



Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia

Applicata - FISPPA

Scuola di dottorato in scienze sociali

Interazioni, comunicazione e costruzioni culturali

XXV Ciclo

***L'agency dei bambini e delle bambine
nelle pratiche religiose***

**Senso e rappresentazioni del percorso di preparazione
alla prima comunione**

Direttore della Scuola: Ch.mo Prof. Marco Sambin

Supervisore: Ch.mo Prof. Valerio Belotti

Dottoranda: Claudia Andreatta



Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia

Applicata - FISPPA

Scuola di dottorato in scienze sociali

Interazioni, comunicazione e costruzioni culturali

XXV Ciclo

***L'agency dei bambini e delle bambine
nelle pratiche religiose***

**Senso e rappresentazioni del percorso di preparazione
alla prima comunione**

Direttore della Scuola: Ch.mo Prof. Marco Sambin

Supervisore: Ch.mo Prof. Valerio Belotti

Dottoranda: Claudia Andreatta

Indice

Abstract	3
Introduzione	9
1 La teoria di riferimento	15
1.1 Il bambino e l'infanzia dei <i>New Childhood Studies</i>	15
1.1.1 La revisione dei modelli di socializzazione tradizionali	18
1.1.2 L' <i>agency</i> dei bambini	23
1.1.3 L'infanzia come struttura sociale e l'ordine generazionale	26
1.1.4 Sviluppare metodi per la ricerca sociale con i bambini	29
1.2 C'è spazio per i bambini nella sociologia delle religioni?	35
1.2.1 E in Italia?	40
2 La scelta del campo e i metodi di ricerca	45
2.1 La domanda di ricerca: l' <i>agency</i> dei bambini nella pratica religiosa. I motivi di una scelta.	45
2.2 Il percorso della ricerca	49
2.2.1 La tripartizione del percorso di iniziazione cristiana	49
2.2.2 Il catechismo e la popolazione di riferimento	53
2.2.3 Una ricerca multi metodo: Un progetto centrato sui bambini	55
2.3 La costruzione del campo	61
2.3.1 La scelta delle parrocchie: la documentazione empirica e le inter- viste preliminari	62
2.3.2 L'accesso al campo: il contatto con i sacerdoti e le catechiste	70
2.3.3 Incontro con i genitori: l'importanza della fiducia	78

2.4	L'osservazione etnografica nelle due classi di catechismo: costruire la fiducia con i bambini	79
2.4.1	Un ricercatore un po' meno adulto: costruire uno status " <i>in between</i> "	82
2.5	Il <i>focus group</i>	87
2.5.1	La struttura degli incontri: il patto di segretezza e la festiccioia come base della fiducia.	90
2.5.2	I quattro laboratori	92
2.5.3	Un bilancio sul laboratorio	98
2.6	L'indagine campionaria: tracciare nuovi percorsi per includere bambini e bambine.	100
2.6.1	La costruzione dello strumento	109
2.6.2	La valutazione dell'indagine	111
2.6.3	Anche i bambini ci danno i voti	115
3	Le culture dei bambini e delle bambine in un contesto di educazione religiosa.	121
3.1	Essere <i>in between</i> . Le culture dei bambini tra gli otto e i dodici anni in un contesto di pratica religiosa	121
3.2	Partecipazione e amicizia vs esclusione e conflitto. Separazioni e differenze tra generi e intra-genero	124
3.2.1	Separazione tra generi: lo spazio, le attività, i giochi	128
3.2.2	Le forme di amicizia e di conflitto: giochi, <i>routine</i> verbali e segreti	143
3.2.3	Le <i>routine</i> degli innamorati	163
3.3	I conflitti con gli adulti: sfida all'autorità e alle norme	167
3.4	Bambini e bambine. Due universi paralleli?	170
4	Negoziare a catechismo: i bambini, le bambine e i catechisti	173
4.1	L' <i>agency</i> dei bambini a catechismo	174
4.2	I catechisti e le loro strategie: favorire la partecipazione dei bambini . . .	176
4.2.1	Modelli di relazione con i bambini e le bambine.	180
4.3	Le strategie dei bambini: dividersi per sopravvivere alla <i>routine</i> del catechismo	187

4.3.1	Il rapporto con le catechiste	191
4.3.2	Cosa piace e cosa non piace del catechismo?	195
4.3.3	Plasmare il catechismo perfetto: le tecniche per scombinare i piani ai catechisti	202
4.3.4	Sabotare la lezione: confusione e ilarità in aula	207
4.3.5	Preferenze di attività, richieste alle catechiste	210
4.4	Non voglio stare a catechismo, non ho voglia di andare a messa	214
5	Senso e significato: i bambini raccontano l'esperienza religiosa.	223
5.1	Dalla riproduzione interpretativa alla personalizzazione dell'esperienza religiosa?	223
5.2	A catechismo si viene per...mangiare il pane. Anzi, per giocare. I bambini e le bambine parlano del catechismo.	227
5.2.1	I bambini a catechismo: similitudini e differenze nelle parrocchie di Marghera e Mestre.	227
5.2.2	A cosa serve frequentare il catechismo?	231
5.3	I bambini raccontano la religione: storie, narrazioni di sé e preghiere. . .	238
5.3.1	Credere, praticare, interpretare.	239
5.3.2	La preghiera dei bambini e delle bambine.	248
5.4	Prepararsi alla prima comunione: adulti e bambini verso il grande giorno.	258
5.4.1	I preparativi verso la cerimonia: diventare parte di una comunità attraverso la conoscenza dei gesti e dei rituali	265
5.4.2	<i>“No non ci credo che è il corpo di Gesù”</i> . Domande e dubbi sul sacramento dell'eucarestia.	278
5.4.3	Il grande giorno: etnografie della prima comunione	283
5.4.4	La prima comunione, i bambini e la famiglia: una festa religiosa ma non solo.	296
5.5	La confessione	304
5.5.1	La confessione nell'indagine campionaria	310
	Conclusioni	317

Riferimenti bibliografici	329
Appendice I: Dati statistici relativi al Patriarcato di Venezia: Battesimi, Comunioni, Cresime e Matrimoni (1999 al 2009)	347
Appendice II: Informativa sulla privacy per i genitori	351
<u>Appendice III: Distribuzione di frequenza dell'indagine campionaria</u>	<u>355</u>

Abstract

La prospettiva teorica entro cui si inserisce il lavoro di ricerca è quello dei *New Childhood Studies* che considera i bambini come portatori di *agency*, costruttori delle proprie culture, abili negoziatori sia negli intrecci di relazioni con i propri pari, sia con gli adulti. Nello specifico, la ricerca intende studiare la formazione delle culture dei bambini e delle bambine nel processo di riproduzione, interiorizzazione e interpretazione delle pratiche religiose, con un'attenzione allo svelare le forme e i contenuti dell'*agency*.

La domanda di ricerca è stata organizzata attorno a tre nuclei tematici. Un primo nucleo tematico vuole comprendere in che modo si strutturino le culture dei pari all'interno di un contesto di pratica religiosa. Il secondo riguarda le forme e i contenuti delle negoziazioni che i bambini ingaggiano con gli adulti rispetto alla partecipazione al catechismo e ai contenuti delle attività e la presenza alle messe domenicali. Inoltre si indaga su quali sono le richieste che provengono dai bambini e come organizzano queste loro istanze, quali sono i rapporti con gli adulti e chi sono gli adulti a cui i bambini si rivolgono per presentarle. Infine il terzo nucleo riguarda la riproduzione interpretativa e in particolare quali siano i significati e il senso che i bambini attribuiscono al percorso di catechismo che hanno intrapreso.

L'attenzione di questa ricerca, si è focalizzata in particolare sulle esperienze che i bambini fanno durante il loro ultimo anno di percorso di preparazione alla prima comunione, osservando sia l'intero anno di catechismo frequentato dai bambini che lo svolgimento della cerimonia in cui ricevono la loro prima eucaristia. I tre nuclei sono legati tra di loro dal tentativo di individuare quale ruolo giocano il genere e la classe sociale di appartenenza dei bambini nelle diverse rappresentazioni che emergono.

Nel percorso di ricerca si è voluto combinare tra di loro diversi metodi, delineando diverse fasi che procedono per passi successivi, consentendo di alternare ai momenti di ricerca altrettanti spazi di analisi e riflessività utili a modificare e ri-calibrare *in itinere* l'approccio sul campo. L'approccio multi-metodo ha consentito di integrare approcci qualitativi come osservazione etnografica e *focus group*, con approcci quantitativi come l'indagine campionaria.

Per quanto riguarda l'osservazione partecipante, si è scelto di concentrarsi sulle espe-

rienze dei bambini delle classi che stanno frequentando i corsi di preparazione alla prima comunione in due parrocchie cattoliche del comune di Venezia. Queste sono state individuate in base a un criterio di religiosità rispetto a un *continuum* che va da un massimo di omogeneità religiosa a un massimo di disomogeneità religiosa: nel primo caso si tratta una parrocchia inserita in quartieri a alta maggioranza di cattolici, prevalentemente di nazionalità italiana, il secondo caso invece riguarda una parrocchia di un quartiere in cui sono presenti anche altre confessioni religiose e diverse nazionalità. In entrambe le parrocchie le ore di osservazione sono state venti, per un totale di quaranta. Sono stati inoltre organizzati 4 incontri in cui ai bambini e alle bambine è stato chiesto di partecipare a dei *focus group*. Questi sono stati strutturati e proposti ai bambini come laboratori in cui si sarebbe discusso assieme di che cosa fanno a catechismo e in cui avrebbero avuto la possibilità di contribuire a revisionare assieme al ricercatore la parte di indagine campionaria.

Infine, si è realizzata un'indagine campionaria che ha previsto l'utilizzo di un questionario standardizzato che permettesse di raccontare in un ampio campione di bambini le percezioni, i pensieri e le opinioni dei bambini in merito al catechismo, alla loro Prima Comunione, alla Confessione e in generale al mondo della pratica religiosa di cui, più o meno volontariamente, fanno parte. L'indagine si è realizzata in dieci parrocchie di Mestre e Marghera e sei parrocchie di Bassano del Grappa e dintorni, per un totale di sedici parrocchie e 430 questionari raccolti.

La ricerca ha evidenziato pertanto due risultati di ricerca. Il primo riguarda i modi in cui i bambini manifestano la loro *agency* a catechismo nelle relazioni con le loro catechiste e che consentono ai bambini una certa libertà di azione. In questo modo la struttura del catechismo dipende in modo diretto ed evidente dall'*agency* dei bambini, e in particolare dalla loro capacità di attuare meccanismi di sabotaggio e negoziazione che determinano modifiche nella struttura delle attività. Il secondo infine riguarda il processo di individualizzazione del credere che si evidenzia già nei bambini che si stanno preparando alla prima comunione. In particolare emerge molto bene negli episodi in cui i bambini hanno reinterpretato le tradizioni dei rituali cristiani, il modo di considerare i sacramenti, le forme di preghiera, l'adesione ai valori del cristianesimo o la messa in discussione di alcuni misteri evangelici di cui hanno sentito parlare.

Si intende pertanto contribuire ad aggiungere uno spazio di riflessione negli studi delle

pratiche religiose che consenta di includere i bambini e le bambine fino ad oggi presenti solo con un ruolo marginale, visti di riflesso attraverso le esperienze degli adulti di riferimento.

Abstract

This research situates within the framework of the paradigm of New Childhood Studies which acknowledge agency to children, thus becoming social actors that can also build their own cultures and influence adults' ones. Under this perspective children are seen as talented and skilled negotiators in relationships both with peers and adults, having voice to shape and modify the space they live in. The aim of the research is to study the formation of children's cultures in the processes of reproduction, internalization and interpretation of religious practices, with a special attention to reveal the form and content of agency.

The research question was organized around three topics. The first one aims to understand how children structure peer cultures within the context of religious practice. The second focuses on forms and contents of the negotiations that children engage with adults as regards of participation in the catechism and content of activities and finally of attendance at Sunday Masses. Furthermore, it investigates on what are children's request, how they express their needs, to whom children present them and what kind of relationships do children have with adults. Finally, the third focus is centered on interpretative reproduction and in particular on meanings and senses that children attribute to the catechism they attend.

Therefore this research has focused in particular children's experiences during the final year of their preparation course of first communion, observing both the whole year of catechism and the ceremony in which they receive their first eucharist. The three focuses are bound to each other by trying to identify how gender and social class of children affect the different representations emerging.

Research design was meant to combine together different methods, outlining various stages that allow us to switch from moments of research and analysis to space of reflection, useful to edit and re-calibrate ongoing approach in the field. The multi-method approach made possible to combine qualitative approaches such as ethnographic observation and focus groups, and quantitative approach as the sample survey.

As for participant observation, it was decided to focus on children's experiences attending courses in preparation for their first communion in two different Catholic parishes of

the city of Mestre (Venice). These two have been identified on the basis of a religiosity criterion along a *continuum* that ranges from a maximum of religious homogeneity to a maximum of religious non-homogeneity. Concerning the first case, it was involved a parish located in high quarters with a majority of Catholics, mostly Italians, for the second one it was identified a parish in a neighborhood where there are also other religions and nationalities. We conducted in both cases a twenty hour observation, for a total amount of forty hours. We also held four meetings in which children were asked to participate in focus groups. These were structured and presented to children as laboratories in which they would discuss together what they do at catechism. Moreover they had the opportunity to contribute along with the researcher to review the sample survey.

Finally, we made a sample survey using a questionnaire that would allow us to describe with a large sample children's perceptions, thoughts and opinions on the catechism, their first communion, confession and in general on the religious practice world to which, more or less voluntarily belong. The survey was carried out in ten parishes of Mestre and Marghera and six parishes in Bassano del Grappa and its surroundings, for a total of sixteen parishes and 430 questionnaires collected.

Thus, research has shown two results. The first concerns the ways in which children express their agency in catechism shaping their relationships with their catechists and allowing children a certain freedom of action. In this way the structure of the catechism depends on children's agency, and in particular on their ability to change it through sabotage and negotiation mechanisms that determine variations in the structure of activity. Finally, the second result concerns the process of individualization of belief which is evident already in children who are preparing for their first communion. In particular, it becomes evident in several episodes in which children have reinterpreted the traditions of Christian rituals, in the way of considering the sacraments, in the way they pray, their commitment to Christian values and beliefs and lastly questioning and doubting some mysteries of the Gospel they heard.

Therefore, while children up to now found only a marginal role on sociology of religion and they were seen especially through adults referring children experiences, this research aim to add a space for children and childhood on the reflection in studies of religious practices.

Introduzione

Siamo a metà maggio, fa caldo, è la penultima attività di catechismo a cui presenzierò perché poi, con la fine della scuola, termineranno anche gli incontri parrocchiali. Come sempre mi avvio verso la chiesa per raggiungere il patronato ma i bambini e le catechiste quest'oggi sono rimaste in cortile. "Si va al parco - mi dicono felici le bambine - si va al parco a giocare!". Poi mi si avvicina decisa Francesca, mi tende un foglio piegato in due, mi guarda sorridente, "Tieni è per te. E' un regalo, usalo per il tuo libro che devi scrivere". Lo apro e non posso fare a meno di pensare che dovrò usarlo davvero nel "libro" che Francesca e gli altri bambini sanno che dovrò scrivere una volta smesso di frequentare il loro catechismo.

(Nota etnografica SGE, 11 maggio 2011)

Questo stralcio è tratto dal diario etnografico di uno degli ultimi incontri di catechismo a cui ho assistito nella parrocchia di San Giovanni Evangelista a Mestre-Venezia e il disegno di cui si parla, è qui sotto riportato (Fig. 1).

Figura 1: *Il giorno della Prima Comunione di Francesca – San Giovanni Evangelista – Mestre Venezia.*



La scelta di inserire il disegno proprio nell'introduzione di questo lavoro tuttavia, non è soltanto a titolo di ringraziamento nei confronti di tutti i bambini e le bambine delle

parrocchie di San Giovanni Evangelista e di San Pio X che mi hanno accolta nelle loro classi; è soprattutto il contenuto del disegno che mi spinge a farlo, perché in esso vi sono elementi estremamente significativi.

Nel disegno Francesca si è ritratta durante il giorno della sua Prima Comunione, ricevuta qualche domenica prima. Indossa una tunica bianca, capelli lisci sulle spalle, mani giunte al petto, sorridente nell'atto di ricevere in bocca il corpo di Cristo dalle mani del sacerdote. Questo, nei suoi paramenti verdi, si colloca assieme a lei al centro della scena. I due sono circondati da un'assemblea di persone che assistono alla cerimonia e da un chierichetto che, posto dietro a Francesca, controlla che tutto si svolga correttamente. Dietro a loro torreggia il crocifisso e ai piedi di Gesù, sopra a due gradini, stanno due contenitori con le ostie consacrate. Francesca è al centro della scena, sola, nessun altro bambino o bambina sta alle sue spalle.

Fin qui una normale scena tratta da una qualsiasi cerimonia della Prima Comunione che si svolge ogni anno in moltissime chiese in Italia e non solo. Eppure Francesca si disegna sopra ad un piccolo sgabello che la pone alla stessa altezza del sacerdote, lo sguardo sorridente, la tunica orlata di verde, un vezzo di femminilità. Sono particolari che in realtà durante la cerimonia a cui ho partecipato non si sono verificati: i bambini si dirigevano in processione verso il sacerdote in fila ordinati per altezza, ricevevano la loro comunione in una posizione più bassa rispetto al prete, le tuniche non presentavano elementi colorati ma erano tutte bianche, al massimo orlate da qualche merletto.

Francesca si mette dunque non solo al centro della scena e delle attenzioni dell'assemblea ma soprattutto allo stesso livello del sacerdote (adulto) che le distribuisce la comunione. Una rivendicazione di parità che colpisce, perché si intravede la volontà di essere notata alla pari di quanto si notano tutte le figure anche fisicamente più grandi di lei nel disegno. Ho scelto dunque di partire da questa immagine per collocare sin da subito il lavoro di ricerca proprio all'interno del paradigma dei *New Childhood Studies* e in particolare con un focus sulle pratiche religiose, che consente di cogliere le voci dei bambini e delle bambine facendoli salire proprio su quello sgabello disegnato da Francesca. Una prospettiva che li considera pertanto, alla pari degli adulti, ossia degli attori sociali a tutti gli effetti, portatori di *agency* che manifestano già a partire dalle richieste di riconoscimento. I *New Childhood Studies*, attraverso la loro prospettiva multidisciplinare, hanno inoltre consentito di

revisionare i tradizionali modi di intendere i processi di socializzazione, riconsiderando l'approccio top-down a favore di un processo bidirezionale che riconosce un ruolo attivo anche da parte dei bambini nell'influenzare le culture adulte (Goddard, McNamee, James, James, 2008). La teoria della riproduzione interpretativa (Corsaro, 1992) secondo cui i bambini non solo si appropriano delle culture degli adulti, ma le reinterpretano e le riproducono nelle loro culture dei pari, evidenzia come i bambini attraverso le loro pratiche quotidiane riescano a influire anche sui mondi sociali che gli adulti creano.

L'interesse per le culture dei bambini e delle bambine che, a partire dagli anni Settanta ha caratterizzato la ricerca delle scienze sociali, ha avuto delle ripercussioni sia dal punto di vista dei lavori che si sono sviluppati e che hanno iniziato ad esplorare i diversi ambiti di vita quotidiana dell'infanzia come per esempio la scuola, la famiglia, il gioco, la religione, sia dal punto di vista metodologico. In Italia si è dovuto attendere qualche anno – circa un quindicennio (Belotti, 2010: 16) - prima che la riflessione teorica e di ricerca sull'infanzia potesse acquisire una certa autonomia dall'ambito degli studi sulla famiglia o sulla scuola (Saraceno, 1972, 1976, 1979; Maggioni 1997, 2007). Proprio a causa della relativa “giovinanza” della disciplina sia a livello nazionale che internazionale, rimangono aperti numerosi campi di indagine per consentire al sapere scientifico di colmare i vuoti conoscitivi rispetto alle culture delle bambine e delle bambine. Nel capitolo dedicato alla teoria di riferimento di questo lavoro (Capitolo 1), si è dunque cercato di ricostruire la prospettiva dei *New Childhood Studies*, dal punto di vista dei maggiori contributi teorici e metodologici che ne sono conseguiti, permettendo di comprendere la prospettiva entro cui collocare il lavoro che si sta presentando. In secondo luogo lo stesso capitolo contiene uno stato dell'arte di contributi considerati significativi nelle scienze sociali, utili a rispondere ad una questione centrale per la ricerca: “C'è posto per i bambini e per le bambine nella sociologia delle religioni?”. Lo spazio dedicato a bambini e bambine nell'ambito della sociologia delle religioni infatti sono ad oggi estremamente limitati e necessitano di essere ampliati per poter conoscere meglio come si strutturano i mondi dell'infanzia all'interno delle pratiche religiose.

Il capitolo dedicato al disegno della ricerca (Capitolo 2) descrive quelli che sono gli obiettivi conoscitivi del lavoro e i metodi che sono stati impiegati. Questa ricerca in particolare si propone di indagare in particolare il periodo in cui i bambini, generalmente di otto o no-

ve anni, si preparano a ricevere il sacramento dell'Eucarestia. L'approccio multi-metodo della ricerca consente di intrecciare l'osservazione etnografica con i focus group e la realizzazione di un'indagine campionaria che si sono costruiti attorno a tre interrogativi di ricerca che costituiscono i tre nuclei tematici dei capitoli di analisi di questo lavoro.

Il primo interrogativo di ricerca mira a comprendere i modi in cui si strutturano le culture dei bambini e delle bambine nei contesti di pratica religiosa, sia tra pari che con gli adulti di riferimento. Il terzo capitolo è interamente dedicato a descrivere le immagini e le manifestazioni delle culture dei pari che sono emerse dalle osservazioni degli incontri di catechismo. L'intento è quello di delineare un quadro che, nella sua complessità faccia capire come le reti dei pari siano importanti sin dall'infanzia, per produrre e riprodurre meccanismi che si possono ritrovare in fasi adolescenziali e giovanili. Osservando i bambini e bambine dell'età di nove e dieci anni, è stato possibile mettere in luce, come già molti altri studi hanno evidenziato che si deve parlare di culture dei bambini e di culture delle bambine (Thorne, 1993; Gianini Belotti, 1973, Lupparini, 2010), che esistono delle differenze di status che emergono nell'osservare i bambini anche all'interno dello stesso genere (Adler, 1992; Goodwin, Kyratzis, 2007; Goodwin 2007, 2002; Corsaro 2008; Svahn, Evaldsson 2001), che si manifestano situazioni di conflitto non solo tra pari ma anche con gli adulti, infine che le culture dell'infanzia rielaborano le informazioni che provengono dal mondo adulto.

Il secondo obiettivo conoscitivo, affrontato nel quarto capitolo, riguarda i modi in cui durante l'infanzia avvengono le negoziazioni con i catechisti e in parte con i genitori rispetto alle attività che si svolgono a catechismo e anche rispetto alla stessa partecipazione a catechismo. Come vedremo, nonostante l'Italia sia caratterizzata – alla pari di altri stati europei ma non solo – da un calo costante della pratica religiosa, il processo di secolarizzazione ha solo parzialmente scalfito il profondo legame sociale e culturale (e politico) dello stato con la religione Cristiana (Garelli, 2011). Le famiglie italiane infatti, benché caratterizzate da differenti livelli di partecipazione alla vita religiosa e con un aumento costante degli irregolari e dei non praticanti (Castegnaro, 1996), continuano a scegliere per i loro figli il percorso di iniziazione cristiana. Rovesciando la prospettiva e guardando il fenomeno con gli occhi dei bambini, cosa comporta dunque l'intraprendere il percorso di iniziazione che si concretizza con la partecipazione al catechismo e con il ricevere i

sacramenti? Come organizzano le loro culture dei pari all'interno di una struttura di potere in cui sono inseriti? In questo capitolo, a partire dall'osservazione della attività di catechismo, si va nel profondo ad indagare i modi in cui i bambini manifestano la loro *agency*, modificando la struttura dell'ambiente in cui si trovano e proponendo le proprie idee alle catechiste.

Il quinto capitolo si occupa di esplorare quali sono i significati che i bambini attribuiscono al percorso di catechismo che stanno seguendo e in particolare quali sono le immagini che circolano rispetto alla cerimonia della prima comunione. Inoltre vengono approfonditi i modi in cui i bambini cercano di parlare delle loro esperienze religiose, attraverso la narrazione di storie, la formulazione di preghiere, la spiegazione dei rituali delle comunione e delle confessione. Il capitolo inoltre si interroga se è possibile cogliere già nei bambini (in questo caso si può parlare di preadolescenti), un percorso di personalizzazione e individualizzazione dell'esperienza religiosa e di fede (Castegnaro, Chilese, Dal Piaz, De Sandre, Doppio, 2010).

Il capitolo conclusivo infine riprende le domande di ricerca e le esplora mettendo in luce i risultati di ricerca più significativi, proponendo una riflessione sia su basi teoriche che rispetto agli approcci di metodo, su ciò che è emerso dopo aver centrato la ricerca sulle prospettive dei bambini e delle bambine.

Capitolo 1

La teoria di riferimento

1.1 Il bambino e l'infanzia dei *New Childhood Studies*

Si è molto scritto, negli ultimi decenni, di come lo studio delle culture dei bambini e delle bambine trovino un grande interesse da parte degli studiosi delle scienze sociali solo a partire dalla fine degli anni Settanta. Mancava certo la consapevolezza di escludere realmente i bambini dalle teorizzazioni scientifiche, ad esempio i sociologi hanno sempre pensato di avere uno sguardo inclusivo grazie alle numerose ricerche negli ambiti educativi e famigliari (Bühler-Niederberger, 2010: 156). Ma cosa facessero i bambini, cosa pensassero, come facessero parte delle culture della società, sono stati argomenti ignorati fino ad almeno un trentennio fa. E' in questi anni infatti che, nella letteratura scientifica si osserva una riflessione specifica a cui segue un tentativo dare un'autonomia agli studi sull'infanzia, non relegandola in una posizione subordinata alla sociologia della famiglia o nell'ambito degli studi della scuola. Riprendendo le parole utilizzate in un articolo del 1987 di Barrie Thorne, si trattava di dare un'autonomia concettuale agli studi sull'infanzia, slegandoli dalla dipendenza teorica dagli studi di genere o dagli studi famigliari, creando uno spazio indipendente in cui analizzare la struttura dell'infanzia senza necessariamente vedere il bambino come adulto in divenire (Thorne, 1987: 103). Pur avendo la riflessione teorica sull'infanzia fatto degli enormi passi in avanti verso il riconoscimento dei bambini come attori sociali, non si può fare a meno di ricordare alcune tappe fondamentali che hanno portato alla nascita dei moderni *Childhood Studies*.

James, Jenks e Prout (1998) ricostruiscono in questo senso la storia dell'infanzia e le im-

magini dei bambini in quattro modelli pre-sociologici¹ e la transizione che “evidenzia il risveglio della teoria sociologica sull’infanzia” (*ibidem*: 3). Questo risveglio è dovuto in larga parte alla riflessione sui processi di socializzazione attraverso cui i bambini interiorizzano le norme e le caratteristiche della società in cui vivono. Corsaro nella sua ricostruzione della storia della sociologia dell’infanzia, evidenzia come si siano affermati principalmente due modelli di socializzazione: quello deterministico, in cui il bambino viene visto come soggetto passivo e potenzialmente minaccioso che deve essere educato al fine di mantenere l’ordine nella società e il modello costruttivista in cui invece il bambino viene considerato un “soggetto attivo e desideroso di apprendere, che costruisce il proprio mondo sociale e il proprio posto al suo interno” (Corsaro 1997: 31).

Alle prime afferiscono i modelli funzionalisti e i modelli riproduttivi. I funzionalisti tra cui Parsons, Bales (1955) e Durkheim (1922) ritenevano che l’infanzia, andasse educata dalla società in funzione alla vita adulta e pertanto devono essere resi capaci di agire al fine di preservare l’ordine sociale, mentre i modelli riproduttivi riconoscono il problema dei degli effetti delle disparità sociali sul processo di socializzazione (Corsaro 1997: 33). Il modello costruttivista invece, grazie alle influenze derivanti dalla psicologia dello sviluppo e dei lavori di Piaget sradicano la visione di infanzia presentata fino ad ora, per presentare un bambino che è un attore sociale attivo e che riesce ad appropriarsi degli stimoli dell’ambiente esterno per interagire con gli altri attori sociali e costruirsi un’identità propria. Mentre per Piaget questo processo è essenzialmente individuale, Vygotskij (1978) ne riconosce invece la natura collettiva.

La revisione dei processi di socializzazione ha dato il via al fiorire di un interesse specifico sull’infanzia e sui bambini e il risveglio della sociologia. In altre parole essere dentro ai meccanismi che della società garantisce un posto all’interno della sociologia, esserne

¹I quattro modelli di infanzia pre-sociologica sono costituiti dal “bambino cattivo”, in cui si sostiene che la cattiveria sia una condizione originale del bambino e che attraverso l’educazione la società ha il compito di formare adulti migliori (traccia di questa concezione si può trovare ancora oggi nella lettura di alcuni testi sacri delle grandi religioni). Il secondo modello è quello del “bambino innocente” per natura (si vedano in questo senso i lavori di Rousseau e in particolare l’Emile. Il terzo modello è quello del “bambino immanente”, teorizzato dal filosofo Locke, secondo cui i bambini attraverso l’educazione possono diventare razionali, membri della società che non rappresenteranno una minaccia per l’ordine. Infine il modello del “bambino che si sviluppa naturalmente”, derivante dagli assunti della psicologia evolutiva. “primo, i bambini sono naturali e non fenomeni sociali; secondo, che parte di questa naturalezza si estende all’inevitabile processo di maturazione” (James, Jenks, Prout 1998: 18). Si rimanda al volume dei tre autori per approfondire i modelli pre-sociologici.

considerati fuori ne implica l'esclusione (Bühler-Niederberger, 2010: 156).

L'emergere della questione infanzia (Belotti, 2010: 21) dà l'impulso alle diverse discipline tra cui la psicologia sociale, la psicologia dello sviluppo, l'antropologia, la pedagogia, le scienze politiche, la giurisprudenza, etc , a interessarsi allo sviluppo di teorie e metodi di ricerca per costruire un sapere scientifico attorno alle vite dei bambini e delle bambine. Tutto ciò è stato convogliato nell'etichetta *new childhood studies*, nel tentativo di dare una forma al carattere interdisciplinare della scoperta dei bambini come attori sociali. Benché si potrebbe discutere a lungo sul successo effettivo di dare a questa prospettiva un reale approccio pluridisciplinare, i *new childhood studies* hanno operato sistematici cambiamenti nel modo di considerare l'infanzia, con le critiche ai tradizionali meccanismi di socializzazione, le teorizzazioni sull'*agency* dei bambini, la considerazione dell'infanzia come struttura sociale e l'utilizzo di metodi di ricerca ordinari per studiare i bambini e l'infanzia.

All'interno di questo paradigma, i *new childhood studies* hanno voluto dedicare in modo particolare riflessioni sui bambini in "condizioni di normalità" (Qvortrup, Corsaro, 2009: 4); come si è detto, infatti, gran parte degli studi condotti nell'ambito di svariate discipline (dalle giuridiche alle antropologiche, dalle sociologiche alle psicologiche), risente di uno sguardo adulto-centrico che osserva i bambini dall'alto verso il basso (Alanen, 1998). L'esclusione delle voci dei bambini dalla ricerca, ha avuto la conseguenza di creare alternanze di periodi in cui il bambino è stato visto come vittima, oggetto di abusi e soprusi da parte degli adulti, ad altri in cui essi sono stati piuttosto identificati come minaccia per l'ordine sociale. Questo ha molto a che vedere con l'immagine di infanzia che la società moderna quotidianamente produce e riproduce in discorsi e rappresentazioni sulla crisi dell'infanzia (Wyness, 2006:75). Cook (2005), riprendendo la concezione dicotomica del bambino che delinea Jenks (2004, 1996), evidenzia come queste rappresentazioni facciano emergere un'immagine di infanzia come appunto "soggetto dicotomico". Da un lato infatti i bambini, essendo considerati per natura puri, innocenti e vulnerabili, devono essere protetti dal mondo che li circonda, da minacce fisiche e psicologiche. Rappresentazioni del resto molto diffuse anche nel mondo dei quotidiani o delle televisioni che rispecchiano l'idea di dover proteggere l'infanzia dai pericoli del mondo adulto, con l'effetto di "rafforzare i meccanismi di separatezza tra le generazioni e tra i bambini e la società"

(Belotti 2005: 16). Saraceno (1972, 1976, 1979) pone a questo proposito in evidenza come si sia assistito un processo di privatizzazione e familiarizzazione dell'infanzia, in cui ogni bambino appartiene alla famiglia, in posizione di figlio, chiuso in istituzioni che lo proteggono perennemente.

Prendendo le distanze in modo deciso da questa idea di infanzia e di bambino, ciò che i *new childhood studies* si propongono è di formulare le proprie domande di ricerca rispetto alle pratiche dei bambini nei contesti scolastici, nei giochi, nelle culture dei pari, bambini come consumatori, etc. Senza negare che ci siano situazioni in cui i bambini possono vivere difficoltà oggettive, l'obiettivo primario è quello di considerare i bambini come attori sociali e agenti capaci attraverso le loro voci di descrivere autonomamente le proprie issues e i propri bisogni.

1.1.1 La revisione dei modelli di socializzazione tradizionali

E' a partire dalle critiche ai modelli di socializzazione funzionalisti e costruttivisti che si sviluppa la moderna sociologia dell'infanzia. Essa nasce innanzitutto nel mondo anglosassone con i Childhood Studies che sono giunti molto più recentemente anche in Italia. Le attuali ricerche della nuova sociologia dei bambini e dell'infanzia, superando la visione deterministica dello sviluppo dell'infanzia, e propongono una nuova immagine di bambino come soggetto attore capace di *agency* nei confronti dei pari e degli adulti. Si tratta di un passaggio lento ma decisivo, che trova la sua origine a partire dagli anni Ottanta, con i lavori di numerosi studiosi tra cui William Corsaro che inizia ad operare una critica nei confronti della maggior parte degli studi sulla competenza sociale dei bambini e sulla socializzazione. Corsaro sostiene che gli studi riflettevano esclusivamente sul modo in cui gli adulti formano il bambino sia all'interno della famiglia che nel percorso scolastico.

In letteratura, generalmente il concetto di socializzazione si riferisce al processo attraverso cui le nuove generazioni sono trasmessi valori, norme e culture. Il processo riguarda diverse tappe dello sviluppo dell'individuo che attraverso esse si integra e diventa parte della società e diversi livelli di trasmissione. Si parla infatti di trasmissione intragenerazionale, poiché avviene da una generazione di adulti socialmente competenti ad una generazione di giovani; di trasmissione istituzionale, poiché coinvolge diverse istitu-

zioni sociali come la scuola, la famiglia, i mezzi di comunicazione di massa e nel caso di questa ricerca anche la Chiesa; ma si parla anche di formazione personale poiché di tratta di una trasformazione che riguarda l'individuo in prima persona e la sua identità (Garelli, Palmonari, Sciolla, 2006; Belotti, La Mendola, 2010). Le principali teorizzazioni sociologiche hanno accentuato in modo particolare la direzione attraverso cui avviene la socializzazione: dall'alto verso il basso, la società forma l'individuo (James, Jenks, Prout, 2002). Le informazioni partono dagli adulti, esperti già socializzati, e sono dirette verso chi viene considerato ancora ignorante e, per l'appunto da in-formare (La Mendola, 2010), da scolarizzare, alfabetizzare e, per riprendere un'espressione di Garelli, Sciolla e Palmonari (2006) da "addestrare". Gli studi empirici pongono al centro dell'intero processo, secondo una visione adulto-centrica, ora la figura dell'insegnante, ora quella del genitore, ponendo in tal modo i bambini e i ragazzi in un ruolo secondario, quasi marginale e sempre all'interno del "grande ombrello della sociologia della famiglia" (James, Jenks, Prout, 2002: 26) e dell'educazione. Com'è avvenuto dunque lo spostamento di concezione che ha permesso di portare al centro l'aspetto relazionale dell'apprendimento e quindi anche il ruolo di bambini e bambine? La messa in discussione degli approcci tradizionali si è resa possibile grazie al farsi strada di alcune ricerche di prospettiva interazionista che, criticando il modello di socializzazione a una via, dall'alto verso il basso, dall'adulto verso il bambino e dall'insegnante verso l'alunno, hanno dato via ad una serie di lavori e studi di carattere empirico.

La sociologia è debitrice in questo senso alle ricerche svolte in ambito psicologico in particolare da Piaget (1996) e Vygotskij (1978). Piaget infatti ha elaborato una prospettiva maggiormente attenta a cogliere il rapporto interattivo con l'ambiente sociale nel quale l'individuo agisce, così come Vygotskij ha dedicato la sua ricerca al far emergere il processo di apprendimento non soltanto come processo mentale che si sviluppa in modo individuale nel soggetto, ma anzi, come una pratica sociale data dall'interazione tra soggetti.

Si è sviluppato dunque un interesse verso la natura partecipata della socializzazione e un processo - seppur lento e tuttora *in fieri* - di riconoscimento della capacità di esprimere *agency* e che vede bambini e bambine come parte di una danza relazionale (La Mendola, 2010). Il mondo della scuola ha fatto da apri pista per far emergere il ruolo del bambino

come attore sociale; come riporta Sirota (2010a), inizialmente si è studiato il rapporto tra alunno e insegnante nel contesto della classe cogliendo un'immagine di bambino calato nel "mestiere di alunno"² (*Ibidem*, 2010: 70), per poi conquistare spazi sempre maggiori e arrivando a considerarlo nel suo "mestiere di bambino". Si è passati dunque da un'analisi verticale del processo di socializzazione, ad un'analisi orizzontale che considera il ruolo del bambino all'interno della relazione con l'adulto e che apre soprattutto un nuovo spazio di ricerca evidenziando le relazioni con quelli che vengono definiti i pari. Il termine viene utilizzato per indicare un gruppo di bambini appartenenti ad una stessa coorte che passa assieme una certa parte della vita quotidiana (Corsaro, 2003a: 141). Utilizzando le parole di William Corsaro (1992: 161), con il riconoscimento dell'esistenza della cultura dei pari, "I bambini diventano tanto importanti quanto gli adulti nel processo di socializzazione". Questa attenzione crescente verso l'infanzia e il gruppo di pari, sviluppatasi particolarmente a partire dai lavori etnografici svolti in Italia e negli Stati Uniti, ha aperto un nuovo spazio di indagine per la sociologia che, la porta ad interrogarsi sulle forme di espressione della cultura dei pari e all'esplorazione dei diversi ambiti in cui essa si manifesta.

In letteratura, la cultura dei pari o *peer culture* è "un insieme stabile di attività e routine, di artefatti, di valori e di interessi prodotto e condiviso dai bambini nelle interazioni reciproche" (Corsaro, Eder, 1990: 197). Luisa Molinari (2010: 79) riprende la definizione ed evidenzia come le interazioni dei bambini avvengano in particolar modo nelle routine di gioco e che rispecchiano le conoscenze condivise dal gruppo dei pari. E' evidente che il ruolo dell'adulto nell'influire sulle culture dell'infanzia abbiano certamente un ruolo importante dal momento che molte conoscenze e pratiche che si possono osservare nelle routine dei bambini e delle bambine trovano fondamento proprio nella cultura adulta. Corsaro infatti evidenzia il ruolo attivo dei bambini nell'"interpretare, organizzare e utilizzare informazioni dall'ambiente circostante ed acquisire competenze e conoscenze degli adulti"³ (Corsaro, 1992: 160) ed è grazie al suo lavoro di osservazione etnografica che Corsaro si afferma che presto si accorge di non star "semplicemente studiando gli

²Il termine mestiere di bambino deriva da Pauline Kergomard, nell'ambito della scuola materna. Il concetto è stato contrapposto a quello di "mestiere di allievo" da Prévost indicando in modo chiaro che l'attività principale del bambino si identifica con quella scolastica.

³La traduzioni dall'inglese, dove non indicato diversamente, sono ad opera mia.

effetti positivi delle interazioni tra pari, bensì stavo documentando la produzione creativa dei bambini e le loro partecipazione alla cultura dei pari” (Corsaro, 1992: 160).

