene dopo (il che sottrae loro uno dei terreni educativi tradizionalmente di maggior efficacia, quello dell'esempio: "*guarda come ho fatto io, oppure non fare come ho fatto io*"; dunque né l'orgoglio per ciò che si è diventati, né il rammarico per ciò che si è perduto o mancato possono oggi trovare ospitalità nel repertorio discorsivo con cui gli adulti si rivolgono ai loro figli), dall'altro il crescente autoaddossamento che si richiede loro nell'affiancare e sostenere le scelte grandi e piccole dei figli, esige capacità persuasive e di negoziazione che vanno di volta in volta sperimentate e messe alla prova. Può così accadere che i repertori educativi si dilatino configurandosi come massime molto generali (*devi imparare a essere autonomo*) oppure si restringano per rinviare a regole tecniche (*oggi tocca a te sparcchiare*).

Il fatto che bambini e genitori in questione appartengano a classi sociali comunque economicamente al sicuro, vivano in una grande città del nord, con stili educativi che hanno ormai acquisito per gran parte il principio dell'ascolto e le modalità negoziali dell'interazione quotidiana con i loro figli, rende questa messa alla prova di un certo interesse, a giudizio di chi scrive. In queste famiglie, ci dovrebbero essere, infatti, tutte le condizioni oggettive e soggettive per rispondere al duplice mandato della autonomia e responsabilità che costituisce la sfida educativa cui sono oggi chiamati a rispondere adulti e bambini, ciascuno per la propria parte.

⁵ Alanen L., Mayall B. (2001) (eds.), *Conceptualizing Child-Adult Relations*, Routledge-Falmer, London.

⁶ Il contributo prende le mosse da un insieme di ricerche, sul tema dell'infanzia, avviate a Torino dall'inizio degli anni 2000 e di cui l'ultima tappa è costituita dalla partecipazione dell'unità locale torinese a un progetto Prin nazionale 2010-2012. (Titolo del progetto locale: "*Bambini (ir)responsabili: Come autonomia e responsabilità infantili sono definite dai genitori, agite dai bambini e rappresentate nei sistemi di comunicazione di massa*"). La ricerca, realizzata a Torino tra il 2010 e il 2011, è stata condotta all'interno di due scuole elementari e medie inferiori con utenza diversificata per territorio e scuola. Sono stati realizzati 4 *focus groups* con gli insegnanti delle due scuole, e complessivamente 94 interviste discorsive (46 a genitori e 48 ai loro bambini). I nomi delle famiglie e delle scuole sono di fantasia per tutela della privacy. In queste pagine si utilizzano l'intero corpus di interviste somministrate a genitori e figli piccoli (9-11 anni), limitatamente alle questioni della scelta delle attività extrascolastiche per riflettere sulla natura di queste scelte per rapporto ai requisiti di autonomia e responsabilità dei bambini. Del gruppo di ricerca fanno parte, oltre a chi scrive, C. Belloni (coordinatore), T. Folchi, S. Fucci, L. Todesco e P. Torrioni).

⁷ Olagnero M. (2011), *Il posto del rammarico nella scelta della scuola*, in L. Bonica, M. Olagnero, (a cura di), *Infantiae.org*, Roma, pp. 171-200.

Non possiamo, in questa sede, accedere né alle effettive modalità, né tanto meno agli esiti di questo impegno, ma possiamo delinearne brevemente lo sfondo e intercettare i terreni discorsivi e le relative autorappresentazioni a cui grandi e piccoli si consegnano.

A proposito di “sfondo” diciamo innanzitutto che in questa “arena” i genitori sono tutt’altro che soli e che il rapporto con i loro principali affiancatori, gli insegnanti, non è del tutto pacificato⁸. Le trasformazioni dei processi educativi hanno creato occasioni e modalità strutturate di cooperazione e confronto tra genitori e insegnanti; sono così cresciute le aspettative di convergenza e trasparenza delle azioni educative degli uni e degli altri, e di coinvolgimento/partecipazione dei genitori, che si trovano così divisi tra il comportarsi come stakeholder⁹ o costituire il *coté* familiare di un processo educativo pilotato dalle istituzioni pubbliche. Tutto ciò genera comunque tensioni circa il rapporto tra tempo scolastico e tempo libero, tra disciplina dei compiti e desideri su materie e attività¹⁰.