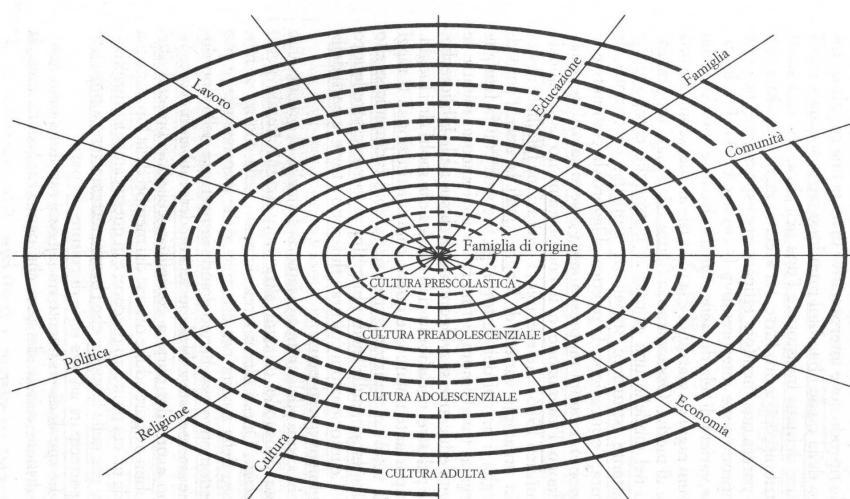
Il concetto di socializzazione viene dunque rivisto ed ampliato; non si tratta più di una fase di interiorizzazione della cultura attraverso cui l’individuo può integrarsi in modo completo nella società. Si giunge al concetto di “riproduzione interpretativa”, che

“[...] coglie gli aspetti creativi e innovativi della partecipazione dei bambini nella società; essi, secondo tale prospettiva, producono e partecipano all’interno delle proprie specifiche culture dei pari, attraverso un’appropriazione creativa delle informazioni dal mondo degli adulti, in modo da poter rispondere alla problematiche connesse alla loro realtà. Con il termine riproduzione si vuole sottolineare come i bambini non interiorizzino semplicemente la società e la cultura, ma pure contribuiscano attivamente a una loro produzione e cambiamento”.

(Corsaro, Molinari (2010, p.76))

Il modello che efficacemente rappresenta graficamente questa teoria è quello “circolare di rete”, detto anche a tela di ragno (Fig. 1.1), elaborato da Corsaro (1993). Al centro del disegno si trova la famiglia di origine del bambino, verso cui convergono molti raggi che sono rappresentati dalle istituzioni sociali con cui il bambino viene a contatto nel corso della sua vita. La famiglia di origine ha una grande importanza perché è attraverso di essa che i bambini entrano nella cultura.

Figura 1.1: *Il modello circolare di rete di William Corsaro*



I bambini producono e partecipano alle culture dei pari in età piuttosto precoce, questo avviene nel momento in cui essi iniziano a prendere parte a contesti nuovi in cui non

si limitano ad interagire soltanto con la famiglia di origine. Le spirali del disegno rappresentano invece quattro tipologie di culture dei pari che l'individuo attraversa nel corso della sua crescita: la cultura pre-scolastica, la cultura pre-adolescenziale, la cultura adolescenziale e infine la cultura adulta. Il modello vuole rappresentare le “caratteristiche di prodotto collettivo e innovativo delle culture dei pari” (Corsaro, 2003a: 53) e in particolare si vuole evidenziare come “lo sviluppo individuale si radica nella produzione collettiva di una serie di culture dei pari che a loro volta contribuiscono a riprodurre e modificare la società e la cultura adulte” (*ibidem*). Le culture dei pari permettono dunque ai bambini e alle bambine di creare nuovi mondi sociali in cui le pratiche culturali differiscono da quelle degli adulti; i singoli individui spesso riconoscono di sentirsi valorizzati dai propri pari che attribuiscono e confermano di avere competenze sociali (James, James, 2008: 97). Il riconoscimento da parte della letteratura, del contributo dei bambini e dei ragazzi nel modificare l'ambiente in cui sono inseriti, ha portato allo sviluppo di nuove teorie e conseguentemente di nuove indagini sulla socializzazione. Il lavoro di Garelli, Palmonari e Sciolla (2006), in particolare, benché prendendo a riferimento soggetti di età superiore, propone un superamento del concetto tradizionale di socializzazione, per adottare quello di socializzazione flessibile. La ricerca si è concentrata su di una fascia che gli autori hanno definito adolescenziale (*ibidem*: 18), considerando i ragazzi di età compresa tra i 16 e i 20 anni ⁴ e lo scopo è stato quello di considerare il modo in cui la cultura degli adulti e quella dei ragazzi costruiscono valori – con un'attenzione alle principali istituzioni sociali (famiglia, scuola, reti sociali, religione, politica) e di valutarne da un lato le “attività di socializzazione realizzate da gruppi e istituzioni diverse, dall'altro i risultati specifici [...] ossia adesione a regole e valori sociali” (*ibidem*: 19). Le conclusioni del lavoro evidenziano come si stia assistendo ad una fase di cambiamento dei meccanismi di socializzazione tradizionale a favore di modelli basati maggiormente su negoziatio-

⁴Gli autori giustificano la scelta di considerare la fascia di età adolescenziale così ampia e comprendente anche giovani dai sedici fino ai vent'anni di età, sulla base dell'allungamento della fase di scolarizzazione e del conseguente affermarsi di un “ampio periodo [...] in cui è lecito sperimentare ruoli diversi senza attuare scelte definitive, fase dunque caratterizzata da insieme da maggiore libertà e incertezza” (Garelli, Palmonari, Sciolla, 2006: 19). Questo prolungarsi della fase di scelta e di definizione del concetto di sé, fa sì che il periodo di passaggio all'età adulta si allunghi e si sposti in avanti. Gli autori adottano inoltre il termine giovinezza per indicare la fase immediatamente post-adolescenza che riguarda nello specifico “alcuni anni del terzo decennio di vita” (*ibidem*: 235). Per approfondire l'argomento e in particolare la discussione in letteratura sulla definizione dei confini delle età, si rimanda all'introduzione alla seconda parte del volume (p. 231-240).

ni e dialogo – in particolar modo in famiglia, in cui si assiste ad un processo che viene definito di “pacificazione” (*ibidem*: 21) e a scuola, in cui invece, di contro, avvengono forme di protesta e conflittualità con insegnanti ed autorità. Accanto a questo fenomeno, gli autori individuano la coesistenza di diversi gruppi in particolare il gruppo dei pari, e reti di socializzazione, che ruotano attorno ai giovani e che pur essendo spesso di radici e inclinazioni diversi, contribuiscono tutti a trasmettere orientamenti e valori. La famiglia complessivamente tuttavia, rimane un elemento fondamentale che fa sì che permanga una certa ereditarietà degli orientamenti dei giovani e ciò si manifesta in tutti i campi di impegno e di formazione di identità personale, tra i quali naturalmente troviamo anche la religiosità.

1.1.2 L'agency dei bambini

Abbiamo visto che ciò che i *new childhood studies* hanno contribuito a fare, sul piano teorico, è stato quello di prendere le distanze dal diffuso senso comune di infanzia esclusa dalla vita pubblica e conseguentemente, dal resto della società adulta (Bühler-Niederberger, 2010: 159). La revisione del processo tradizionale di socializzazione ha permesso di considerare i bambini come attori sociali capaci di agire per conto proprio e di trasmettere una propria cultura. Il passaggio a questa idea di bambino come attore sociale implica il cambio netto di prospettiva da parte dei ricercatori: l'infanzia non è più un periodo di preparazione e maturazione verso l'adulthood, bensì diventa un periodo di vita che si può analizzare nel qui e ora, rivalutando dunque il presente delle vite dei bambini e delle bambine. Gli anni settanta segnano la nascita del nuovo paradigma per lo studio dell'infanzia e i bambini vengono riconosciuti attori sociali capaci di fare scelte rispetto a ciò che vogliono fare ed essere e di esprimere le loro idee. Riconoscendone l'*agency*, i bambini – utilizzando le parole di Mayall (2000) – entrano a far parte a pieno titolo della sociologia e in generale delle scienze sociali.

Se l'attore sociale secondo Mayall (2002) è un individuo che ha il potere di agire, chi possiede agentività è il soggetto che può fare qualcosa assieme ad altri individui, contribuendo a modificare situazioni, avere influenza sui processi sociali e avviare la produzione di culture. Questo nuovo tipo di approccio ai bambini e all'infanzia ha risvolti importanti non solo sul piano della riflessione teorica che spalanca nuovi interrogativi inesplorati,

ma anche sul piano delle politiche sociali, delle giurisprudenze nazionali e internazionali, etc. L'anno che forse segna un punto di rottura con il passato è probabilmente il 1979, dichiarato *International Year of the Child*, in cui inizia a farsi largo nelle politiche sociali e nell'opinione pubblica l'idea della "questione infanzia". Il bambino viene posto sotto i riflettori, specialmente nelle situazioni di infanzia violata, negata e abusata, spezzando la concezione fino ad ora idilliaca del bambino sereno e felice sotto le ali protettrici degli adulti (James, 2009: 37). Sul piano della politica internazionale tutto ciò ha portato alla nascita di un comitato per lo studio di una carta internazionale dei diritti dell'infanzia. Benché già dal 1924 fosse stato proposto e approvato un primo documento di "Dichiarazione dei diritti del Fanciullo", conosciuta anche con il nome di Dichiarazione di Ginevra e dal 1959 fosse stata promulgata una "Dichiarazione sui diritti del bambino", i temi che stanno alla base di queste dichiarazioni, "è che i bambini necessitano in maniera prioritaria di protezione e cura" (Cantwell, 2008: 40). Al di là di tutte le riflessioni che sono seguite rispetto alla differenziazione dei bambini rispetto agli adulti a livello di diritti riconosciuti e formalmente garantiti (benché le due dichiarazioni non fossero vincolanti), i due documenti ebbero una risonanza tale che venne avviato un percorso piuttosto tortuoso, sugli strascichi di quanto accaduto durante le due grandi guerre, per garantire la tutela dei diritti dei bambini. Il risultato degli sforzi congiunti un *working group* internazionale con organizzazioni intergovernative e, per la prima volta delle ONG, portò infine alla promulgazione del trattato (e in quanto tale vincolante per i sottoscrittori), della "Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" del 1989⁵. La Convenzione ha avuto il merito di aver riconosciuto ufficialmente i bambini come soggetti titolari di diritti. Prima di quella data infatti, l'immagine che prevaleva era quella di bambino come "personalità umana senza diritti" (Maggioni, 1997: 8), dipendente dagli adulti di riferimento e attraverso i quali i bambini rivendicavano i loro bisogni. Le conseguenze delle attenzioni per l'infanzia si fecero sentire e furono evidenti anche in Italia. Belotti nella sua ricostruzione dei processi che si svilupparono a partire da questo interesse dilagante, evidenzia come gli anni Novanta furono segnati dalla nascita di centri universitari, corsi di studio, centri di documentazione, collane editoriali, leggi di settore, statistiche, ricerche, seminari,

⁵Si rimanda al volume di Belotti e Ruggiero (2008), *Vent'anni d'infanzia per la ricostruzione del percorso che ha portato alla stesura e alla ratifica del trattato*. In esso sono esplicitate le questioni problematiche, gli scenari attuali e futuri che si sono delineati nel campo sociale, politico ed economico.

conferenze e convegni con al centro l'interesse per i bambini, per l'infanzia e per i loro diritti (Belotti, 2010).

Sul fronte accademico, a partire da quegli anni, si sono susseguiti numerosi studi afferenti a diverse discipline che si occupano di studiare le culture dei pari e le interazioni tra bambini e adulti in diversi contesti di vita e all'interno di svariate istituzioni di socializzazione, tra cui spicca in particolar modo la scuola. Sirota a questo proposito fa notare che è soprattutto il bambino in quanto allievo che è diventato oggetto di studio delle scienze sociali (2010: 70) ed è nel suo ruolo all'interno del contesto scolastico che al bambino è stato riconosciuto lo status di attore sociale. Il "mestiere di allievo" ha costituito un campo di ricerca che in molti casi ha preceduto l'indagine del "mestiere di bambino" (*ibidem*) e in molti casi è a partire dalle aule scolastiche che i ricercatori hanno iniziato ad allargare i propri orizzonti di analisi. L'istituzione scolastica ha offerto gli spazi per poter osservare innanzitutto i bambini durante le lezioni, quindi nel processo di socializzazione e successivamente ha espanso i suoi confini fino a rendere possibile lo studio delle relazioni tra pari che si svolgevano non soltanto in aula ma anche nei corridoi, nei cortili, nei parchi giochi. Successivamente, a partire dalle indagini sul mondo scolastico, si è via via allargato il raggio di interesse nei confronti dello studio delle vite dei bambini. Ciò ha consentito di entrare negli spazi di vita quotidiana in cui si realizzano le culture dei bambini e delle bambine e ciò che Corsaro – come abbiamo visto – ha chiamato riproduzione interpretativa (1992). I bambini vengono osservati nell'intento di costruire le proprie culture dei pari e non solo sono abili in questo processo, ma riescono a contribuire alla modificazione di quelle adulte. Si è dunque compreso che la cultura dei bambini emerge dal loro coinvolgimento diretto nelle strutture del mondo adulto – famiglia, casa, scuola – e che è proprio attraverso l'esplorazione di come i bambini sviluppano le interazioni sociali all'interno e attraverso questi domini, che le scienze sociali hanno iniziato a comprendere meglio la cultura dell'infanzia (James, Jenks, Prout, 1998).

Ciò naturalmente ha aperto altre finestre di complessità specialmente rispetto all'unitarietà del concetto di infanzia. Parlare di cultura dell'infanzia al singolare implica infatti un appiattimento di tutte le caratteristiche di genere, classe sociale, appartenenza geografica, religiosa ovvero tutte quelle sfumature che fanno parte della vita sociale degli individui. Un altro aspetto problematico può derivare dal fatto che, considerando i bambini come at-

tori sociali attivi nel determinare le proprie vite e nell'influenzare la cultura della società di cui fanno parte, dovrebbero logicamente profilarsi alcune importanti conseguenze dal punto di vista della responsabilità che possono portare ad alcuni paradossi. Jenks fa notare che ciò si realizza in almeno due considerazioni, la prima rispetto al tempo dell'infanzia che non sarebbe più da legittimare come momento di vita in cui i bambini si possono comportare come tali, agendo in modo "childish" in quanto tutti i loro comportamenti hanno delle ripercussioni sulla società che li circonda. La seconda, ben più problematica, ha a che fare con la conseguenza che i bambini dovrebbero rispondere di sbagli, errori ed eventuali crimini commessi "come se fossero adulti" (Jenks, 2004: 6), perdendo tutte le attenuanti di cui godono ora in molti sistemi giudiziari. Tutto ciò condurrebbe a pensare che i bambini non siano in alcun caso potenzialmente vulnerabili e in alcune età di vita dipendenti dagli adulti, ma naturalmente ciò non corrisponderebbe al vero.

E' necessario allora distinguere tra una visione idealistica di *agency* riconosciuta ai bambini e ciò che concretamente accade quando si esplora il mondo sociale, altrimenti si rischierebbe di "ignorare il modo in cui si distribuisce il potere e la realtà della stratificazione sociale" (*ibidem*). Il concetto di *agency* è dunque un costrutto che aiuta a descrivere bene il mondo sociale ma che non può essere interpretato in modo letterale e che non si può pensare come adatto a spiegare e descrivere in modo universale le vite dei bambini e delle bambine.

1.1.3 L'infanzia come struttura sociale e l'ordine generazionale

Negli studi dell'infanzia è particolarmente importante l'analisi delle interazioni tra bambini e adulti che "offre sia opportunità che limitazioni all'*agency* dei bambini" (James, 2009: 43). Come abbiamo visto, la prospettiva anticipatoria che è stata a lungo adottata nel campo degli studi dell'infanzia non ha mai pensato ai bambini e all'infanzia in termini di struttura sociale, bensì ha privilegiato la caratteristica transitoria verso l'età adulta degli individui (Qvortrup, 2009: 22). Accanto alla teorizzazione dei bambini come attori sociali, i *new childhood studies* si sono posti la questione dei cercare di teorizzare l'infanzia sia in termini strutturali che nelle loro relazioni di tipo gerarchico con gli adulti e in una prospettiva di ordine generazionale. Ciò ha comportato, da parte della sociologia dell'infanzia, una rottura con i tradizionali modi di considerare le relazioni tra bambini e

adulti (Bühler-Niederberger, 2010:159).

Parlare di infanzia come fenomeno strutturale della società significa sostanzialmente affermare che si tratta di un periodo di vita che ciascun individuo attraversa, al pari dell'adulthood e della vecchiaia. In quanto componente strutturale "l'infanzia, in altre parole, è sia in continuo divenire, sia è una struttura permanente della società, all'interno della quale ciascun bambino trascorre il proprio periodo dell'infanzia" (Qvortrup, 2009: 26).

Le riflessioni teoriche, a partire da queste considerazioni, si sviluppano lungo due direzioni differenti ma allo stesso tempo complementari che Hengst e Zehner (2004b) propongono di distinguere da un lato tra le prospettive più centrate sul soggetto ovvero, che hanno al centro delle loro indagini la vita del bambino come attore sociale, e dall'altro tra quelle che invece mettono "sotto il fuoco dell'indagine, l'infanzia come insieme delle condizioni economiche, politiche, sociali e simbolico-culturali nelle quali i bambini agiscono" (*ibidem*: 10). Considerare infatti l'infanzia come componente strutturale di ogni società "suggerisce l'idea di un aggregato di individui che, in un determinato momento storico e in un particolare contesto geografico, presentano caratteristiche comuni" (Boggi, 1997: 77). Il dibattito tuttavia, già a partire dal progetto europeo "Caasp – *Childhood as Social Phenomenon*", si è interrogato su una importante questione metodologica: si può parlare di una sola infanzia o piuttosto non si deve parlare di molte infanzie, vista l'importanza dei contesti sociali in cui i bambini vivono? Jens Qvortrup ha difeso l'impiego di questo concetto su basi epistemologiche: esplorare l'infanzia come fenomeno indifferenziato permette di prendere in considerazione ciò che i bambini "di una data società hanno in comune all'interno della loro relazione con il resto di quella società" (James, Jenks e Prout, 1998: 108). Questo approccio, se per certi versi favorisce gli aspetti comparativi con le ricerche svolte da studiosi di tutto il mondo, dall'altra è stata contestata dai ricercatori che promuovono la necessità di parlare di infanzia al plurale dal momento che essa è "attraversata dalle divisioni sociali come le ineguaglianze tra nord e sud, la classe sociale, il genere e l'etnia" (*ibidem*: 108).

Se da un lato questo tipo di approccio necessariamente, "non permette di rendere conto in modo adeguato delle azioni e della partecipazione dei singoli bambini come individui specifici" (Baraldi, 2008: 31), dall'altro si può sostenere che essa ha gettato le basi per una "prospettiva strutturalista allo studio dell'infanzia" (Corsaro, 1997: 59), particolar-

mente con uno dei corollari fondamentali alle teorie di Qvortrup, ovvero che i bambini contribuiscono a costruire la società in modo congiunto assieme agli adulti.

Le prospettive di analisi generazionale si inseriscono in questo dibattito cercando di comprendere meglio il modo in cui si sono strutturati i rapporti tra bambini e adulti all'interno delle società moderne. Se in precedenza le teorie della socializzazione definivano le relazioni tra individui come funzionali al modo in cui si organizza la società (Parsons, 1955), l'ordine generazionale consente invece di considerare le relazioni tra bambini e adulti come costruzioni sociali e in quanto tali soggette a continue rinegoziazioni (James, Prout, 1990). Il lavoro di Lena Alanen ha avuto il merito di applicare il concetto di generazione all'interno degli studi sull'infanzia, essa sviluppa l'idea secondo cui l'infanzia è inserita in questo costrutto generazionale non semplicemente per motivi strettamente biologici e genealogici (dai padri discendono i figli), secondo un'ottica di differente distribuzione del potere (Alanen, 1988, 2004, 2009). Benché le società siano organizzate in modo differente e le stesse generazioni siano considerate diversamente a seconda dei contesti culturali in cui ci si trova, è piuttosto comune da parte degli adulti, possedere potere ed autorità rispetto ai bambini che occupano in questo modo una posizione subordinata (James, James, 2008: 69). Bambini e adulti si definiscono attraverso le relazioni che instaurano tra di loro, “pratiche sociali e materiali, nonché su discorsi che tendono a connettere gli aspetti strutturali della società con quelli soggettivi legati alla capacità e alle competenze dei diversi attori” (Belotti, 2010: 39). L'ordine generazionale determina tuttavia, solo parzialmente la posizione sociale ricoperta dai bambini nella società (Honig, 2009: 72): sono la provenienza sociale, assieme allo sfondo culturale in cui i bambini vivono, il genere e l'appartenenza etnica che contribuiscono a definire le differenze tra bambini e adulti.

In questa prospettiva l'agentività dei bambini si definisce “non solo nei rapporti asimmetrici all'interno della famiglia tra genitori e figli, nonni e nipoti, ma più in generale in molti contesti in cui oggi sono presenti le relazioni tra bambini e adulti” (Belotti, 2010: 39). L'età biologica dei bambini passa dunque in secondo piano, a favore invece di una prospettiva che prende in considerazione il tempo sia nei modi in cui l'infanzia, come periodo distinto del corso di vita, è innestata nella struttura sociale di ogni cultura particolare, sia come i bambini partecipano ai ritmi temporali dell'infanzia attraverso cui si

organizzano le loro vite (James, Jenks, Prout, 1998).

Questo nuovo approccio ha dato slancio a tutti quei tentativi di teorizzare i periodi di transizione dall'infanzia alle fasi successive, fino all'età adulta, dando importanza al futuro dei bambini, come adulti nella società (Frones, 2005). Di converso, tuttavia, presenta anche alcuni aspetti critici e in particolare ancora una volta, il pericolo di omogeneizzazione: la generazione ha a che vedere con l'appartenenza dell'individuo alla stessa, ma anche con il rapporto tra generazioni. Honig (2009: 73) avverte che esso non è mai univoco e non aiuta dunque a comprendere cosa esattamente rende bambino un bambino. Non bisogna infine dimenticare che per rispondere a questa domanda, come osserva Bellotti (2010) è necessario tener conto che gli elementi che caratterizzano l'immagine del bambino e dell'infanzia non si sono sviluppati in modo autonomo ma anzi, si siano continuamente intrecciati a tutti i “contributi riflessivi di quelle esperienze e pratiche che [...] sono nate ad esempio intorno ai “nuovi” servizi socio-educativi rivolti alla prima infanzia, ma anche a quelli promossi [...] dall'associazionismo e dai servizi rivolti alla promozione e alla cura dei bambini” (*ibidem*: 10).

1.1.4 Sviluppare metodi per la ricerca sociale con i bambini

Il cambio di prospettiva nello studio dell'infanzia da parte delle scienze sociali ha provocato alcune importanti reazioni a catene che si sono riflesse in nella necessità di studiare i bambini in quanto attori sociali con un presente di vita ricco ed interessante (Holloway, Valentine, 2000: 5). Nelle scienze sociali infatti, la nuova concezione di infanzia come fase naturale della vita di ciascun individuo e allo stesso tempo elemento strutturale della società, ha necessariamente imposto nelle agende delle diverse discipline alcune riflessioni in merito alla questione dell'osservabilità dei bambini e delle bambine e dunque della questione metodologica (Lange, Mierendorff, 2009: 79; Honig, 2009: 69). Le conseguenze più importanti di questo assunto sono ricadute sulle modalità di esplorare questi mondi; si tratta infatti non più di fare ricerca *sui* bambini o *dei* bambini, ma di fare ricerca *con* i bambini e *per* loro (Christensen, Prout, 2002; Mayall, 2002, Punch, 2002; Gallacher, Gallagher, 2008; Warming 2011). Il riposizionamento dei bambini nella struttura sociale ha fatto sì che i bambini, da oggetti di indagine, analisi e ricerca diventassero soggetti e in quanto tali da considerare come partecipanti e in alcuni casi co-ricercatori (Gallacher,

Gallagher, 2008: 500). Le attenzioni degli studiosi per i processi di socializzazione se da un lato dunque hanno stimolato la riflessione dal punto di vista teorico, dall'altro "hanno avuto effetto, naturalmente, anche nel campo della ricerca, valorizzando quelle tecniche e quei metodi che meglio consentono di assumere la prospettiva dei bambini" (Maggioni, 1997: 26). Sono iniziate quindi a circolare proposte metodologiche centrate su "ascoltare, dare voce, ricerca con, ricerca partecipativa, ricerca centrata sui bambini" (Warming, 2001: 39) per promuovere appunto una partecipazione da parte dei bambini per poter cogliere le peculiarità dei bambini, le loro rappresentazioni e le pratiche nei diversi contesti geografici e sociali (Prout, 2005).

Ciò ha condotto a un nuovo approccio al campo di ricerca, con un'attenzione maggiore al negoziare la presenza del ricercatore con i bambini anziché imporla, proponendo per esempio formule di consenso informato o di assenso (Cocks, 2006) che riducono la distanza con il ricercatore e conseguentemente il differenziale di potere dei soggetti coinvolti nella relazione. Il problema del potere nelle relazioni è ciò che ha dato l'impulso per promuovere l'identificazione di metodi di ricerca che tengano conto delle abilità comunicative dei bambini e della loro per così dire "bravura" nel destreggiarsi nei metodi tradizionalmente impiegati per le ricerche su soggetti adulti (Barker, Weller, 2003). La partecipazione dei bambini è dunque considerata sia parte degli scopi di ricerca, che in un certo senso una questione etica per valorizzare le posizioni dei bambini, la loro responsabilità nella ricerca e il loro status di soggetti (Gallacher, Gallagher, 2008: 501). Si è reso necessario su questo punto un dibattito su come i ricercatori possono avere accesso alle prospettive dei bambini rispettando tutte le necessità che abbiamo elencato fin qui, tenendo in considerazione soprattutto la questione della competenza dei bambini legata a sua volta dall'età dei soggetti che si sceglie di coinvolgere nella ricerca.

Alcuni autori sottolineano la necessità per i *childhood studies* di occuparsi di bambini e dell'infanzia come spazio sociale con lo stesso arsenale di teorie e metodi che vengono applicati per gli altri esseri umani nei rispettivi spazi sociali (Qvortrup, 2005: 11), mentre altri propongono una rivisitazione dei metodi tradizionali, in modo da renderli più divertenti e *child-friendly* (Gallacher, Gallagher, 2008; Warming, 2011).

Dal punto di vista della sociologia, si è assistito a quello che Lange e Mierendorff (2009: 80) chiamano "spostamento verso approcci di tipo etnografico". Questo tipo di metodo

non “testa ipotesi o cerca di trovare connessioni tra un set predefinito di variabili” (*ibidem*; 81) ma si basa piuttosto sull’osservazione di quelli che sono i linguaggi e i comportamenti dei gruppi sociali o popolazioni che si intendono prendere a riferimento, permettendo di avere accesso alla competenza e alle conoscenze degli attori di riferimento (Corsaro, 1997, 2003). Le riflessioni in questo senso hanno riguardato specialmente i modi in cui il ricercatore accede al campo, il modo in cui si pone nei confronti dei bambini per cercare di accedere ai loro mondi sociali e le implicazioni e gli impatti che ciò ha su quelli che sono i risultati di ricerca (Warming, 2011: 42). Corsaro per esempio propone uno sforzo da parte del ricercatore di calarsi nei mondi dei bambini e delle bambine in un modo “meno adulto possibile” (Corsaro, 1997, 2003; Corsaro, Molinari, 2000), abdicando ai privilegi e all’autorità degli adulti per far sì che siano i bambini stessi a dare forma al ruolo dell’etnografo sul campo. Altri autori si pongono in modo critico verso questo approccio poiché sostengono che sia illusorio pensare di poter far svanire i rapporti di potere durante i processi di ricerca (Christensen, James, 2002); scelgono così di impersonare il ruolo di osservatore distaccato basandosi sul presupposto che le relazioni di potere non sono fissate in modo stabile ma anzi possono venire continuamente ridiscusse e negoziate tra i soggetti (Warming, 2011: 43). In entrambe le prospettive si nota l’idea comune che distaccarsi dal ruolo tradizionale di adulto che si aspettano i bambini, ad esempio non rivelando segreti o aspetti della loro vita sotterranea, consente di diventare in qualche modo familiari ai bambini, conquistando la loro fiducia e avendo in questo modo la possibilità di avere accesso ad aspetti dei loro mondi altrimenti difficilmente esplorabili.

Parallelamente a ciò, si è assistito allo spostamento delle indagini dagli ambienti familiari ai mondi in cui invece i bambini producono e riproducono le loro culture dei pari. Uscendo dalle case si ha avuto accesso in modo estremamente più semplice alle voci dei bambini in modo diretto e non mediato dalle rappresentazioni dei genitori, degli educatori e in generale da ciò che gli adulti credono di sapere dei bambini.

Se si guarda a metodi di ricerca “meno intrusivi” (Wyness, 2006: 191) come ad esempio le interviste, Mayall (2000) si riferisce ad esse come conversazioni con i bambini come metodi fondamentali per indagare la conoscenza dei bambini rispetto alle proprie vite sociali. Naturalmente il problema del potere è intrinseco alla metodologia delle interviste e si gioca sul differenziale di conoscenze tra i due attori sociali, con l’intervistatore che

monopolizza la situazione comunicativa (Wyness, 2006: 192). Alcuni ricercatori tentano di ridurre il problema affiancando ai bambini un intervistatore perlomeno simile per appartenenza sociale, genere, provenienza geografica, etc, facendo in modo da favorire una certa empatia sia da parte dei bambini che da parte dei ricercatori. Tuttavia restano indubbiamente alcune questioni ineliminabili, come l'impossibilità da parte del ricercatore di giocare un ruolo un po' meno adulto o ancora la difficoltà di organizzare un ambiente di intervista in cui il bambino si possa sentire a proprio agio. Il metodo di ricerca adottato dunque, potrebbe correre il rischio in qualche modo di ostacolare e rendere inosservabile proprio quella competenza posseduta dai bambini che i *new childhood studies* si propongono di osservare. Dunque da un lato la necessità di valorizzare le parole dei bambini nelle interviste e allo stesso modo la necessità di trovare risorse metodologiche che tengano conto delle specificità delle età dei bambini con cui si sta svolgendo la ricerca, hanno favorito il sorgere di metodi che mescolano metodologie ordinarie con quelle così dette *child-centered* (Lange, Mierendorff, 2009: 85). Alcune esperienze di ricerca ad esempio, utilizzano metodi visuali per esplorare le prospettive dei bambini. Mentre infatti gli adulti si trovano a vivere in un mondo in cui l'aspetto verbale è centrale, non è necessariamente vero che questo sia il modo migliore per esprimersi anche per i bambini (Tatlow-Golden, Guerin, 2010: 548). Si sono sviluppati dunque metodologie visuali, come ad esempio il *draw-and-write* che è stato utilizzato con successo particolarmente negli ambiti di ricerca che mirano ad indagare le auto-rappresentazioni dei bambini (*ibidem*; Backett-Milburn, McKie 1999). Questo tipo di metodi vengono generalmente utilizzati in fasce di età in cui i bambini non hanno ancora sviluppato in modo completo le loro competenze linguistiche e comunicative ma presentano ugualmente limiti, sia dal punto di vista pratico, che da quello concettuale. A livello pratico in alcuni casi le abilità nel disegno potrebbero limitare di molto le risposte ad alcuni interrogativi (Backett-Milburn, McKie, 1999) e potrebbero aumentare il disagio dei bambini coinvolti nella ricerca. Più importanti tuttavia sono i risvolti sul piano concettuale ovvero l'assunto da cui si parte è ancora una volta quello che i bambini possano esprimere concetti complessi soltanto attraverso disegni, giochi o giochi di ruolo (Wyness, 2006: 194).

Un metodo utilizzato frequentemente dai ricercatori per ridurre la questione del potere e per costruire un ambiente in cui i bambini si possano sentire più a proprio agio, è quello

delle interviste con più bambini, chiamate *focus group*. Le ragioni del successo del metodo sono da ritrovarsi in diversi fattori, certamente primo fra tutti quello che, affiancando ai bambini un gruppo di pari si riduce lo sbilanciamento di potere e i bambini si possono dunque sentire più liberi di dare la loro opinione rispetto alle tematiche affrontate (Lange, Mierendorff, 2009: 87). Sul piano pratico i *focus group* si sono rivelati particolarmente adatti negli studi preliminari del campo di ricerca, nella fase di stesura e riadattamento di questionari e per indagare i punti di vista dei bambini e le loro prospettive rispetto a una vasta gamma di argomenti (Gibson, 2007; Morgan, Gibbs, Maxwell, Britten, 2002).

Fin qui abbiamo parlato sempre di metodi di tipo qualitativo, per quanto riguarda invece gli approcci qualitativi, è ormai noto come essi siano ancora piuttosto limitati – particolarmente in Italia le indagini campionarie dedicate ai bambini e alle bambine (Belotti, 2010c). In letteratura si tende a pensare che in particolare i questionari siano estremamente poco *children-friendly* e peranto inadatti ad essere utilizzati con i bambini. I motivi dell'esclusione dei bambini dalle indagini tuttavia vanno ben oltre a questo problema, essi sono ricostruiti da Belotti (*ibidem*: 5), fanno riferimento ad alcune questioni più o meno note, come ad esempio le convinzioni delle ristrette abilità linguistiche e comunicative, l'asimmetria di potere tra ricercatore e bambino, il pregiudizio secondo cui i bambini siano rispondenti peggiori rispetto agli adulti, la difficoltà ad ottenere i consensi di intervistare i bambini nelle indagini campionarie e infine il ricorso sistematico alle dichiarazioni degli adulti per descrivere le vite dei bambini.

Benché sia indubbio che un certo grado di difficoltà sia effettivamente da riscontrarsi nel progettare un'indagine campionaria per un campione di bambini, alcune ricerche hanno dimostrato come in realtà essi si dimostrino rispondenti attenti e precisi (Belotti, 2010c; Lange, Mierendorff, 2009), capaci di restare concentrati anche a lungo e meno inclini a rispondere secondo la desiderabilità sociale.

Si è dunque visto come il paradigma dei *new childhood studies* sia attraversato da una serie di dilemmi e trappole (James, 2010: 10) che rischiano di far crollare gli stessi assunti su cui si fonda. In particolare gli aspetti di criticità sembrano ruotare attorno ad almeno due questioni fondamentali che aprono tuttavia moltissimi altri interrogativi. La prima riguarda la competenza dei bambini: benché i bambini siano stati legittimati come attori sociali capaci che vale la pena ascoltare in quanto portatori di istanze, conoscenze e idee

sul mondo in cui si trovano a vivere nella quotidianità, ciò che avviene nella pratica è che “il loro punto di vista viene considerato come potenzialmente interessante soltanto nel caso in cui si voglia conoscere meglio il loro mondo sociale e non più in generale rispetto al mondo in cui vivono assieme agli adulti” (Uprichard, 2010: 7). Una sfida che i *childhood studies* devono affrontare è quella di rendere chiara la differenza tra competenza e età dei bambini, ad esempio osservando come i bambini svolgono determinati compiti specifici piuttosto che dare per scontata la loro incompetenza sulla base di presunti criteri di età (James, James, 2008: 36). La seconda questione ha a che fare con la rappresentazione, l'autenticità e la diversità di esperienze che i ricercatori cercano di far emergere dalle voci dei bambini (James, 2010: 11). In particolare, rispetto all'autenticità delle voci dei bambini, apre una serie di riflessioni sui rischi che corrono i ricercatori nell'interpretare e piegare le parole dei bambini per confermare pregiudizi, teorie e orientamenti derivanti dal modo adulto di intendere le vite dei bambini, i loro problemi e le loro richieste. Durante le ricerche infatti generalmente “le parole e le frasi sono state selezionate dal ricercatore e inserite nel testo per sviluppare un argomento ed evidenziare un punto di vista” (*ibidem*: 16), chi scrive dunque rischia di eclissare le voci dei bambini anziché farle emergere e dare valore alle parole.

L'*agency* dei bambini è in questo modo danneggiata in quanto le ricerche che coinvolgono i bambini, nella pratica non li legittimano realmente come agenti sociali e come informatori dei mondi in cui vivono o almeno non lo fanno ai livelli di riconoscimento che viene attribuito agli adulti.

Nonostante almeno da un ventennio la questione metodologica sia un problema noto all'accademia, tutto sommato è sorprendente notare come ci sia ancora relativamente poco dibattito rispetto alle pratiche da adottare per accedere alle prospettive dei bambini; la stessa Thorne (2008: 436) avverte che ciò si evince anche dalla quantità di pubblicazioni scientifiche su rivista e che anche quelle che si concentrano nello specifico sull'infanzia, come *Childhood*, dedichino in realtà poco spazio alla questione.

Gli interrogativi aperti, come si è visto, sono ancora molti, tuttavia crediamo che sia proprio attraverso la ricerca empirica che ad ogni studioso è data l'opportunità di verificare in prima persona che “metodi ordinari piegati alle esigenze specifiche di ricerca che possono essere usati anche per i bambini, nella convinzione che questi, seppur piccoli, non siano

meno competenti o comunque meno umani degli adulti” (Belotti, 2010: 40).

1.2 C'è spazio per i bambini nella sociologia delle religioni?

Il dichiarato carattere di interdisciplinarietà dei *new childhood studies*, costituisce sicuramente un punto di forza del nuovo approccio ai bambini e all'infanzia, perché consente di raggiungere le voci dei bambini e delle bambine negli ambiti di riflessione più disparate, cogliendone la loro vita sociale nei mondi in cui vivono e nelle loro quotidianità. Un obiettivo che tuttavia rappresenta ancora oggi una sfida tutta da realizzare. James (2010) sostiene che per ora grazie al lavoro di molti studiosi, dei bambini e delle bambine abbiamo a disposizione “voci in abbondanza” (*ibidem*: 15): conosciamo infatti il loro modo di costruire le culture dei pari, il significato di amicizia, le esperienze di vita nei vari paesi del mondo a casa con i genitori, a scuola, per strada, a lavoro, la malattia mentale, gli abusi, il gioco, etc.

Voci che sicuramente coprono svariate sfaccettature della vita dei bambini ma che crediamo siano ancora piuttosto sotto-rappresentate in un ambito specifico. Durante la documentazione e la raccolta degli articoli pubblicati, le riviste specializzate sui manuali, le ricerche, i convegni organizzati, i seminari, non è potuto fare a meno di notare come in realtà le culture dei bambini e delle bambine nella pratica religiosa siano ancora pochissime. Parallelamente alla nascita e al fiorire dei *childhood studies*, si è assistito ad un crescere di interesse dei sociologi – e non soltanto – nei confronti delle questioni che concernono la dimensione dell'età e la religione. Le nuove indagini hanno così esplorato le pratiche e le rappresentazioni religiose e la spiritualità degli adolescenti e dei giovani. Le motivazioni che hanno dato una spinta fortissima verso questo nuovo campo di interesse scientifico, principalmente sono dovute alla convinzione per cui “se vogliamo comprendere la religione dell'età contemporanea e gli sviluppi che si prospettano nel futuro, allora è necessario concentrarsi sui giovani” (Collins-Mayo, 2010: 1).

La crisi delle credenze e dei valori dell'individuo che si verificano a partire dall'adolescenza, considerata una soglia critica in quanto “molti soggetti lasciano gli ambienti religiosi per nuove e più ampie esperienze” (Garelli, 2011: 90), hanno fatto dunque da propulsore

e da stimolo a molte ricerche che si sono poste l'obiettivo di comprendere come la pratica religiosa si sta trasformando, come le istituzioni stanno rispondendo a queste modificazioni e quali sono i fattori sociali e culturali che determinano questi cambiamenti. Collins Mayo e Dandelion (2010) nel volume dedicato ad una rassegna di studi riguardanti la religione e i giovani, propongono una riflessione sullo stato dell'arte che riflette nella sua strutturazione gli ambiti maggiormente approfonditi in questo campo. Essi riguardano principalmente gli studi generazionali, ovvero come la religione si trasforma nel passaggio da una generazione all'altra, quali elementi vanno persi, recuperati o completamente rinnovati; in secondo luogo l'accademia ha proposto *survey* con al centro dell'indagine le credenze e le pratiche religiose. O ancora su come si realizza nel quotidiano l'espressione della spiritualità nei giovani nelle diverse culture e tradizioni e infine la riflessione su come la religiosità nei giovani contribuisce a costruire l'identità dell'individuo. Infine la letteratura che si concentra prevalentemente sulla socializzazione religiosa ad opera delle istituzioni.

Se dunque da un lato l'interesse nei confronti del rapporto tra religione e giovani ha riscosso un grande successo in ambito accademico, dall'altro l'interesse per i bambini ha avuto un percorso differente e, se vogliamo, molto più tortuoso.

In un clima in cui l'infanzia ha sofferto di una "dimenticanza" e di una tardiva riscoperta da parte della comunità scientifica, gli studi della religione, tra cui la sociologia delle religioni, non sono stati esenti dal considerare i bambini come un riflesso sbiadito dei membri adulti della famiglia. In particolare l'assenza di un interesse specifico riguardante la pratica religiosa dei bambini specialmente in età scolastica e preadolescenziale dagli otto agli undici o dodici anni – ha a lungo risentito dell'idea secondo la quale i bambini seguono in modo acritico il credo e la pratica religiosa dei genitori (Ridgely, 2011). A lungo il bambino è stato immaginato come incapace di pensare alla sua fede religiosa, di saperla raccontare, di possedere una sua spiritualità nonché di contribuire a modificare e modellare la pratica religiosa non solo della famiglia di origine ma anche della comunità in cui è inserito. In un primo momento i ricercatori si sono dedicati allo studio dei bambini e della religione soprattutto per scopi educativi e per affrontare il dilagante multiculturalismo e la presenza di bambini di differenti religioni, specialmente islamiche nelle classi scolastiche di tutto il mondo (Parker-Jenkins 1995; Smith 2004, Bunge 2012).

A partire dal 1990 tuttavia, Robert Coles, psichiatra infantile americano, pubblica *The Spiritual Life of Children*, si tratta di una analisi di alcune conversazioni riguardanti la fede, che lo studioso ha avuto con numerosi bambini e ragazzi americani nell'ambito di altri lavori pubblicati per la serie di *Children of Crisis*. La ricerca di Coles è particolarmente importante in quanto per la prima volta i bambini vengono considerati capaci di esprimere pensieri propri che riguardano la propria fede religiosa. Questo lavoro, pubblicato proprio negli anni in cui cominciavano ad affermarsi le teorie dei *childhood studies*, ha avuto una grande risonanza e un certo peso nel contribuire a scardinare tutte gli assunti secondo cui la religione e la fede personale veniva considerata un argomento troppo complesso per poter essere affrontato anche dal punto di vista dell'infanzia. Questo lavoro è seguito da un filone di studi, specialmente appartenenti alla psicologia, che si interroga sul come i bambini sviluppano un concetto di Dio (Noffke, Mcfadden 2001, Dickie, Eshleman, Merasco, Shepard, Vander, Johnson 1997), su come lo raffigurino (Richert, Barrett, 2005) sullo sviluppo della spiritualità dei bambini nei primi anni di vita (Ratcliff, 1992) e su come dalla spiritualità e dalla preghiera si sviluppino le emozioni (Bamford, Hansen, 2010). La ricerca di Coles dà inoltre il via a numerosi studi in ambiti psicologici, sociologici e teologici che prendono in considerazione la pratica religiosa dei bambini nelle diverse tradizioni religiose di tutto il mondo. Marcia Bunge, teologa americana pubblica a partire dal 2001 tre diversi libri che si concentrano sulla figura dell'infanzia nella religione *The Child in Christian Thought* (2001); *The Child in the Bible* (2008); e *Children and Childhood in World Religions: Primary Sources and Texts* (2009), si tratta tuttavia di testi che, pur rappresentando una presa di coscienza che a lungo le scienze sociali hanno trascurato il ruolo dei bambini nella religione. I testi sulla religione sono sempre stati scritti secondo una prospettiva adulto-centrica, che legge l'infanzia attraverso gli occhi degli adulti che la osservano e che ne interpretano le credenze e le pratiche (Browning, Miller-McLemore, 2009). Il lavoro di Browning e Miller-McLemore (*ibidem*) è uno dei primi che presenta importanti informazioni su come differenti tradizioni religiose vedono il bambino tramite ad esempio la lettura dei testi sacri, sulle responsabilità familiari nella socializzazione religiosa, sulle strutture create appositamente per iniziare i bambini alla pratica religiosa e sulla legislazione in merito all'educazione religiosa dell'infanzia. Questa importante rassegna, dedicata al vasto panorama religioso americano, pur avendo indubbiamente

contribuito a portare alla ribalta la tematica nelle scienze sociali, racconta tuttavia “solo una parte della storia” (Ridgely 2011: 4). Infatti viene utilizzato esclusivamente materiale generato dagli adulti. Nonostante ciò si può definitivamente considerata aperta una breccia negli studi della religione che promuove lo studio delle pratiche dei bambini. Si può affermare che a partire dal 2000 siano sorti almeno tre questioni attorno a cui gli studiosi di vari ambiti di studio, iniziano ad indagare.

Un primo filone riguarda quella che Browning definisce come “la costruzione religiosa dei bambini e dell’infanzia e le sue implicazioni politiche, sociali e culturali” (Browning, Miller-McLemore, 2009: 10). Il lavoro di Browning si inserisce in parte in questo filone di studi, raccogliendo molteplici contributi che fanno risalire l’idea di infanzia e di bambino radicata nelle diverse religioni, alle immagini dei bambini e dell’infanzia presente nei testi sacri, nei riti e nelle tradizioni. Così ad esempio si analizza l’idea del bambino che in diverse religioni, tra cui quella cristiana, è puro, innocente e sacro poiché fatto immagine di Dio oppure è impuro e portatore del peccato originale, come nell’induismo e nel buddismo e in alcune confessioni cristiane (*ibidem*: 13; Browning, Bunge, 2009b; Bunge 2012, 2008, 2001).

Il secondo filone riguarda l’esperienza spirituale dei bambini e il ruolo delle famiglie o di altri adulti significativi nella loro formazione religiosa. Limitandosi alla letteratura sviluppatasi attorno al Cristianesimo nelle sue diverse confessioni tra cui il Cattolicesimo e il Protestantismo, ho individuato almeno altri due differenti ambiti di riflessione riconducibili allo stesso filone. Uno riguarda lo studio degli ambienti e delle occasioni di socializzazione ed educazione alla pratica religiosa che circondano i bambini e le bambine in età scolastica. In particolare sugli spazi che sono stati creati per accogliere i bambini durante lo svolgimento delle funzioni religiose – come ad esempio le *Sunday Schools* nei paesi anglosassoni (Rachman, 2005; Boylan, 1988). Altri autori si sono dedicati allo studio della produzione culturale che si è sviluppata per socializzare il bambino alle tematiche religiose come ad esempio sui supporti didattici prodotti per diffondere la cultura religiosa ai bambini (MacGregor, 2008).

Un secondo e ben più approfondito ambito riguarda lo studio delle relazioni adulto-bambino all’interno della pratica religiosa e in particolare delle influenze che degli adulti significativi per il bambino hanno nella scelta e nell’esercizio della pratica religiosa. La

maggior parte degli autori si sono concentrati sul processo di socializzazione familiare della cultura religiosa, in particolare sono stati condotti diversi studi di genere e sul ruolo diverso che madri e padri hanno nell'impartire un'educazione religiosa (Hertel, Donahue, 1995). Molto diffuso è il tema del conflitto religioso tra le famiglie – spesso di credi religiosi diversi – che si trovano a dover socializzare il proprio figlio ad una pratica religiosa piuttosto che ad un'altra e a dover scegliere il tipo di valori da trasmettere al figlio (Mahoney, 2005; Myers Scott, 2004, 1996; Gunnoe, Hetherington, Reiss 1999).

Altri autori invece hanno indagato l'impatto dell'educazione religiosa nello sviluppo del bambino o degli adolescenti, (Bartkowski, Xu, Levin, 2008; Starks, Robinson, 2007; Rengerus, 2003; Gunnoe, Moore, 2002; Nucci, Turiel, 1993) sull'influenza che essa ha in vari ambiti di vita.

Un tema particolarmente interessante riguarda il ruolo dei bambini come risorsa religiosa e l'influenza che essi hanno nel modificare l'esperienza della pratica religiosa degli adulti. In modo particolare le questioni centrali ruotano attorno al come la presenza dei bambini nelle funzioni religiose, nei programmi e nei discorsi dei membri della comunità contribuisca non soltanto a plasmare l'identità religiosa degli adulti ma anche a creare un'identità per l'intera comunità religiosa (Gallagher, 2007). A partire da questo tipo di indagini si sono sviluppati altri filoni di ricerca che cercano di individuare una sorta di predittivi di spiritualità degli adulti, sulla base delle esperienze religiose e spirituali fatte durante l'infanzia (O'Connor, Hoge, Alexander, 2002; Gunnoe, Moore, 2002). Nonostante questo filone di ricerca abbia avuto il merito di far emergere i bambini come soggetti presenti nella vita religiosa familiare e comunitaria, molto spesso essi risentono ancora di una prospettiva adulto-centrica, in cui spesso l'infanzia è considerata l'oggetto delle attenzioni e delle cure di una comunità adulta che ha il compito di socializzare i bambini alla religione.

Infine un terzo filone si occupa di studiare la pratica religiosa dei bambini, la loro partecipazione alle comunità religiose e di analizzare l'impatto della religione sulle vite dei bambini. Questo filone ha avuto il merito, specialmente nella tradizione di studi del cristianesimo e nell'ultimo decennio, come evidenzia Browning (2009a: 9) di costituire un corpus di studi che si muovono decisamente verso la direzione di considerare i bambini come attori sociali capaci di esprimere la propria *agency* anche nei contesti di pratica re-

ligiosa. Tra le esperienze di studio più significative e che si sono occupate nello specifico, di indagare come i bambini interpretano la prima comunione, il progetto di Susan Ridgely Bales (2005) è uno dei primi lavori che adottano una prospettiva centrata sui bambini. Ridgely infatti, nel suo progetto di ricerca si pone l'obiettivo di scoprire come i bambini interpretano la cerimonia della loro prima comunione. Il ruolo degli adulti nella sua ricerca ha ancora un peso piuttosto rilevante, dal momento che svolge alcune interviste a genitori per individuare le tematiche che venivano affrontate a casa per aiutare i bambini a comprendere il significato della cerimonia; le interviste completano l'osservazione partecipante al fine di operare un confronto, tramite un'operazione di comparazione tra conversazioni con gli adulti e interviste con i bambini. Ridgely giunge alla conclusione che "le credenze, i valori e i sentimenti dei bambini sono sia divergenti rispetto a quelle dei loro genitori, sia parallele" (*ibidem*: 173). Questo tipo di analisi si è rivelata estremamente importanti perché hanno permesso di comprendere che i bambini non si limitano semplicemente a ripetere ciò che viene detto loro dai catechisti e dai genitori, bensì elaborano credenze proprie sulla religione e sul mondo che li circonda.

Sempre nell'ottica di riconoscere la capacità di *agency* dei bambini e di farne emergere le voci, il lavoro di Smith (2005), contemporaneo a quello di Ridgely, vuole "esplorare ed esaminare la visione e le prospettive dei bambini della propria religione e di quella di altri bambini per comprendere in che misura la religione contribuisce a dare forma all'identità personale e sociale e alle reti di amicizia" (Smith, 2005: 2).

1.2.1 E in Italia?

Lo studio delle pratiche religiose dei bambini e degli adolescenti in Italia presenta caratteristiche talmente peculiari da meritare uno spazio di riflessione a parte, volutamente dunque, lo si lascia in coda alla ricognizione dello stato dell'arte. D'altra parte non ci sono nemmeno troppi dubbi sulle ragioni a cui si deve questa particolarità del paese rispetto a tutte le altre esperienze di ricerca che abbiamo visto. L'Italia, infatti, per ragioni storiche e culturali, ha sempre rappresentato un'eccezione almeno nel panorama europeo, in quanto nazione cattolica per antonomasia (Garelli, 2011). Laddove negli altri paesi il modello di laicità dello stato e dei suoi cittadini ha da sempre caratterizzato il panorama religioso – e dunque della pratica, in Italia il sentimento religioso e il legame con il catto-

licesimo sono molto diffusi e sembrano reggere tutto sommato in modo sorprendente se si osserva a paesi vicini. E' noto infatti, che il fenomeno di secolarizzazione ha raggiunto anche i confini del nostro paese, si registrano infatti la diminuzione della pratica, il calo di vocazioni, il perdere di rilievo della Chiesa come guida per atteggiamenti e comportamenti dei fedeli, etc. Tendenze già rilevate dalle prime indagini campionarie svolte in Italia, come ad esempio quella del 1967 di Buralassi, intitolata "Italiani in chiesa. Analisi sociologica del comportamento religioso", – che tra parentesi lega a doppio nodo, il comportamento religioso con l'appartenenza alla chiesa cattolica – o ancora confermate dai lavori di Cipriani et al. del 1995.

Tutti questi fenomeni in atto, all'interno di un contesto che tutto sommato si potrebbe ancora definire per la maggioranza cattolica, influenzano moltissimo la produzione delle ricerche in ambito scientifico e in particolare ne determinano le aree di interesse. Esse infatti si focalizzano nello specifico nello studio della religiosità della popolazione italiana. Molti studi si basano sul modello elaborato da Glock (1964) è composto di cinque dimensioni che combinate assieme aiutano a descrivere il grado di religiosità di un individuo: credenza, pratica, conoscenza, esperienza e appartenenza. Gli studi italiani si caratterizzano per la focalizzazione delle loro esplorazioni particolarmente nell'ambito della pratica e dell'appartenenza. Le ricerche infatti generalmente riguardano indagini sulla partecipazione alle messe, la frequentazione della parrocchia, la preghiera individuale, tutte questioni che in qualche modo hanno a che fare con la misurazione di una frequenza e utili a dipingere l'evoluzione dei processi di secolarizzazione nel paese.

Se si osservano i soggetti coinvolti nella ricerca, tuttavia, non si può fare a meno di notare come, nella maggior parte dei casi, le indagini italiane si siano concentrate specialmente su soggetti adulti, a partire dai 18 anni. Benché esista una produzione di conoscenza scientifica che si è concentrata sul periodo dell'adolescenza e in qualche caso della pre-adolescenza, esse in Italia rappresentano ancora casi estremamente isolati, segno di un interesse ancora poco diffuso per quelle che possono essere le voci dei bambini in contesti di pratica religiosa. Come abbiamo visto, a livello internazionale, gli ambiti di ricerca si sono concentrati non soltanto sulla pratica e sull'appartenenza, ma anche – seppur sempre limitatamente – sull'esperienza religiosa, sulla questione del confronto con altre religioni, etc.

Dalla ricognizione della letteratura italiana specificatamente dedicata ad indagare i mondi dei bambini e delle bambine è emerso che i focus di indagine riguardano tre aspetti specifici. C'è da precisare che la produzione di indagine sociologiche è estremamente limitata e che nella maggior parte dei casi le ricerche sono condotte per interesse specifico dell'Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto (2009a, 2005, 1996), con un atteggiamento dunque di auto-riflessività rispetto alle dinamiche in atto all'interno della chiesa cattolica. Il primo ambito di indagine riguarda lo studio del gradimento dell'insegnamento della religione cattolica durante le ore scolastiche (IRC) ed è stato sviluppato recentemente dalle ricerche dell'Osservatorio Socio-Religioso (2009a), sulla scia di una serie di ricerche svolte dal Servizio Nazionale della Conferenza Episcopale Italiana per l'Insegnamento della Religione Cattolica (2007, 2008). Gli obiettivi conoscitivi riguardano in particolar modo "il gradimento, il coinvolgimento e i modi in cui vengono accolte le attività di classe" (*ibidem*: 17) e sono stati indagati attraverso l'utilizzo di indagini campionarie e nello specifico di un questionario, rivolto a bambini che frequentano le classi terminali dei cicli scolastici delle scuole medie (quindi terza media) e superiori, nello specifico quarta e quinta. Il secondo filone, strettamente legato al primo, riguarda l'indagine sul livello di alfabetizzazione religiosa dei bambini e dei ragazzi. Viene approfondito quell'aspetto della religiosità che Glock chiama conoscenza e che solitamente non viene affrontato nelle indagini sociologiche perché ritenuta "di importanza secondaria e perché concettualmente differente e tale da richiedere l'impiego di tecniche specifiche" (Castegnaro, 2009: 3). Generalmente infatti le indagini campionarie rilevano le opinioni dei soggetti coinvolti e non le conoscenze che possiedono rispetto alla religione in cui si identificano. Nel caso specifico, come lo stesso autore sostiene, si tratta di un particolare tipo di ricerca sociologica in quanto è un mix tra i metodi di indagine campionaria "e metodologie simili a quelle utilizzate nei test scolastici di uso corrente" (*ibidem*). La procedura, simile a quella di un compito in classe, prevede la compilazione di diverse domande che servono a testare le conoscenze in ambito religioso, che sono stati messi in relazione con il rendimento scolastico e il radicamento della confessione religiosa.

Il terzo ambito infine, indubbiamente il più sviluppato dalla letteratura scientifica, riflette sugli atteggiamenti dei ragazzi italiani verso la religione, con un particolare *focus* sull'appartenenza religiosa dei giovani italiani, l'importanza che essa assume nella vita

quotidiana, la frequenza ai riti religiosi e infine sull'influenza esercitata dalla famiglia nel caratterizzare il percorso di pratica individuale.

Le ricerche svolte sono state condotte da Grassi (2006) nell'ambito delle indagini dell'istituto IARD che generalmente conduce rilevazioni sui comportamenti e sugli atteggiamenti dei giovani italiani e nel caso specifico si è dedicato a descrivere "le appartenenze religiose [...] e i diversi stili con cui queste sono vissute e interpretate" (Grassi, 2006: 21). Per quanto riguarda le riflessioni sul ruolo della famiglia nella trasmissione dell'educazione cristiana, Castegnaro (2004) interroga i genitori sulle difficoltà davanti al compito educativo nei confronti dei figli e sui modelli familiari di comunicazione del discorso religioso, facendo emergere strategie e negoziazioni che si svolgono in famiglia: Le voci dei bambini e dei ragazzi affiorano solo di riflesso, riportate nei discorsi che i genitori affrontano con il ricercatore. Diverso è il lavoro svolto sempre da Castegnaro, per conto dell'Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto (1996) nel corso di un'indagine sulla socializzazione religiosa dei preadolescenti nella diocesi di Vicenza. In questo caso i ragazzi che frequentano le tre classi delle scuole medie inferiori, hanno partecipato ad un'indagine campionaria che approfondiva gli aspetti di pratica religiosa; un'altra parte della ricerca, attraverso la composizione di alcuni elaborati mirava invece a far emergere le immagini della religione che circolano tra i ragazzi e che contribuiscono a descrivere l'atteggiamento di fondo dei ragazzi nei suoi confronti.

Infine fanno parte dello stesso filone le ricerche di Castegnaro, Chiese, Dal Piaz, De Sandre e Doppio(2010) che affrontano il problema della spiritualità tra i giovani attraverso *focus group* e interviste individuali alla fascia di età compresa tra i 18 e i 29 anni – e dunque ben oltre ai confini dell'infanzia e dell'adolescenza.

In un'ottica di comparazione con la letteratura internazionale, si nota come, laddove in questa lo studio della pratica religiosa per i bambini e per le bambine prevede l'utilizzo di metodi di ricerca quasi esclusivamente qualitativi, con una predilezione per l'etnografia e l'intervista, lo studio di questo argomento in Italia si è sviluppato soprattutto a partire dalle indagini campionarie che solo in un momento successivo hanno generato in risposta ai dati emersi, un numero crescente di *focus group* o interviste ai ragazzi e alle ragazze. Un fenomeno in crescita dunque, seppure limitato a fasce di età che tendono ad escludere non soltanto i bambini della fascia 6-10 anni, corrispondente alle classi di scuola

primaria, ma anche i preadolescenti, fino ai 14 anni che costituiscono probabilmente una delle coorti più interessanti per comprendere come si modificano le pratiche religiose fino all'età dell'adolescenza e della giovinezza.

Inutile dire dunque, quanto ci sia bisogno di altre ricerche di carattere interdisciplinare che approfondiscano come i bambini e le bambine organizzano le proprie culture in ambienti di pratica religiosa, come essi interpretino le pratiche religiose che apprendono dagli adulti, come funzionano i meccanismi di socializzazione, quali sono le rappresentazioni che emergono, dove stanno gli aspetti problematici nella appartenenza, etc.

Sarebbe inutile altresì sottolineare l'importanza di descrivere il mondo dei bambini e delle bambine nel pluralismo che lo caratterizza, includendo anche lo studio delle religioni diverse da quella cristiana – soprattutto cattolica – che ormai fanno parte della vita quotidiana dei bambini e dei ragazzi a scuola, durante il tempo libero e, sempre più in famiglia.

Capitolo 2

La scelta del campo e i metodi di ricerca

2.1 La domanda di ricerca: l'agency dei bambini nella pratica religiosa. I motivi di una scelta.

Nel precedente capitolo, attraverso la rassegna della letterature, sia a livello italiano che più in generale europeo e mondiale, si è potuto constatare che le scienze umane e nello specifico la sociologia e la psicologia sociale, hanno dedicato poche attenzioni alla figura dei bambini nella pratica religiosa. Mentre l'infanzia è riuscita a ricavarsi uno spazio di autonomia propria e specialmente grazie allo studio delle culture dei pari (Corsaro, 1992, 1993, 1999, 2005, 2009; Corsaro, Molinari, 2010) che, almeno nell'ultimo ventennio sono state oggetto dell'interesse di alcuni studiosi, rimane ancora una lacuna da colmare per indagare sulle culture dei bambini e delle bambine nel processo di riproduzione e reinterpretazione nelle pratiche religiose.

E' ben noto che il nostro paese, rispetto a altri paesi Europei, presenta tratti particolari per quanto riguarda il rapporto tra religione e società (Garelli, 2011: 9). Benché anche qui si stia diffondendo un certo individualismo del credere e in una personalizzazione dell'esperienza religiosa (Osservatorio Socio-Religioso Triveneto, 2010), per le famiglie italiane il cattolicesimo è un "affare troppo di famiglia per liberarsene a cuor leggero" (Garelli, 2011: 10). Così, benché si perdano sempre più i vincoli di osservanza e pratica, si mantiene un forte legame tra l'identità nazionale e l'appartenenza religiosa, quasi si trattasse di una tratto che caratterizza e contraddistingue per tradizione tutti gli italiani.

L'Italia è per esempio il paese in cui diventa difficile studiare la pratica religiosa basandosi sulle affermazioni degli intervistati, poiché le risposte alle indagini campionarie rispetto alla frequenza ai riti religiose tendono a sovradimensionare la realtà. Castegnaro e Dalla Zuanna (2006) rilevano che entrano in gioco effetti di desiderabilità sociale, tali per cui “alcune persone mentirebbero per offrire agli altri, e a loro stessi, un'immagine di sé più vicina a quanto percepiscono sia il comportamento corretto” (*ibidem*: 86).

I paradossi più grandi tuttavia, si scoprono proprio quando si osserva la tendenza dei genitori italiani di invitare i propri figli a frequentare il catechismo e gli ambienti parrocchiali ricevendo i sacramenti. Benché dunque tra gli adulti sia diffusa una frequenza religiosa intermittente¹, per i propri figli si sceglie di sollecitare la prospettiva dell'educazione religiosa. In molti dunque si affidano al catechismo, ma anche all'insegnamento di religione cattolica in classe (Castegnaro, 2009a), per la preoccupazione di trasmettere ai bambini una credenza. Castegnaro (1996), indagando sui motivi per cui ciò avviene, riporta che spesso i genitori sono preoccupati del fatto che la formazione proposta tra le mura domestiche non sia all'altezza di promuovere e sviluppare una “personalità che sia in grado di reggere i molti pericoli che si suppone caratterizzino la vita di oggi” (*ibidem*: 95). La chiesa, la parrocchia assume il compito non solo di socializzatore religioso, ma anche e soprattutto di educatore in grado di trasmettere una sorta di etica e morale del saper vivere.

La ricerca accademica si è a questo punto concentrata prevalentemente sul cercare di comprendere come reagiscono i ragazzi e le ragazze rispetto alle scelte fatte dai loro genitori. Il percorso di iniziazione cristiana in parrocchia, con la frequenza al catechismo canonico, prende il via già a partire dai sette anni di età e si sviluppa generalmente fino ai 14 anni. A partire da questa età si richiede un'adesione autonoma che si realizza tramite la partecipazione a diverse forme di associazionismo tra le quali l'associazione cattolica dei ragazzi (Acr) e lo scoutismo (Agesci) rappresentano due delle realtà maggiormente diffuse.

Se altri ricercatori si sono dedicati allo studio delle opinioni dei ragazzi e delle ragazze dai tredici anni in su, si è deciso qui di concentrarsi sui bambini – solitamente tralasciati,

¹Dagli studi di Garelli emergono quattro profili di frequenza alla messa: 26,5% della popolazione ci va una volta alla settimana, il 22% non ci va mai. Ci sono poi i praticanti non sempre assidui, che partecipando alla messa una o due volte al mese costituiscono il 15,8% e infine i molto irregolari, 36% di popolazione che assiste ai riti più importanti dell'anno.

che fino alla preadolescenza sono gli attori principali a cui si rivolgono gli educatori della parrocchia.

La decisione di porre al centro della ricerca l'anno di catechismo in cui i bambini si preparano a ricevere la loro prima comunione, in questo senso è stata pensata come opportunità per osservare la fascia di età dei così detti *tweens*², e per partecipare a uno dei tre riti di iniziazione – e per certi versi di passaggio – più importanti della vita di un cristiano cattolico.

Per descrivere il mondo dei bambini e delle bambine all'interno di contesti di pratica religiosa, sono state approntate tre domande di ricerca attraverso cui iniziare a colmare anche se parzialmente questo vuoto conoscitivo. Questo lavoro intende pertanto osservare, indagare ed analizzare quali sono le occasioni in cui i bambini si trovano a esprimere la loro *agency*, quali sono le forme e le modalità che adottano, quali ambiti sono oggetto di negoziazione con gli adulti di riferimento. Si vuole inoltre studiare la formazione delle culture dei pari nel processo di riproduzione, interiorizzazione e interpretazione delle pratiche religiose.

Uno dei concetti chiave per la ricerca è quello di *agency*. Si è scelto di adottare la prospettiva di James e James (2008) i quali, ricostruendo il significato del termine, intendono l'*agency* come la capacità dell'individuo di agire in modo indipendente. Nel nostro caso l'*agency* e il potere di negoziare dei bambini, sono dunque al centro del progetto e verranno esplorati, nei tre capitoli dedicati ai risultati di ricerca secondo i modi in cui i bambini sono capaci di appropriarsi e re-interpretare la cultura adulta che li circonda.

I bambini sono qui considerati come soggetti portatori di *agency*, costruttori delle proprie culture, abili negoziatori sia negli intrecci di relazioni con i propri pari, sia con gli adulti. I bambini sono dunque riconosciuti come capaci di portare gli adulti a conoscenza di quelle che sono le proprie istanze e le proprie esigenze e di cercare di soddisfarle per quanto possibile. Il progetto, inserendosi all'interno di questa prospettiva, vuole indagare sulla capacità dei bambini di scegliere le cose che vogliono fare e di comunicare le loro idee anche nel contesto religioso, pur essendo questo ambiente poco elastico e ancora meno permeabile alle idee degli individui in quanto ricco di regole, dogmi e principi prestabiliti.

²In questo progetto di ricerca, i bambini protagonisti del progetto hanno un'età compresa tra gli otto e i dieci anni, se confrontato con il sistema scolastico, essi frequentano la classe quarta. Sarà dato ampio spazio alla questione dei *tweens* nel terzo capitolo dedicato alle culture dei bambini e delle bambine.

Presupposto imprescindibile diventa il rapporto asimmetrico esistente tra i bambini e gli adulti che, nei contesti educativi e di apprendimento – tra cui va sicuramente annoverato il catechismo – diventa più marcato. Gli adulti educatori in parrocchia, in un ottica di ordine generazionale (Mayall, 2009) hanno il compito non solo di formare i futuri cristiani ma anche hanno la delega, da parte dei genitori, di trasmettere ai bambini una morale. Siano dunque nozioni, abilità manuali, rituali, gesti, comportamenti, dai bambini gli adulti si aspettano un atteggiamento di tipo collaborativo e un'adesione rispetto alle scelte fatte dai loro genitori.

All'interno della tripartizione del percorso di iniziazione cristiana (battesimo, eucarestia e confermazione), che vedremo nei dettagli nel prossimo paragrafo, ci si è focalizzati in particolare sulle esperienze che i bambini fanno durante la loro preparazione alla prima comunione, analizzando l'anno di catechismo frequentato dai bambini e lo svolgimento della cerimonia in cui ricevono la loro prima eucarestia.

La domanda di ricerca è stata organizzata attorno a tre nuclei tematici legati tra di loro dal tentativo di individuare quale ruolo giocano il genere e la classe sociale di appartenenza dei bambini nelle diverse rappresentazioni che emergono.

Un primo nucleo tematico vuole comprendere in che modo si strutturino le culture dei pari all'interno di un contesto di pratica religiosa. Gli studi delle culture dei pari, come abbiamo visto, si stanno diffondendo a partire dalle ricerche di Corsaro e Molinari, andando a coprire numerosi ambiti della vita quotidiana dei bambini e delle bambine. Sappiamo davvero poco tuttavia, di come essi strutturino le loro routine, i giochi, gli scherzi e i rapporti tra generi nei contesti religiosi. I primi studi in questo senso, rispetto alle Sunday School americane (Ridgely, 2005), si sono dedicati più allo studio del rituale che non a comprendere se il trovarsi in un ambiente religioso abbia delle conseguenze sul modo che i bambini hanno di relazionarsi tra di loro e con gli adulti. Ci si interroga per esempio sulle relazioni con i catechisti per comprendere se sono differenti rispetto a quelle che intrattengono con i loro maestri a scuola. Non si sa molto rispetto a quanto può influire sul rapporti tra compagni, il fatto di trovarsi all'interno di un contesto parrocchiale, se ciò per esempio limiti alcune interazioni di scherzo o di sfida alle autorità adulte. E se ciò avviene si vuole comprendere che conseguenze ha nelle vite dei bambini.

Il secondo nucleo riguarda le forme e contenuti delle negoziazioni che i bambini ingag-

giano con gli adulti rispetto alla partecipazione al catechismo, o alle messe domenicali. Inoltre se esistono e quali sono le richieste che provengono dai bambini e come organizzano queste loro istanze, quali sono i rapporti con gli adulti e chi sono gli adulti a cui i bambini si rivolgono per presentare le loro richieste.

Inoltre, mancando una struttura centralizzata che stabilisca i criteri per la strutturazione delle attività di catechismo e che curi la formazione degli educatori, ci si trova davanti a svariati stili con cui si organizzano le proposte di catechesi. Individuare quali sono le preferenze dei bambini, le attività che gradiscono fare o quelle che cercano di evitare diventa un modo per conoscere meglio come si catechismo si de-struttura e re-struttura grazie alle resistenze che attuano i bambini o alle proposte che fanno.

Infine il terzo nucleo centrale riguarda la riproduzione interpretativa e in particolare quali siano i significati e il senso che i bambini attribuiscono al percorso che li porta a fare la prima comunione. Sono state dunque approfondite le rappresentazioni che circolano tra pari rispetto alla cerimonia e individuare quali siano gli immaginari che i bambini creano, diffondono e modificano tra e con i loro pari. Inoltre anche le attese e le emozioni che i bambini sviluppano nei confronti dell'evento sono di estrema importanza e anche in questo caso si cercherà di spiegare come vengono condivise tra pari e se esistono racconti che si tramandano tra i bambini di esperienze di membri della famiglia che riportano espedienti che diventano patrimonio condiviso delle culture dei pari.

2.2 Il percorso della ricerca

2.2.1 La tripartizione del percorso di iniziazione cristiana

Prima di sviluppare il modo in cui si è strutturato il progetto di ricerca, si ritiene necessario dedicare qualche paragrafo alla descrizione dell'architettura del percorso di iniziazione cristiana per bambini e ragazzi, con tutte le problematiche che ne conseguono sul piano della pratica religiosa.

Questo percorso viene definito come “processo globale attraverso il quale si diventa cristiani” (Consiglio Episcopale Permanente della CEI, 1999). Si tratta di un apprendistato (*ibidem*) in cui si apprende il modo in cui vivono i cristiani e le credenze dall'ascolto del-

la Bibbia e del Vangelo e ci si impegna alla testimonianza della propria fede nel mondo. L'attuale percorso proposto dalla Chiesa per diventare a tutti gli effetti cristiano, ha subito nel corso dei secoli numerose modifiche. Le tre tappe fondamentali dell'iniziazione cristiana seguono un percorso lineare e graduale che, a partire da una prima evangelizzazione di cui la Chiesa incarica la famiglia e l'intera comunità cristiana con tutti i limiti di cui i genitori stessi sono consci (Castegnaro, 2004), passa per la richiesta – spesso a opera delle stesse famiglie – di far ricevere ai figli i tre sacramenti: il battesimo, l'eucarestia e la confermazione.

I canoni che la chiesa ha stabilito per poter intraprendere e completare il percorso, hanno subito profonde trasformazioni nel corso dei secoli. Trasformazioni legate ai mutamenti della società, alle questioni di carattere culturale e non ultima anche problematiche che riguardano da vicino la maturità dell'individuo e dunque il problema di definire i limiti dell'infanzia e dell'età adulta. Nei primi secoli dopo Cristo, l'iniziazione ai rituali cristiani era una scelta che veniva fatta generalmente dagli adulti, già a partire dal VII e VIII secolo “il fatto di ricevere il battesimo [...] è determinato dal contesto socio-ecclesiale” (Caspani, Sartor, 2008: 27) che vede il cristianesimo come religione non più di minoranza, ma anzi, sempre più diffusa in Europa. Ciò porta delle conseguenze notevoli sul piano della riorganizzazione dell'iniziazione e per esempio, il battesimo, primo dei sacramenti ad essere impartito agli adulti e “fondamento di tutta la vita cristiana” – come riportato nel Catechismo della Chiesa Cattolica – inizia di prassi a essere richiesto dai genitori per i figli appena nati. Cambiamenti in questo senso si manifestano anche ai giorni nostri, in cui la Chiesa stessa ha dovuto riconoscere che sempre più genitori decidono di non battezzare i propri figli alla nascita, per lasciare la libera scelta a loro, una volta cresciuti abbastanza per decidere autonomamente.

I dati in nostro possesso rispetto alle cerimonie battesimali nel Patriarcato di Venezia (vedi allegato 1), del resto evidenziano la tendenza alla diminuzione dei battesimi prima dell'anno di età. Essi mantengono un saldo primato, per esempio nel 2009 nel Patriarcato di Venezia hanno toccato le 1.953 unità – in costante calo a partire dal 1999, tuttavia si nota una crescita delle richieste di battesimo dopo l'anno di vita, 165 bambini e oltre i sette anni, 38 bambini.

Attraverso il battesimo dunque si rende ufficiale il desiderio di intraprendere il cammino

di iniziazione che, fino ai sette anni, la chiesa nomina di “prima evangelizzazione”, tempo in cui gli adulti di riferimento (genitori, cerchia familiare e la stessa comunità cristiana), hanno il compito di testimoniare il Vangelo e far conoscere gli insegnamenti di Gesù. A partire dai sette anni, inizia la vera e propria catechesi. Questa seconda fase ha luogo attraverso la frequenza alle attività di catechismo che vengono organizzate in parrocchia da volontari, che si assumono l’incarico di incontrare i catecumeni – in questo caso i bambini – durante un incontro generalmente settimanale, accompagnandoli alla scoperta dei sacramenti e dei rituali religiosi.

Durante i primi anni di partecipazione i bambini vengono a conoscenza del sacramento della confessione che, pur non essendo considerato parte dei tre sacramenti dell’iniziazione cristiana, è propedeutico al ricevimento dell’eucarestia in quanto “non è lecito ammettere i fanciulli alla comunione senza che si siano previamente accostati al sacramento della penitenza” (Caspani, Sartor, 2008: 32). I bambini vengono guidati verso la loro prima confessione a ricevere il sacramento della riconciliazione, generalmente proprio durante l’anno che precede la preparazione al sacramento dell’eucarestia. La confessione si realizza tramite il pentimento che l’individuo ha rispetto a alcuni peccati o omissioni commessi nel corso della sua quotidianità. A partire dal pentimento e tramite l’intercessione di un sacerdote che ascolta i peccati commessi e lo assolve; il credente può nuovamente ritenersi riconciliato con Dio e perdonato per ciò che ha commesso. Vedremo come questo sacramento, proprio per le sue modalità di svolgimento, abbia dei riflessi molto importanti nelle vite dei bambini a catechismo.

L’eucarestia è il sacramento forse più importante per l’iniziazione cristiana, perché consente, tramite la partecipazione al suo rituale, di prendere parte pienamente alla vita religiosa cristiana. L’eucarestia si realizza tramite il poter ricevere la comunione, ovvero il pane e il vino consacrati che attraverso il mistero della transustanziazione sono fatti corpo e sangue di Gesù Cristo. Il sacramento è stato istituito da Gesù nel corso dell’ultima cena, poco prima di essere catturato e messo a morte; l’eucarestia, strettamente legata alla Pasqua, la festa più importante per i cristiani in quanto celebra la resurrezione di Gesù, rappresenta il sacrificio fatto dal figlio di Dio per gli uomini e la promessa di salvezza per tutti. Proprio a causa della complessità del sacramento e della consapevolezza che viene richiesta dalla chiesa per poterlo ricevere, esso è stato a lungo al centro di un acceso

dibattito rispetto all'età in cui gli individui possono realmente comprendere il significato di ciò che si preparano a ricevere. Approfondiremo la questione nel capitolo dedicato alla prima comunione, tuttavia è importante evidenziare come la diatriba si sia risolta con l'attuazione del decreto *Quam Singolari* del 1910 di Pio X, che ha stabilito che l'età della discrezione è individuata a partire dai sette anni. Età in cui oggi inizia appunto il catechismo nella maggior parte delle parrocchie.

Il terzo rito di iniziazione riguarda infine il sacramento della cresima, detto anche confermazione in quanto, attraverso di esso si attua il “perfezionamento del Battesimo” (Caspani, Sartor, 2008: 132). Questo rito è legato all'episodio della discesa dello spirito santo sugli apostoli di Gesù, avvenuto nel giorno della Pentecoste, dopo la sua resurrezione. Lo spirito santo, ovvero la terza persona della trinità cristiana, che si completa appunto con il padre (Dio) e il figlio (Gesù), secondo la tradizione, porta con sé sette doni: sapienza, intelletto, consiglio, forza, scienza, pietà e timore di Dio. Essi aiutano il cristiano a confermare la propria fede nella vita di tutti i giorni e a compiere l'attività missionaria di testimonianza del Vangelo, come richiesto da Gesù. La cresima viene anche considerata il tempo della decisione, poiché a questo punto risulta concluso il tempo dell'iniziazione, nella realtà tuttavia, questo sacramento viene vissuto come un “fatto automatico” (Castegnaro, 2005: 22) a cui i ragazzi accedono e la prassi sembra indicare che sono rari i casi in cui non portano a termine il cammino per ricevere la cresima. A partire da questo momento, i ragazzi e le ragazze (ma anche gli adulti), sono svincolati dalla frequenza del catechismo e invitati alla scelta di portare avanti il proprio cammino cristiano autonomamente. Va comunque ricordato che dopo la cresima per la Chiesa non finisce il percorso di iniziazione in quanto inizia il tempo della mistagogia, dove “il neofita è educato, secondo la sua età, a scoprire il posto dei sacramenti nella vita, a crescere in una sempre più grande fedeltà a Cristo” (Consiglio Episcopale Permanente della CEI, 1999: 51).

Il fenomeno che spesso accade, dopo aver ricevuto la cresima, è quello dell'abbandono da parte dei ragazzi della parrocchia e in generale del mondo della religione; essa in fatti “a livello simbolico sembra aver acquistato il significato di un viatico ricevuto il quale è possibile prendere le distanze dal mondo della religione” (Castegnaro, 2002: 7). Interessante in questo notare come, i genitori sembrano essere poco consci del ricorrente fenomeno di interruzione della pratica dei figli. Da un'indagine condotta da Castegnaro (2005) nella

Diocesi di Vittorio Veneto infatti, più di tre quarti dei genitori intervistati ritengono che il figlio dopo la cresima continuerà a interessarsi alla religione o addirittura aumenterà l'interesse per la pratica religiosa.