Questa tensione, per contro, si ambienta entro un trend di crescente istituzionalizzazione della vita infantile¹¹ in cui proprio la scuola esercita di fatto, con il tempo che assorbe, un potere regolativo senza precedenti e senza (quasi) concorrenti¹².

Cosicché i genitori, chiamati a cooperare educativamente con la scuola, in realtà ne diventano anche, o soprattutto, la sponda organizzativa quotidiana gestendo il tempo loro e dei loro figli nella gabbia ferrea degli orari familiari¹³.

L’arruolamento dei genitori come custodi di orari e ritmi del tempo dei figli ha conseguenze importanti perché allontana le conversazioni familiari dal terreno di *cosa è giusto fare* instradandole lungo la più pacifica via del *cosa desideri o preferisci fare*. Questo terreno che proietta verso compiti che chiameremo qui di *promozione*, è anch’esso non privo di ostacoli¹⁴.

Un modo per chiarire i termini strutturali e non episodici questa tensione non sempre espressa tra i vari attori coinvolti è quella di calarli nel tempo storico e biografico di figli e genitori¹⁵.

2. Bambini e genitori nel tempo

⁸ La tensione tra scuola e famiglia è stata colta bene attraverso i focus, che ci hanno consegnato la compresenza di relazioni collaborative e conflittuali tra adulti responsabili: “*Io trovo i genitori che conservano un buon rapporto di rispetto, di collaborazione, anche proprio.. proprio per il piacere di confrontarsi con noi, con altri, invece, un po' più pronti a fare richieste un po'.. fuori luogo, ecco.. un pochino a pretendere* (insegnante scuola Gialla).

⁹ Sliwka A., Istance D. (2006), *Parental and stakeholder”Voice” in Schools and Systems*, in “European Journal of Education”, n. 41, pp. 29-43.

¹⁰ Cavaletto G. M., Fucci S. (2013, in press), *Famiglia e scuola: delega e ritiro della fiducia*, in *Vista dal basso. La società letta attraverso l’esperienza infantile* (a cura di C. Belloni), Carocci, Roma.

¹¹ Zeiher H. (2009), *Institutionalization as a secular trend*, in J. Qvortrup, W. Corsaro, M.S. Honig (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave, McMillan, pp. 127-139.

¹² Belloni M.C. (a cura di) (2005), *Vite da bambini*, Archivio di Stato della Città di Torino; Belloni M. C., Carriero R. (2007), *Il tempo dei bambini. I tempi della vita quotidiana*, pp. 175-216, Istat, Roma.

¹³ Daly K. (1996), *Families and time: Keeping pace in a hurried culture*, Sage, Thousand Oaks, Ca.; Lewis J., Noden P., Sarre S. (2008), *Parents’ Working Hours: Adolescent Children’s Views and Experiences*, in “Children & Society”, vol. 22, n 6, pp. 429-439.

¹⁴ Olagnero M., Rei D. (2006), *L’ascolto dei bambini da principio normativo a pratica sociale*, in “Quaderni di Sociologia”, n. 42, pp. 101-131. Olagnero M. (2006), *Arrivare prima. Politiche dell’anticipo e condizione infantile*, in “Meridiana”, n. 55, pp.161-175.

¹⁵ Umberson D. (1992), *Relationships between adult children and their parents: Psychological consequences for both generations*, in “Journal of Marriage and the Family”, n. 54, pp. 664-674.

Gli adulti entrano ora in scena senza un copione predefinito, ma alle prese essi stessi con loro propria storia e posizione identitaria e generazionale¹⁶. Genitorialità tardive e infanzie autocentrate siglano il nostro scenario delle famiglie europee e soprattutto italiane, contemporanee¹⁷.

Ci sono poi circostanze di coorte e di generazione che definiscono margini più o meno stretti all'interazione delle due generazioni a confronto. E' vero, per cominciare, che l'appartenenza di coorte degli attuali quarantenni e cinquantenni è relativamente poco "saliente" dal punto di vista delle grandi "battaglie" politiche e culturali, già vinte dalle coorti precedenti (dalla critica all'autoritarismo familiare e scolastico, all'emancipazione femminile, al diritto allo studio e al lavoro)¹⁸.

Per contro queste coorti sono, più delle precedenti, esposte alla pressione fortissima che riguarda quel che potremmo definire il consumo strategico di risorse pubbliche e private di *achievement* individuale, guidato dal modello "neoliberale" della individualizzazione e della educacionalizzazione dell'esperienza¹⁹. In tale contesto culturale, per ogni esperienza e per ogni traguardo educativo da raggiungere vale più la verifica del grado di adattamento a bisogni e aspettative del singolo bambino, che quello dell'allineamento a bisogni tipici di quello strato d'età; inoltre ogni esperienza di sviluppo si presta a essere, anzi *deve* essere incardinata dentro un contesto di apprendimento/insegnamento. Dunque accedere a corsi, avere a disposizione istruttori, insegnanti, formatori, esperti (non necessariamente attraverso l'ambiente scolastico) si configura come il principale dispositivo di acquisizione anticipata di chance di mobilità e accreditamento sociali; queste chance vanno poi sviluppate e promosse in maniera strategica, a costo di distaccarsi dal gruppo dei pari (ecco il mandato della individualizzazione²⁰).

Il fatto è che questa relativa certezza di un mandato educativo che *non lascia fermi*²¹ deve coesistere con l'altrettanto profonda convinzione, tipica dell'essere diventati genitori negli anni '90-2000, che il rapporto con i figli vada costruito e ricostruito riflessivamente. Il che impegna i genitori in costanti verifiche del consenso dei bambini verso le molte occasioni proposte, dalle quali è ammesso recedere, concedersi pause e cambi di direzione.

Una volta entrati in questo terreno analitico (interdipendenza delle carriere tra adulti e bambini; gli adulti riconosciuti come "coorte-generazione" problematica, ma con fortissimo *autocommitment*, senza scadenza, nei confronti dei figli) possiamo interrogarci sulla presenza o meno di un modello che faccia da guida, sia pure leggera, al genere di mosse educative che si è fin qui evocato.

¹⁶ Corsten M. (2003), *Biographical revision and coherence of a generation*, in B. Mayall and Zeiher H. (eds), *Childhood in generational perspective*, pp. 46-67.

¹⁷ Saraceno C., Naldini M. (2011), *Conciliare famiglia e lavoro. Vecchi e nuovi patti tra sessi e generazioni*, Il Mulino, Bologna. Saraceno C., Naldini M. (2007), *Sociologia delle famiglie*, il Mulino, Bologna.

¹⁸ Piccone Stella S. (1993), *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*, Angeli, Milano.

¹⁹ Vandebroek M., Bouverne-de Bie M. (2006), *Childrens' agency and educational Norms : a tensed negotiation*, in "Childhood", n. 13, pp. 127-143.

²⁰ Mounts N. S., Steinberg L. (1995), *An Ecological Analysis of Peer Influence on Adolescent Grade Point Average and Drug Use*, in "Developmental Psychology" vol. 31, n. 6, pp. 915-922.

²¹ Olagnero M. (2006), *Arrivare prima. Politiche dell'anticipo e condizione infantile*, in "Meridiana", n. 55, pp. 161-175.

3. Modelli impossibili nel gioco delle opportunità e delle preferenze

Nella gestione familiare dei doveri della promozione-protezione, così come descritta nelle pagine precedenti rimangono decisamente sullo sfondo, una volta sgombrato il campo dall'opzione "autoritaria" (poco presente e comunque in maniera intermittente nel gruppo di genitori sotto osservazione), i due modelli che ispirano le nuove pedagogie e, più in generale, i nuovi rapporti tra mondo degli adulti e mondo dell'infanzia: ci si riferisce qui sia al modello del bambino cittadino che al modello cosiddetto liberazionista. Il modello del bambino-cittadino assume che egli sia portatore di un set di diritti di cittadinanza, che ineriscono il suo divenire autonomo all'interno di diritti attribuiti per via istituzionale. Il modello liberazionista si fonda sull'esigenza della autonomizzazione e prevede un più di richieste-bisogni unidirezionale, dai bambini verso gli adulti²².