Per cercare di rispondere alle esigenze imposte dal continuo cambiamento della società, l'ordine in cui si ricevono i sacramenti di iniziazione cristiana è oggi nuovamente in discussione; in alcune parrocchie infatti si stanno avviando percorsi di celebrazione unitaria dei sacramenti di confermazione e eucarestia e, laddove il bambino non l'avesse ancora ricevuto, del battesimo. Ciò, se da un lato da parte della chiesa, mira a valorizzare l'unitarietà e l'inscindibilità dei sacramenti, dall'altro può avere delle conseguenze all'atto pratico piuttosto importanti rispetto alla frequenza degli ambienti parrocchiali. Mentre il percorso tradizionale si concludeva generalmente verso i 14 anni, ovvero la fine delle scuole medie, il nuovo percorso unificato prevede che i bambini completino i sacramenti di iniziazione all'età di 12 anni circa, utilizzando le classi scolastiche come riferimento, ci si colloca tra la quinta della scuola primaria e la prima delle scuole medie. Un'anticipazione dell'età conclusiva del percorso potrebbe portare a un abbandono degli ambienti parrocchiali ancor più anticipato rispetto a quelli che fanno normalmente seguito alla cresima. D'altra parte le riflessioni interne alla chiesa cattolica sembrano privilegiare la scelta di tener legati a sé ragazzi e ragazze realmente interessati al percorso piuttosto che la catechesi rischi di assumere la forma di un ricatto (Caspani, Sartor, 2008: 89).

2.2.2 Il catechismo e la popolazione di riferimento

Abbiamo visto fino a ora, nei dettagli come sono strutturate le tappe del percorso che i bambini e i ragazzi intraprendono per diventare cristiani. Il cammino di catechismo è intrapreso in Italia per circa i tre quarti della popolazione che frequenta il catechismo e altri percorsi di formazione nelle strutture come oratori, patronati, parrocchie o centri religiosi (Garelli, 2011: 86). I dati rilevano come la "rete cattolica è ancora ben distribuita e attiva sul territorio, sia nel far fronte alla domanda di prima formazione religiosa [...], sia nell'offrire luoghi e occasioni di incontro" (*Ibidem*: 87). Gli spazi della parrocchia dunque rappresentano ancora oggi luoghi importanti di socializzazione per la popolazione italiana. In particolare, fino a almeno i 14 anni, questi vengono frequentati più o meno

assiduamente per le attività di catechesi; circa il 23% della popolazione rimane a contatto con la chiesa di riferimento per almeno 8-10 anni che si concentrano in prevalenza durante il periodo della preadolescenza.

L'età in cui la frequenza alle parrocchie è concentrata maggiormente risulta anche quella che in letteratura è meno indagata: si conosce infatti molto poco rispetto alla pratica religiosa dei bambini e delle bambine. Si è deciso pertanto di prendere come riferimento il sacramento dell'eucarestia come momento centrale dell'iniziazione religiosa dei bambini. Si tratta di un fenomeno che riguarda nel decennio 1999-2009, per quanto riguarda il Patriarcato di Venezia, circa 25.742 bambini, con una media di quasi 2.600 bambini l'anno. Non esiste un ufficio statistico del Vaticano preposto a raccogliere dati relativi ai sacramenti di iniziazione cristiana; i dati infatti sono raccolti nel Patriarcato sollecitando le singole parrocchie a fornire le informazioni necessarie. Non sono pertanto da ritenersi dati assoluti, ma rendono bene l'idea di quanto diffuso può essere il fenomeno in Italia. Come vedremo, solo nella città di Bassano del Grappa, nel 2012 si sono tenute più di 450 prime comunioni.

Per rispondere alle domande di ricerca che abbiamo presentato è stato dunque approntato un progetto che mira a seguire i bambini e le bambine durante il percorso di catechismo in preparazione alla comunione, a partire dall'inizio delle attività, fino alla loro conclusione. Il percorso di catechismo segue di pari passo i tempi dettati dall'anno scolastico italiano, dunque ha inizio generalmente a settembre e termina a giugno. Dovendo selezionare una popolazione a cui rivolgersi per sviluppare il progetto di ricerca, sono state individuate due aree d'interesse: il Patriarcato di Venezia e la Diocesi di Vicenza. Su quest'ultima esiste una letteratura di studi sugli adolescenti piuttosto corposa, svolta in particolare dall'Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto.

Nei prossimi paragrafi verrà descritta dettagliatamente la struttura metodologica e il modo in cui si è giunti a selezionare le due aree d'interesse. E' necessario tuttavia in questa sede, anticipare che la ricerca si è svolta nel Patriarcato di Venezia, con l'individuazione all'interno di cinque Vicariati afferenti alle zone geografiche di Mestre e Marghera, di due classi di catechismo in cui si sono svolte l'osservazione partecipante, i *focus group* e l'indagine campionaria. La Diocesi di Vicenza ha visto il coinvolgimento del Vicariato di Bassano del Grappa con il coinvolgimento di alcune classi di catechismo nell'indagine

campionaria.

2.2.3 Una ricerca multi metodo: Un progetto centrato sui bambini

E' comunemente noto che, in letteratura "è raro che i bambini diventino le unità di analisi [...] di una ricerca, è molto più usuale che vengano raccolte informazioni su di loro mediante l'appartenenza alle famiglie di origine" (Belloni, 2005: 25). Nonostante molti ricercatori cerchino di mantenere alcuni concetti centrali quali "ascoltare, dare voce, ricerca con i bambini, ricerca partecipativa, ricerca guidata dai bambini" (Warming, 2011: 17), si sta diffondendo un dibattito che cerca di comprendere se questo tipo di approcci produca una migliore conoscenza scientifica rispetto a altri.

La ricerca intende promuovere il coinvolgimento dei bambini al fine di realizzare un progetto che, per quanto possibile, dia l'opportunità ai bambini di far sentire la propria voce. Si è cercato quindi, di dare forma alla struttura metodologica, basandosi sui modelli di ricerca partecipata con i bambini (Barker, Weller, 2003; Kellett, 2004; Cocks, 2006; Gallacher, Gallagher, 2008; Clark, 2011).

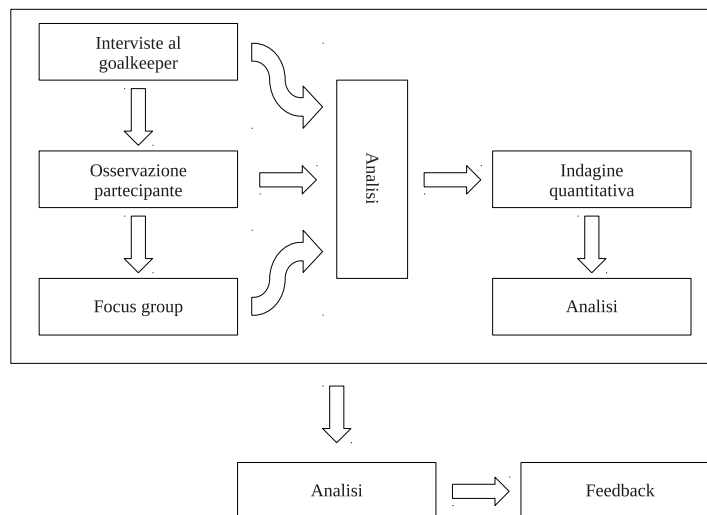
Nella fase di progettazione della struttura metodologica, sono stati cercati riferimenti alla letteratura nazionale e internazionale. Non ci sono dubbi sul fatto che gli aspetti metodologici della ricerca siano un ambito ampiamente esplorato da molte discipline, sia nelle sue declinazioni qualitative che quantitative. E' evidente infatti, che autori afferenti tanto a discipline sociologiche, quanto antropologiche o psicologiche e più generalmente alle scienze sociali, abbiano dedicato molti studi a individuare quelle che vengono definite le best practices, riferendosi a metodi specifici: osservazione etnografica, interviste, *focus group*, indagini campionarie, etc. La letteratura è sterminata, e tuttavia i materiali a disposizione iniziano a essere sempre meno numerosi nel caso si intenda, come nella mia ricerca, creare una struttura che risponda alle esigenze sia di integrare metodi diversi, sia di trovare uno spazio in cui i bambini possano interagire con la struttura della ricerca.

Il percorso della ricerca ha voluto combinare tra di loro diversi metodi di ricerca, delineando diverse fasi che, come schematizzato nel grafico (Fig. 2.1), procedono per passi successivi e consentendo di alternare ai momenti di ricerca altrettanti spazi di analisi e riflessività utili a modificare e ri-calibrare in itinere l'approccio sul campo. La complessità

della struttura della ricerca rende necessario spiegare brevemente, lo schema (Fig. 3.1) delle metodologie, evidenziando come sono state fatte dialogare tra di loro per cercare di tracciare un quadro il più possibile completo sul senso e sulle rappresentazioni che i bambini danno al loro percorso di iniziazione cristiana.

In questo paragrafo verranno esplicitate le forme in cui si sono organizzate le diverse metodologie e come sono state fatte dialogare tra di loro. Nei successivi paragrafi si dedicherà invece un ampio spazio alla descrizione, per ciascuna metodologia adottata, ai dettagli della costruzione del campo di ricerca.

Figura 2.1: *Schema della metodologia di ricerca*



Prima fase: l'osservazione etnografica

Per rispondere alle domande di ricerca, per adottare una prospettiva centrata sui bambini cioè che ne mettesse pienamente in luce il punto di vista, si è approntato un disegno che nelle sue fasi iniziali si è servito dell'osservazione etnografica partecipante. Generalmente un'etnografia può essere condotta scegliendo di adottare diversi ruoli osservativi, vivendola cioè in incognito oppure esplicitando la propria presenza e i propri scopi di ricerca (Cardano, 2011, p. 245). Si è scelto in questo caso di condurre un'osservazione partecipante scoperta; chiaramente non sarebbe stato possibile farsi passare per un bambino intenzionato a frequentare il catechismo per ricevere la mia prima comunione.

Certamente avrei potuto scegliere di immedesimarmi nei panni di una catechista e offrirmi volontaria in due diverse parrocchie per aiutare le catechiste nell'organizzazione e nella realizzazione degli incontri con i bambini. Questa seconda possibilità mi avrebbe tuttavia impedito, con buona probabilità, di cogliere in modo completo le dinamiche relazionali dei bambini; si sarebbero infatti innescati con me gli stessi meccanismi che si attuano con le loro catechiste e con gli adulti con cui hanno a che fare. Condurre un'osservazione che avesse al centro la prospettiva dei bambini calandomi nei panni di una catechista, oltre che a avere dei risvolti etici piuttosto difficili da gestire, sarebbe stato estremamente complicato. Per questi motivi la mia scelta di rivelare completamente le mie intenzioni di ricerca, sia con gli adulti coinvolti, sia con i bambini, ha dato forma al campo in modo totalmente diverso, come ricorda Cardano (2011: 246) infatti, “[...] La forma impressa alla partecipazione determina, in buona misura, i contenuti dell'esperienza che l'osservatore potrà vivere sul campo”.

Le osservazioni si sono svolte in due parrocchie e si sono sviluppate lungo l'intero percorso di preparazione alla prima comunione, dai primi giorni di catechismo a settembre-ottobre, fino a giugno. In entrambe le parrocchie le osservazioni totali sono state venti, per un totale di quaranta. L'osservazione si è concentrata durante l'ora di catechismo e durante la mezz'ora precedente e successiva le lezioni, in modo tale da poter cogliere i momenti di ingresso e di uscita dagli spazi della parrocchia. Questo ha consentito di assistere, seppur in modo parziale, alle interazioni tra i bambini e i genitori e ai momenti di gioco sia prima che dopo il catechismo. Inoltre mi ha permesso anche di acquisire fiducia da parte dei genitori e di poter stare per un tempo maggiore assieme ai bambini.

Si è deciso anche di partecipare ai ritiri spirituali previsti nel calendario stilato dai catechisti e dai sacerdoti, alle riunioni tra genitori e catechisti, ai momenti di preghiera, alle confessioni e in generale a tutte le attività che sono state proposte ai bambini come obbligatorie per la preparazione alla comunione.

Durante l'osservazione, sono stati raccolti anche i materiali che venivano consegnati ai bambini, come schede, biglietti o lettere per i genitori, cartelloni appesi in aula, disegni, etc. Di particolare rilievo sono stati anche i materiali che gli stessi bambini hanno prodotto: disegni, cartelloni, domande e questioni poste agli adulti, lettere che hanno scritto, preghiere, etc. Si è assistito inoltre, in entrambe le parrocchie, al momento stesso del-

la prima comunione che si è svolta nel mese di maggio per la chiesa di San Giovanni Evangelista e di giugno per quella di San Pio X.

Seconda fase: I focus group

L'osservazione partecipante è stata affiancata parallelamente da una fase in cui si è deciso di approfondire alcune delle numerose questioni emerse tramite l'utilizzo di alcuni *focus group*. Questi sono stati organizzati, dopo quattro mesi di presenza su campo – 26 ore di osservazione – nella parrocchia di San Giovanni Evangelista.

I *focus group* fanno parte di alcune delle tecniche di raccolta di dati che provengono dall'osservazione delle discussioni che avvengono tra un gruppo di bambini (nel caso specifico), generalmente selezionati tramite un campionamento che può essere casuale oppure ragionato. Le tematiche affrontate dai *focus group* vengono proposte e centrate sugli aspetti sui quali si sceglie di indagare assieme al gruppo coinvolto. Possono essere utilizzate diversi metodi per avviare la discussione, attraverso stimoli visuali, l'impiego di *role play*, la narrazione di storie o, nel caso dei bambini utilizzando “attività molto prossime al gioco” (Rapari, 2007: 217) al fine di stimolarne una partecipazione più attiva. La raccolta dei dati e la loro analisi possono seguire disparati approcci, per esempio registrando l'audio delle interazioni e svolgendo un'analisi conversazionale, oppure videoregistrando le attività e analizzando anche posture, linguaggio non verbale. La versatilità dello strumento permette insomma una grandissima flessibilità che permette di modellarlo attorno alle esigenze di ricerca. L'utilizzo dei focus in ricerche centrate sui bambini, ha conosciuto i suoi primi impieghi nell'ultimo ventennio, andando di pari passo con l'interesse anche in ambito teorico verso l'infanzia. Esso si rivela particolarmente utile a approfondire la strutturazione delle culture dei bambini in quanto, “ascoltando i bambini che discutono si possono [...] apprendere le norme culturali che strutturano la loro vita”(Rapari, 2007: 217).

In questo lavoro, sono stati organizzati quattro incontri strutturati in *focus group* che sono stati proposti ai bambini come “laboratori” per riflettere assieme su alcuni aspetti del catechismo. Ciò ha comportato un'attenta progettazione della traccia di discussione degli incontri al fine di renderli non soltanto più piacevoli ma anche per adattarli alle abilità linguistiche e interpretative della loro età.

Prima di poter iniziare a organizzare i *focus group*, era necessario dunque conoscere quali fossero le issue, ovvero le tematiche principali, i concetti chiave che emergevano dall'osservazione diretta sul campo, per questo motivo i primi mesi di frequentazione del campo sono stati utili a far emergere le aree tematiche attorno a cui riflettere con i bambini.

La scelta di proporre ai bambini un *focus group* ha avuto due obiettivi prioritari.

1. Il primo era quello di ricavare informazioni più approfondite e specifiche riguardo a numerosi aspetti che concernevano non soltanto le rappresentazioni che avevano del catechismo, della messa e della prima comunione, ma anche rispetto al senso che attribuivano al percorso che stavano affrontando. Dopo i primi incontri di riflessione sulle tematiche, i bambini sono stati coinvolti nel compito di controllare le categorie scelte per costruire il questionario, dialogando con il ricercatore avevano la possibilità di spiegare il loro modo di interpretare il catechismo, la comunione, la confessione, etc. I bambini hanno partecipato solo indirettamente all'elaborazione del questionario, ma una volta elaborato, è stato sottoposto ai bambini che hanno potuto discuterlo, fare proposte di miglioramenti, esprimere le loro perplessità riguardo a domande poco chiare, al numero degli stimoli e al linguaggio utilizzato.
2. Il secondo obiettivo era quello di discutere assieme ai bambini e alle bambine di alcuni problemi riguardanti la costruzione di uno strumento adeguato di rilevazione per l'indagine campionaria, come per esempio il *question wording*, l'utilizzo di termini specifici, la revisione di eventuali errori strutturali (a esempio il "salto" da una domanda a un'altra), la comprensione delle istruzioni di compilazione, etc.

Il coinvolgimento dei bambini ha permesso di avere un accesso diretto al vocabolario e al linguaggio da utilizzare in fase di stesura degli stimoli del questionario. Di conseguenza, l'operazionalizzazione dei concetti, il *question wording*, il vocabolario e il linguaggio sono stati migliorati e resi più semplici e "*children friendly*" proprio grazie all'aiuto dei bambini che sono stati quindi una parte attiva della ricerca. Questa fase è stata importante quindi per produrre uno strumento di ricerca migliore, creato in modo tale che rispondesse tanto ai bisogni delle domande di ricerca, quanto a quelli che lo strumento fosse semplice, non ambiguo e facile da utilizzare per i bambini.

Terza fase: L'indagine campionaria

Le terza fase della ricerca ha previsto l'utilizzo dell'indagine campionaria come strumento per rilevare i comportamenti della popolazione di riferimento. Dovendo scegliere tra una rilevazione censuaria e una campionaria, si è optato per la seconda, non essendo possibile rivolgersi a tutti i bambini frequentanti il catechismo nel Patriarcato di Venezia e nella Diocesi di Vicenza. Avendo l'esigenza di approntare un questionario standardizzato, rivolto ai bambini e alle bambine, ci si è scontrati con una letteratura e una tradizione di ricerca che, anche negli stessi manuali di metodologia per la ricerca sociale, stentano a includere percorsi di riflessione su come adeguare gli strumenti alle esigenze di bambini e ragazzi come rispondenti. Belotti (2010c) dedica una riflessione rispetto allo stato dell'arte delle indagini campionarie che, in Italia, sono state rivolte ai ragazzi. Nella sua ricognizione individua nove enti che hanno promosso iniziative rivolte nello specifico all'infanzia e all'adolescenza. E' rilevante notare come l'età più bassa a cui sia stato proposto un questionario standardizzato è quella dei 5 anni promossa da Doxa; se si esclude tuttavia l'esperienza di Gfk Eurisco e di Eurispes che si rivolgono rispettivamente ai 6 e 7 anni di età, la maggior parte degli enti si rivolge a ragazzi che abbiano raggiunto la soglia degli 11 anni, che frequentino cioè la almeno la prima media.

Dunque, la progettazione di un'indagine campionaria rivolta a bambini di 8-9 anni si presentava come una scommessa piuttosto ardua, particolarmente nella fase di progettazione e pre-test, indispensabili per osservare le risposte dei bambini allo strumento proposto.

La sfida dell'indagine campionaria si giocava anche su un altro fronte: per poter raccogliere le informazioni scaturite dalle domande di ricerca, infatti si è progettato di svolgere l'indagine in una dimensione territoriale ampia, non limitata esclusivamente alla zona in cui si era svolta l'osservazione etnografica (a Mestre e a Marghera), in modo tale da riuscire a svolgere una ricerca più ampia e approfondita. La sola inclusione nell'indagine del Patriarcato di Venezia avrebbe comportato il rischio di non riuscire a ottenere un campione sufficientemente significativo per tentare di analizzare i dati ricavati, inoltre l'aspetto di comparazione rende sempre particolarmente ricchi di significato i risultati. Si è pertanto scelto di coinvolgere nella rilevazione una seconda realtà urbana. Tra le varie realtà

possibili in cui realizzarla il Vicariato di Bassano del Grappa³ ha rappresentato una buona opportunità.

Non soltanto la scelta del territorio a cui proporre il questionario elaborato, ma anche la selezione delle “classi di catechismo” si è rappresentava una questione centrale. Nella fase di raccolta dei dati riguardanti le parrocchie afferenti al Patriarcato di Venezia relativi al decennio 1999-2009, si è evidenziato che il fenomeno della prima comunione riguarda ogni anno più di 2.400 bambini (si possono osservare le varie oscillazioni nelle appendici).

Si procederà ora a descrivere nel dettaglio, come si è costruito il campo di ricerca la strutturazione interna di ciascuna delle tre fasi di indagine.

2.3 La costruzione del campo

L'accesso al campo prevedeva preliminarmente l'individuazione di due parrocchie facenti parte del patriarcato di Venezia che si intendevano coinvolgere nel progetto; è stato necessario dunque consultare alcuni dati relativi al fenomeno delle prime comunioni nel Patriarcato.

Il Patriarcato di Venezia è piuttosto esteso e complessivamente include 128 parrocchie. Visto l'alto numero di chiese e di bambini potenzialmente coinvolti, per decidere quali percorsi seguire, ho deciso di adottare come criterio di scelta, una selezione a seconda del contesto sociale e religioso in cui le parrocchie stesse si trovano inserite nel territorio. In particolare le parrocchie sono state individuate in base a un criterio di religiosità rispetto a un *continuum* che va da un massimo di omogeneità religiosa a un massimo di disomogeneità religiosa: nel primo caso si tratta di parrocchie inserite in quartieri a alta maggioranza religiosa di cattolici, prevalentemente di nazionalità italiana, il secondo caso invece riguarda parrocchie di quartieri in cui sono presenti anche altre confessioni religiose e diverse nazionalità. Un secondo criterio di scelta riguarda il percorso di catechesi stesso; visti i numerosi cambiamenti in atto nel percorso di socializzazione religiosa che affrontano i bambini, ho deciso di prendere in considerazione solamente le parrocchie che hanno scelto di mantenere il percorso tradizionale, quello cioè in cui i bambini

³Il Vicariato di Bassano del Grappa afferisce alla Diocesi di Vicenza è costituito da 14 parrocchie per una popolazione del territorio che secondo i dati relativi all'anno 2012 ammonta a 59.374 unità.

ricevono la loro prima comunione mentre sono ancora iscritti alla scuola primaria. Inoltre si sono privilegiati nella scelta tutti quei percorsi che prevedevano di ricevere un solo sacramento alla volta, di recente infatti, sono stati attivati anche percorsi che prevedono che i ragazzi (solitamente di età compresa tra i 13 e i 14 anni e dunque frequentanti le scuole medie), ricevano la prima comunione e la cresima durante la stessa cerimonia religiosa. Per la mia ricerca era fondamentale che fossero coinvolti bambini di età compresa tra gli otto e i dieci anni.

Infine, come ultimo criterio, ho deciso che, nel caso in cui dopo la scrematura in base ai criteri precedentemente elencati risultassero come scelta possibile un alto numero di parrocchie, si preferissero quelle in cui l'accesso al campo risultasse più semplice e favorito dai *gatekeepers* o guardiani (Cardano, 2011) ovvero sia dai sacerdoti che dai catechisti.

La vastità della popolazione di parrocchie del Patriarcato tra cui individuare le due chiese che rispondevano ai criteri indicati, rendeva necessarie alcune interviste preliminari, al fine di fare una scelta consapevole e il più vicina possibile alle caratteristiche ricercate.

2.3.1 La scelta delle parrocchie: la documentazione empirica e le interviste preliminari

In prima battuta ho preso contatto con l'Ufficio Catechesi ed Evangelizzazione del Patriarcato di Venezia per raccogliere la documentazione empirica riguardante alcuni dati di carattere sociografico delle parrocchie; in particolare sono state richieste informazioni riguardanti il numero di parrocchiani interessati da ogni parrocchia, il numero di battesimi svolti, quindi di prime comunioni, cresime, matrimoni. Questo tipo di analisi dei dati disponibili aveva lo scopo di individuare il contesto in cui le diverse chiese sono inserite, con un "[...] intento di trovare una risposta alle domande da cui muove lo studio, ma anche con l'intento di trovare risposte a nuovi interrogativi, non prefigurati nel disegno di ricerca" (Cardano, 2011, p. 18). La Cancelleria Diocesana di Venezia, a cui è necessario fare una richiesta scritta per avere accesso ai dati d'interesse, organizza le informazioni rilevanti per la nostra ricerca sia in modo aggregato per il Patriarcato (Tab. 2.1 e Tab. A1.1), sia in modo disaggregato per parrocchia (Tab. 2.2), di conseguenza è stato possibile avere

un quadro generale, anche se ancora piuttosto sommario e non completo. Dal colloquio con il referente della cancelleria, Don Diego Sartorelli, è emerso che i dati presenti in archivio, più che rappresentare il quadro esatto della popolazione diocesana, si basano su stime che vengono fatte in base ai dati che vengono forniti dai Comuni afferenti al Patriarcato. In particolare, i dati relativi alle percentuali di cattolici presenti sul territorio, vengono calcolati considerando un 1% circa di popolazione che non si dichiarerebbe tale. La stima di popolazione cattolica ha incluso anche alcuni cittadini stranieri che sono stati indicati come cattolici semplicemente in base al paese di provenienza. Inoltre sono state escluse dal conteggio circa 600 persone che hanno richiesto espressamente di non essere incluse nella popolazione cattolica.

Tabella 2.1: *Dati relativi al Patriarcato di Venezia per gli anni 1999, 2004, 2009.*

Dati Patriarcato di Venezia		1999	2004	2009
Totale residenti		373.560	365.747	375.790
Totale cattolici		368.157	360.178	372.032
Parrocchie		128	128	128
Battesimi	Fino a 1 anno	2.526	2.432	1.953
	Tra 1 e 7 anni	86	138	165
	Oltre i 7 anni	13	27	38
Prime comunioni		2.308	2.244	2.428
Cresime		2.369	2.332	2.117
Matrimoni	Tra cattolici	1.399	942	744
	Misti	17	27	35

Sempre nel corso del nostro colloquio è emerso che non esistono dati che descrivano il fenomeno della prima comunione nel Patriarcato, in particolare non viene mai indicata l'età in cui i bambini iniziano il percorso di preparazione e nemmeno l'età in cui si svolge la cerimonia. Ogni parrocchia tuttavia, sembra godere di una certa autonomia nell'impostazione del percorso di catechesi⁴.

⁴In merito all'autonomia decisionale, per esempio, alcune parrocchie dei Vicariati di Mestre, Carpenedo, Favaro-Altino, Castellana e Marghera hanno avviato nuovi percorsi di catechismo che prevedono di ricevere i sacramenti della comunione e della confermazione durante un'unica celebrazione, come già accennato nei paragrafi iniziali di questo capitolo. L'età a cui i bambini sono ammessi a ricevere i sacramenti è a 12-13

Si sono potuti visionare i dati relativi a un decennio, dal 1999 al 2009, si tratta di dati che a esclusione del 2009 non sono informatizzati. Don Diego Sartorelli mi ha evidenziato molte difficoltà nel raccogliere le informazioni, in quanto i dati vengono richiesti alle parrocchie e i parroci hanno il compito di compilare le tabelle inviate e di restituirle; i tempi tuttavia sono molto dilatati e anche la correttezza degli stessi non è garantita da nessun controllo organizzato e centralizzato.

Tabella 2.2: *Dati relativi ai battesimi e alle prime comunioni nelle parrocchie del Patriarcato di Venezia per l'anno 2009.*

ANNO 2009				
Parrocchia	Battesimi			prima comunione
	Fino a 1 anno	Tra 1 e 7 anni	Oltre 7 anni	
Basilica San Marco	24	3	1	
S. Moisé	2			
S. Stefano	8	2		21
S. Luca	22			
S. Salvador	7			
S. Zaccaria	4	2		6
S. Maria Formosa	16			22
Ss. Giovanni e Paolo	11	1		15
S. Elena	1			1
S. Pietro di Castello	16	4		11
S. Giuseppe di Castello	6	1		8
S. Francesco di Paola	5			10
S. Martino	8		1	
S. Francesco della Vigna	13	5		12
Bragora	2	1		
S. Geremia	6	1		6
S. Giobbe	9			5

anni e corrisponde, se comparato alla classe scolastica, alla prima media. Questo tipo di iniziazione cristiana prende il nome di percorso mistagogico in quanto, come riporta la Nota pastorale del Consiglio Episcopale Permanente in merito agli orientamenti per l'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni, "Con la celebrazione del Battesimo, della Confermazione e dell'Eucaristia, non è terminato l'itinerario di iniziazione cristiana. Inizia il tempo della mistagogia, per familiarizzarsi sempre di più con la vitacristiana e i suoi impegni di testimonianza" (1999: 277). Si tratta di un percorso controverso che da quanto si è potuto osservare, ha diviso in due le opinioni di catechisti e sacerdoti che se da un lato contano di poter fare in modo, proprio attraverso questa proposta, di raccogliere un gran numero di ragazzi in parrocchia, dall'altro temono anche che, una volta ricevuti i sacramenti, i ragazzi e le loro famiglie abbandonino in modo definitivo la parrocchia e smettano di frequentare le celebrazioni domenicali.

S. Marcuola	10	3		8
S. Girolamo	2			9
S. Alvise	5	1		15
Madonna dell'Orto	6	1		6
S. Felice	5	1		9
SS. Apostoli	14		1	28
S. Canciano	7	1		14
S. Silvestro	6	3		15
S. Cassiano				
Frari	29	1		24
Tolentini	10			
S. Simeone	11			4
S. Giacomo dall'Orio	11	1	1	12
S. Pantalon	2			
Gesuati	8			10
S. Trovaso	10	2	1	6
S. Raffaele				
S. Nicolò dei Mendicoli	7	5	3	19
Carmini	3	1		8
SS. Redentore	12	4		16
S. Eufemia	6	1		12
S. Gerardo Sagredo	3			
S. Nicolò del Lido	12			
S. Maria Elisabetta	23	3		45
S. Antonio del Lido	26			26
S. Ignazio	7			23
Malamocco	8			1
Alberoni	1	1		4
S. Pietro di Murano	12			18
S. Donato di Murano	8			21
Cristo Re	2			
Mazzorbo				
Burano	13			26
S. Giuseppe di Mestre	59			38
S. Marco di Mestre	14		1	35
Altobello	17	7	2	19
S. Lorenzo Martire	27	4		80
S. Cuore (Conventuali)	32	2	1	60
S. Maria di Lourdes	10			19
S. Rita	1			

S. Barbara V.M.	23	1	2	30
S. Lorenzo Giustiniani	21			31
Madonna della Salute	26	2		5
Bissuola	27	3		31
Corpus Domini	10	2		18
Addolorata di Mestre	36	10	2	55
S. Paolo di Mestre	12	1	2	18
SS. Trinità	8		1	10
Favorita	21	1		
Carpenedo	39	5	3	63
S. Giovanni Evangelista	25	2		36
S. Pietro Orseolo	16		1	23
S. Maria Goretti	27	1		40
Villaggio Laguna - Cep	1			13
Campalto	25	5	1	34
Tessera	32	2		16
S. Pietro di Favaro	24			31
S. Leopoldo Mandic' di Favaro	11			15
S. Andrea di Favaro	20	2	1	24
Dese	7	1	1	16
Cà Noghera	1			
Altino San Eliodoro	1			
S. Michele di Quarto d'Altino	50	6	1	63
Portegrandi	5			11
Gazzera	37	9		49
Zelarino	22	5		47
S. Lucia di Zelarino	8			10
Trivignano	18			31
S. Gregorio Martire di Chirignago	48			54
Asseggiano	21	3		16
S. Michele di Marghera	7			10
S. Pio X (Orioniti)	22	1		49
SS. Risurrezione (CITA)	3		1	11
S. Antonio di Marghera	10	2		21
SS. Francesco e Chiara	8	5		13
Gesù Lavoratore	15		1	8
Catene di Marghera	22	1		42
Villabona	3			
Malcontenta	45			31
Gambarare	34	1		54

Termine di Malcontenta	3			4
Oriago	22	3		45
S. Pietro in Bosco	18			41
Borbiago	52			24
Mira Porte S. Marco Ev.	18	1	1	22
Mira Taglio S. Nicolò Vescovo	55			53
Marano Veneziano	9	1		13
Cà Savio	26	21		40
Treporti	17			18
Cà Vio	16			12
Cavallino	16			25
S. Cuore di Jesolo	24	1	1	28
S. Maria Ausiliatrice di Jesolo	13			30
SS. Liberale e Mauro	25			39
Jesolo centro	54	1	3	87
Passarella di Jesolo	7			12
Cortellazzo	19	1	2	14
Torre di fine	13	1		14
Eraclea	36			63
Cà Turcata	2			4
Cittanova				
Stretti	10			10
Gesù Buon Pastore di Valcasoni				
Ponte Crepaldo	18			39
Croce gloriosa S.M. Elisabetta	23		1	6
Cà Corniani	3			
S. Gaetano	4			8
Marango	1			
Castello di Caorle	2			
Brussa				
Caorle	46	2		43
S. Margherita di Caorle	11			19
TOTALE	1953	165	37	2429

Dopo aver visionato i dati in possesso del Patriarcato, il percorso di scrematura delle parrocchie era ancora in una fase piuttosto iniziale, avendo tuttavia la necessità di iniziare a frequentare il campo a partire dal mese di settembre o ottobre 2010, periodi in cui generalmente iniziano i percorsi di catechismo, è stato fissato un incontro con Mons. Danilo Barlese, all'epoca parroco della parrocchia dei Santi Gervasio e Protasio e attualmente

Moderatore di Curia⁵, in modo da poter presentare le esigenze della ricerca e da avere un confronto con lui riguardo alla scelta migliore da fare. Durante il colloquio, svoltosi nel suo studio in un clima piuttosto informale ma allo stesso tempo di profondo interesse verso la ricerca e le sue implicazioni, ho presentato il progetto di ricerca, le finalità, le esigenze, le modalità di ricerca e ho elencati i criteri discriminanti per la scelta delle due chiese da coinvolgere. Quello che doveva rivelarsi un semplice colloquio esplorativo del campo, in realtà si è rivelato prezioso anche in quanto mi ha permesso di scoprire la prospettiva in cui il progetto sarebbe stato visto dai sacerdoti coinvolti, i punti che avrebbero costituito un problema per la mia accettazione e quelli invece che ne avrebbero facilitato l'accettazione.

In particolare, se in generale la ricerca ha suscitato una reazione positiva, è stato sottolineato di specificare attentamente, durante i colloqui con i parroci delle parrocchie interessate, che il progetto non intende dare nessun giudizio sulle modalità di svolgimento del catechismo, ma che l'interesse si focalizza sui bambini, le relazioni tra pari, le negoziazioni con gli adulti, l'interpretazione del percorso di preparazione alla Comunione, etc. Mons. Barlese nella mia ricerca ha rappresentato quello che generalmente viene definito un mediatore culturale, ovvero la persona che "gode della fiducia della popolazione in studio" e allo stesso tempo instaura legami basati buoni rapporti e sul rispetto reciproco con il ricercatore (Cardano, 2011: 252) e ciò mi ha permesso di avvicinarmi al campo con una maggiore tranquillità e sicurezza di essere accettata ai sacerdoti e dai catechisti non come intrusa, quanto piuttosto come ospite gradita. Le indicazioni che mi sono state date infatti, si sono rivelate importanti perché avrei potuto apparire come una sorta di infiltrata con l'intento di screditare il percorso di catechesi che viene fatto nelle parrocchie da catechisti e sacerdoti. Anche il mio status sociale per così dire privato, ovvero le mie caratteristiche personali al di là del mio ruolo di ricercatore, mi sono state indicate come elementi importanti per guadagnare la fiducia di tutti gli adulti che mi avrebbero consentito l'accesso al campo. Tutto ciò ben si accorda con l'idea che "si può entrare sul campo perché possediamo alcune caratteristiche" (Semi, 2010). Nell'ambiente della parrocchia e specificamente degli spazi parrocchiali, il mio essere educatrice scout in un

⁵Il Moderator Curiae o Moderatore di Curia, ha compiti di responsabilità riguardanti l'organizzazione, il funzionamento e il coordinamento dell'intera struttura della Curia. Le sue responsabilità riguardano tanto il personale (laico e non), sia gli strumenti e i beni posseduti.

gruppo parrocchiale, la mia appartenenza religiosa allo stesso mondo cattolico in cui ho scelto di dedicare il mio lavoro, nonché la mia esperienza di lavoro fatta assieme ai bambini, hanno avuto un peso importante, soprattutto nell'accesso al campo della parrocchia di San Giovanni Evangelista di Mestre. E' evidente che il semplice possedere caratteristiche di vicinanza con i valori presenti nell'ambiente delle parrocchie certamente facilitano un ingresso ma non costituiscono di per sé una garanzia; vanno messe in gioco anche abilità comunicative e relazionali, va negoziata la partecipazione al campo e vanno costruite relazioni di fiducia con gli interlocutori.

Ritornando alla questione della scelta delle due parrocchie in cui iniziare l'osservazione etnografica, Mons. Barlese ha indicato inizialmente diverse parrocchie rispondenti al criterio di disomogeneità religiosa, alcune appartenenti al Vicariato di Mestre e Carpenedo, altre a quello di Marghera. Per quanto riguarda quelle inserite in un contesto di alta uniformità religiosa, me ne sono state suggerite due, entrambe situate a Mestre.

La parrocchia di San Pio X⁶ risponde al criterio disomogeneità. La chiesa, guidata dal parroco Don Giuseppe Volponi, si trova a Marghera, in un quartiere ad alta presenza di immigrati e di lavoratori legati al mondo dell'industria chimica. Le attività organizzate dalla parrocchia sono svariate e i volontari che operano per far funzionare le associazioni presenti sono altrettanto numerosi. I progetti principali coinvolgono le famiglie e i giovani ma all'interno delle strutture parrocchiali. E' presente anche un'associazione rivolta agli anziani che intendono occupare il proprio tempo libero in parrocchia.

Per quanto riguarda la parrocchia scelta rispondente al criterio di omogeneità si è deciso di optare per San Giovanni Evangelista di Mestre⁷, guidata dal parroco Don Giovanni Frezzato. Si tratta di una parrocchia inserita in un quartiere residenziale di Mestre, alta omogeneità religiosa e culturale. La parrocchia ospita diversi gruppi e associazioni che sono attivi nel territorio, tra cui: Gruppo Caritas, Gruppo Giovani, Gruppo Coppie per la Pastorale Matrimoniale, Gruppo Giovani Sposi e Gruppi di Ascolto della Parola di Dio. Una delle caratteristiche più peculiari della parrocchia è che ospita una Comunità Neocatecumenale⁸ che raccoglie un bacino di fedeli piuttosto rilevante. Questi provengono da

⁶Per informazioni aggiuntive sulla parrocchia di San Pio X di Marghera:
<http://www.cuoresenzaconfini.it/>

⁷Per informazioni aggiuntive sulla parrocchia di San Giovanni Evangelista di Mestre:
<http://www.sangiovannievangelista.it/> .

⁸Secondo lo Statuto del Cammino Neocatecumenale, "Il Cammino Neocatecumenale non è un mo-

tutta la provincia di Venezia e che hanno come riferimento questa chiesa. Don Giovanni è stato nominato parroco solamente uno o due mesi prima che mi rivolgessi a lui per chiedergli il consenso di poter svolgere la mia ricerca nella sua parrocchia.

2.3.2 L'accesso al campo: il contatto con i sacerdoti e le catechiste

I processi di accesso al campo e di acquisizione da parte di parroci e catechisti della fiducia in me, hanno seguito percorsi differenti nelle due parrocchie. I primi contatti telefonici avuti con i due sacerdoti, hanno dato già precise indicazioni di come si sarebbe dovuta gestire la fase di approccio iniziale. Il primo contatto avvenuto con il parroco di San Pio X a Marghera, Don Volponi, è stato breve e estremamente informale. La conoscenza con Mons. Barlese, che ho già indicato come mediatore, mi ha assicurato una pressoché illimitata disponibilità da parte del parroco che ha immediatamente fissato un incontro tra me e lui qualche giorno dopo.

Al contrario, i contatti telefonici con Don Gianni Frezzato, sono stati inizialmente caratterizzati più da una certa diffidenza e dal timore di una mia “invasione di campo” e di un atteggiamento di “critica” ai metodi educativi delle catechiste. L'incontro faccia a faccia che ne è seguito ha pertanto dovuto costruire quella relazione di fiducia tra me, ricercatrice vista come sorta di minaccia e di invasore di un territorio che non mi riguardava e il Parroco, guardiano e custode del campo in cui avrei voluto avere accesso.