Il primo modello presuppone un continuo dialogo tra famiglie e istituzioni cittadine che si sta solo ora faticosamente avviando, ma che è ancora del tutto assente dalle narrative familiari. Il secondo configura una situazione del tutto eccentrica rispetto al clima culturale (dal panico sociale alla sindrome iperprotettiva) in cui vivono oggi le famiglie con figli piccoli, adolescenti e preadolescenti.

Nemmeno il modello paternalistico sembra poter intercettare la complessità e insieme i decorsi temporali delle mosse educative di famiglie come quelle che stiamo descrivendo. Nelle sue diverse varianti²³ il modello mantiene l'accento su quel principio di *autorità mite* che si autoregola nel tempo, riducendo il suo peso secondo il paradigma della gradualità dell'assunzione di autonomia e responsabilità da parte dei bambini. Nel nostro caso l'autorità, per quanto mite, fluisce per così dire *a strappi*, talora virando bruscamente verso una (provvisoria) intransigenza, talora arrestandosi incerta sui suoi stessi principi costitutivi, con ciò assecondando il principio della non totale prevedibilità dei ritmi e dei traguardi dello sviluppo infantile e della maturità adulta²⁴.

gli stimoli sono talmente tanti, cioè "io ti tolgo la tv" tu vai al computer, allora "ti stacco internet", però trovi qualcos'altro, alla fine o li si chiude in gabbia o comunque si riciclano molto velocemente[...]; un discorso che si sta facendo è togliere cose importanti[...]cioè "ti tolgo la danza, ti tolgo lo sci, ti tolgo le vacanze", ecco. Perché? Perché son sempre molto poco fattibili nel senso che...tolgo le vacanze a te, le tolgo anche a me (madre famiglia Genziana, scuola Gialla).

A questo punto il modello che meglio descrive le azioni dei genitori e le risposte dei figli con riguardo alle scelte di attività fuori della scuola, potrebbe avvicinarsi a quello cosiddetto "negoziale", in cui vigono i principi della pari competenza degli

²² Franklin B. (2002), *The new Handbook of Children's Rights. Comparative Policy and Practice*, Routledge, London.

²³ Freeman M. (1983), *The Rights and Wrongs of Children*, Herndon, PA, Pinter; Ackerman, B. (1984), *La giustizia nello stato liberale*, il Mulino, Bologna.

²⁴ Su questo si veda anche M. Olagnero, *Transiti lenti, incroci sorvegliati* in C. Belloni, V. Belotti, G. Maggioni, P. Ronfani (a cura di) "La responsabilità nelle relazioni familiari: pratiche e rappresentazioni" in corso di stampa, Roma, Donzelli.

attori coinvolti, della simmetria del potere di interlocuzione, della ricerca dell'accordo, dentro un processo ad esiti aperti²⁵.

Vediamo qui di seguito se il terreno discorsivo su cui si muovono entrambi gli interlocutori consenta di confermare, anche nelle sue forme linguistiche, la presenza di questo modello o di sue eventuali varianti o "deformazioni". In un tentativo di comporre un racconto *polifonico* di adulti e non adulti in merito alle scelte, alle relazioni che ne hanno governato la messa in forma e alle loro modalità pratiche di attuazione, si osserva come esista ampio spazio per i discorsi "di famiglia". Su questi convergono (ciascun interlocutore a suo modo), bambini e adulti.

Il che potrebbe, per certi versi, configurare, il punto di arrivo di un modello *negoziale*. Ma appunto ciò che è qui impossibile registrare sono le eventuali diversità di posizione iniziale degli interlocutori. Tale omissione potrebbe dipendere da circostanze contingenti o anche dal tipo di strumento utilizzato, l'intervista, che ostacola la messa a fuoco dei legami dell'esperienza infantile con il contesto familiare²⁶. Quel che è certo è che la narrativa familiare concede poco spazio alla registrazione di desideri e aspirazioni che non si possano fin da subito agganciare a opportunità e riorganizzare come preferenze ordinabili²⁷.

4. Scelte di chi?

Vista da vicino la narrativa familiare di cui si è detto appare satura di pratiche, esecuzioni, scadenze, ricorrenze spesso ossessive, organizzazioni cronometriche e svuotato di veri e propri mandati educativi espliciti, ma soprattutto dove non sembrano esserci tempi per una negoziazione effettiva, per la decantazione delle decisioni o la riflessione sulle loro implicazioni a medio termine sulla vita dei bambini.

La disponibilità di opportunità e l'attenzione alle preferenze possono comunque dar vita a narrative familiari difformi le une dalle altre²⁸. Può darsi il caso in cui la famiglia sia addirittura rappresentata come un attore decisionale unico, come si evidenzia da alcune scelte linguistiche al plurale:

quest'anno abbiamo fatto judo, e piscina, e poi un giorno c'era il catechismo, e quindi abbiamo tre pomeriggi, e abbiamo ripreso con.. la tastiera [...] abbiamo sospeso un anno, e ora abbiamo trovato una maestra che ci sembra molto valida [...](mamma famiglia Bucaneve, Scuola Gialla).

²⁵ Sotto questo aspetto i discorsi delle famiglie osservate non mostrano differenze sostanziali di orientamento educativo; uguale l'autoaddossamento dei genitori, uguale la consegna inderogabile a sport e altre attività che aiutino lo sviluppo psicofisico dei figli; a essere diverse sono però le attività proposte e gli ambienti in cui si svolgono (calcio invece di tennis, oratorio invece che club; economie negli spostamenti verso zone comode e vicine, invece che percorsi lunghi e dispendiosi).

²⁶ Spiros S. (2011), *The Limits of Children's Voices: From Authenticity to Critical, Reflexive Representation*, in "Childhood", vol. 18, n.2, pp.151-165

²⁷ Elster J.(1993), *Come si studia la società*, il Mulino, Bologna, pp. 23-31.

²⁸ Dall'esame dell'intero corpus delle 94 interviste sono emersi, in proposito, due tipi di orientamento predominanti su cui convergono genitori e figli: il tipo "sperimentatore" e quello "perseverante". Tali tipi si distribuiscono in modo equilibrato tra scuole, genere e classi di età (su questo si vedano i contributi del gruppo al volume di prossima pubblicazione, curato da C.Belloni, V. Belotti, G. Maggioni, P.Ronfani, "La responsabilità nelle relazioni familiari: pratiche e rappresentazioni" Roma, Donzelli).

Quando lo spazio dialogico è stato costruito ex ante, e strutturato attorno ad alcune certezze educative, genitori e figli possono allinearsi sugli stessi obiettivi anche senza utilizzare le stesse forme discorsive (i genitori sottolineano il *dovere*, i figli il *piacere* per ciò che si fa).

[Mia figlia] sa che deve suonare più o meno un'ora di violino, mezz'ora di piano, mezz'ora di solfeggio [...]. Sanno che devono fare le loro cose ma io non è che le seguo minuto per minuto, sanno cosa devono fare. [...] Controllare se hanno compiti ... Cercare di ricordarsi se ne hanno, finire quello che hanno da fare se hanno da finire, dirmi che cosa è successo a scuola, e se ci sono delle cose da fare, messaggi sul diario, soldi da dare, note da firmare. [...] Poi sanno che devono suonare come dicevo prima. Questo sa che lo deve fare (mamma famiglia Gardenia, impiegata di concetto; scuola Gialla)

Allora, fuori suono il violino, mi piace tanto la musica, suono al conservatorio, da quest'anno e faccio anche solfeggio e pianoforte, suono un'ora e mezza al giorno di violino per ora e pianoforte di meno perché pianoforte è complementare e solfeggio una mezz'ora. Ho lezione ogni settimana sia di violino, sia di pianoforte [...] Mia mamma suonava un po' di violino e mia sorella ha voluto cominciare anche lei, e a me piaceva tanto il violino e quindi ho cominciato anch'io e mia mamma ci seguiva tanto, tutta la musica (figlia famiglia Gardenia).