La parrocchia di San Pio X a Marghera

Il primissimo incontro con Don Volponi è stato breve e molto cordiale, mi ha dato spesso l'impressione che non ci fosse da discutere e negoziare la mia attività di ricerca ma che fosse già data per accettata e assodata, soprattutto dal parroco. Don Volponi ha

vimento o un'associazione, ma uno strumento nelle parrocchie al servizio dei Vescovi per riportare alla fede tanta gente che l'ha abbandonata”. Da quanto riportano i dati pubblicati sul sito ufficiale, <http://www.camminoneocatecumenale.it/new/default.asp?lang=it>, il cammino si pratica in 105 nazioni, con 900 Diocesi di riferimento e coinvolge 6.000 parrocchie. Il cammino inizia con un ciclo di catechesi per giovani e adulti che si vogliono avvicinare a questa realtà; al termine del ciclo di incontri, ciascuno può scegliere se aderire o meno all'intera proposta. Questa prevede il passaggio per tre fasi distinte: il precatecumenato, di conoscenza di sé, la fase della riscoperta del catecumenato, ovvero la preghiera personale e la conoscenza della Parola di Dio e infine la fase di riscoperta dell'elezione, che raggiunge il suo culmine con il rinnovo delle promesse battesimali. Il Cammino è oggetto di diverse critiche da parte della Chiesa Cattolica ma che emergono anche nei discorsi comuni sui membri della comunità.

deciso di lasciare la decisione di accogliere o meno la ricerca, al gruppo di catechiste che segue i bambini che si preparano alla prima comunione.

Vedo venirmi incontro un uomo anziano, sorride, è di statura piuttosto bassa, è stempiato e indossa pantaloni scuri ed eleganti, un maglione leggero colorato. Non vedo il colletto da sacerdote ugualmente all'inizio ho subito l'idea che si tratti di Don Giuseppe, anche se al telefono la voce mi pareva molto giovanile. Decido di chiedere informazioni riguardo al parroco proprio a quell'uomo, chiedendo "Scusi, può darmi un'indicazione?" mi risponde pacato "Se posso.." e sorride. Gli spiego che sto cercando Don Giuseppe e lui mi indica una persona proprio dall'altra parte della strada. Eccolo lì mi dice. Mi indica un uomo vicino all'ingresso laterale della chiesa e aggiunge "E' quello che sta parlando con la signora". Lo ringrazio e mi volto per andare a raggiungere Don Giuseppe. Sono piuttosto stupita perché non ha assolutamente la parvenza di un prete. Entro in un cancello laterale della chiesa che sembra essere in comune con quello della canonica. Per accedere alla canonica c'è qualche gradino sulla sinistra da fare, un pianerottolo la collega alla facciata laterale della chiesa. Chiuso da una cancellata c'è un cortile con diversi alberi molto alti e alcune rastrelliere per le biciclette. Sul pianerottolo Don Giuseppe sta parlando con una donna, sembrano conoscersi bene e si intendono su diverse frasi che vengono completate una volta da uno una volta dall'altra. Io attendo in disparte, vedo la porta laterale della chiesa aperta, all'interno una carriola e molti vasi di pittura bianca; le macchie ricoprono anche parte del selciato. Sembra stiano facendo qualche lavoro di restauro e, a giudicare dalla tenuta di Don Giuseppe, pare aver fatto un sopralluogo in chiesa, se non addirittura aver fatto qualche lavoro. Indossa una t-shirt bianca, una vecchia tuta da ginnastica in triacetato, un paio di scarpe da ginnastica. Da sotto la maglia si vede spuntare una grossa catena d'oro giallo. Don Giuseppe ha un aspetto molto giovanile, capelli brizzolati ma piuttosto lunghi e ben curati. Sta ancora parlando con la signora ma si accorge che lo sto aspettando. Non appena finisce la conversazione mi avvicino, presentandomi con il mio nome, ricordandogli che l'ho contattato in merito alla ricerca che mi piacerebbe fare nella sua parrocchia. Mi stringe la mano e annuisce, chiedo se ha bisogno di parlare del progetto approfonditamente, in modo da poterglielo illustrare nei dettagli e per poter rispondere ad eventuali domande ma mi dice che per lui non ci sono assolutamente problemi. Il progetto gli piace e mi dà il suo appoggio e che posso iniziare a frequentare il catechismo dopo aver parlato con le catechiste. Sembra davvero propositivo nei confronti della ricerca ed interessato soprattutto ad avere un feedback su quanto osservato, anche in relazione alla seconda parrocchia su cui poi farò la ricerca. Mi avverte che la quarta elementare è una classe molto numerosa e che è stata scorporata in tre sotto classi per motivi logistici e organizzativi. Mi chiede come farò a scegliere la classe da seguire e rispondo che probabilmente vedrò in base alla disponibilità delle catechiste o alle loro preferenze. Ma intanto inizio già a riflettere se eventualmente esistono altri criteri di scelta. Chiedo, per capire quanto tempo ho a disposizione per la progettazione dell'accesso al campo, quando inizierà il catechismo e mi viene risposto "La prossima settimana però non so ancora di preciso in che giorno. Per quello devi chiedere a Chiara, la capo catechista a cui ho parlato di te e della tua ricerca. Anche a lei piace molto, ti sta aspettando in patronato perché e ho

detto che saresti passata. Sta prendendo le iscrizioni del catechismo!”. Don Giuseppe è molto cordiale ma credo abbia poco tempo da dedicarmi, ha in mano le chiavi della canonica e ci gioca nervosamente. Mi trattengo un altro attimo solo per ringraziare e per chiedere dove posso trovare Chiara.

(Nota etnografica PIO X, 28 settembre 2010)

Come con il parroco, anche l'incontro con prima con Chiara, la capo catechista e quindi con Rosetta, Grazia e Sara, le tre catechiste, è stato cordiale e il processo di accettazione della ricerca è stato piuttosto semplice. Ho presentato loro il progetto di ricerca, chiarendo quale sarebbe stato il mio ruolo, il mio comportamento e anche il mio stesso posizionamento all'interno della classe. Ho cercato di richiedere una segnalazione da parte delle catechiste di alcune perplessità riguardanti la partecipazione alla ricerca ma non ci sono state obiezioni né richieste di spiegazioni. L'unica domanda che mi è stata rivolta riguardava il come avrei fatto a scegliere il gruppo di bambini che avrei seguito durante l'anno, fino alla comunione. Il gruppo di bambini della parrocchia San Pio X che si preparava alla prima comunione infatti, era piuttosto numeroso, composto da quaranta bambini, per questo motivo le catechiste si sono organizzate in tre gruppi formati ognuno da circa dieci o tredici bambini. Il motivo di questa divisione, oltre a essere dovuta a motivazioni logistiche e di spazi, è anche e soprattutto stata presa dalle catechiste in quanto hanno descritto i bambini come “molto vivaci” e ingestibili se lasciati in una classe unica. Le classi così formate non rispondevano a nessun altro criterio o esigenza che non fosse quella di separare eventuali gruppi di amici potenzialmente dannosi per il regolare svolgersi delle attività di catechismo. Le catechiste in particolare sembravano molto interessate ai criteri che avrei adottato per scegliere un gruppo di bambini oppure un altro.

Prima di iniziare a svolgere l'osservazione, ho ritenuto necessario informarmi su alcuni aspetti dell'organizzazione del catechismo, in particolare sulla durata degli incontri, lo spazio fisico in cui si svolgono, l'eventuale presenza di altre figure adulte durante gli incontri, la segnalazione di presenza di bambini con handicap, bambini stranieri, etc..

Un momento particolarmente importante è stato quello in cui ho cercato di negoziare la mia presenza all'interno dell'ambiente in cui si svolge il catechismo, spiegando in particolare la mia intenzione di restare semplicemente a osservare ciò che accade, senza in alcun modo intervenire o fare osservazioni sui comportamenti anche sbagliati dei bambini. Le catechiste non hanno in alcun caso sollevato nessuna obiezione circa lo svolgimento della

mia ricerca in parrocchia ma anzi, hanno auspicato la mia presenza sul campo, dimostrando di comprendere il mio ruolo all'interno della classe.

Inizialmente ho avuto alcuni timori che le catechiste sperassero che, attraverso la mia presenza, si potesse portare anche qualche beneficio dal punto di vista disciplinare dei bambini. In diverse occasioni infatti, non solamente durante la fase di conoscenza, ma anche dopo molto tempo che frequentavo la classe, alcune di loro hanno sfruttato la mia presenza per far notare ai bambini che stavano facendo "brutta figura" con me.

Spiego inoltre che la mia presenza sarà silenziosa e che quindi non interverrò durante le attività del catechismo. Grazia, la catechista dice "speriamo che vedendoti si intimoriscano e stiano buoni!"

(Nota etnografica PIO X, 28 settembre 2010)

Dal punto di vista dei bambini, come vedremo, non sono mai stata vista come un ostacolo o una limitazione al loro comportamento, tuttavia da parte degli adulti credo che si aspettassero che agissi diversamente, da adulta responsabile e non da semplice osservatrice.

Durante l'incontro con le catechiste ho sollevato anche le questioni riguardanti la privacy e il consenso informato, in particolare le ho informate della mia intenzione di chiedere il permesso di poter restare in classe non solo ai genitori, ma anche ai bambini e si sono dimostrate stupite riguardo a questa questione ma sostanzialmente d'accordo. Per quanto riguarda il consenso dei genitori, le catechiste si sono dimostrate disponibili a farmi incontrare i genitori alla riunione che hanno fissato in calendario e hanno proposto di iniziare a partecipare alle lezioni, registrando e fotografando ciò che è di mio interesse; dopo la riunione dei genitori, una volta ottenuto il consenso, avrei eventualmente provveduto a eliminare il materiale riguardante i bambini che non dovessero aver ottenuto il consenso di partecipare alla ricerca. Si sono tutte mostrate scettiche all'eventualità che alcuni genitori possano non dare il consenso al proprio figlio a partecipare alla ricerca.

La mia richiesta di accesso al campo è stato accolto in modo positivo dalle catechiste e, anzi, pareva che fossero ansiose che incominciassi il lavoro di osservazione e nella loro classe. La fase di conoscenza con i bambini è avvenuta durante il primo incontro di catechismo dell'anno, il 5 ottobre 2010. Questo incontro era stato organizzato dalle catechiste come una riunione collettiva in cui i tre gruppi di bambini sono stati gestiti in un

unico incontro che aveva la funzione di introdurre l'inizio del percorso di preparazione alla comunione. L'incontro è stato pensato dalle catechiste come molto tecnico, verranno date alcune notizie su ciò che verrà fatto durante l'anno e le tappe principali del percorso. L'incontro non è stato strutturato per gruppi separati e con un filo conduttore perché, viste le numerose esperienze degli anni scorsi, le catechiste hanno ritenuto opportuno far sì che l'incontro fosse piuttosto funzionale a ricreare nei bambini l'idea che anche un altro impegno importante è ricominciato dopo la fine dell'estate. In particolare, si sottolinea il fatto che si tratta di un anno particolare e che non saranno tollerati comportamenti che disturbino il catechismo.

Rosetta si avvicina a un bambino che sta disturbando un amico, gli urla "Samuele, quest'anno devi essere sincero, devi ascoltare e calmarti, altrimenti ti mando via": Samuele la guarda, per niente intimidito, fa un sorriso a trentadue denti e annuisce. Poi torna a guardare furtivo il suo amico con cui scambia una breve risata.

(Nota etnografica PIO X, 5 novembre 2010)

Durante il mio primo accesso al campo ho cercato di iniziare a prendere confidenza con il campo, ben sapendo tuttavia che la mia partecipazione in classe sarebbe stata strettamente legata al consenso che avrei richiesto ai bambini. Pertanto ho richiesto alle catechiste di potermi presentare ai bambini al termine dell'incontro e non all'inizio. La mia scelta era dettata dal tentativo di non concentrare su di me tutta l'attenzione dei bambini, in modo tale da far sfuggire il più possibile la mia presenza in classe, per non sviare troppo l'attenzione su quanto sarebbe stato detto dalle catechiste, ma anche per cercare di suscitare un certo interesse nei loro confronti. La decisione di presentarmi a tutti i bambini della classe quarta piuttosto che esclusivamente al gruppo che ho deciso di seguire durante le attività, era stata presa anche per far sì che tutti i bambini mi potessero riconoscere anche durante l'arrivo a catechismo e al termine dell'incontro, in modo da evitare che io venissi percepita come un'estranea nelle diverse occasioni in cui tutti i bambini sono riuniti assieme.

Realmente i fatti si sono svolti in un modo un po' diverso, mi è stato permesso di presentarmi al termine del primo incontro, tuttavia la mia presenza è stata anche sfruttata dalle catechiste a loro favore che, faticando a gestire la situazione di sovraffollamento dell'aula, mi hanno chiamato in causa per far calmare i bambini.

La confusione è ancora molta nonostante siano circa 5 minuti che le catechiste stanno tentando di far stare in silenzio i bambini. La catechista sembra esasperata, cerca il mio sguardo, sussurra “scusa”, poi urla ai bambini che, nel caso in cui non ci avessero fatto caso, c’è una nuova persona che li sta ascoltando. Alcune bambine annuiscono e urlano “Claudia!”, mi indicano e poi mi guardano. Nicoletta annuisce e poi prosegue dicendo di comportarsi bene. Alcuni bambini mi stanno guardando ma complessivamente mi sembra che la maggior parte di loro abbia continuato a parlare non ascoltando Sara, la catechista, alcuni si alzano, dicono di non volersi sedere in una parte della stanza perché c’è il sole, altri continuano a chiacchierare.

(Nota etnografica PIO X, 5 novembre 2010)

L’incontro con il sacerdote e le catechiste della Parrocchia di San Pio X di Marghera è stato indubbiamente positivo. La mia presenza non è stata vista come potenziale disturbo allo svolgimento delle attività parrocchiali, né tanto meno come un’intrusione o un tentativo di giudicare il lavoro che viene svolto con i bambini. La maggiore difficoltà riscontrata è stata probabilmente quella di riuscire a far comprendere il mio ruolo di “non adulto” all’interno degli spazi di osservazione. Il mio status veniva spesso richiamato all’attenzione, non tanto come sollecitazione nei miei confronti a comportarmi da adulta, quanto come strumento per cercare di dare un contegno alla confusione che si veniva a creare in classe. Tuttavia questi tentativi non hanno sortito l’effetto sperato e, soprattutto, hanno avuto nel corso del tempo un effetto sempre meno potente con i bambini già a partire dalla seconda lezione a cui ho partecipato.

Non potendosi basare sulle caratteristiche specifiche della composizione delle classi, la scelta finale della classe in cui iniziare a svolgere l’osservazione, è ricaduta sulla classe che, essendo composta da 19 bambini (numero di bambini intermedio tra i 22 e i 17 delle altre due classi), mantenendo un rapporto non eccessivamente elevato tra il numero di bambini e la presenza di un solo ricercatore che osservava, consentiva di poter svolgere un’osservazione per quanto possibile attenta e dettagliata.

La parrocchia di San Giovanni Evangelista a Mestre

La Parrocchia di San Giovanni Evangelista di Mestre, inizialmente ha rappresentato per me una sfida maggiore in quanto, sin dal primo contatto telefonico avuto con il parroco, Don Frezzato, la mia sensazione è stata quella di essere percepita come una potenziale minaccia per il regolare svolgimento del catechismo. Va tuttavia premesso che il parroco

all'epoca del mio accesso al campo, si era insediato in parrocchia da tre mesi appena e probabilmente era impegnato in questioni che gli impegnavano tempo e energie; la mia presenza veniva letta come un qualcosa in più di cui doversi occupare.

Al telefono il parroco si era dimostrato un po' titubante nei confronti della ricerca, un po' per il timore di cosa potessi voler indagare, un po' perché, essendo il parroco appena entrato in parrocchia, teme di proporre/imporre qualcosa di non molto gradito alla comunità, alle catechiste, ai genitori e anche ai bambini.

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

L'incontro con Don Giovanni è stato più formale, sono dovuta scendere molto nei dettagli della mia ricerca, motivare la mia scelta di scrivere un progetto di tesi che riguardasse la prima comunione, precisare più volte che l'obiettivo ultimo non era quello di dare un giudizio su come le catechiste e la parrocchia organizzano il catechismo per i bambini ma che anzi, la mia prospettiva parte dal basso e dalle voci dei bambini, tuttavia leggevo sempre una forte resistenza e una certa titubanza nel darmi il permesso di poter partecipare al catechismo. La svolta nel rapporto avviene in due momenti distinti ovvero quando ho spiegato di aver già iniziato l'osservazione presso la parrocchia di San Pio X a Marghera e soprattutto nel momento in cui scelgo di entrare in contatto con lui presentandomi non solo come ricercatrice ma anche come persona che condivide esperienze e valori.

Don Giovanni termina di sistemare i suoi lavoro e mi raggiunge sulla sedia accanto alla mia, preferendola alla sedia posta dietro la scrivania. Mi chiede subito in modo estremamente diretto come mai voglio occuparmi di studiare la prima comunione, vuole sapere che tipo di percorso di studio ho alle spalle e come mai tra tutte ho scelto proprio la sua parrocchia. Don Giovanni mi sembra ancora una volta molto sulla difensiva quindi procedo a spiegare tutto con molta calma e tranquillità, partendo dal mio percorso di studi all'università e motivando la mia scelta di occuparmi di bambini e prima comunione. [...] Credendo che sia molto importante guadagnare la sua fiducia, aggiungo anche che ho già iniziato il lavoro presso la parrocchia di San Pio X a Marghera. Don Giovanni ascolta pazientemente, è molto concentrato, quindi quando accenno al fatto di aver iniziato lo studio nell'altra parrocchia sembra riflettere con maggiore attenzione.

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

A partire dal momento in cui mi sono rivelata negli aspetti anche della mia vita privata, il clima dell'incontro è cambiato evidente, Don Frezzato si è rilassato maggiormente e mi è sembrato molto più disponibile nei miei confronti e nei confronti della ricerca. Ha molto

insistito sugli aspetti legati alla stranezza del mio essere “dalla parte dei bambini”, infatti ha sottolineato più volte l’inevitabilità che io venga percepita dai bambini come adulta e quindi ha manifestato le sue perplessità riguardo al fatto che riescano davvero a accettarmi tra di loro come una presenza normale e non invasiva. Sostanzialmente, tuttavia, a parte questa obiezione che mi è stata fatta, non sono state sollevate obiezioni riguardo la mia presenza a catechismo, a patto che io ottenessi tutti i permessi necessari da parte delle catechiste e dei genitori.

Don Giovanni aggiunge ridendo che anche ai bambini potrebbe fare un po’ strano vedermi stare con loro in classe, scrivere o registrare quello che accade e che quindi è bene avere anche un’accettazione da parte loro. Il parroco mi pare si stia ammorbidendo un po’, è più rilassato, anche nella postura, inizia a ridere e mi dice che si trova in una situazione piuttosto inusuale e che non avrebbe mai pensato che si sarebbero potute fare ricerche sulla prima comunione. Mi sembra aver anche acquisito un certo interesse nei confronti della ricerca e vuole capire cosa mi propongo di “scoprire” durante questi mesi.

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

Terminato l’incontro con Don Frezzato, mi è stato immediatamente proposto di andare a conoscere la catechista che si occupa della quarta elementare e, dal momento che il mio incontro si è svolto di mercoledì, giorno in cui si svolge appunto il catechismo, ho potuto incontrarla subito dopo aver conosciuto il parroco. Questo è stato di grande importanza perché ha significato che la ricerca aveva ricevuto il consenso del parroco e era pronta a essere sottoposta al giudizio della catechista.

Don Giovanni mi chiede di seguirlo per andare assieme a cercare Tiziana, la catechista di quarta elementare, in modo che possa presentarmela lui stesso e che io possa spiegarle di persona di cosa tratta la mia ricerca. Lo seguo prima in chiesa, passando per i corridoi interni alla canonica, poi in patronato verso le aule di catechismo, dove finalmente incontriamo Tiziana. Pur mancando ancora un quarto d’ora all’inizio del catechismo, si trova già nella classe in cui la quarta elementare si prepara alla prima comunione. L’aula è molto grande, ci sono molte sedie e un solo tavolo lasciato un po’ in disparte sotto a una finestra; Tiziana sta posizionando le sedie in cerchio. La catechista non si è accorta di noi, così Don Giovanni richiama la sua attenzione e voltandosi un poco verso di me mi presenta, spiegando chi sono e il motivo per cui la stiamo cercando. Le dice che vorrei fare una ricerca sulla prima comunione e che voglio chiedere a loro il permesso di frequentare le lezioni del catechismo. Don Giovanni, preciso e puntuale come si è dimostrato fino a adesso durante il nostro incontro, ci tiene a chiedere a Tiziana se mi conosce visto che appartenevo alla parrocchia diversi anni fa. Tiziana dice di no, così mi faccio avanti e le dico che la conosco tramite

Don Danilo, che mi ha consigliato di parlare con lei. A quel punto Tiziana mi sorride e annuisce e Don Giovanni prosegue spiegando alla catechista che avrei intenzione, sempre e solo una volta ottenuto il permesso, di frequentare tutte le lezioni dell'anno, fino alla prima comunione. Don Giovanni sottolinea diverse volte il concetto che prima devo ottenere il permesso di Tiziana e dei genitori. Preciso che tengo a chiedere il permesso anche e soprattutto ai bambini, visto che sono loro i soggetti della mia ricerca. È noto intanto che Don Giovanni, pare abbia superato le resistenze iniziali, mi sembra che ormai si sia convinto e stia cercando di lasciare la decisione a Tiziana. Le precisa che la mia presenza sarebbe solo "Nel ruolo che mi ha detto, ovvero soltanto l'osservatrice di quello che accade". Nel dirlo mi guarda, a cercare conferma ma anche a ribadire che i patti sono questi e che non devo sgarrare nel mio ruolo. Tiziana sembra capire la mia richiesta e mi guarda sorridendo, propone poi che "ai genitori possiamo dirlo dopo la prima ora di catechismo mentre ai bambini possiamo chiederlo subito". Per quanto riguarda lei mi dice che non ci sono problemi a lasciarmi frequentare gli incontri. Don Giovanni sembra piacevolmente stupito della risposta di Tiziana, quindi mi guarda, allarga le braccia, mi sorride e dice "Va bene, benvenuta!".

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

Come si può notare dall'estratto del diario etnografico, l'incontro con Tiziana si è concluso con la sua accettazione della mia ricerca. La catechista inoltre, non sembra dare tanta importanza al consenso informato dei genitori. Mentre sembra dare tanta importanza a quello dei bambini. Nel dialogo che ho avuto assieme alla catechista, mi è parso che avesse compreso che per me, l'importanza di essere accettata da parte dei bambini fosse una priorità e che quindi rappresentasse un punto di inizio per la mia ricerca e non una banale formalità da sbrigare prima di iniziare a frequentare il campo.

2.3.3 Incontro con i genitori: l'importanza della fiducia

Il rapporto con i genitori, benché non finalizzato agli scopi diretti di ricerca, è stato curato in modo particolare al fine di instaurare un rapporto di fiducia che consentisse anzitutto un accesso al campo per quanto possibile semplice, quindi un continuo rafforzamento del legame durante il protrarsi degli incontri con i bambini.

Il contatto iniziale con i genitori di entrambe le parrocchie è stato facilitato sia dal parere positivo rispetto alla mia presenza a catechismo, dato sia dai parroci che dai catechisti. Più importante ancora si è rivelata l'opinione dei bambini che hanno promosso anche tra i genitori la mia partecipazione agli incontri. Una riunione iniziale con i genitori e i catechisti è stata l'occasione per proporre ai genitori la mia ricerca con i bambini che si

preparavano alla prima comunione. La spiegazione della struttura della ricerca e degli obiettivi dell'indagine non ha incontrato nessun ostacolo da parte dei genitori che anzi, si sono dimostrati estremamente positivi e curiosi verso la ricerca, chiedendo inoltre di poter essere a conoscenza dei risultati finali.

Nel corso dell'anno, inoltre, la familiarità con la mia presenza sul campo ha fatto sì che i genitori più che associarmi a una ricercatrice sempre vigile su quanto accadeva durante il catechismo, mi considerassero come parte integrante delle attività a cui partecipavano i bambini. Ciò mi ha dato modo di ottenere sempre il supporto in ogni richiesta fatta, specialmente quella di includere un gruppo di bambini nei *focus group*.

Volendo rintracciare i motivi principali per cui mi è stata data una fiducia da parte di ciascun genitore, a mio avviso sono da ricercare in modo particolare nella formula proposta dei consensi informati e l'aver comunicato che la ricerca non sarebbe stata effettuata se eventualmente i bambini fossero stati contrari. Ciò ha dato un'immagine del lavoro di ricerca come trasparente e corretto, nonché rispettoso a livello etico. In letteratura, d'altro canto è noto quanto sia "importante instaurare un rapporto di fiducia e stima con gli adulti che si occupano dei bambini" (Thomas, O'Kane, 1998: 338).

2.4 L'osservazione etnografica nelle due classi di catechismo: costruire la fiducia con i bambini

Avendo scelto di condurre un'osservazione partecipante di tipo scoperto, era necessario tenere presente che la presenza di un ricercatore sul campo avrebbe potuto mettere a disagio i bambini, correndo il pericolo di indurli a agire in modo artificioso o forzatamente fasullo a causa della consapevolezza di essere osservati. Si è ritenuto da subito necessario dunque mostrare ai bambini, "il massimo di disponibilità e il minimo di autorità" (Camaioni, 2004: 25). Costruire un rapporto di fiducia con i bambini è stato pertanto il primo passo compiuto per riuscire a farsi accettare nell'ambiente in cui si stava facendo l'osservazione e far sì che i comportamenti dei bambini fossero il più possibile naturali e non influenzati dalla presenza del ricercatore.

Riconoscere i bambini come soggetti di ricerca e non come oggetto di studio, ha rappresentato per me la base da cui costruire il rapporto con loro. Naturalmente, dal punto di

vista legale, è sufficiente ottenere il consenso dei genitori o dei tutori legali dei bambini per avere l'autorizzazione a condurre la ricerca, a registrare o a videoregistrare i bambini. Dal momento però che la ricerca parte dall'assunto che i bambini sono veri attori sociali e che essi "[...] non si limitano ad imitare o ad interiorizzare la realtà circostante, ma si sforzano di interpretare e dare un senso alla loro cultura e di partecipare ad essa" (Corsaro, 2003), ho ritenuto opportuno far comprendere ai bambini che gli veniva riconosciuto lo status di attori. Questo implicava dare loro la possibilità essere informati in modo chiaro sui motivi della nostra ricerca e soprattutto sul tipo di coinvolgimento che viene loro richiesto (Greig, Taylor, MacKay, 2007: 174). La parola consenso in letteratura "[...] sta all'interno del rapporto tra il ricercatore e i soggetti che rappresentano il focus della ricerca, è indice di fiducia in questa relazione e nella presenza del ricercatore" (Cocks 2006). Cocks sostiene anche che, nel caso delle ricerche in cui sono coinvolti anche bambini, il ricercatore, nel raccogliere il consenso, deve restare sempre vigile alle reazioni che i bambini hanno di volta in volta nelle varie fasi della ricerca. Non è sufficiente, quindi, ottenere un consenso iniziale e poi dimenticarsene, ma è bene accertarsi sempre che la ricerca, durante il suo intero svolgimento, non crei difficoltà o imbarazzo nei bambini. La mia ricerca di consenso ha cercato di prestare attenzione in particolare alla fase iniziale di dialogo con i bambini, per dar loro una chiara idea di cosa avrei fatto durante la mia permanenza a catechismo assieme a loro e soprattutto per precisare che sarei stata una figura completamente differente dalle catechiste, non avrei tenuto nessuna lezione, non li avrei rimproverati per comportamenti sbagliati e non avrei "spifferato le marachelle" agli adulti che li circondano. Durante tutta l'osservazione ho anche cercato di comprendere se la mia presenza potesse creare disagio ai bambini e nel caso in cui ne avessi avuto il dubbio, mi sono impegnata a chiedere sempre ai bambini se la mia presenza era ancora gradita tra di loro o meno.

Guardando all'esperienza di ricerca di Susan Ridgely (2005), che – come già detto – ha partecipato allo svolgimento di alcune lezioni di catechismo assieme ai bambini che si preparavano a ricevere la prima comunione, ha indagato sulla loro volontà di far presentire la ricercatrice durante gli incontri e quindi ha valorizzato l'opinione dei bambini anche durante la fase dell'incontro con i genitori. Al termine della presentazione del progetto infatti, la Ridgely ha consegnato ai genitori i moduli per il consenso informato

ma ha anche spiegato che avrebbe chiesto il parere dei bambini e anche di esprimere la volontà o meno di partecipare alla ricerca. In risposta a questo ha ottenuto una grande approvazione, non solo da parte dei genitori⁹, ma anche dei bambini.

La procedura elaborata dalla Ridgely prevedeva di assicurarsi che i bambini fossero ragionevolmente informati sul progetto a cui stavano partecipando. Per fare questo, dopo aver presentato il progetto alla classe, usciva assieme a ogni singolo bambino, cercava un posto a sedere, rispiegava brevemente i punti salienti del progetto e infine consegnava il modulo di assenso alla partecipazione. A quel punto il bambino poteva scegliere se firmare o meno. Nel caso in cui il bambino decideva di firmare il foglio, la ricercatrice spiegava anche che, dal momento che ci sarebbero state alcune interviste da fare e che si sarebbero dovuti cambiare i nomi reali, per questione di privacy, il bambino aveva la possibilità di scegliere per se stesso uno pseudonimo¹⁰.

Benché il modello di consenso di Susan Ridgely non sia stato applicato integralmente alla mia ricerca, esso ha rappresentato a mio parere una buona pratica su come dovrebbe agire il ricercatore attento al cercare realmente di riconoscere lo status di attori ai bambini.

Come nella maggior parte delle ricerche che vengono condotte, anche in questo caso è stato necessario incontrare i genitori dei bambini sia per questioni legali che per tutti i risvolti pratici come rispondere a eventuali domande, chiarire dubbi, farmi conoscere per acquisire la fiducia da parte dei genitori. E' necessario infatti considerare il ruolo che gli adulti ricoprono nei confronti dei bambini e il rapporto di potere esistente tra genitori e figli che potrebbe portare a una costrizione o al contrario a un impedimento alla partecipazione alla ricerca. Thomas e O'Kane, in una ricerca condotta nel 1998, organizzarono uno studio che partiva da una domanda riguardante la questione del conflitto tra ciò che i genitori considerano il miglior interesse del bambino e quello che invece i bambini realmente pensano sia meglio per loro. I ricercatori volevano assicurarsi che, prima che fosse impedire ai bambini di partecipare allo studio, i bambini avessero l'opportunità di esprimere essi stessi un parere sul proprio coinvolgimento. Nel caso della mia esperienza, le

⁹“Gli adulti, con mia grande sorpresa e con assenti entusiasti, hanno apprezzato la mia proposta, ovvero che io introducessi ai bambini il progetto e chiedessi a loro stessi il permesso verbale di poter restare a catechismo.” (Ridgely, 2005: 63)

¹⁰Spesso i bambini e le bambine hanno scelto pseudonimi di personaggi del mondo dello spettacolo, cantanti, attori o cartoni animati preferiti. “[...]Some children enjoyed picking their own pseudonym, especially Britney, who was thrilled to discover that she was the first girl to choose to name herself after the teen pop singer.” Bales (2005: 64).

modalità di accesso al campo e le negoziazioni con i catechisti e i sacerdoti, mi hanno permesso di incontrare prima i bambini, dandogli la possibilità di conoscere la ricerca, e solo successivamente i genitori. Mi è stato pertanto impossibile indagare sulle forme di impedimento alla partecipazione dei bambini da parte degli adulti, tuttavia la modalità di accesso mi ha consentito di evitare che si verificasse un meccanismo di costrizione dei bambini a partecipare alla ricerca solamente perché lo consentivano i loro genitori¹¹.

2.4.1 Un ricercatore un po' meno adulto: costruire uno status “*in between*”

Dovendo iniziare a approntare la ricerca per poi accedere al campo, una delle maggiori preoccupazioni era quella assicurarsi di seguire le procedure di un buon etnografo che si accinge a iniziare una nuova ricerca. In una ricerca con al centro d'interesse le culture dell'infanzia tuttavia, non si tratta di trasformarsi in etnografa grazie ai racconti che vengono riportati in letteratura da svariati autori, o di immergersi nella lettura di saggi e manuali di consigli per approcciare al campo; la sfida, per chi voglia dedicarsi al mondo dei bambini e delle bambine, è resa più complessa anche da evidenti differenze anagrafiche con i protagonisti della ricerca. Si tratta dunque anche di cercare di dare una voce ai bambini non distorta dallo sguardo adulto. Un ricercatore adulto tra i bambini, deve cercare di mettere da parte gli atteggiamenti – riprendendo le parole che i bambini del catechismo utilizzano – “da grande”, per adottare uno sguardo più ampio, provare a vedere le cose dal punto di vista dei bambini in modo tale da farsi accettare da loro; in altre parole spesso si tratta di non comportarsi come un tipico adulto¹²(Corsaro, 2003b). Si trattava di percorrere una strada nuova, di avventurarsi ai confini (Sclavi, 2003), confini segnati dall'essere un adulto tra i bambini e di prepararsi a attraversarli attraverso l'incontro con le culture dell'infanzia. I confini sono costituiti da linguaggi da imparare, da età ed esperienze differenti che avrebbero dovuto trovare il modo di fondersi per poter

¹¹In appendice 5.5.1 si possono trovare i moduli di consenso informato che sono stati proposti ai genitori dei bambini di entrambe le parrocchie.

¹²Corsaro, si pone l'interrogativo “Come può, un uomo adulto essere accettato nel mondo dei bambini?” e non trovando risposte provenienti da precedenti esperienze di ricerca, decide di sperimentare un nuovo modo di stare tra i bambini, scegliendo di agire nel modo meno adulto possibile. Nelle sue esperienze di ricerca ciò si traduce in diversi gradi di accettazione da parte dei bambini e di etichette che gli vengono attribuite: “Un grande bambino”, “Un adulto incompetente”, “Un nuovo amico” e “Il nuovo arrivato”.

creare un giusto rapporto tra ricercatore e bambini. Dunque il compito di un ricercatore che voglia immergersi nel mondo dei bambini è quello di cambiare le proprie cornici di riferimento, di uscire dai paradigmi e cambiare punto di vista, così da poter impostare la ricerca in modo che le esperienze riportate e le ipotesi fatte, partano da un'emersione delle voci dei bambini, da cosa essi pensano di sé e delle proprie esperienze e non, come spesso accade, da ciò che gli adulti dicono dei bambini e delle loro esperienze. Si è tentato dunque, di applicare in questa ricerca quella che in ambito anglosassone viene definita *child-centered perspective*, una prospettiva centrata sui bambini. Per adottare questa prospettiva non è sufficiente tuttavia fare ricerca sui bambini, si tratta invece, come ricordano James e James (2008), di adottare metodologie e accorgimenti che riconoscano essi come soggetti di ricerca e che permettano anche ai bambini di vivere il momento di incontro con il ricercatore come occasione di crescita e arricchimento personale.

La fase di conoscenza con i bambini pertanto è stata fondamentale e si è partiti, sin da subito, con il proposito di creare un modello per la partecipazione del ricercatore nel campo, che si rifacesse il più possibile a quello del “nuovo amico¹³” di cui parla Corsaro (2003b), in modo da cercare di costruire da subito il rapporto di fiducia. In particolare Corsaro avverte che “per accedere al mondo dei bambini e alle culture dei pari è necessario entrarci in modo diretto ed essere accettati come un adulto atipico – un amico speciale che non dirà loro cosa fare e che non cercherà di controllarne il comportamento”. L'accesso al campo in entrambe le parrocchie pertanto, ha cercato di riportare ai bambini questa intenzione; con il tempo hanno imparato a distinguere la figura del ricercatore da quella delle loro catechiste o dagli altri adulti che incontravano durante le ore di catechismo.

Durante la mia esperienza personale sul campo, ho cercato di crearmi uno status che mi permettesse di essere “*in between*” (Ridgely, 2003); ciò ha fatto sì che i bambini mi categorizzassero al pari degli altri adulti, dal momento che non mi comportavo come catechista o genitore, e tuttavia non ero nemmeno inserita nella categoria dei bambini dal momento che ero evidentemente più grande di loro e non svolgevo le loro stesse attività. Il mio status, al pari di quello che Ridgely (*ibidem*) aveva costruito nella sua ricerca, era

¹³Corsaro nelle sue osservazioni etnografiche viene etichettato dai bambini come “bambino grande”, “adulto incompetente”, “nuovo amico”, “nuovo arrivato”. Queste etichette si riferiscono ai modelli comportamentali che Corsaro ha tenuto nelle classi e nei contesti in cui svolgeva le sue osservazioni e sono estremamente significativi in quanto indicano che i bambini stessi attribuiscono al ricercatore uno status diverso a seconda delle reazioni che vedono agli stimoli dell'ambiente in cui si trova.

stato costruito dalle informazioni che i bambini avevano raccolto su di me. Come Ridgely io andavo ancora “a scuola”, non ero (ancora) sposata come i loro genitori, non avevo figli; l’unico punto da cui mi scostavo decisamente da Ridgely era che lei aveva una scarsa conoscenza della confessione cattolica – Ridgely era protestante – mentre io sono nata e vissuta sempre dentro alle tradizioni e alle culture cattoliche che conoscevo bene e che tante volte mi hanno permesso, soprattutto nei quiz a cui i bambini dovevano rispondere, di avvicinarmi maggiormente a loro in quanto suggeritrice occulta. Questo mi ha consentito di essere inserita in una categoria unica e di godere tanto della fiducia dei bambini, quanto di quella dei catechisti. Una volta conquistata la fiducia dei bambini, e dopo essere diventata una presenza familiare durante le ore di catechismo, mi è stato possibile avviare un contatto più intimo con i bambini e di avvicinarli in moltissime occasioni per parlare con loro e chiedere spiegazioni su quanto stavano facendo o su cosa pensassero. Questo status *in between* ha rappresentato un modello di riferimento per la mia ricerca, soprattutto perché mi ha permesso di tentare di coinvolgere il più possibile i bambini all’interno del progetto, rendendoli partecipi delle mie ipotesi e coinvolgendoli in alcune fasi. Le fasi di accesso al campo in entrambe le parrocchie sono state molto delicate e incentrate sulla costruzione di un rapporto di fiducia con i bambini. Inizialmente, i bambini della parrocchia di San Giovanni Evangelista, vedendomi restare in classe e sedermi accanto a loro, pensavano che io fossi una nuova catechista venuta a supportare le altre. In questo caso è stata proprio la catechista a spiegare ai bambini che non sono venuta ad aiutarla ma che sarei semplicemente rimasta accanto a loro in aula.

Tiziana si rivolge ai bambini e chiede “Notate qualcosa?”. Subito Agnese, dice “Sì.. c’è una nuova...” e mi indica. Le altre bambine completano dicendo “catechista!”. Le guardo e sorrido, scuotendo la testa e anche Tiziana dice “mmm.. più che altro è una nuova ragazza!”. Mattia, un bambino dall’aria piuttosto vivace, conferma dicendo “Ah, ecco, dicevo io!” ma non mi guarda mai negli occhi, piuttosto cerca lo sguardo dei suoi compagni. Poi di colpo, sempre sfuggente, mi chiede “Sei brava?”, sono stupita della domanda ma non posso rispondere perché interviene Tiziana a coprire la sua voce, rimproverandolo un po’ e a dire “Vogliamo lasciarla parlare?”, le bambine esplodono dicendo “Sì!!!”, i maschi invece quasi tutti restano in silenzio.

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

Nella parrocchia di San Pio X invece il primo incontro che ho avuto con i bambini ha destato in me maggiori preoccupazioni perché le catechiste hanno avuto un approccio

completamente differente durante la mia presentazione ai bambini e più volte, durante i momenti di confusione che si creavano durante la prima attività di catechismo, hanno tentato di richiamare l'attenzione dei bambini avvisando che io avrei annotato tutti i nomi di coloro che si fossero comportati male.

Le catechiste riprendono a parlare ai bambini, dicono che il modo per vivere al meglio l'anno che sta per iniziare è imparare a rispettarsi, non parlando uno sopra l'altro "perché così non si va da nessuna parte!". Due bambini accanto a me si voltano contemporaneamente e guardandosi si scambiano un'occhiata furba, uno dice all'altro piuttosto ad alta voce "Io vado da una parte invece!" e l'altro risponde "e io dall'altra!". Grazia, che è accanto a loro, li ignora e invita a fare tutti assieme una preghiera a occhi chiusi, precisando che chi verrà scoperto a "Fare lo scemotto" verrà mandato via. Due o tre maschietti si guardano con aria complice ma vengono invitati a stare calmi perché c'è una persona che sta scrivendo tutto e che annota chi si sta comportando male e Grazia mi indica. I bambini smentiscono ad alta voce Grazia e le dicono che non è vero, io sto scrivendo un libro. Sono molto sorpresa perché devo ancora parlare con i bambini ma alcuni di loro sembrano aver capito che non sono lì per giudicarli. In ogni caso sono piuttosto in imbarazzo perché avevo chiesto esplicitamente alla catechista, fin dal primo incontro, di far finta che io non ci sia, fino alla fine della lezione, momento in cui mi sarei presentata io stessa ai bambini. Molti bambini comunque si voltano verso di me, sembrano essersi accorti della mia presenza solo ora. Sento che tra di loro si chiedono "Ma chi è?", qualcuno giustamente osserva, in riferimento all'avvertimento di Grazia di segnalare chi si comporta male "Ma scusa.. poi sa i nostri nomi?", guardo in quella direzione e scuoto la testa, sussurro un no, spero che i bambini mi abbiano vista.