Altre volte prevale, nei genitori, il registro dell'incertezza, che "mina", per certi versi la ricchezza delle opportunità, tra una moltitudine di occasioni formative, sulle quali gravano l'incertezza degli esiti, la previsione dell'utilità dell'investimento (anche di tempo) e la difficile composizione con le richieste ineludibili del mondo della scuola. Ne deriva un'immagine di fatica gestionale di un'agenda piena, da parte di adulti assediati dall'idea che sia necessaria questa esplorazione continua, che tutte le opportunità vadano colte senza lasciarsene sfuggire nessuna.

I figli dal canto loro, pur sovraccarichi, si muovono con apparente agio tra questa pluralità di esperienze, anzi ne progettano altre, nuove, per il futuro. Nel presente sembra escluso, se non in forme residuali, il tempo libero, auto-organizzato da parte dei bambini. Al massimo compaiono *pause* tra un prima e un dopo rigidamente scanditi.

Sono bambini sperimentatori, per i quali esiste sempre una "soluzione di riserva", dove è possibile avviare un'attività e poi sospenderla, riprenderla, e dove la nota dominante è duplice: *ho voglia/non ho più voglia* e *mi piace/non mi piace più*. Le loro narrative registrano queste esperienze dentro una sequenza cronologicamente ordinata che le incardina rigidamente dentro ore e giorni prestabiliti.

viene proposto di tutto e di più che può essere dal nuoto, al basket a attività quindi più sportive ad altre quali il teatro, gli scacchi e la musica. Lei nel corso degli anni ha modificato alcune di queste attività, tiene sempre in qualche modo la scelta aperta fra un'attività molto sportiva perché lei ha sempre comunque questa fisicità forte, fino all'altr'anno ha fatto nuoto, da quest'anno fa basket, e le altre attività come il musical e poi ancora di più questo dei piccoli stilisti si chiama sia la danza post scuola scelta da lei (mamma famiglia Primula, docente universitaria; scuola Gialla).

Allora io, allora lunedì sono libera non faccio niente dopo scuola, martedì faccio danza, poi mercoledì faccio basket, giovedì faccio di nuovo danza, venerdì non faccio attività sportiva no... Mi è piaciuta molto l'idea di fare qualcosa di nuovo [...], allora poi ho chiesto a mio papà e lui ha detto prima proviamo con uno poi vediamo se ti piace fare anche quell'altro, quindi ho fatto basket e poi l'anno prossimo provo a fare pallavolo (figlia famiglia Primula).

All'avvio di ogni nuova esperienza è connesso l'elemento attraente e spesso irresistibile della "novità", di ciò che non si conosce ma di cui si è sentito parlare. Si

potrebbe qui osservare che il modello della sperimentazione, indebolisce la possibilità di appassionarsi realmente alle attività avviate, proprio perché tutte strutturalmente prevedono un avvio in genere ripetitivo, noioso, di acquisizione di una tecnica e in cui lo spazio per la gratificazione del risultato è praticamente assente.

D'altronde l'adesione a più attività interferisce organizzativamente con il tempo degli adulti e richiede sincronie crescenti. Così come richiede una rimodulazione del tempo la decisione di sospendere un'attività o non rinnovarla per l'anno successivo e sostituirla con una nuova. In un contesto in cui la verifica dell'adesione a certi valori inerenti le attività fatte oltre la scuola (solidarietà con la squadra, impegno, obbedienza, umiltà, ecc.) viene effettuata spesso altrove, i genitori si trovano di fronte a un duplice incarico: da una parte la programmazione dell'agenda, propria e dei figli (in cui la parte scolastica vera e propria non è affatto residuale per numero di ore); dall'altra la gestione dei mutevoli gradi di soddisfazione dei figli in risposta a tali attività. A quel punto i genitori recuperano un certo "potere educativo" nel predefinire la via stretta per uscire da noia o stanchezza: resistere per un certo periodo; esporsi ad altre esperienze, ambedue le vie in nome della responsabilità. E la posizione al riguardo sembra essere omogenea, sia quando prevale il modello della perseveranza sia in presenza di quello della sperimentazione da parte dei bambini.

Certo è che lui non può cominciare a settembre un'attività e a dicembre dirmi che non gli piace più e a gennaio cominciarne un'altra, nel senso che comunque queste attività comportano delle spese, comportano un impegno prima di tutto, quindi tendenzialmente si fanno, e si fa un percorso fino alla fine dell'anno, a meno che proprio non ci siano delle situazioni particolari dove assolutamente ... ecco però tendenzialmente si prova per un anno intero, se poi alla fine dell'anno diciamo scolastico o comunque quando finisce l'attività sono loro a dirmi questa cosa non ce la possiamo fare, non è che io li ammazzo devono continuare a farla ecco, si prova (mamma famiglia Tea, impiegata esecutiva, scuola Blu).

Quello che noi abbiamo chiesto loro è di prendersi l'impegno di farlo bene, quindi anche quando magari alle volte non ho voglia o che, cioè cerchiamo di capire se proprio sono molto stanchi e se è una forzatura, o se invece un po' anche di pigrizia tra virgolette, quindi noi diciamo quest'anno hai scelto questo, lo porti avanti, poi se l'anno dopo però vogliono cambiare, va benissimo (mamma famiglia Ortensia, insegnante, scuola Blu).

In questo contesto l'interesse per un'attività è fortemente esposto a consunzione in breve tempo. Non diversamente da quanto accade in aula, come riferiscono gli insegnanti intervenuti ai *focus-group*: difficoltà a mantenere l'attenzione per un certo tempo su uno specifico compito; connessa fatica degli insegnanti nel creare continuamente nuovi stimoli²⁹.

Allora i miei genitori cercavano uno sport, ho provato anche tennis però dopo un po' ho smesso e adesso ho cominciato nuoto, carino nuoto e allora, vado il mercoledì, non faccio tanto però, faccio cinquanta minuti, un'ora.... ho provato danza da piccolina, però non mi piace tanto [...] mh mi piacerebbe boh magari provare teatro o non lo so, tipo atletica la facciamo già qui, alcune cose mi piacciono però non tutte, mi piace tipo la corsa però non mi piace salto con l'asta...va beh magari provare, poi (figlia famiglia Giacinta, scuola Blu).

²⁹ Dai focus realizzati con gli insegnanti: "quindi c'è proprio difficoltà a catturare l'attenzione e a mantenere l'attenzione. C'è un generale aumento di iperattività, non sono bambini che sanno stare fermi ad ascoltare.. o una fiaba, o comunque una lezione, sono sempre lì a giocherellare con qualunque cosa" (insegnante scuola Blu).
[il tempo] deve essere molto strutturato, [bisogna] saper strutturare il tempo in modo che non perdono l'interesse, non hanno tempo di annoiarsi perché si passa subito a un'altra attività che magari è diversa" (insegnante scuola Gialla).

Siamo quindi di fronte a un processo educativo che procede per tentativi. Unico principio guida l'inestricabile intreccio tra promozione e protezione che richiede ai genitori di presidiare più fronti e vestire i panni, al contempo di co-educatori, organizzatori, ricognitori di opportunità, mediatori, suggeritori, "inventori" di occasioni, tutto dentro confini sicuri di uno spazio extradomestico, ma "addomesticato". Quanto ai figli, si rappresentano in prevalenza come consumatori, talora "assaggiatori" di possibilità offerte instacabilmente dai genitori e dalle agenzie che i genitori conoscono e mobilitano. La forma con cui queste possibilità sono rese disponibili è infatti quella dell'insegnamento/apprendimento strutturato, elemento questo che mentre trasforma i bambini in "élèves" a tempo pieno³⁰ li dispone fin da subito ad entrare nella società delle credenziali che li sta aspettando.

³⁰ Charlot B., Rochex J. (1996), *L'enfant-élève: dynamiques familiales et expériences scolaires*, in "Lien Social et Politiques", n. 35, pp. 137-151.