(Nota etnografica PIO X, 5 ottobre 2010)

Durante l'episodio mi sono trovata in imbarazzo proprio nel momento in cui avrei dovuto iniziare a costruire il mio ruolo, ma successivamente i bambini hanno imparato a capire che il mio status sarebbe stato ben diverso da quello della catechista. Essere accettata da tutti in ogni caso, talvolta si è rivelata una sfida, particolarmente nel caso dei maschietti che inizialmente, oltre a vedere una barriera di età, non potevano non considerare anche la barriera di genere (Thorne, 1993).

Inizio a parlare, spiegando che mi chiamo Claudia, che non sono una nuova catechista e nemmeno una bambina che si prepara alla prima comunione. Li guardo e tutti ridono a immaginando che io sia come loro. Spiego che cosa faccio all'università e che sto facendo una ricerca sulla prima comunione. Elia mi interrompe chiedendo quanti anni ho, rispondo ma mi chiede "Quanti?", così devo ridirgli "Ventisei!" e lui si dà di gomito con Iacopo, seduto accanto a lui e si scambiano un'occhiata che non riesco a interpretare bene. Capisco però che probabilmente, per essere accettata dal gruppo di maschi, è bene che Mattia e Michele mi diano la loro approvazione, altrimenti potrei essere guardata con una certa ostilità da tutti loro.

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

Essere accolti dai bambini è stato semplice, una volta smessi i panni di adulto e avendo messo in chiaro che la relazione con me, ricercatrice, si costruiva al di fuori dei meccanismi del differenziale di potere che spesso caratterizzano i rapporti con gli altri adulti. Chiedere ai bambini il permesso di poter restare in classe con loro, ha dato modo di far capire che la relazione con me non voleva esser loro imposta ma proposta e che la mia presenza a catechismo assieme a loro non sarebbe stata un'imposizione, bensì una loro scelta.

Proseguo dicendo che se fosse possibile mi piacerebbe restare con loro fino alla loro prima comunione, aggiungo che mi piacerebbe sapere cosa ne pensano e se mi vogliono far restare in classe e che poi avrò eventualmente anche bisogno del permesso dei loro genitori. Li guardo e aspetto una loro risposta. Tiziana prende la parola e guarda i bambini chiedendo "La vogliamo per quest'anno?" tutti rispondono all'unisono con entusiasmo di sì e poi si voltano a guardarmi. Sorrido e ringrazio. Tiziana dice che però dipende da come mi comporto, mi fa l'occholino e aggiunge "Se ci porta le caramelle, se ci fa giocare e se ci porta qualcosa di bello..!" e tutti i bambini ridono e si dicono d'accordo. Mattia dice che dovrei portare la play station e una bambina lo corregge dicendo che loro vorrebbero il ds. Si solleva una discussione su cosa dovrei portare per farli contenti ma sostanzialmente mi hanno accettato tra di loro.

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

In generale, sia nella parrocchia di Mestre che in quella di Marghera, i bambini mi hanno considerata inizialmente come una curiosa novità da accettare in classe e, nel caso di Marghera, i bambini hanno sollevato la questione del gruppo che avrei frequentato durante tutto l'anno, attuando scene di gelosia da parte dei gruppi scartati.

I bambini sembrano contenti di avermi con loro per tutto l'anno perché sorridono, qualche bambina mi saluta con la mano. Alcuni bambini iniziano a urlare "stai in gruppo con me?", rispondo quindi che probabilmente starò nel gruppo di Nicoletta, la notizia viene accolta con un boato di alcuni bambini e naturalmente alcuni "nooo" di altri. Solo alcuni maschietti in disparte mi sembrano disinteressati, gli altri hanno preso abbastanza entusiasticamente la notizia. Intervengono a quel punto le catechiste che raccomandano ai bambini di comportarsi bene con me, particolarmente quando i bambini iniziano a farmi domande sulla mia vita privata: quanti anni ho, se ho il fidanzato, che scuola faccio, etc. A tutte le domande rispondo pazientemente e le bambine in particolare sono molto curiose. Chiedo ai bambini se mi danno il permesso di stare con loro in classe e tutti mi dicono di sì.

(Nota etnografica PIO X, 5 ottobre 2010)

Complessivamente posso considerare come ben riuscito il tentativo di introdurmi nelle relazioni tra pari che intrattengono i bambini come un “nuovo amico”. Nel corso dell’anno in diverse occasioni, in entrambe le parrocchie, i bambini hanno manifestato in modo anche molto concreto di gradire la mia presenza durante il catechismo e di non considerarmi come un’estranea o una persona da cui guardarsi. In particolar modo le bambine, mi hanno fatto dono di alcuni manufatti. Francesca per esempio mi ha regalato un fiore fatto con un nastro con una lavorazione a rete, Caterina un sottobicchiere fatto con alcune perle di plastica colorata che vanno fissate assieme con il calore di un ferro da stiro, numerosi disegni nel mio taccuino in cui ho raccolto le note etnografiche, disegni della stessa cerimonia della comunione. Infine Silvia e sua madre hanno voluto regalarmi una bomboniera fatta a mano in occasione della prima comunione. Anche nel corso della distribuzione dei questionari in alcune delle parrocchie presso cui mi sono recata, un bambino mi ha consegnato una carta dei Poké-mon tra le molte che possedeva. Durante la compilazione infatti, vedendo che stava guardando le carte da gioco, mi sono avvicinata per vederle meglio, aspettandosi un rimprovero il bambino ha dapprima tentato di nasconderele, poi, quando ho detto che avevo un Poké mon preferito anch’io e che si trattava di Vulpix, mi ha sorriso e ha ripreso a compilare il questionario. Al termine del tempo a disposizione mi ha consegnato in regalo proprio la carta di Vulpix.

2.5 Il *focus group*

In letteratura le esperienze di *focus group* fatti con bambini sono state sviluppate relativamente di recente. Generalmente, infatti, lo strumento è stato sperimentato prevalentemente in età adolescenziale e adulta. Nell’arco dell’ultimo ventennio, tuttavia, alcuni autori, specialmente in ricerche qualitative di stampo psicologico, educativo e di studio sulla salute, si sono focalizzati sulla ricerca degli espedienti metodologici che permettano di sfruttare le potenzialità dello strumento adattandole alle caratteristiche peculiari dei bambini. I *focus group* sono stati utilizzati in modo complementare ad altre metodologie di ricerca, ai fini di approfondire tematiche e aspetti emersi in fasi preliminari di osservazione etnografica o interviste con bambini (Morgan, Gibbs, Maxwell, Britten 2002).

Dovendo pianificare l’organizzazione di un *focus group* rivolto a bambini e bambine di età

compresa tra i nove e dieci anni di età, è stato necessario porre particolare attenzione ad alcuni aspetti riguardanti sia le modalità di reclutamento, sia l'organizzazione del gruppo, la scelta delle attività da proporre, la modalità di conduzione degli incontri. Inoltre è stata dedicata una cura particolare per individuare alcuni espedienti che permettessero ai bambini di sentirsi a proprio agio durante lo svolgimento dei *focus group* non provando sensazioni di inadeguatezza rispetto all'utilizzo di linguaggio e concetti.

Diversamente da altre esperienze di ricerca, i *focus group* in questo caso sono stati strutturati e proposti ai bambini come laboratori in cui si sarebbe discusso assieme di che cosa fanno a catechismo e in cui avrebbero avuto la possibilità di contribuire a revisionare assieme al ricercatore la parte di indagine campionaria. Si è infatti ritenuto di poter sfruttare le informazioni derivanti dal fatto che durante un *focus group* è possibile far confrontare gruppi di persone su di uno specifico argomento (Rapari, 2005, 2007), al fine di migliorare lo strumento di indagine campionaria che si stava costruendo per poi essere distribuito ai bambini del Patriarcato di Venezia e del Vicariato di Bassano del Grappa. I *focus group* si sono sviluppati nel corso di quattro incontri della durata di non più di un'ora ciascuna¹⁴, che si è deciso di rivolgere a tutti i bambini della classe di catechismo della parrocchia di San Giovanni Evangelista. I motivi di questa scelta sono dovuti in larga parte a una maggiore disponibilità dei genitori e dei bambini a poter prolungare la loro permanenza al termine dell'incontro di catechismo nelle aule del patronato parrocchiale. Si è richiesta ai bambini un'adesione di tipo volontaria, in modo tale da non forzarli a svolgere alcun tipo di attività che non avessero scelto spontaneamente e con la consapevolezza di ciò che avrebbero dovuto fare.

La scelta di svolgere i *focus group* nella parrocchia di San Giovanni Evangelista è dovuta prevalentemente al fatto che i genitori si sono dimostrati più disponibili a lasciar partecipare i figli e maggiormente disposti a una negoziazione.

Il numero di bambini che inizialmente si sono dimostrati interessati a partecipare al laboratorio è stato di otto bambini su diciassette. Questi si sono tuttavia ridotti a cinque bambini al termine della discussione che necessariamente è intercorsa tra me e i genitori dei bambini ai quali era necessario richiedere un incontro per spiegare cosa avrebbero

¹⁴Generalmente si preferisce condurre *focus group* della durata inferiore a un'ora se ci si rivolge a bambini. E' preferibile evitare una durata maggiore a causa della perdita di concentrazione che subentra mano a mano che si procede con l'attività proposta. (Gibson, 2007: 480).

dovuto fare i loro figli e che tipo di impegno avrebbe comportato per loro.

Numerosi sono i riferimenti in letteratura rispetto alla composizione ideale dei focus; il principio che generalmente regola la numerosità del gruppo che andrà a far parte del laboratorio si stabilisce in base all'età. Kennedy, Kolls, Krueger (2001) suggeriscono che per lavorare con bambini di età compresa tra i 6 e i 10 anni è preferibile avere gruppi di persone di numero compreso tra i quattro e le sei individui. E' possibile organizzare gruppi più ampi, fino a otto bambini, tuttavia è preferibile farlo con individui di età maggiore (Hornet, 2010); numeri di partecipanti più elevati potrebbero limitare molto la concentrazione e la qualità del lavoro. Dunque, il numero di cinque bambini che ha composto i laboratori metodologici rientra nei canoni di gruppo ideale (Morgan, Gibbs, Maxwell, Britten 2002; Gibson, 2007).

Il luogo in cui svolgere gli incontri, così come l'orario, sono stati individuati a seguito di una negoziazione con i genitori dei bambini a cui è stato permesso di far parte dei laboratori. I genitori dei tre bambini a cui non è stata data l'approvazione per partecipare ai laboratori hanno portato tutti motivazioni di studio e di un timore che al termine di una giornata pesante di scuola e di catechismo, aggiungendo un ulteriore impegno, i bambini si stancassero eccessivamente. Non è stato possibile individuare altri giorni diversi da quello in cui si svolgeva il catechismo dal momento che ciò avrebbe ridotto ulteriormente il numero di bambini che vi avrebbero partecipato.

Tra i cinque bambini che hanno partecipato al focus ci sono quattro bambine e un solo bambino; i motivi di questa asimmetria non sono riconducibili a un diverso atteggiamento tra maschi e femmine nei confronti del laboratorio. L'attività è stata accolta con uguale entusiasmo da entrambi i generi.

La proposta dei laboratori è stata accolta inizialmente con una certa curiosità e richiedendo di poter fare degli incontri divertenti, con la possibilità di giocare assieme. Appena il gruppo di bambini che avrebbero partecipato al laboratorio si è definito ed ufficializzato anche durante l'incontro di catechismo, si è creata una certa complicità tra i partecipanti che a partire dagli incontri successivi, hanno iniziato a sedersi l'uno accanto all'altro durante il catechismo. Anche il rapporto con la ricercatrice ha subito una qualche modifica probabilmente a causa di una certa complicità sancita da un patto di segretezza che riguardava tutti i contenuti che potevano emergere nel corso dei laboratori.

2.5.1 La struttura degli incontri: il patto di segretezza e la festiciola come base della fiducia.

L'accordo fatto con i genitori riguardo alla partecipazione dei bambini agli incontri dei laboratori metodologici ha necessariamente avuto delle ripercussioni sulla struttura degli incontri, sulla durata e sui contenuti. Il laboratorio metodologico è stato strutturato in quattro incontri della durata di un'ora, ciascuno con una specifica finalità. Ognuno di esso si è tenuto all'interno di un'aula del patronato, non la stessa in cui i bambini svolgevano le loro attività di catechismo, immediatamente dopo il termine della preghiera di conclusione delle attività con le catechiste.

Morgan, Gibbs, Maxwell, Britten (2002: 9) suggeriscono che le interviste condotte in ambienti scolastici o comunque educativi, tendono a evocare nei bambini l'immagine di un test o di una verifica. Sugeriscono pertanto di organizzare i focus in ambienti gradevoli ed estranei all'ambiente scolastico. Non essendo stato possibile organizzare i laboratori in ambienti diversi da quelli di catechismo, si è cercato di ovviare al problema tramite la costruzione verbale di un ambiente informale, accogliente ed esente da qualsiasi tipo di giudizio o valutazione. Dunque, concluso l'incontro con la catechista, assieme ai cinque bambini volontari ci si spostava nell'aula che ci era stata concessa per iniziare a lavorare assieme. L'aula, di struttura simile a quella del catechismo, era piuttosto grande, circa 35-40 mq, e rischiava di essere un po' dispersiva per il tipo di attività da svolgere, tuttavia ha anche dato modo di organizzare i materiali necessari in modo ordinato e facilmente fruibile da parte di tutti i bambini presenti. I bambini sono stati disposti in cerchio su alcune sedie, assieme alla mia. Ciascun incontro e particolarmente il primo, è iniziato con una spiegazione da parte mia sul contenuto delle attività e degli obiettivi specifici. Uno spazio particolarmente importante per la creazione di un rapporto corretto nei confronti dei bambini è stato quello in cui si è precisato che tutte le informazioni che avrei ricevuto nel corso del laboratorio sarebbero state coperte da un vincolo di segretezza per cui non avrei potuto rivelare i veri nomi dei bambini a nessun adulto. Le preoccupazioni dei bambini riguardavano particolarmente i catechisti e i genitori e in diverse occasioni mi hanno raccomandato di non svelare mai alle catechiste i responsabili di alcuni commenti e dichiarazioni fatte nel corso dei laboratori. Durante il primo incontro in particolare, i

bambini più volte hanno aperto la porta dell'aula di catechismo per controllare che non ci fosse nessun adulto in ascolto di quanto stava accadendo nell'aula.

I quattro incontri dunque si sono organizzati ciascuno in base a un obiettivo ma con un'uguale struttura:

- Momento di ingresso nella stanza: disposizione delle sedie in modo circolare, rinnovo del patto di segretezza;
- Spiegazione dell'attività dell'incontro: modalità di svolgimento e di interazione;
- Svolgimento dell'attività: moderazione degli interventi;
- Conclusione delle attività: richieste di eventuali chiarimenti, domande dei bambini alla ricercatrice;
- Festa finale: organizzazione di un momento di divertimento come ricompensa per la partecipazione al *focus group*.

La festa finale è stata un momento particolarmente apprezzato dai bambini ed è stata organizzata sia per contribuire a creare un clima di fiducia e rispetto reciproco tra ricercatore e bambini, sia per ringraziare i bambini della loro partecipazione (Gibson, 2007: 481). Poco prima del termine di ciascun incontro infatti, ho sempre dedicato almeno dieci minuti per offrire ai bambini una torta e del succo di frutta; mi sono interrogata a lungo sul modo migliore per offrire ai bambini e alle bambine una sorta di compensazione per il tempo che hanno impiegato nel corso del *focus group* e la scelta è ricaduta appunto nella creazione di un momento di divertimento da condividere tutti assieme. Scelte di tipo differente, come per esempio il rimborso economico ai bambini e ai genitori per eventuali spese di viaggio o un buono spesa in un negozio di giocattoli, proposte da alcuni autori (Morgan, Gibbs, Maxwell, Britten 2002: 8), non solo non si sarebbero adattate alla situazione contingente, dal momento che tutti i bambini abitavano nei pressi della parrocchia o comunque non più lontani di un chilometro, ma anche avrebbero creato alcuni problemi di relazione con gli altri bambini presenti a catechismo che non partecipavano al laboratorio metodologico. Ciò avrebbe significato potenzialmente produrre motivi di inuguaglianza di trattamento dei cinque bambini partecipanti al *focus group* che in qualche modo sarebbero stati compensati economicamente per il loro contributo al contrario di tutti gli altri.

2.5.2 I quattro laboratori

In questo paragrafo dedicato alla descrizione di come si sono organizzati i quattro laboratori ci si limiterà semplicemente alla descrizione del setting relazionale e delle attività che sono state proposte. Le interazioni e le discussioni generate in ciascun incontro verranno riportate contestualmente, laddove opportuno, nei successivi capitoli di analisi.

I partecipanti ai focus sono stati: Elisa, Sebastiano, Giorgia, Erica e Francesca.

Il primo incontro è stato ideato come un momento di rielaborazione da parte del gruppo di bambini delle caratteristiche del catechismo che frequentano, come si strutturano i rapporti con le loro catechiste e che posto occupa la prima comunione nel loro immaginario. E' stata data ai bambini l'opportunità di fare domande in qualsiasi momento dell'attività per chiarire dubbi e interventi nella discussione. Infine si è entrati nel vivo del laboratorio entrando così nella fase centrale del *focus group*, ricordando che uno degli obiettivi di questo lavoro era quello di produrre un questionario da poter portare ai bambini e alle bambine che entro la fine dell'anno avrebbero fatto la loro prima comunione, per capire meglio cosa ne pensassero del catechismo, dei sacramenti e della religione in generale. E' stato fatto presente che nel corso delle osservazioni fatte a catechismo dall'inizio dell'anno nella parrocchia di Mestre e in quella di Marghera, ho elaborato alcune riflessioni che ho cercato di riassumere in alcuni cartelloni. A quel punto veniva chiesto ai bambini di esprimere le loro opinioni. La discussione tuttavia, per ovviare sia ad eventuali linguistiche nell'esprimere concetti astratti, sia a eventuali timidezze iniziali, è stata organizzata secondo una modalità differente. Sono stati appoggiati al pavimento sei cartelloni, ciascuno con un titolo che rappresentava una parte delle mappe mentali costruite fino ad allora. I titoli delle mappe mentali sono stati scritti con un pennarello in cima a ciascun cartellone che è stato lasciato nei rimanenti spazi interamente bianco. I titoli erano:

- Mi piace... / Non mi piace...
- Mi interessa... / Non mi interessa
- Della mia catechista penso...
- Le cose che faccio di nascosto :) ...
- Quando parlo con i miei genitori del giorno della mia comunione diciamo...
- Le cose che secondo me saranno le più belle durante la mia prima comunione...

Il pregio di questo tipo di attività è stato quello di poter far sì che fossero i bambini a fornire una propria rappresentazione sia di sé che di quanto avviene a catechismo, evitando di basarsi su idee o concetti formulate in precedenza dal ricercatore (Tatlow-Golden, Guerin, 2010: 547). A ciascun bambino è stato dunque consegnato un pacchetto di post-it e diversi pennarelli colorati, per poter scrivere. Ai bambini è stato richiesto di compilare tanti post-it quanti ritenessero necessari per ogni cartellone. In ciascun post-it è stato chiesto di scrivere una frase che rispondesse alla domanda o al titolo di ogni cartellone. Prima di iniziare a scrivere tuttavia, si è pensato di leggere ad alta voce il titolo di ciascun cartellone che è stato quindi commentato assieme per chiarire eventuali perplessità.

Le domande hanno riguardato prevalentemente il carattere di segretezza delle informazioni che avrebbero potuto scrivere sui post-it, dal momento che veniva chiesto loro di essere assolutamente sinceri. Al termine delle assicurazioni ciascun bambino per conto proprio ha compilato i foglietti che sono stati appiccicati ai cartelloni solamente quando tutti i bambini avevano terminato di compilare i propri, cercando così di evitare meccanismi di emulazione. I contenuti dei fogli sono stati alla base delle discussioni successive assieme ai bambini che si sono dimostrati estremamente interessati e desiderosi di condividere quanti più dettagli possibili per aiutarmi a comprendere i loro punti di vista.

Il secondo incontro ha avuto come cuore la riflessione sulle dimensioni di senso che sono apparse come importanti per i bambini dopo il primo incontro a cui hanno partecipato. Si è trattato di un incontro meno giocato rispetto al primo e più guidato dalle domande che servivano da stimolo alla conversazione. Le domande che sono state fatte ai bambini miravano a verificare l'importanza che attribuivano ad alcuni insiemi di parole chiave che approfondivano ulteriormente le mappe concettuali individuate nel corso dell'osservazione partecipante.

Le parole chiave, integrate anche dai concetti emersi nel corso del primo laboratorio, sono state presentate suddivise per "aree tematiche" e scritte ciascuna in modo distinto su un foglio appoggiato su un cartellone. I fogli contenenti le parole sono non sono stati incollati al cartellone in modo tale da essere spostati o eliminati sulla base della discussione generata dal dialogo assieme ai bambini. A ciascun bambino sono stati consegnati dei fogli bianchi e dei pennarelli, in modo tale da poter inserire nuove parole chiave. È stato ricordato ai bambini lo scopo del laboratorio, ovvero quello di aiutarmi a costruire un

questionario che potesse realmente interessare ai bambini e allo stesso tempo darmi informazioni utili per la mia ricerca. E' stato spiegato loro che per fare ciò è stato necessario individuare alcune "parole chiave" o "aree tematiche" che sono importanti perché emerse diverse volte nel corso delle osservazioni a catechismo. I bambini hanno compreso che a partire da queste aree avrei potuto successivamente iniziare a pensare alle domande che comporranno il questionario.

L'elenco di parole e frasi presentate ai bambini comprendeva: Fare la prima comunione, Non fare la prima comunione; Corpo di Cristo, Sangue di Cristo; Festa, Vestiti, Regali, Pettinatura; Parenti, Famiglia; Parlare con i genitori della PC; Parlare con i genitori della festa; Parlare con i genitori dei regali; Confessione, Peccati, Dieci comandamenti, Penitenza; Parroco, Sacerdote; Andare volentieri a messa, Andare costretti a messa; Divertimento, Noia; Interessante, Non interessante; Andare volentieri a catechismo, Andare costretti a catechismo; Ascoltare le storie, Cantare, Giocare, Fare agape (condivisione di cibo), Fare le schede, Fare le preghiere, Fare i quiz (i bambini stessi hanno utilizzato questo termine), Preparare la messa della domenica; Fare le cose di nascosto dalla catechista; Fare le cose di nascosto dagli altri bambini.

Dopo aver dato ai bambini del tempo per poter leggere tutte le dimensioni scritte sui foglietti, uno alla volta hanno iniziato a esprimere i loro pareri su quanto letto. Tutti hanno voluto esprimere individualmente il loro parere, tenendo a precisare che i concetti erano per loro tutti chiari. Dalla discussione tuttavia sono emerse diverse osservazioni riguardanti alle aree individuate, in modo particolare hanno fatto alcune precisazioni di tipo lessicale, un bambino ha suggerito per esempio in modo un po' infastidito che il termine "Ascoltare le storie" poteva essere utilizzato per esempio per i momenti in cui a catechismo si ascoltano le letture o il Vangelo perché quelle non sono semplici storie. Anche il termine "agape" è stato oggetto delle discussioni e, benché derivante dall'osservazione etnografica in riferimento a tutte le occasioni in cui a catechismo i bambini portano del cibo e lo condividono tra di loro, hanno insistito perché questo venisse sostituito con la frase "condivisione del cibo" perché sarebbe stata più chiara e comprensibile anche a tutti gli altri bambini che avrebbero potuto compilare il questionario. Solo Davide condivideva la scelta del termine ma anch'io ritengo che si tratti di un termine troppo specifico per essere utilizzato in un questionario. Quando ho chiesto se mancava qualcosa i bambini

mi hanno detto che mancava un biglietto con scritto “Prima confessione” quindi hanno voluto crearlo, pur essendoci già presente il termine “confessione” ma tutti hanno insistito per inserire il nuovo termine perché è importante, dal momento che ci potrebbero essere bambini che devono ancora fare la loro prima confessione tra quelli a cui sarà destinato il questionario.

Il terzo incontro è stato pensato come un momento di parziale chiusura del laboratorio e di passaggio verso la proposta del questionario come strumento ultimato e messo a punto. Il lavoro come sempre ha ripreso le attività e le discussioni emerse durante l’incontro precedente. Si è richiesto ai bambini di definire in modo definitivo le aree tematiche da indagare attraverso i questionari. Si è tentato per la prima volta di far formulare ai bambini alcune questioni che secondo loro sono centrali rispetto a tutto ciò che hanno fatto nelle attività di laboratorio precedenti. Queste, pur non essendo state riprese così come proposte dai bambini all’interno dell’indagine campionaria, hanno costituito un’interessante spunto di riflessione e di analisi rispetto a ciò che i bambini considerano importante nel corso della loro preparazione alla prima comunione. Ai bambini pertanto sono stati consegnati alcuni fogli e dei pennarelli colorati per poter iniziare l’attività. A ciascuno è stato chiesto di scegliere almeno due aree tematiche e di provare a formulare alcune domande che avrebbero voluto fare a dei loro coetanei. I bambini si sono concentrati quasi tutti su aree differenti, a eccezione di alcune due domande.

Elisa

- VESTITI
 - E’ importante l’abbigliamento nella messa? Perché?
 - E nella comunione? Perché?
- ASCOLTARE LE STORIE
 - Ti piace ascoltare le storie?
 - E’ interessante o è solo divertente perché viene raccontata in modo da ridere?

Sebastiano

- FARE QUALCOSA DI NASCOSTO DALLA CATECHISTA
 - Secondo voi la catechista si accorge e non ve lo dice?

– Fate qualcosa di nascosto? Che cosa fate?

- DIVERTIMENTO - NOIA

– A catechismo cosa fate di divertente?

– Cosa fate di noioso?

Giorgia

- SANGUE DI CRISTO - CORPO DI CRISTO

– Che impressione vi fa ricevere il sangue e il corpo?

– Vi fa un po' schifo riceverlo?

- PECCATI

– Ti senti in colpa dopo aver peccato?

– Li fai? Come? Quando? Che ti fa peccare?

Erica

- DIECI COMANDAMENTI

– Sai i dieci comandamenti?

– Secondo te qual è il più intelligente?

– Ti piacciono? Perché?

- PARENTI - FAMIGLIA

– Vorresti invitare i parenti?

– Ti piace in senso se è buona o cattiva tua mamma?

– In quanti siete in famiglia?

Francesca

- FARE LA PRIMA COMUNIONE

– Ti sei preparato?

– Sei stato bravo?

– Vuoi ricevere il corpo di Cristo?

- PECCATI

- Ti penti quando fai i peccati?
- Li fai? Come? Quando?
- REGALI
 - Pensi che te li fanno?
 - Cosa pensi che siano?
- CANTARE
 - Canti durante l'ora di catechismo?
- FARE QUALCOSA DI NASCOSTO DALLA CATECHISTA
 - Fai qualcosa di nascosto? A chi?
- NON FARE LA COMUNIONE
 - Secondo te la farai? Perché?

A partire dalle proposte di domande che sono emerse dopo che i bambini hanno avuto il tempo di scrivere, è stata avviata una discussione sui contenuti delle domande e le motivazioni che ogni bambino ha dato per giustificare la necessità della propria proposta di domanda.

Il quarto incontro si è tenuto a distanza di alcune settimane rispetto al terzo, per consentirmi di ultimare l'elaborazione del questionario tenendo conto anche delle osservazioni fatte dai bambini durante i laboratori metodologici. Una volta costruito lo strumento di indagine, è stata fissata la data di incontro per il quarto laboratorio metodologico durante il quale è stato presentato ai bambini il questionario prodotto.

L'incontro è stato idealmente suddiviso in due parti: durante la prima di compilazione individuale del questionario e la seconda di discussione collettiva dei punti problematici e raccolta delle impressioni dei bambini. E' stato pertanto consegnata a ciascun bambino una copia del questionario e gli si è chiesto di compilarlo individualmente.

Nell'introduzione che si è fatta per presentare il questionario se ne sono mostrate la struttura generale, la suddivisione in sezioni e i tre tipi di domande utilizzati: quelle a risposta unica, a risposta multipla e le batterie.

Infine si è richiesta un'operazione di screening del questionario che ha anche rappresentato una sorta di pre-test dello strumento di indagine; nel fare ciò ci si è raccomandati di

essere molto “severi e attenti” nell’osservare la formulazione delle domande, gli eventuali problemi lessicali, gli errori di battitura, le modalità di risposta che considerano problematiche. Accanto ad ogni domanda con queste caratteristiche avrebbero dovuto fare un segno a penna in modo tale da parlarne assieme durante la seconda fase. In questa fase i bambini sono stati seduti l’uno accanto all’altro e il clima è stato di grande concentrazione e silenzio.

Nel corso del pre-test i bambini hanno avuto modo di segnalare tutti i casi in cui il questionario presentasse alcune incongruenze, mancasse di chiarezza, presentasse refusi o non segnalasse correttamente eventuali “salti” da una domanda ad un’altra.

Hanno raccomandato inoltre l’inserimento di qualche elemento grafico come per esempio disegni o clip art accattivanti che rendessero più divertente la compilazione.

2.5.3 Un bilancio sul laboratorio

Le problematiche legate al coinvolgimento dei bambini come parte attiva nella ricerca costituiscono senza alcun dubbio una delle questioni più discusse nel dibattito scientifico. Il crescente proliferare di ricerche che adotta metodi in cui i bambini vengono consultati (Barker, Weller, 2003: 50) rende possibile stilare un parziale bilancio dei vantaggi e degli svantaggi che comportano il far emergere le voci dei bambini, non solo come soggetti protagonisti in una ricerca, ma anche come individui con cui ci si può confrontare riguardo alle tematiche che li riguardano da vicino.

Le principali obiezioni generalmente avanzate hanno a che fare tanto con una questione di differenze di potere nelle relazioni tra adulti e bambini, quanto con tre tipi di barriere che vengono evidenziate: quella della competenza, quella della conoscenza e quella delle abilità (Kellett, 2004).

La competenza dei bambini è spesso messa in discussione soprattutto per questioni che riguardano l’età anagrafica. Sempre più autori oggi ribattono a questa obiezione sostenendo che piuttosto si dovrebbe considerare l’esperienza sociale come indicatore della maturità e della competenza dei bambini (*ibidem*, 2004: 330). Altri ancora affermano che si dovrebbe piuttosto parlare di diversa competenza dei bambini rispetto agli adulti e non di minore (Christensen, Prout, 2002). Collegata alla questione della competenza, il problema delle barriere costituite dalla scarsità di conoscenze e delle abilità dei bambini,

è profondamente radicata nel pensiero comune. Si ritiene infatti che i bambini non siano in grado di comprendere e capire le materie oggetto delle ricerche proposte nei vari ambiti di interesse. E' innegabile che potenzialmente un individuo adulto possieda conoscenze più vaste di un bambino, tuttavia è pur vero che "se le aree di ricerca che interessano i bambini derivano dalle loro stesse esperienze e prospettive, allora nessun adulto, può sperare di acquisire la ricchezza di informazioni che caratterizzano la conoscenza del mondo e delle subculture dei bambini" (Keller, 2004: 331).

Dall'esperienza che si è fatta nel corso del laboratorio e in generale di tutta l'osservazione etnografica, non si può che sostenere che è bene parlare di diversità di conoscenze e capacità dei bambini rispetto a quelle degli adulti. Durante la ricerca, infatti, il confronto con i bambini ha permesso una costante riflessività sulle interpretazioni che venivano date di ciò che accadeva durante gli incontri di catechismo e riguardo alle esperienze che raccontavano. Il coinvolgimento dei bambini nella fase di costruzione dell'indagine campionaria è stata fortemente voluta in quanto molti bambini ritengono che i questionari e le indagini campionarie in generale siano "intimidatori (perché richiedono un alto livello di alfabetizzazione), inappropriati (dal momento che spesso esulano da qualsiasi contesto) o noiosi (perché non sono divertenti)" (Barker, Weller, 2003; Smith, Barker, 1999). L'aver dato la possibilità ai bambini di esprimere la propria opinione tanto nelle tematiche che sarebbero state trattate nel questionario, quanto nella sua organizzazione, nella comprensibilità e anche nell'organizzazione grafica (aspetto non secondario), oltre ad aver contribuito a concedere spazi di espressione ai bambini¹⁵, ha indubbiamente giovato alla qualità dei risultati della ricerca stessa. Come si potrà infatti verificare nei successivi paragrafi, i giudizi dei bambini a cui è stato proposto il questionario, indicano che la fruibilità dello strumento è risultata sempre molto alta, ed ha ottenuto, in fase di valutazione, riscontri per la maggior parte positivi e di apprezzamento.

Evidentemente, assieme a numerosi vantaggi, il coinvolgimento dei bambini nella ricerca, ha rappresentato anche un elemento di complessità maggiore, rappresentata prevalentemente

¹⁵Non si parla di *empowerment* in quanto si fanno proprie le considerazioni di Gallacher e Gallagher (2008: 503), quando affermano: "La nozione di *empowerment* implica che, senza l'aiuto e l'incoraggiamento proveniente da metodi progettati dagli adulti che prevedano metodi partecipatori, i bambini non potrebbero esercitare pienamente la loro agency negli incontri di ricerca". Tutto ciò, come gli stessi autori sottolineano, è ben distante da ciò che realmente accade nella ricerca; i bambini infatti sono stati ben lontani dall'essere docili o intimoriti dagli adulti, ma anzi hanno tentato in ogni modo possibile di esprimere le loro idee e i loro pensieri.

mente dall'ulteriore sforzo organizzativo e dalle strategie che si sono rese necessarie per mantenere tra i bambini coinvolti un clima di collaborazione. Non bisogna, infatti, dimenticare che i bambini hanno partecipato ai laboratori al termine di giornate piuttosto impegnative per loro, dopo quasi otto ore di lezione a scuola e un'ora di catechismo. Due bambini coinvolti nel *focus group* manifestavano in particolare un'evidente stanchezza nel restare ancora in un'aula a fare attività che, per quanto ideate appositamente per essere il più possibile differenti rispetto alle classiche attività scolastiche, richiedevano ugualmente una certa concentrazione e una modalità di interazione rispettosa dei turni di parola. Per poter realizzare i laboratori metodologici con i bambini del catechismo, la scelta dei giorni utili per stabilire gli incontri non lasciava molto spazio a disposizione. E' evidente che, laddove possibile, siano da preferirsi scelte di orario migliori, non al termine di una giornata folta di attività.

2.6 L'indagine campionaria: tracciare nuovi percorsi per includere bambini e bambine.

Nel capitolo dedicato alla rassegna della letteratura è già stata introdotta la questione di come l'infanzia sembra lentamente essersi ricavata uno spazio di indipendenza rispetto agli studi famigliari a cui storicamente viene associata, soprattutto nelle tecniche di indagine qualitativa. Questo processo di emancipazione degli studi dell'infanzia ha fatto sì che anche nelle indagini campionarie inizi a delinearsi uno spazio per i bambini. Gli studi quantitativi incrementano la produzione della "statistica ufficiale, che a sua volta contribuisce a creare le forme di rappresentazione ideologica della società, sembra aver finalmente scoperto [...] il bambino come specifico oggetto della propria attenzione, interrompendone in parte la tradizionale invisibilità statistica" (Belotti, 2011: 2). Cercando di indagare rispetto ai motivi che hanno caratterizzato l'esclusione dei bambini e delle bambine dagli strumenti standardizzati, Belotti (2010: 4) individua cinque aree di problematicità. La prima rimanda al convincimento sulle scarse abilità linguistiche e di astrazione necessari a compilare in modo corretto un questionario; una seconda motivazione va da ricercarsi nella facilità di caduta dei livelli di attenzione che sarebbero maggiori durante l'infanzia; le risposte inoltre sarebbero meno affidabili rispetto a quelle fornite

dagli adulti, ossia considerate meno coerenti e pertinenti rispetto alle domande poste; un quarto motivo risiederebbe nelle problematiche di tipo etico e di tutela dei minorenni che vengono coinvolti nell'indagine e infine, la quinta motivazione è individuabile nel ricorso massiccio delle “dichiarazioni degli adulti per raccogliere informazioni della vita quotidiana di bambini e ragazzi” (*ibidem*: 7).

Proprio per la complessità e la sfida che rappresentava la creazione della parte di indagine campionaria che potesse superare in modo convincente le aree problematiche a cui abbiamo appena accennato. L'obiettivo per cui è stata delineata l'indagine campionaria è stato soprattutto quello di affiancare alla parte di ricerca qualitativa, una parte di analisi quantitativa che permettesse di raccontare in un ampio campione di bambini le percezioni, i pensieri e le opinioni dei bambini in merito al catechismo, alla loro prima comunione, alla confessione e in generale al mondo pratica religiosa di cui, più o meno volontariamente fanno parte.

Come anticipato nel paragrafo dedicato alla popolazione e ai metodi di ricerca utilizzati, la popolazione di riferimento individuata per l'indagine campionaria ha riguardato cinque vicariati: il vicariato di Mestre, Carpenedo, Favaro-Altino, Castellana e Marghera, interni al Patriarcato di Venezia; il Vicariato di Bassano del Grappa¹⁶ i cui esponenti religiosi si erano dichiarati interessati a essere coinvolti nella ricerca. In ciascuna delle due aree di riferimento si è stabilito di raccogliere un numero teorico di 200 questionari a zona, per un totale di 400 questionari. L'individuazione mirata di queste due aree basata anche su ragioni di opportunità e di fattibilità si è resa necessaria per ridurre lo sforzo organizzativo connesso alla realizzazione di un'indagine campionaria, non sostenibile con l'entità delle risorse che una Scuola di dottorato può permettersi di mettere a disposizione dei propri studenti. Inoltre è stato necessario considerare anche alcune questioni legate alla burocrazia del Patriarcato – in quell'epoca in grande fermento per i cambiamenti ai vertici diocesani, sia per questioni pratiche e organizzative, tra cui quella non secondaria del tempo a disposizione, raggiungere tutte le 128 parrocchie del Patriarcato, organizzate in tredici Vicariati¹⁷ e richiedere una collaborazione per permettere ai bambini di compilare

¹⁶Il Vicariato di Bassano del Grappa afferisce alla Diocesi di Vicenza ed è costituito da 14 parrocchie per una popolazione del territorio che secondo i dati relativi all'anno 2012 ammonta a 59.374 unità.

¹⁷La Chiesa Cattolica organizza le Diocesi in Vicariati che rappresentano i distretti territoriali che fanno capo ad ognuni Diocesi. Ogni vicariato comprende un numero variabile di parrocchie.

il questionario. Questo inoltre, avrebbe necessariamente richiesto un grande sforzo per organizzare l'invio del questionario, il recupero e l'inserimento dei dati per la fase di analisi. Don Diego Sartorelli, durante la fase di raccolta dati, aveva chiarito l'impossibilità di utilizzare i canali ufficiali diocesani per poter raggiungere le classi di catechismo, dal momento che la scelta di collaborazione o meno alla ricerca sarebbe rimasta una libera scelta di ciascun parroco. Mi è stata data la possibilità, tuttavia, di poter comunicare ai parroci che la ricerca godeva dell'appoggio del Patriarcato e che veniva auspicata la collaborazione. Si è deciso pertanto di selezionare alcune aree importanti del Patriarcato, facendo ricadere la scelta sulle parrocchie dei Vicariati di Mestre, Carpenedo, Favaro-Altino, Castellana e Marghera, operanti cioè nello stesso territorio in cui si è svolta l'osservazione etnografica. Sono state quindi contattate le 44 parrocchie corrispondenti all'area urbana e limitrofa di Mestre e 9 nell'area di Marghera e limitrofa. Nella tabella 2.3 si potranno osservare i dati relativi ai vicariati appartenenti alle aree del Comune di Venezia che comprende Mestre e Marghera.

Non potendo utilizzare un metodo di estrazione casuale delle parrocchie a cui indirizzarsi e temendo resistenze nella partecipazione all'indagine, si sono presi i contatti (telefonicamente e in alcuni casi personalmente) con tutti i parroci di Mestre e Marghera e si è richiesta la disponibilità a partecipare all'indagine campionaria. Accogliendo appieno le parole di Belloni (2005: 26), la scelta di affidarsi alle disponibilità dei parroci a proporre lo svolgimento dell'indagine campionaria "era indispensabile [...] per evitare un drastico abbassamento della qualità dei dati che avrebbe finito per renderli inutilizzabili". La fattibilità dell'indagine campionaria, come dunque, era vincolata alla singola collaborazione di ciascuna delle parrocchie contattate. Per auspicare la partecipazione delle classi di catechismo alla compilazione del questionario si è scelto di fare leva sulla presentazione dei risultati di ricerca al termine del lavoro di tesi di dottorato, promettendo un incontro con i Vicariati per poter discutere delle percezioni che i bambini hanno del mondo della parrocchia. Contrariamente a quanto fa Belloni (*ibidem*) nella sua indagine sulla quotidianità delle vite dei bambini di età compresa tra i 5 e i 13 anni, si è volutamente scelto di non richiamare gli eventuali risvolti a fine didattico – conoscitivo che l'indagine potrebbe avere, in quanto ciò si distacca dai miei obiettivi di ricerca.

Tabella 2.3: *Esito dei contatti con le parrocchie dei Vicariati della zona di Mestre e Marghera.*

Numero	Parrocchia	Patrono	Vicariato	Contatto
1	San Lorenzo (duomo)	San Lorenzo martire	Mestre	sì
2	Altobello	Cuore Immacolato di Maria	Mestre	non disponibili
3	Santa Barbara	Santa Barbara vergine e martire	Mestre	sì
4	Sacro Cuore	Sacro Cuore di Gesù	Mestre	non disponibili
5	San Giuseppe	San Giuseppe	Mestre	disponibili ma non possibile la distribuzione questionari
6	San Lorenzo Giustiniani	San Lorenzo Giustiniani	Mestre	non disponibili
7	San Marco	San Marco	Mestre	sì
8	Santa Maria della Speranza	Madonna della Salute	Mestre	non disponibili
9	Santa Maria di Lourdes	Santa Maria Immacolata di Lourdes	Mestre	disponibili ma non possibile la distribuzione questionari
10	Santa Rita	Santa Rita da Cascia	Mestre	non disponibili
11	Addolorata	Beata Vergine Addolorata	Carpeneo	non disponibili
12	Bissuola	Santa Maria della Pace	Carpeneo	sì
13	Carpeneo	Santi Gervasio e Protasio	Carpeneo	catechismo riformato
14	Corpus Domini	Corpus Domini	Carpeneo	sì
15	San Giovanni evangelista	San Giovanni Evangelista	Carpeneo	sì
16	Santa Maria del Carmelo - Favorita	Santa Maria del Carmelo	Carpeneo	non reperiti
17	Santa Maria Goretti	Santi Gregorio Barbarigo e Maria Goretti	Carpeneo	non disponibili
18	San Paolo	San Paolo apostolo	Carpeneo	non disponibili
19	San Pietro Orseolo	San Pietro Orseolo	Carpeneo	sì
20	Santissima Trinità	Santissima Trinità	Carpeneo	non reperiti
21	Quarto d'Altino	San Michele Arcangelo	Favaro-Altino	non reperiti
22	Altino	Sant'Eliodoro vescovo	Favaro-Altino	non reperiti

23	Cà Noghera	Santa Caterina	Favaro-Altino	non reperiti
24	Campalto	Santi Benedetto abate e Martino vescovo	Favaro-Altino	disponibili ma non possibile la distribuzione questionari
25	Dese	Natività di Maria	Favaro-Altino	non reperiti
26	Portegradi	San Magno vescovo	Favaro-Altino	
27	Sant' Andrea	Sant' Andrea apostolo	Favaro-Altino	disponibili ma non possibile la distribuzione questionari
28	San Leopoldo Mandich	San Leopoldo da Castelnuovo	Favaro-Altino	non disponibili
29	San Pietro	San Pietro Apostolo	Favaro-Altino	Non disponibili
30	Tessera	Santa Maria Assunta	Favaro-Altino	disponibili ma non possibile la distribuzione questionari
31	Villaggio Laguna	Mistero dell'incarnazione	Favaro-Altino	non disponibili
32	Zelarino	Maria Immacolata e San Vigilio Vescovo	Castellana	non disponibili
33	Asseggiano	Santa Maria del Suffragio	Castellana	sì
34	Chirignago	San Giorgio	Castellana	non disponibili
35	Gazzera	Santa Maria Ausiliatrice	Castellana	non disponibili
36	Tarù	Santa Lucia vergine e martire	Castellana	non reperiti
37	Trivignano	San Pietro Apostolo	Castellana	non reperiti
38	San Michele	San Michele Arcangelo	Marghera	non disponibili
39	Catene	Madonna della Salute	Marghera	non disponibili
40	Gesù Lavoratore	San Girolamo Emiliani	Marghera	non disponibili
41	Sant' Antonio	Sant' Antonio da Padova	Marghera	non disponibili
42	San Pio X	San Pio X	Marghera	sì
43	Santi Francesco e Chiara	Santi Francesco e Chiara	Marghera	sì
44	Santissima Resurrezione	Santissima Resurrezione	Marghera	nessuna classe di PC
45	Villabona	Natività di Gesù Cristo	Marghera	non reperiti

I contatti non hanno sempre dato un buon esito; molti parroci infatti si sono dimostrati estremamente titubanti al lasciarmi avere accesso alle classi di catechismo per poter consegnare il questionario ai bambini. In diversi casi le motivazioni hanno riguardato l'impossibilità di dedicare un'intera ora di catechismo alla compilazione, in altri tuttavia si è avuta l'impressione che il questionario avesse uno scopo valutativo della qualità del catechismo proposto e pertanto si è negata la collaborazione. Diversi parroci inoltre, hanno chiesto di poter visionare un documento con il benessere del Patriarcato allo svolgimento dell'indagine con i bambini; due sono state le motivazioni principali, sia in modo da avere garanzie della avalutatività dell'operato della catechesi parrocchiale, sia da poterlo esibire eventualmente a genitori e catechisti.

Alcuni parroci hanno inoltre affermato di non aver tempo da perdere con iniziative simili, altri si dimostrano contrari per questioni "di principio, perché non si va a ficcare il naso in certe cose così private". La fase di negoziazione dell'accesso al campo è stata piuttosto complessa nella sua gestione e da 45 parrocchie che rappresentavano il campione iniziale, solamente in 15 hanno dato la loro disponibilità, da cui si è arrivati a un totale di 10 parrocchie, per motivi di sovrapposizione dei giorni in cui hanno dato la disponibilità improrogabile a effettuare un incontro con i bambini. La parrocchia della Santissima Risurrezione di Marghera non aveva invece alcuna classe con bambini in preparazione alla Comunione.

Complessivamente per il Patriarcato di Venezia, si sono raccolti dunque 178 questionari (Tab. 2.4).

La scelta della seconda area in cui proporre l'indagine campionaria anche nell'area del Vicariato di Bassano del Grappa; si tratta di un'area urbana meno vasta di Mestre¹⁸, è una zona a vocazione prevalentemente industriale e commerciale, la cui popolazione, secondo i dati dell'ufficio anagrafe relativi all'anno 2010 ammonta a 43.015 abitanti.

Così come per il Patriarcato di Venezia, per il quale si sono riusciti a reperire i dati relativi al numero di prime comunioni e cresime, per l'ultimo decennio, si è tentato di fare un'operazione simile anche per il Vicariato di Bassano. Si è rivelato tuttavia piuttosto difficile in quanto le modalità della raccolta dati della Diocesi di Vicenza differiscono in modo

¹⁸Secondo i dati anagrafici relativi all'anno 2010, la terraferma del Comune di Venezia conta 181.914 abitanti.

Tabella 2.4: *Dettagli delle parrocchie dei Vicariati della zona di Favaro, Mestre e Marghera coinvolti nell'indagine campionaria.*

Parrocchia	Classi	Catechisti		Presenti			Questionari raccolti
		Totale	Donne	Totale	Ragazzi	Ragazze	
Santa Barbara	3	5	4	37	17	20	37
Santi Francesco e Chiara	1	2	2	15	11	4	15
Santa Maria del Suffragio	1	1	1	11	6	5	11
San Giovanni Evangelista	1	3	3	15	5	10	15
San Pio X	3	3	3	22	10	12	22
San Pietro Orseolo	1	2	2	11	5	6	11
Corpus Domini	1	1	1	9	6	3	9
Santa Maria della Pace	1	1	1	8	5	3	8
San Lorenzo	1	3	3	20	12	8	20
Mestre San Marco	1	3	3	30	11	19	30
TOTALE	14	24	23	178	88	90	178

sostanziale da quelli del Patriarcato. Pertanto si è avviato un contatto con i parroci del Vicariato di Bassano ai quali si è richiesto di fornire i dati relativi alle prime comunioni (Tab. 2.5).

Tabella 2.5: *Numero di prime comunioni per parrocchia del Vicariato di Bassano per l'anno 2012.*

COMUNIONI 2012			
Parrocchia	Bambini	Parrocchia	Bambini
S. Maria in Colle	34	Nove	50
S. Eusebio	12	S. Michele	5
Valrovina	6	SS.ma Trinità	76
S. Vito	40	S. Marco	15
S. Leopoldo	19	S. Zeno	23
S. Croce	86	S. Lazzaro	23
S. Giuseppe	65		
TOTALE: 454			

Delle 14 parrocchie che compongono il vicariato, solo la parrocchia di Marchesane non ha fornito i dati, pertanto non è inserita nella tabella. Nella tabella 2.6 è possibile osservare il numero di parrocchie appartenenti al Vicariato di Bassano e l'esito del contatto preso con i parroci. Come si può notare, la fase di negoziazione dell'accesso al campo è

stata meno complessa. Probabilmente ciò è dovuto al fatto che mi è stata data l'opportunità di presentare la ricerca durante un incontro in cui i parroci di ciascuna parrocchia presenziavano plenariamente a un incontro del Vicariato. Don Matteo Zilio, responsabile del Centro Giovanile di Bassano del Grappa, ha fatto da garante della qualità della ricerca e ha assicurato una restituzione dei dati ricavati dal questionario. Ai parroci è stato dato del tempo per pensare se aderire o meno alla proposta di far compilare il questionario ai bambini che si preparavano alla prima comunione e si è proposto un contatto telefonico attraverso il quale confermare o meno la disponibilità. Come si può vedere, su quattordici parrocchie, in sei hanno aderito alla proposta; in due parrocchie non è stata possibile proporre la compilazione in quanto durante il giorno in cui svolgevano il catechismo erano già stati presi alcuni impegni di rilevazione a Mestre o in altre parrocchie a Bassano; altre due parrocchie non sono state mai reperite durante i numerosi tentativi di contatto telefonico, mentre due non hanno aderito alla ricerca.

Tabella 2.6: *Esito dei contatti con le parrocchie del Vicariato di Bassano del Grappa.*

Numero	Parrocchia	Patrono	Vicariato	Contatto
1	Santa Maria in Colle	Santa Maria Assunta	Bassano	sì
2	Marchesane	Santa Maria Assunta	Bassano	disponibili ma non possibile la distribuzione questionari
3	Nove	Santi Pietro e Paolo apostoli	Bassano	sì
4	Santa Croce	Esaltazione della Santa Croce	Bassano	sì
5	Sant'Eusebio di Bassano	Sant'Eusebio	Bassano	sì
6	San Giuseppe di Cassola	San Giuseppe sposo della Beata Vergine Maria	Bassano	sì
7	San Lazzaro di Bassano	San Lazzaro	Bassano	disponibili ma non possibile la distribuzione questionari
8	San Leopoldo di Bassano	San Leopoldo Mandic	Bassano	non reperiti
9	San Marco di Bassano	San Marco Evangelista	Bassano	non reperiti
10	Santissima Trinità di Angarano	Santissima Trinità	Bassano	sì
11	San Vito di Bassano	Santi Vito, Modesto e Crescenzia	Bassano	non reperiti
12	San Zeno di Cassola	San Zeno	Bassano	non disponibile
13	Valrovina	Sant'Ambrogio	Bassano	non disponibile

Rispetto alle parrocchie appartenenti al Patriarcato di Venezia, la disponibilità a collaborare alla ricerca a Bassano si è rivelata sicuramente maggiore. I motivi sono da individuare nel fatto che, a differenza del caso dei cinque Vicariati della zona di Mestre e

Marghera, il questionario è stato promosso e sostenuto durante l'incontro del Vicariato da un esponente interno, e non si è dovuto pertanto ricorrere agli stessi metodi di promozione dello strumento, così come nel caso di Mestre e Marghera. Nelle parrocchie del Vicariato che hanno collaborato all'indagine campionaria, sono stati raccolti 253 questionari (Tab. 2.7).

Tabella 2.7: *Dettagli delle parrocchie del Vicariato di Bassano del Grappa coinvolti nell'indagine campionaria.*

Parrocchia	Classi	Catechisti		Presenti			Questionari raccolti
		Totale	Donne	Totale	Ragazzi	Ragazze	
San Giuseppe	1	4	4	28	11	17	28
Sant'Eusebio	1	1	1	12	5	7	12
San Giuseppe	2	3	3	24	12	12	24
Angarano	1	1	1	32	20	12	32
Angarano	2	2	2	15	9	6	15
Angarano	3	1	1	15	8	7	15
Santa Croce	1	7	7	59	26	33	59
Nove	1	4	4	46	22	24	46
San Francesco	1	4	4	22	6	16	22
TOTALE	13	27	27	253	119	134	253

Complessivamente dunque, l'indagine si è realizzata in dieci parrocchie di Mestre e Marghera e sei parrocchie di Bassano del Grappa e dintorni, per un totale di sedici parrocchie e 430 questionari raccolti. Come si può osservare dalla tabella 2.8, i questionari raccolti a Bassano, rispetto al numero di prime comunioni che si sono celebrate nel corso dell'anno 2012, rappresentano circa il 55,7% dei casi.

Tabella 2.8: *Rapporto tra questionari raccolti e prime Comunioni celebrate nel 2012 nei vicariati di Bassano, Mestre, Carpenedo, Favaro-Altino, Castellana e Marghera.*

Vicariato	Questionari raccolti	Prime comunioni	Percentuale coperta
Bassano	252	454	55,51%
Mestre - Marghera	178	1142	15,59%

Per quanto riguarda i dati relativi alle Parrocchie di Mestre e Marghera, sono state considerate solamente le prime comunioni che si sono tenute nelle 45 parrocchie contattate di cui in tabella 2.3. In questo caso, la proporzione tra il numero di questionari raccolti e il numero di comunioni è inferiore, infatti costituisce il 15,6% dei casi. Per questi motivi,

in sede di analisi dei dati relativi ai questionari, è stato necessario assegnare un peso differente ai due Vicariati, in modo da proporzionare le risposte e risolvendo in questo modo problemi di sovrarappresentazione e di sottorappresentazione. Vista la diversa numerosità di questionari raccolti nelle due aree, in sede di elaborazione dei dati si è resa necessaria l'applicazione di un peso statistico appropriato che permettesse di dare minore rilevanza alle osservazioni statistiche realizzate nel Vicariato di Bassano e maggiore rilevanza a quelle relative ai Vicariati veneziani. Successivamente i dati elementari pesati sono stati elaborati con il pacchetto Spss18.

In ultimo, è necessario precisare che, anche se non si tratta di un campione estratto con metodi probabilistici e non ha pretese di significatività statistica, nel seguito indicheremo con “campione” l'insieme dei bambini che hanno partecipato all'indagine compilando il questionario, distinto per parrocchia e per classe di catechismo.

2.6.1 La costruzione dello strumento

L'indagine con questionario ha focalizzato la propria attenzione attorno a diversi focus conoscitivi che permettessero di indagare a fondo sulle opinioni dei bambini in merito ai vari aspetti in cui sono coinvolti durante la frequentazione del catechismo; sull'esistenza o meno di processi di negoziazione con gli adulti per la partecipazione al catechismo e ai sacramenti e in generale su tutto ciò che concerne la prima comunione a cui i bambini si stavano preparando.

Benché la fase di ricognizione della presenza di indagini specifiche in letteratura abbia evidenziato che i bambini siano un soggetto quasi del tutto assente dalle indagini campionarie, si è potuto confrontarsi in alcuni casi con l'indagine dell'Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto (1996) e i lavori di Castegnaro (2009a), Grassi (2006), Cesareo, Cipriani, Garelli, Lanzetti, Rovati (1995).

In molte di queste indagini i soggetti a cui ci si rivolgeva sono ragazzi di età maggiore rispetto ai bambini a cui mi sono rivolta in questa ricerca. In particolare Cesareo et al (1995), si concentrano su cinque fasce di età a partire dai 18 anni, escludendo dunque la fascia preadolescenziale e adolescenziale; la ricerca di Grassi per l'istituto Iard considera i giovani a partire dai 15 anni di età e nella ricerca dell'Osservatorio Socio-Religioso invece, il campione di bambini e ragazzi ha un'età sempre superiore ai 12 anni (1996: 112).

Nonostante questa differenza di target con le altre ricerche, è stata prestata particolare attenzione nel cercare di riprendere alcune questioni ritenute pertinenti con il focus conoscitivo, riuscendo a coprire una vasta area conoscitiva che mira a indagare le molteplici sfaccettature della pratica religiosa nei bambini e nelle bambine a partire dagli 8-9 anni di età.

Il questionario ultimato è composto da 179 domande suddivise in otto diverse sezioni, ciascuna dedicata in modo specifico a esplorare le categorie emerse durante l'osservazione.

Le otto sezioni hanno affrontato:

1. Impressioni sul catechismo
2. Partecipazione alla messa
3. La confessione
4. Il giorno della prima comunione
5. La festa della prima comunione
6. Cosa pensi di... (domande generali sulle preghiere, la fede e i valori di riferimento)
7. Background sociale e culturale
8. Cosa ne pensi del questionario?

Le diverse parti sono state costruite tenendo conto sia delle aree di senso emerse nel corso dell'osservazione partecipante, sia discusse in occasione degli incontri con i bambini durante i laboratori. In particolare, la sezione riguardante la confessione, inizialmente non prevista dalla rilevazione, è stata inserita a causa della grande importanza rilevata nei discorsi che i bambini facevano a catechismo con i catechisti che è stato successivamente confermato anche durante lo svolgimento dei laboratori metodologici. Infine, l'ultima sezione, inserita sulla base delle esperienze fatte nel lavoro di ricerca di Belotti, (2010c), è stata creata per dare a tutti i bambini l'opportunità di esprimere il loro parere sul questionario, sia in termini di divertimento e utilità, sia perché potessero dare suggerimenti e consigli, oltre che esprimere critiche sullo strumento.

La validazione del questionario è stata effettuata in due fasi. Durante la prima fase lo strumento è stato sottoposto a un controllo durante la compilazione di prova fatta con alcuni bambini durante il laboratorio metodologico. Durante la seconda fase, dopo aver appor-

tato alcune modifiche suggerite dalle osservazioni dei bambini che hanno partecipato ai *focus group*, il questionario è stato proposto in una versione semi-definitiva a un gruppo di esperti perché ne controllassero forma e contenuti.

Il questionario è stato infine testato nuovamente e i tempi di compilazione si sono rivelati essere di circa 50 minuti, un po' sopra la soglia di 40-45 minuti massimi che ci si era fissati come obiettivo.

2.6.2 La valutazione dell'indagine

La rilevazione nelle classi di catechismo ha avuto esiti decisamente positivi se si considera che, dei 430 questionari consegnati non si è verificata nessuna caduta in fase di raccolta. Certo, va considerato il fatto che i bambini dovevano compilare il questionario durante l'ora di catechismo e che in qualche modo il contesto educativo potrebbe aver avuto una certa influenza su questo risultato. Tuttavia, in fase di consegna dei materiali, è stato precisato ai bambini che, nel caso in cui non avessero avuto voglia di partecipare all'indagine, avrebbero potuto riconsegnare il questionario oppure scegliere di lasciarlo in bianco.

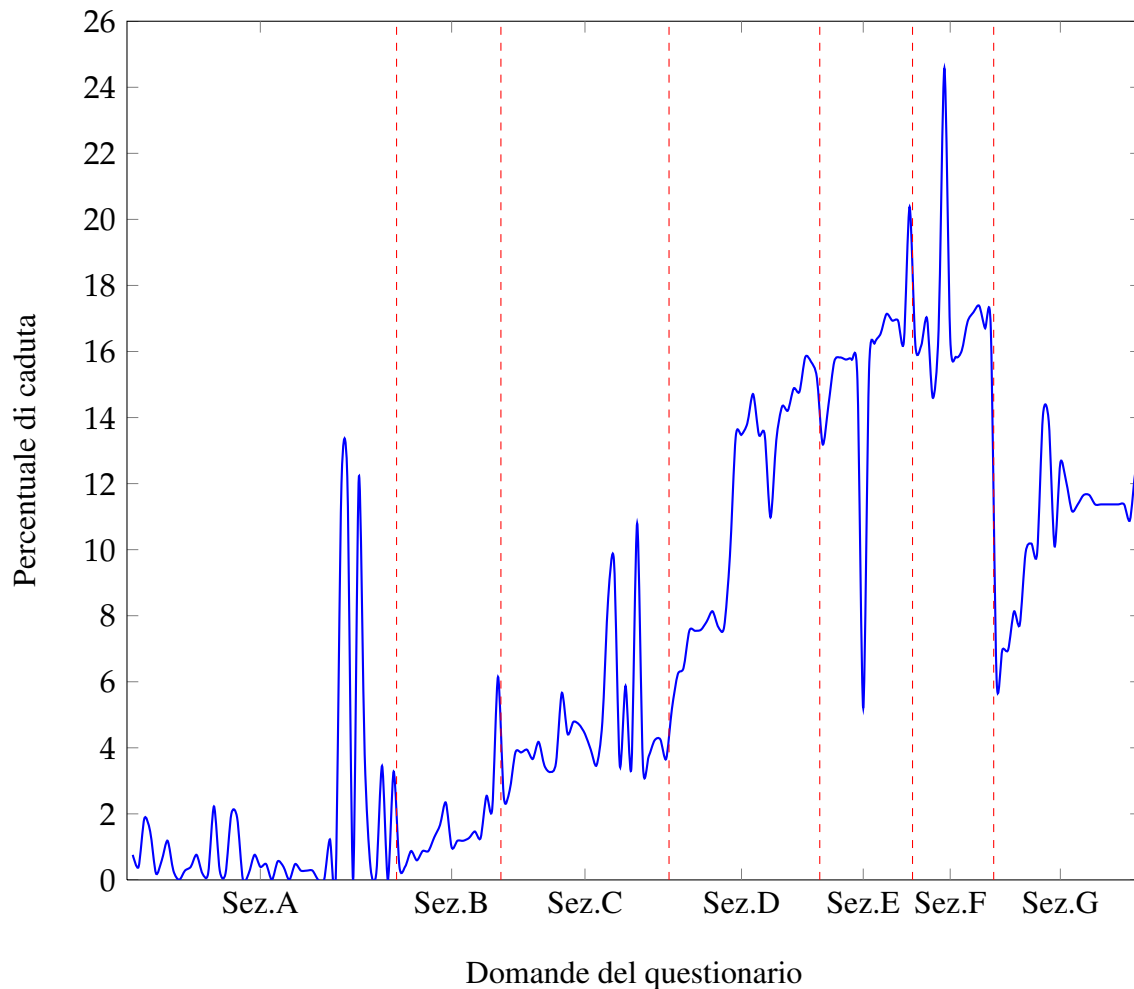
Nella fase di *data entry*, cioè nella fase di costruzione della matrice dati da analizzare (nel nostro caso con il programma Spss), si è accertato che complessivamente la comprensione dei quesiti e la compilazione da parte dei bambini e delle bambine non ha presentato particolari problemi.

Si è proceduto quindi con la verifica delle mancate risposte al questionario, per testare la tenuta del questionario e delle differenti sezioni di cui è composto.

Generalmente questo tipo di casi si verificano quando le domande sono formulate in modo impreciso o poco chiaro, quando i filtri del questionario rispetto alla compilazione o meno di alcune domande non vengono seguiti dai rispondenti, quando si manifesta una certa resistenza nel voler fornire informazioni rispetto a certi ambiti di indagine ritenuti troppo sensibili o personali o ancora quando viene a mancare l'interesse degli intervistati rispetto alla compilazione del questionario (Belotti, 2010c: 24). Il grafico della distribuzioni delle mancate risposte alle singole domande del questionario proposto ai bambini e alle bambine (Fig. 2.2) delle parrocchie delle zone di Mestre e Bassano permette di evidenziare come, nella compilazione delle sezioni D-E-F (vedi anche Fig. 2.3), ci sia uno

scalino che fa aumentare vistosamente il numero delle mancate risposte. Mentre le prime sezioni, A, B e C hanno percentuali molto basse di mancate risposte, probabilmente anche per la loro semplicità maggiore rispetto alle sezioni successive, le successive sezioni hanno presentato maggiori problemi.

Figura 2.2: *Distribuzione dei valori di non risposta nelle singole domande e per sezione. (Valori in percentuale)*



Diversamente da quanto si potrebbe pensare, tuttavia, le problematiche non sono da ricercarsi esclusivamente nelle eventuali difficoltà di compilazione o nel disinteresse dei bambini, si deve tenere conto di un problema già noto sin dalla rilevazione avvenuta nelle parrocchie. In particolare, il tempo a disposizione dei bambini per la compilazione del questionario ha subito una serie di oscillazioni piuttosto diversa a seconda della parrocchia in cui ci si trovava. La durata media di un incontro di catechismo è di circa un'ora e il tempo stimato per i bambini, in fase di simulazione, per portare a termine la compilazio-

ne del questionario si attesta attorno ai 50 minuti. Sono 7 le classi tra Mestre e Bassano¹⁹ in cui l'attesa che i bambini arrivassero nelle aule di catechismo, l'organizzazione degli spazi a disposizione, la presentazione del questionario e le istruzioni per la compilazione hanno occupato più di dieci minuti e talvolta un quarto d'ora. Ciò naturalmente a discapito del tempo necessario alla compilazione. Questi inconvenienti hanno fatto sì che i bambini più rapidi riuscissero a portare a termine il questionario, mentre quelli più lenti lo consegnassero incompleto. Non vi è mai stata la possibilità di prolungare ulteriormente il tempo a disposizione dei bambini in quanto, su pressione delle catechiste, era necessario terminare l'incontro secondo i tempi stabiliti con i genitori.

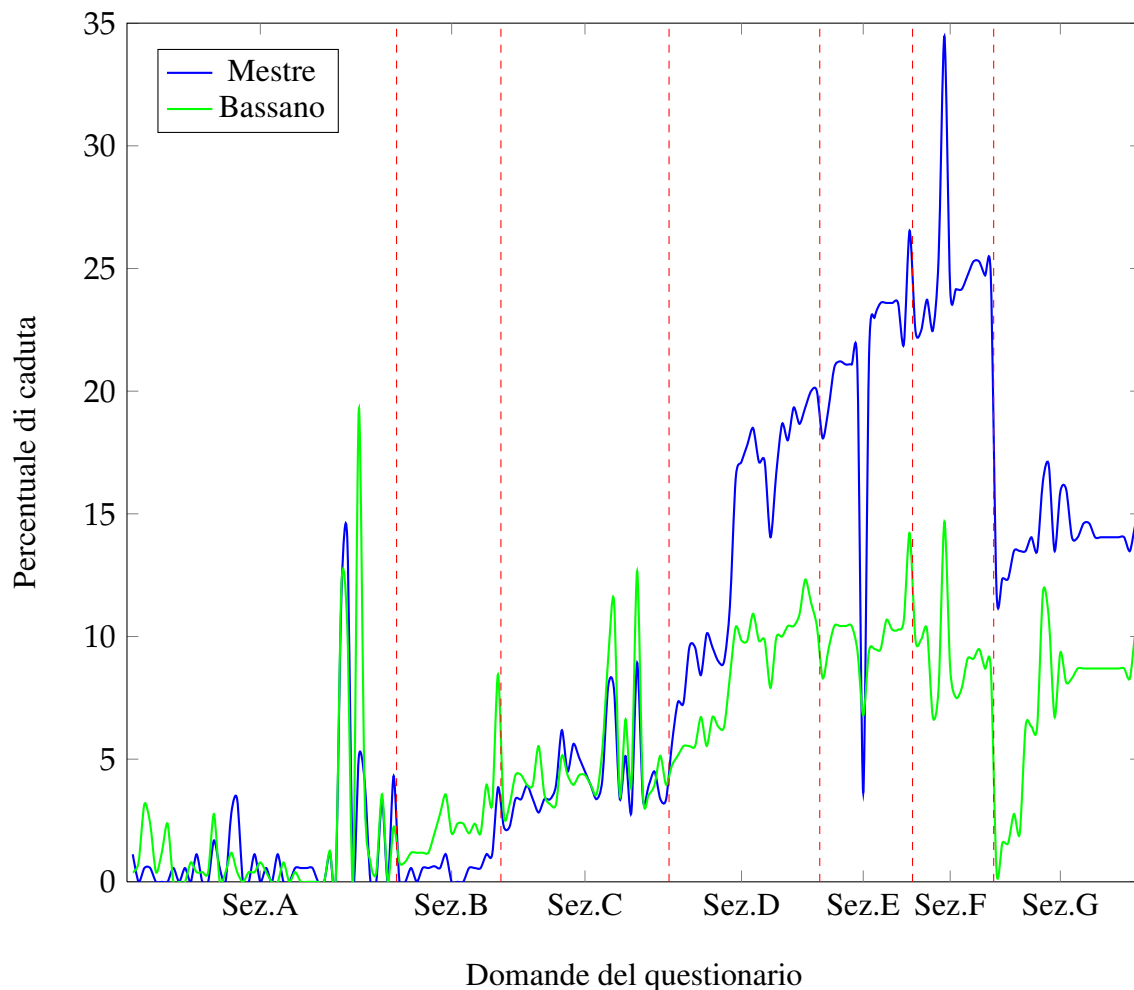
Questi problemi di tipo logistico non consentono di escludere che qualche bambino non fosse interessato a svolgere l'indagine, tuttavia è significativo notare come il grafico evidenzi una flessione nelle mancate risposte delle sezioni di coda del questionario. La percentuale di mancata compilazione infatti diminuisce vistosamente all'inizio della sezione G, relativa alle domande di carattere sociografico. Le raccomandazioni iniziali ai bambini di mettere particolare cura nel rispondere a questo tipo di domande e l'indicazione, sempre data in sede di istruzioni, di non tralasciare di compilare la sezione ed eventualmente di tralasciarne altre pur di avere a disposizione quei dati, sono state dunque accolte consistentemente dai bambini.

Il grafico evidenzia altresì altri picchi problematici nel questionario e in particolare nella sezione A e nella sezione C. Essi sono da ricondurre alle domande di tipo aperto che hanno avuto meno capacità di attirare le risposte dei bambini rispetto per esempio le serie di batterie o alle risposte multiple.

Andando a osservare il grafico che evidenzia gli andamenti delle due zone geografiche prese in esame (Fig. 2.3), si può notare come le mancate risposte oscillino notevolmente. A Mestre e Marghera la compilazione del questionario, regolare fino alle prime sezioni, subisce una impennata proprio a partire dalla sezione D. Le cadute di Bassano sono invece più progressive e si mantengono sempre sotto le frequenze di caduta di Mestre anche nelle sezioni più critiche. Questo potrebbe spiegarsi anche se si tiene in considerazione che le catechiste di Bassano si sono dimostrate più disponibili nei confronti dell'indagi-

¹⁹Le classi interessate sono due della parrocchia di Santa Barbara a Mestre, una classe di San Giovanni Evangelista sempre di Mestre. A Bassano una classe della Santissima Trinità e le tre classi di Santa Croce che si sono dovute spostare in un'aula unica che accogliesse i 56 bambini presenti.

Figura 2.3: *Distribuzione dei valori di non risposta nelle singole domande e per sezione a Mestre e a Bassano. (Valori in percentuale)*



ne e quindi hanno concesso più frequentemente del tempo supplementare per portare a termine il questionario. Va considerato anche il fatto che mentre a Bassano l'indagine campionaria è stata auspicata dal Vicariato e si è facilitato notevolmente l'accesso alle parrocchie, a Mestre, come abbiamo visto, è stato accolto con minore entusiasmo.

Per quanto riguarda alcuni problemi specifici che si sono evidenziati dopo la compilazione, sono da segnalare i quesiti sul titolo di studio e sulla natura dell'impiego dei genitori. La domanda sul livello di istruzione della madre e del padre ha rivelato che i bambini sono raramente a conoscenza del percorso scolastico genitoriale. Ciò è emerso sia dalle analisi delle opzioni di risposta alle domande che vedono il 29,5% dei bambini scrivere che non conoscono il titolo di studio della madre e il 36,4% che non conosce quello del padre, ma anche dalla verifica di coerenza tra studi fatti e impiego dei genitori. La verifica, fatta in

fase di analisi, rivela combinazioni quanto mai insolite come per esempio l'avvocato con studi di scuole superiori o il direttore di negozio con la licenza media. La specificazione che veniva richiesta successivamente rispetto alla natura autonoma o dipendente del lavoro ha poi confermato le vaste lacune conoscitive, aumentate anche dalla complessità delle informazioni richieste. Già la ricerca di Belotti (2010c) su ragazzi e ragazze di 11, 13 e 15 anni aveva segnalato problematiche di questo tipo riportando elevati livelli di mancate risposte su questi quesiti. Naturalmente il fatto di non possedere informazioni precise e affidabili rispetto al titolo di studio e al lavoro dei genitori, ha reso impossibile la corretta individuazione della classe sociale della famiglia di appartenenza dei bambini, utile a creare indicatori per analizzare la variabilità di alcuni comportamenti e pratiche religiose rispetto a queste informazioni. Ci si è dovuti pertanto affidare ad altri tipi di variabili per analizzare i questionari.

Nel corso dell'indagine campionaria sono state utilizzate alcune variabili, sia dipendenti che indipendenti; queste ultime in particolare sono utili per "verificare le influenze asimmetriche che possono o meno esercitare rispetto alle variabili dipendenti" (Belotti 2010c: 185). Le variabili indipendenti che sono state immaginate nelle fasi iniziali nel corso di questa indagine campionaria sono: il genere dei bambini, l'appartenenza territoriale dei bambini e dei loro genitori, la scolarizzazione dei genitori, la classe sociale e il benessere familiare. Abbiamo già evidenziato come si siano riscontrati dei problemi rispetto alla scolarizzazione e alla classe sociale dei genitori, poiché le risposte fornite dai bambini si sono rivelate poco affidabili.

Sono state inoltre utilizzate altre variabili indipendenti relative alla pratica religiosa familiare e la pratica della preghiera dei bambini, rimandiamo tuttavia al capitolo 5 la descrizione di come esse siano state costruite.

2.6.3 Anche i bambini ci danno i voti

Ho già avuto modo di sostenere che i bambini, nel corso del laboratorio metodologico, sono stati in grado di guardare in modo attento e critico al questionario, fornendo suggerimenti e indicazioni che hanno consentito di migliorare per quanto possibile lo strumento. Nonostante i diversi passaggi, anche attraverso pareri di esperti, per migliorare lo

strumento, le osservazioni svolte nel corso della compilazione dell'indagine campionaria hanno evidenziato alcune difficoltà di compilazione da parte dei bambini. In modo particolare sono state riportate difficoltà di comprensione in alcune domande, come per esempio la A2, in cui veniva chiesto di indicare quanto di fosse d'accordo con alcune affermazioni riguardanti il catechismo e in particolare riguardo alla formulazione "E' una cosa che fanno tutti". Ugualmente si sono riscontrate alcune difficoltà nel trovare una risposta alla domanda B11 "Ripensando all'ultimo mese, quanto ti è capitato di frequentare il patronato in altre occasioni oltre che per la messa e il catechismo?", poiché molti bambini non comprendevano per quali altri motivi si potesse frequentare il patronato oltre che per la messa e il catechismo. Ciò ha implicato anche una problematica legata alla successiva domanda B12, "Fai parte di un'associazione o gruppo che frequenta la parrocchia?". Per quanto riguarda invece le caratteristiche più "tecniche" di un questionario, i bambini hanno avuto qualche difficoltà a gestire le opzioni di risposta "altro" e alcuni "salti" necessari in fase di compilazione. In diversi casi l'opzione di risposta "Altro" presente in molte domande non è sempre parsa come una possibile scelta chiara a tutti i bambini; pur essendoci sempre lo spazio a disposizione per scrivere a mano eventuali altre risposte non presenti tra le opzioni di scelta, i bambini hanno faticato a comprenderne l'utilità e il corretto utilizzo, tanto che in sede di inserimento dati, sono state necessarie operazioni di ricodifica manuale per tutte le risposte scritte a mano che in realtà potevano senza dubbio rientrare tra le possibili opzioni proposte nel questionario. Tra le problematiche legate al lessico specifico, la parola "patronato" si è dimostrata non essere di uso comune sia a Bassano del Grappa che nella zona di Mestre. Nel primo caso la parola usata in modo preponderante è "oratorio", mentre nel secondo caso si preferisce utilizzare appunto patronato.

Altro tipo di difficoltà, legata in buona parte alla poca dimestichezza con lo strumento, è stata quella della gestione dei "salti" da una domanda a un'altra. Per esempio alcuni bambini in fase di compilazione, pur essendo state date indicazioni in merito alla consegna del questionario, hanno richiesto dei chiarimenti sulla domanda A19 "Ti capita di parlare in famiglia delle cose che discutete a catechismo" e la successiva A20 "Se sì di cosa?". Proprio per l'importanza del feedback con i bambini, ho ritenuto opportuno inserire all'interno del questionario, sulla base dell'esperienza del lavoro di ricerca sulla vita quotidiana

degli adolescenti e sulla loro partecipazione alla vita sociale, a cura di Belotti (2010c), una sezione dedicata alla valutazione dello strumento. In modo particolare i bambini sono stati chiamati a rispondere alle domande sulla comprensibilità dello strumento in generale, sulla chiarezza delle domande, sul grado di interesse nei confronti delle tematiche trattate nel questionario e infine una sezione aperta a ricevere consigli e osservazioni. Complessivamente, rispetto al questionario nella sua interezza, il numero di risposte mancanti relativo ai tre quesiti a risposta chiusa si posiziona ad una media superiore, con percentuali piuttosto elevate, che oscillano tra il 18,3% e il 19,2%.

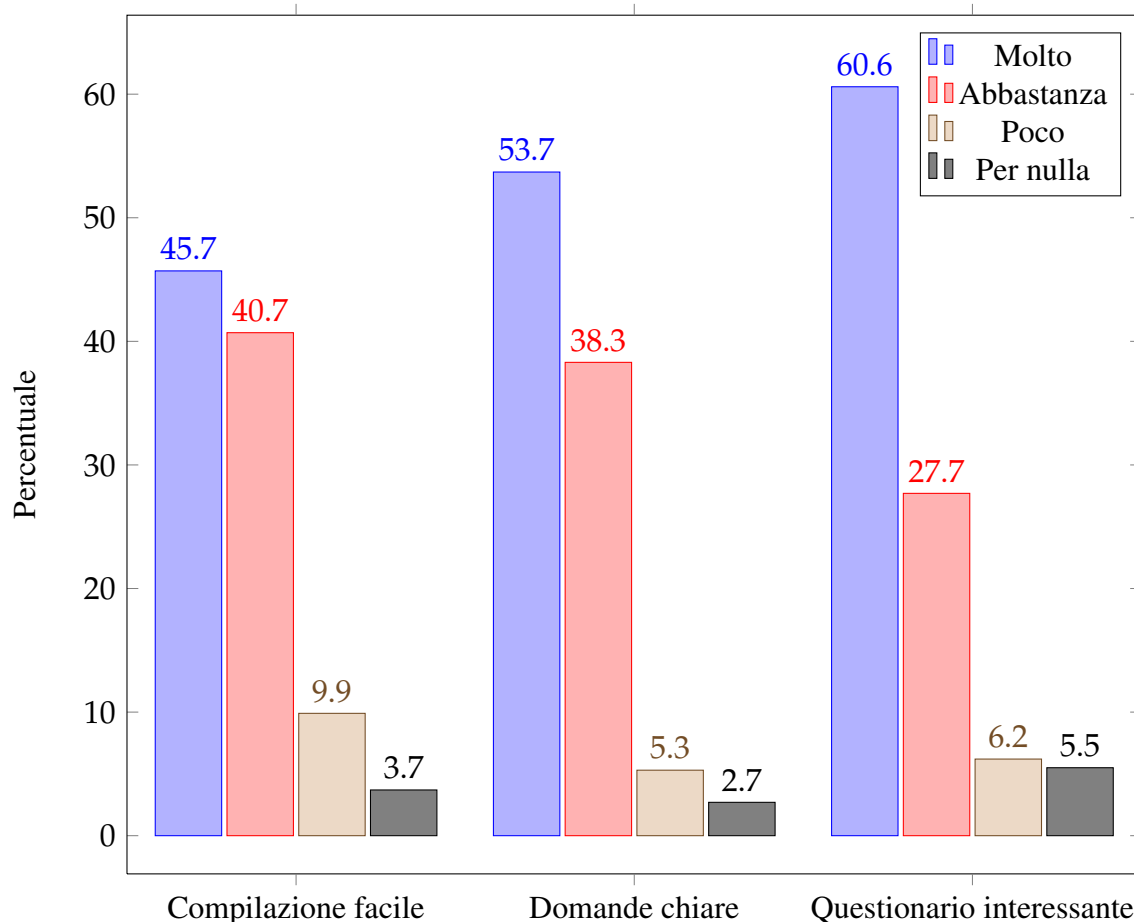
Il grafico (Fig. 2.4) fa notare come i bambini hanno risposto, ritengono che il questionario sia stato di facile fruizione; rispettivamente l'86,4% e il 92% degli intervistati ritengono che sia stato di facile compilazione e che le domande fossero poste in modo chiaro e comprensibile. Infine l'88,3% ritiene che il questionario sia stato per loro un'esperienza interessante da svolgere durante l'ora di catechismo.

Non sembrano influire sulle risposte né il genere dei bambini, né la frequentazione familiare della parrocchia, né la situazione economica. Il capitale culturale dei genitori, qui indicato dal livello di scolarizzazione sua del padre che della madre (si veda l'appendice 5.5.1) pare avere importanza nella percezione della facilità e dell'utilizzabilità dello strumento: al crescere infatti del livello di studio dei genitori, aumentano anche le risposte dei bambini che sostengono che il questionario è stato di semplice compilazione e di chiara comprensione. Avviene anche il trend inverso, ovvero laddove il livello di studio dei genitori sia basso.

Lo spazio bianco lasciato a disposizione dei bambini per scrivere i loro commenti o consigli sul questionario sono stati compilati da ben 273 bambini su 430, ovvero dal 63% dei casi. Tuttavia sono diversi i casi in cui i bambini hanno riempito lo spazio anche soltanto scrivendo che non avevano nessun commento da fare oppure che "andava benissimo così".

I giudizi sono complessivamente tutti legati ad alcuni aspetti che si potrebbero migliorare nell'indagine e sono riconducibili a tre categorie principali. La prima categoria è costituita da tutti i consigli che riguardano la gestione della ricerca nel suo complesso; vi si possono trovare consigli riguardanti sia la forma grafica del questionario con richieste di organizzare le domande nella pagina in modo diverso, di accorciare il questionario o di

Figura 2.4: Valutazioni sulla compilazione, chiarezza delle domande e grado di interesse del questionario da parte dei bambini rispondenti. (“Compilazione facile” - Casi validi: N. 351; Non risposte: 18,3%; “Domande chiare” - Casi validi: N. 350; Non risposte: 18,6%; “Questionario interessante” - Casi validi: N. 348; Non risposte: 19,1%)



saltare alcune sezioni poco interessanti.

Forse è meglio scrivere domande scritte con risposte scritte se no, come oggi, qualcuno potrebbe dimenticarsi qualcosa e dato che sono a risposta multipla leggendole serve quello che sembra più corretto anche se non lo sa o se scrive cose false.
(P3_cl1_025_Bassano)

Magari scrivere parole in modo più grande e magari in una pagina 5 esercizi in un'altra 5 e in un 3. (P1_C12_009_Mestre)

Secondo me questo questionario è stato bellino ma si potrebbe farlo accorciare.
(P5_C11,2,3_016_Mestre)

Con meno domande più disegni colorati. (P4_cl1_058_Bassano)

Se potete non fate più la parte da G a H. (P1_cl2_012_Bassano)

Un bambino infine, dando suggerimenti per ricerche future scrive:

Fallo più divertente non che riguardi la religione. (P6_C11_001_Mestre)

Una seconda dimensione scende maggiormente nel dettaglio e detta precisi consigli in merito alla formulazione delle domande. Una parte di bambini chiede di non mettere domande troppo complicate a livello lessicale, spesso per l'utilizzo di termini specifici di difficile comprensione. Ciò è emerso, come già riportato, anche dall'osservazione che si è svolta in sede di compilazione del questionario da parte dei bambini e delle bambine.

Secondo me dovete fare domande più facili e più chiare che tutti possano capire. Il questionario è molto bello. (P2_c11_004_Bassano)

Al contrario, altri bambini riportano proprio nei commenti che il questionario è stato chiaro e le domande sono state facili.

Mi aspettavo domande più difficili. (P2_c11_005_Mestre)

In questa seconda dimensione, alcune delle domande più interessanti riguardano quelle in cui i bambini e le bambine danno dei suggerimenti riguardo a vere e proprie domande che i ricercatori dovrebbero inserire nel questionario.

Aggiungere la domanda: credi in Dio? (P3_c11_031_Bassano)

Chiedere se la religione è importante. (P3_c11_021_Bassano)

Potrebbe essere utile e d'aiuto dare più spazio ai pensieri di noi bambini nel credo e nell'importanza della chiesa al giorno d'oggi. Ciao! (P8_C11_005_Mestre)

La terza categoria di commenti riguarda gli aspetti etici e di privacy che hanno a che fare con "alcune domande che a volte mettono in imbarazzo i rispondenti" (Belotti, 2010b: 30).

Io non chiederei dati personali che riguardano la mia età e la mia famiglia come per esempio il grado intellettuale dei miei genitori. (P6_C11_010_Mestre)

Fare domande non riguardanti la famiglia perché sono cose proprie, fare domande più semplici! (P3_c11_030_Bassano)

Non fate domande troppo private, mantenete questionari anonimi e non fate più ricerche. (P4_c11_048_Bassano)

Se nella ricerca svolta dal gruppo di ricerca di Belotti con ragazzi e ragazze adolescenti, la questione non desta particolari sorprese, nel caso del lavoro assieme ai bambini non ci si attendevano osservazioni di questo tipo. Nella maggior parte dei casi le osservazioni relative alla privacy sono state fatte da bambine.

Capitolo 3

Le culture dei bambini e delle bambine in un contesto di educazione religiosa.

3.1 Essere *in between*. Le culture dei bambini tra gli otto e i dodici anni in un contesto di pratica religiosa

Definire in modo preciso i confini delle età di vita è una questione irrisolta e probabilmente destinata a non risolversi, per la natura stessa delle periodizzazioni della vita dell'individuo che sono socialmente costruite.

La definizione del termine “bambino” avviene, sia nel senso comune nel parlato quotidiano, sia in letteratura, in contrapposizione e in stretta relazione al termine “adulto”; conseguentemente diventa piuttosto difficoltoso stabilire le caratteristiche dell'adulità senza aver prima stabilito i confini dell'infanzia e viceversa (James, James, 2008: 14). Inoltre stabilire i confini delle età per delimitare la fase in cui si svolge l'infanzia di un individuo non sarebbe mai sufficientemente preciso e universalmente valido. Riguardo alla precisione, basti pensare che generalmente si intende con il termine infanzia, un gruppo di individui di età compresa tra gli zero e i diciotto anni. Dal punto di vista giuridico, l'articolo primo della Convenzione dei diritti dell'infanzia, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, “intende per fanciullo ogni essere umano avente un'età inferiore a diciotto anni”. La definizione si basa sull'età biologica e diventa parte dell'identità degli individui nel momento in cui la società li considera tali; il problema

ruota attorno all'essere e il divenire. James e James (2008), definiscono il bambino come "Essere umano nella prima parte del suo corso di vita sia dal punto di vista biologico che psicologico che sociale; è un membro di una generazione che assieme occupa lo spazio sociale che è creato per esso dagli adulti che si riferiscono a loro come bambini". Le scienze sociali hanno considerato per molto tempo i bambini come degli individui in divenire, degli adulti in potenza, quindi hanno accolto l'istanza di considerare i bambini sia come individui nel presente, sia come individui in formazione (Prout, 2005). Uno studio di Sørenssen (2012) sostiene che il motivo di questa continua tensione dell'infanzia tra presente e futuro è dovuto ai modi diversi in cui essi vengono trattati in vari ambienti; a casa ad esempio sono considerati come i figli di qualcuno, a scuola sono trattati come pari dai loro coetanei e come studenti e in ognuno di questi ambienti ci si aspetta da loro che interpretino un ruolo adeguato. Naturalmente tutto questo è generalizzabile per ogni individuo, compresi gli adulti. L'aver queste identità diversificate fa sì che, particolarmente in alcune fasce di età, i ragazzi vivano una tensione continua tra quello che sono e ciò che diverranno.

Anche il linguaggio corrente risente del problema di definizione di confini delle età dell'infanzia e ciò si evidenzia anche osservando come nella lingua italiana si utilizzino nel senso comune almeno tre termini riferibili agli individui di età compresa tra gli zero e i diciassette anni, ovvero "bambino/a, adolescente, ragazzo/a cui se ne potrebbe aggiungere un quarto, giovane, in quanto comunemente i 16-18enni vengono fatti rientrare in questa categoria" (Maggioni, 1997: 18). La stessa Thorne (1993: 8) si è interrogata su quale termine utilizzare nella sua ricerca, se *children* o *kids*, bambini o ragazzi, dal momento che i bambini tra di loro si definivano in modi differenti. Anche nel caso della mia ricerca i bambini non si indicano l'un l'altro dicendo ad esempio "quel bambino è mio amico", bensì si chiamano per nome, utilizzano semplicemente i termini "lui" o "lei" per indicare un compagno ad un altro oppure ad un adulto. Le alternative in italiano, presentano le stesse sfide della lingua inglese¹: esistono infatti i termini bambini, ragazzini, ragazzi. Non possono considerarsi di uso comune le parole infanti, preadolescenti o adolescenti e nemmeno il termine fanciullo, pure utilizzato dalla Convenzione dei diritti dell'infanzia,

¹Thorne riporta alcuni termini di uso comune come ad esempio: infant, toddler, child, teen, kid, guy (1993: 9).

viene correntemente utilizzato. I paesi anglofoni, per indicare i bambini di età compresa tra gli otto e i dodici anni, utilizzano comunemente il termine *tweens*², indicando la fascia di età che si colloca nel mezzo (“*in between*”) tra la prima infanzia e l’adolescenza (Sørenssen, 2012). Nella nostra lingua tuttavia non si è riprodotto l’utilizzo di questo termine, dunque scelgo qui di aderire alla proposta di Maggioni (1997: 19) che utilizza l’espressione bambino fino ad un massimo di 13 anni di età, e alla classificazione seguita da Corsaro (2003, 1999) che suggerisce di collocare i bambini di età compresa tra i sette e i tredici anni nella fase della preadolescenza.

Questa premessa sulla collocazione sociale dei bambini è necessaria perché le dinamiche di cultura dei pari dei preadolescenti differiscono da quelle dell’infanzia per il diverso grado di maturazione psico-fisica delle due fasce di età e per le diverse aspettative che gli adulti hanno nei loro confronti. Nel caso dell’infanzia, le culture dei pari sono volte alla creazione di significati, di *routine*, di gioco da condividere e in particolare i bambini e le bambine passano molto tempo a mantenere le amicizie che creano (*Ibidem*, 2003: 220); la situazione tuttavia si evolve con la crescita, così che i preadolescenti, avendo individuato gruppi di pari in cui collocarsi e identificarsi, si concentrano maggiormente sulla differenziazione con i propri pari, creando spesso spaccature e divisione nelle amicizie in base al genere e allo *status* sociale. Lo studio della cultura dei pari in questa fascia di età, differisce in modo sostanziale dallo studio delle culture dei bambini nelle fasi di transizione dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria. Come argomenta Corsaro (2011: 220) “[...] i bambini di età prescolare trascorrono molto tempo creando giochi condivisi, proteggendoli da altri bambini e creando *routine* dei pari che contribuiscono a dar loro un senso di eccitamento e di sicurezza emozionale”. Questa fase di socializzazione e creazione di culture dei pari è assai sfaccettata e differente per i bambini e le bambine preadolescenti; essi infatti rimpiazzano le *routine* non verbali di gioco come ad esempio quelle di approccio e fuga, con attività più complesse di pianificazione verbale e di riflessione (Corsaro 2011: 221).

Se tuttavia si può affermare che le forme in cui si manifestano le culture dei pari cambiano

²Per approfondimenti sulla storia e gli utilizzi del termine *tween*: Sørenssen Ingrid Kvale (2012), *Tweens as a commercial target group: children and Disney filling the category*, in Sparrman Anna, Sjöberg Bengt Sandin and Johanna Sjöberg (a cura di, 2012), *Situating child consumption: Rethinking values and notions about children, childhood and consumption*, Nordic Academic Press, Lund.

con la crescita, è altresì vero che due caratteristiche che rimangono costanti riguardano la preoccupazione per il mantenimento di ciò che viene definito *communal sharing* (Corsaro, 1999: 27), ossia le amicizie, per la partecipazione sociale e la condivisione e il bisogno guadagnare controllo sulle scelte da compiere nella propria vita e quindi le strategie di negoziazione. Si tratta dunque, quello dell'*in between*, di un periodo di vita estremamente complesso, in cui è possibile osservare come l'individuo, immerso nelle culture dei pari e di quelle adulte, impara ad affrontare le situazioni e, in un lungo processo, a ricavare uno spazio per sé all'interno del gruppo dei pari.

In letteratura, all'abbondanza delle ricerche, italiane e internazionali, sulle culture dei pari in contesti scolastici e familiari, che ne hanno indagato a fondo le trasformazioni sotto molteplici aspetti, non fa riscontro un' altrettanto ampia letteratura che analizzi le specifiche modalità cui si realizzano, al loro interno, "attività" specifiche di socializzazione (Garelli, Palmonari, Sciolla, 2006). Tra queste attività che restano ancora in parte da indagare si annoverano le culture dei pari in contesti di pratica religiosa. La religione è rappresentata anche in uno dei rami dello schema del modello di socializzazione circolare a rete di Corsaro che ho riportato nei paragrafi precedenti. Essa viene considerata come una delle istituzioni sociali che influiscono sullo sviluppo del bambino. Nonostante sia, accanto alla famiglia e alla scuola, un ambiente in cui i bambini, specialmente in Italia, crescono, giocano e incontrano pari e adulti, è un contesto di studi in cui le ricerche delle culture dei pari sono ancora poche.

3.2 Partecipazione e amicizia vs esclusione e conflitto. Separazioni e differenze tra generi e intra-genero

In età scolare i bambini gradualmente sostituiscono le *routine* di gioco non verbali con quelle verbali che prevedono quindi pianificazioni e riflessioni (Corsaro, 2003: 221). A questa crescente complessificazione e riflessività corrisponde anche, conseguentemente, una maggiore consapevolezza di ciò che significa essere amici e delle implicazioni questo ha nelle relazioni interpersonali con i propri pari. Creare amicizie tra pari spesso implica attuare, nella vita quotidiana, strategie per il mantenimento e il rafforzamento delle amicizie. Ne deriva un grande impegno di tempo ed energie per coltivare il rapporto con il

proprio migliore amico e lo sviluppo di meccanismi di esclusione nei confronti di altri pari, tramite l'innalzamento di vere e proprie barriere e confini che mirano a preservare il rapporto di confidenza faticosamente creato. Questi limiti posti all'inserimento di altri pari spesso comportano l'esclusione da giochi, segreti, linguaggi e modi di dire che il gruppo di bambini produce e riproduce al suo interno. Le dispute e i conflitti sono parte della vita sociale dei bambini e rappresentano un modo molto efficace per rafforzare la coesione del gruppo di cui fanno parte (Goodwin, 2002: 395).

Essere un bambino o essere una bambina, nel modo di costruire amicizie e nell'ingaggiare dispute con i propri pari, può fare una grande differenza. La letteratura evidenzia come, mentre i bambini maschi creano all'interno dei loro gruppi una precisa gerarchia di importanza basata anche sulla fisicità e la prestanta fisica (Adler, Kless, Adler, 1992: 182), all'interno dei gruppi femminili avvengono processi continui di negoziazione di coalizione in cui viene data una grande importanza ai rapporti che si creano - chi è amica di chi? (Evaldsson, 2007; Goodwin, 2007, 2002; Thorne, 1993). I maschi generalmente costruiscono le loro gerarchie soprattutto sulla base delle abilità sportive e fisiche, le bambine al contrario preferiscono classificarsi in base ai rapporti di amicizia che intrattengono, alla popolarità tra gli altri bambini e sembrano avere dei codici di comportamento molto precisi che ad esempio riguardano il modo di vestire, i privilegi di cui godono, i "fidanzatini" con cui si vedono.

Anche le forme di esclusione che bambini e bambine attuano sono differenti, anche se per la maggior parte in entrambi si tratta di forme di tipo verbale, perlomeno nell'età che prendo in considerazione. In letteratura ci si riferisce a questi comportamenti di esclusione con il termine di bullismo indiretto o aggressioni relazionali (Svahn, Evaldsson, 2011) in quanto si tratta di atteggiamenti volti ad escludere deliberatamente un pari dalle attività del gruppo. Questo tipo di comportamento risulta prevalente tra le bambine e anche nel caso della mia osservazione gli esempi sono innumerevoli, per farne un esempio, nel catechismo della parrocchia di San Pio X a Marghera ho assistito ad un dialogo in cui Lucia si rivolge ad Annalisa dicendo "Siamo già in sei a giocare, non c'è un altro posto libero!". In altri casi si possono evidenziare forme di allontanamento spaziale (Goodwin) ma raramente tra le bambine si sfocia in aggressioni fisiche. Tra i bambini invece si manifesta con frequenza maggiore un'esclusione che comporta aggressioni fisiche come il

calciare e il colpire con le mani; generalmente tuttavia ho potuto assistere a rari episodi di questo tipo nei maschi e ancor più rari sono stati i casi in cui tra di loro ho notato atteggiamenti di emarginazione verso i propri pari. Ciò tuttavia non significa che questo tipo di comportamenti non siano percepiti in modo altrettanto violento per l'impatto emotivo che provocano nei bambini vittime di allontanamento. Sirota (2010) ad esempio fa notare come le partecipazioni ai compleanni per i bambini siano un modo di affermare la propria partecipazione a un certo gruppo di pari, tanto che afferma che i bambini "maneggiano l'invito come un'arma terrificante fra i loro amici durante la ricreazione" (2010: 124), minacciando di non invitarli al compleanno in caso di comportamenti ritenuti poco adeguati o di mancate prove di lealtà tra pari.

In una ricognizione sulla letteratura su prepotenza, bullismo e popolarità tra coetanei, Molinari (2007: 150) fa presente che mentre generalmente si descrive il bambino popolare come socievole ed estroverso e il bambino escluso come timido, con scarsa autostima e spesso aggressivo, la realtà dei fatti è molto più complessa e sfaccettata. Molinari fa notare come perché si possa parlare di bullismo o fenomeni di prepotenza ed esclusione, è necessario che vi sia un'asimmetria relazionale, con un gruppo di bambini prevaricatori e uno che ne è vittima impotente; tuttavia nella pratica i gruppi al loro interno sono "estremamente eterogenei e variamente composti rispetto alle misure di popolarità e aggressività" (*ibidem*: 151). Anche nelle mie osservazioni ho potuto constatare la necessità di adottare una prospettiva che superi il dualismo vittima e prevaricatore ma che consideri necessariamente le sfaccettature delle relazioni che vengono ingaggiate tra pari. Nella parrocchia di Marghera il processo di esclusione di alcuni bambini dal gruppo di gioco è parso evidente soprattutto nel caso di Annalisa che viene considerata una *outsider* da un gruppo di bambine più popolari, perché si dimostra molto diversa da loro e adotta degli atteggiamenti di morbosità nei confronti di due sue compagne di catechismo, di una catechista, e spesso verso di me. Questi atteggiamenti di attaccamento sono tanto evidenti da far sì che Federica nel corso di un'osservazione mi si avvicini per avvisarmi di "*Non prendere tanta confidenza con Annalisa, perché sennò non te la toglì più*". Questo episodio segnala solamente una delle manifestazioni di emarginazione che subisce Annalisa, in quanto molto spesso essa si manifesta in forme meno plateali con sguardi scambiati tra bambine, posizioni corporee che ne escludano la partecipazione ad esempio a un cerchio e

allontanamenti fisici non appena Annalisa si avvicina al gruppo³. La diversità di Annalisa rispetto alle altre bambine appare evidente inoltre anche nel modo di vestirsi che privilegia quasi sempre la tuta da ginnastica spesso di color rosa pallido o fucsia con accessori e pupazzi di una fascia di età decisamente più bassa rispetto alla sua.

Silvia, mi si avvicina correndo e mi porge un foglio che ha in mano, le chiedo cos'è, ride e me lo sventola davanti agli occhi e poi lo appoggia sulla mia mano. Una bambina vicino a lei mi dice che vuole vederlo. Legge ad alta voce "Dire da Annalisa", poi me lo rimette in mano e si allontana. Silvia è ancora lì e ride, ha il fiatone. Penso che lo abbia preso di mano da Annalisa che probabilmente l'ha inseguita ma quando glielo chiedo mi risponde che l'ha trovato su una panchina. Annalisa è accanto a me, poi Silvia se ne va. Annalisa guarda il foglio, me lo strappa di mano e dice arrabbiata e digrignando i denti "L'ha preso la Elena! La faccio fritta adesso!", anche Annalisa stessa ammette che il foglio "Era sopra la panchina". Sembra essersi calmata in un istante perché mi ridà il foglio e dice di leggerlo pure. Cristina e Sara entrano in sala e urlano che bisogna andare su, tengo ancora in mano il foglio che mi ha dato Silvia. Metto via il foglio che ho in mano, lo aprirò dopo per leggerlo.

(Nota etnografica PIO X, 26 ottobre 2010)

Nell'episodio è evidente come Annalisa sia al centro della derisione da parte delle altre bambine che la prendono in giro in modo palese davanti a me. Le bambine sanno infatti dell'attaccamento di Annalisa nei miei confronti e tentano in tutti i modi di farla apparire come diversa e di coinvolgermi nelle derisioni a suo danno. Ancora più interessante tuttavia si è rivelato lo sviluppo della vicenda in quanto Silvia, una delle bambine che ha partecipato allo scherzo ai danni di Annalisa si è confidata con me, non senza imbarazzo, dicendosi pentita di quanto fatto alla sua compagna e ha specificato che il foglio - che conteneva semplicemente dei codici di linguaggio che le bambine utilizzano per parlare tra di loro (Fig. 3.1) - era stato scritto non da Annalisa, bensì dal gruppo di bambine. Annalisa durante l'episodio non ha mai dichiarato di non essere stata lei l'autrice del foglio, anzi ha assecondato le affermazioni delle compagne stando al gioco dello scherzo. Tanto il comportamento di Annalisa, quanto quello di Silvia, dimostrano quanto in realtà sia complessa la rete di relazioni che si crea tra bambini e come non si possano considerare gli episodi che avvengono sulla base di una impostazione dicotomica bulli-vittime.

³Svahn ed Evaldsson (2011) riportano come le forme di esclusione tra le bambine si manifestino in modo anche molto meno plateale nelle interazioni quotidiane. Il processo di emarginazione infatti spesso avviene in forme nascoste e quasi innocenti con la creazione ad esempio di poesie o canzoni, allineamenti e disallineamenti corporei, forme di inclusione ritualizzata, mancate risposte a richieste di inclusione, rinnegamento di una storia internazionale condivisa (*ibidem*: 505).

Figura 3.1: Foglio di Annalisa, creato dalla bambine con il loro codice di linguaggio.

SN = SONO
TV = TI VEDONO
MV = MI VEDONO
NN = NON
DCSP = DI COSA STANNO PARLANDO
CP = CAMBIO POSIZIONE
CHE COSA VUOLE
DIRE
DA

3.2.1 Separazione tra generi: lo spazio, le attività, i giochi

Naturalmente le dispute e i processi di esclusione non si limitano ad essere fenomeni osservabili solamente intra-genero, bensì emergono soprattutto osservando la separazione dei due generi.

Dal lavoro della Thorne (1993), si evidenzia come, frequentemente, nelle classi scolastiche, sia presente una separazione *in primis* spaziale tra i due generi, fenomeno a cui ci si riferisce con il termine “segregazione sessuale tra i bambini” (Goffman, 1977).

L’esistenza di luoghi comuni sulle separazioni dei genere come ad esempio i “giocattoli giusti e sbagliati” per maschi e femmine di cui parla Gianini Belotti (1973: 87), ma anche sulla devianza dei bambini specialmente riguardo ai compiti adatti o non adatti, così come anche sui vestiti appropriati o meno per bambini e bambini, benché profondamente evoluta nel corso degli anni, trova riscontro anche nelle mie osservazioni in diversi episodi a cui ho assistito. Non bisogna perdere di vista il fatto che la tipizzazione di genere avviene continua ad proliferare nelle società di oggi; basti pensare ai modelli presentati non sol-

tanto da genitori ed insegnanti, bensì anche dai mass-media e ai modelli di femminilità e di maschilità che vengono proposti. “Facile è il passaggio da una categorizzazione di genere allo stereotipo” (Businaro, Santangelo, Ursini, 2006) rafforzati dalle pubblicità, dalle immagini di genere fortemente caratterizzate che ne emergono. Tuttavia sarebbe sbagliato affermare che nulla è cambiato nell’atteggiamento educativo degli adulti che prevede la femminilizzazione di alcuni ruoli e comportamenti e la maschilizzazione degli altri (Adler, Kless, Adler, 1992), tanto che la Thorne nel 1993 (*ibidem*: 112-115), a vent’anni di distanza dal lavoro di Gianini Belotti, già evidenziava significativi cambiamenti nel modo di approcciare alla questione.

In particolare, guardando ai termini *tomboy* per indicare le bambine “maschiaccio” e *sissy* ossia “femminuccia” riferendosi a bambini che manifestavano le loro insicurezze o paure davanti al gruppo di pari o di adulti, si accorge che essi hanno parzialmente perso la connotazione estremamente negativa che ne era propria. In particolare, per quanto riguarda le bambine “maschiaccio”, esse riferendosi a se stesse affermano che, se contestualizzato in alcune situazioni rappresenta un motivo di vanto nei confronti delle altre bambine. Più problematico invece risulta ancora l’utilizzo di “femminuccia” ad indicare maschi che dimostrano atteggiamenti di debolezza, aperta manifestazione di sentimenti e caratteristiche riconosciute come tipicamente proprie del genere femminile. In sostanza, la femminuccia è la testimonianza di un fallimento di identità di genere, si tratta di un maschio fallito (Thorne, 1993: 116). Queste considerazioni si ricollegano con l’ampio dibattito relativo all’omosessualità e alle etichette che gli individui incorporano nella propria identità a partire dall’età pre-adolescenziale e adolescenziale. La fama di “femminuccia” del bambino raggiunge spesso anche gli ambienti familiari che in buona parte promuovono l’eteronormatività con dibattiti e discussioni con i figli; gli stessi genitori pongono molta attenzione a segnare i confini di genere entro cui i figli hanno facoltà di muoversi e marcano i territori pericolosi e che potrebbero creare qualche dubbio sui loro orientamenti sessuali (Solebello, Elliott, 2011; Elliott, 2010; Kane, 2006).

Oggi il dibattito si sta spostando in particolare sulle accezioni positive che il termine maschiaccio sta assumendo nel descrivere una bambina e su quelle negative che il termine *girly-girl*, indicante una iper femminilizzazione delle bambine stesse sta acquisendo (Paetcher, 2010) e sulle conseguenze che queste etichette hanno nella costruzione dell’i-

dentità di genere dei bambini.

Uno degli elementi che maggiormente viene chiamato in causa per demarcare la separazione tra generi è costituito dall'abbigliamento. Motivo di stigma per i bambini può essere dato ad esempio per i maschi nell'indossare capi di marche o colori considerati tipicamente propri delle bambine, come il rosa o il viola, ugualmente anche per le bambine alcune marche rappresentano un tabù, così come l'indossare magliette recanti immagini di personaggi o cartoni animati considerati "da maschi" ; secondo le norme di genere, i maschi che vestono abiti delle bambine violano una regola estremamente importante e queste infrazioni di regole morali sono valutate alla pari di un'infrazione di una regola normativa (Blakemore, 2003).

Nelle osservazioni che ho condotto è evidente una certa attenzione alla questione e si possono delineare dei profili tipici che i bambini seguono per adeguarsi alle attese dei propri pari al fine di evitare di essere indicati come devianti. Così, mentre i bambini hanno tutti un modo molto simile di vestirsi e solitamente indossano una tuta da ginnastica (più rari sono i jeans) e tutti portano le scarpe da ginnastica, le bambine invece, svelano un'ulteriore classificazione. Esse possono infatti essere idealmente suddivise in due gruppi: le bambine che si abbigliano in modo simile ai loro compagni maschi, con vestiti comodi, spesso tute da ginnastica ma di colore rosa, lilla, bianco o viola e quelle che invece hanno un look più adulto e quasi "maturo"; infatti sembrano già molto decise riguardo alle scelte stilistiche che desiderano adottare nel loro modo di vestire.

Le bambine, all'interno della sala sono ancora poche, sono divise a gruppetti di 2-3, parlano tra di loro e danno l'impressione di essere un po' più grandi dei loro coetanei maschi, un po' per come sono vestite, un po' per come si comportano. Alcune bambine sembrano vestire già da adulte o adolescenti: indossano stivaletti neri, pantaloni aderenti o jeans stretti, una bambina indossa anche leggings lucidi. Hanno fiocchi e accessori sia tra i capelli, sia al collo. Qualche bambina è in tuta da ginnastica ma perlopiù, tra le presenti, tutte sono vestite in modo impeccabile.

(Nota etnografica PIO X, 5 ottobre 2010)

La differenziazione di genere inoltre si realizza, sia tra pari, sia in relazione agli adulti, in quelle che sono le aspettative della società sulla base del quello che comunemente viene definito il ruolo di genere⁴. Lopata e Thorne (1978: 721) sostengono che: "L'identificazione di genere spinge, respinge, incoraggia e scoraggia l'ingresso in ruoli sociali

⁴Lopata e Thorne (1978), criticano duramente il termine sex role affermando come il termine "ruolo" sia inapplicabile al genere in quanto questo differenzia gli individui secondo il sesso biologico; non si tratta

definiti come ad esempio: ragazza, padre, ingegnere. La selezione dei ruoli come appropriati o no per uomini o donne si basa sull'immagine culturale o sull'ideale o il normale set di caratteristiche richieste per realizzare quel preciso ruolo e sulla volontà di accettare un candidato al ruolo con o senza le caratteristiche normative richieste". Thorne (1993) nota come all'interno degli ambienti scolastici le autorità tendano a non ostacolare questa separazione, ma anzi, talvolta ad incoraggiarla - più o meno consapevolmente - ad esempio creando dei tavoli dei bambini e dei tavoli per le bambine, attraverso gruppi di lavoro separati, formando file diverse per andare in mensa, per entrare o uscire dalle classi.

Nel caso del contesto del catechismo, mi è capitato di assistere in due occasioni, nella parrocchia di San Giovanni Evangelista, al comportamento dei catechisti e dei sacerdoti atto a favorire una divisione dei generi. Il primo caso è legato alla possibilità di fare il servizio di chierichetto durante la messa, che viene data esclusivamente ai maschietti. Ciò provoca una reazione di protesta prima timida, poi sempre più decisa, da parte delle bambine che non comprendono i motivi della scelta che viene fatta dai sacerdoti e dai catechisti della parrocchia.

La catechista chiude indica ai bambini Pierluigi, un catechista, dicendo che assieme a Giovanni e Sebastiano usciranno dalla classe e assieme proveranno a scrivere il loro desiderio di iniziare a fare i chierichetti. Davide abbassa la testa e arrossisce violentemente perché i maschi hanno iniziato a spostare la testa da lui a Giovanni, stupiti della scelta che hanno fatto. La catechista dice che alcuni hanno solo chiesto di provare, non assicurando di continuare il servizio e dice a Davide "Vero?", Davide ride e guarda verso i compagni maschi, forse sperando di far capire loro che si tratta solo di una prova. La catechista continua dicendo che invece Giovanni ha il desiderio invece di farlo, li invita a uscire con Pierluigi e consegna dei fogli per scrivere le loro intenzioni. Li invita ad uscire perché altrimenti creano confusione agli altri. Pierluigi chiede "E gli altri maschietti? No? No...scherzi!" [...] Pierluigi annuisce e dice poi "Chissà quante delle ragazze vorrebbero fare le chierichette...", in molte alzano la mano dicendo "Io, io", e Pierluigi inizia a contarle, sono cinque le bambine che vorrebbero farlo. E loro iniziano a ridere, e i maschi invece si tirano indietro e iniziano a trovare scuse per non fare il chierichetto. Mattia sostiene che lui non metterà mai la gonnellina addosso. [...] Giorgia chiede perché le bambine non possono fare le chierichette e si apre una discussione, Francesca poi dice che le sue amiche che vanno a Carpenedo lo possono fare, sembrano molto dispiaciute e iniziano a protestare per questo. Mattia, una volta capito che le bambine non possono essere chierichette, si alza e inizia a fare la voce da bambina e dice "Oh, no, allora io non posso essere una

dunque di ruolo come ad esempio l'essere insegnante, una sorella, un'amica. Per approfondimenti vedere: Lopata Helena, Thorne Barrie (1978), On the term "Sex Roles", Signs, Vol. 3, No. 3, Pag. 718-721.

chierichetta!” e tutti i maschi iniziano a ridere. Alessandra lo fulmina con lo sguardo e lo invita a prendere posto sulla sedia.

(Nota etnografica SGE, 10 novembre 2010)

La richiesta di chiarimenti da parte delle bambine sui motivi che sottendono la decisione cade nel vuoto ma resta evidente il confronto che fanno con le bambine delle altre parrocchie a cui invece è concesso fare le chierichette. La questione appare importante per le bambine il poter fare o meno il chierichetto durante la funzione religiosa pare diventare, nell’immaginario dei bambini, un marcatore di genere. Interessante notare come, in una domanda dell’indagine campionaria che verrà analizzata in seguito, una bambina, dovendo scrivere quali sono le cose che i bambini fanno a catechismo e le bambine non fanno, scrive: *“Fanno i chierichetti.”* (P4_C11_005 Mestre).

Di converso, nel brano riportato, si evidenzia come l’atteggiamento dei maschi è prima di stupore, poi di derisione nei confronti dei compagni che hanno scelto di offrirsi volontari per diventare chierichetti. Questa scelta viene vista dai maschi come degradante, quasi un compito da femmine, tanto che Mattia afferma che non indosserà mai la gonnellina, riferendosi alla tunichetta bianca che i chierichetti indossano durante le celebrazioni.

Un secondo episodio sempre nella parrocchia di Mestre si è verificato in occasione della preparazione alla messa del Giovedì Santo, giorno in cui è stato chiesto ai bambini di entrambe le classi che si stavano preparando alla prima comunione, di partecipare alla celebrazione come protagonisti e in particolare di salire all’altare per rappresentare l’episodio della lavanda dei piedi assieme al sacerdote. La richiesta è stata accolta in modo estremamente favorevole da tutti i bambini, tuttavia, al momento di dover scegliere i volontari per parteciparvi, le catechiste hanno precisato che *“Siccome gli apostoli erano tutti maschi, allora anche noi chiediamo solo ai maschietti di aiutarci”* (Nota etnografica SGE, 30 marzo 2011). L’affermazione viene colta dalle bambine con una protesta fragorosa, perché si sentono ingiustamente escluse *“Non è giusto.. sempre loro fanno le cose!”*.

L’atteggiamento degli adulti nei confronti dei bambini oscilla continuamente tra questa necessità di tenere separati bambini e bambine secondo ruoli, compiti, aspettative, vestiti che ci si aspetti che indossino, giocattoli con cui è lecito o meno giocare e invece stimolare un’integrazione tra generi. In modo particolare, la questione della disposizione

dei due gruppi nell'aula in cui si svolgono le attività scolastiche o nel mio caso di catechismo, è al centro di numerose occasioni di discussioni e riflessioni tra pari e con gli adulti. In letteratura è emersa una tendenza generale, laddove i bambini vengano lasciati scegliere spontaneamente il posto da occupare in classe, a scegliere di mantenere posizioni separate; nel capitolo Thorne (*ibidem*, 1993) riporta che spesso gli insegnanti avvertivano i bambini di non creare come sempre il lato dei bambini e quello delle bambine, tuttavia questo tipo di disposizione si riproponeva ad ogni cambio di banco che veniva concesso alla classe.

Similmente, nella parrocchia di San Giovanni Evangelista di Mestre specialmente all'inizio dell'anno, le sedie dei bambini sono collocate quasi sempre a ridosso del muro, allineate di modo da poter avere un ampio spazio al centro; con il passare del tempo le catechiste decidono di creare un cerchio con le sedie, in modo da essere più raccolti e svolgere le attività in modo più concentrato. I bambini e le bambine si sono sempre seduti secondo una rigida divisione di genere (come si può notare anche nella fotografia riportata in Fig. 3.2) che le catechiste hanno cercato di scardinare, più che altro per motivi pratici, in modo da non creare gruppetti di maschi e femmine che, con le loro chiacchiere e i loro giochi disturbassero le attività.

Figura 3.2: Classe di catechismo della Parrocchia di San Giovanni Evangelista. Divisione di genere.



Allo stesso modo, nella parrocchia di San Pio X, le divisioni nei posti a sedere riman-

gono pur cambiando la sistemazione della classe; in questa parrocchia infatti, le classi di catechismo sono dotate di banchi e sedie simili a quelli che si trovano a scuola. I banchi sono sistemati al centro dell'aula a formare un grande quadrato attorno a cui i bambini si dispongono. In particolare, durante un'attività di catechismo in cui tutte e tre le classi di bambini che si preparavano alla prima comunione sono state riunite in una sola aula per un'attività introduttiva di inizio anno, i bambini si sono seduti per terra a formare un cerchio, prendendo posto accanto ai loro amici. Le catechiste hanno dapprima chiesto ai bambini di sedersi alternati un maschio e una femmina, poi, dal momento che nessun bambino ha accennato a voler cambiare posto, una catechista prende in mano la situazione e impone la decisione.

Non vogliamo più i bambini si mettano maschi e femmine separati - c'è una divisione nel cerchio.. lato maschi e lato femmine - ma dovete imparare a stare tutti assieme.

(Nota etnografica PIO X, 5 ottobre 2010)

La separazione tra generi si riproduce anche in tutte le attività in cui la classe rimane all'interno della sua stanza ma è interessante notare anche cosa avviene nei momenti in cui i bambini e le bambine aspettano di poter entrare all'interno delle proprie stanze per le attività di catechismo.

A differenza della parrocchia di Mestre, in cui i bambini passano poco tempo in cortile a giocare e preferiscono entrare subito nell'aula a loro destinata, il catechismo di Marghera si organizza in modo differente. Il momento di ingresso all'aula infatti segue un rigido rituale che mai si è alterato nel corso dell'anno. I bambini, alcuni accompagnati dalla madre (più raramente dal padre), dalla nonna o dalla baby-sitter, di ritorno da scuola, spesso si recano immediatamente in parrocchia, senza prima passare per casa. A partire dal loro arrivo nel cortile della parrocchia, ho potuto notare come le differenze di genere e la separazione degli spazi destinati a bambini e a bambine siano molto marcate. Arrivati in patronato, i maschietti, nella stagione calda spesso si fermano a giocare nel campo da calcio o si rincorrono nel cortile. Durante l'inverno amano invece dedicarsi al calcio balilla - la parrocchia ha acquistato due calcetti che mette a disposizione dei bambini, talvolta scambiano qualche carta-gioco come ad esempio Pokémon o Yu-Gi-Oh, oppure si dedicano a giochi più fisici come il rincorrersi e il giocare a palla (anche negli spazi interni, spesso incorrendo in rimproveri da parte di adulti).

Decido di entrare e trovo quattro maschi che giocano a calcetto balilla, sono molto assorti e non mi vedono entrare quindi, riconoscendo alcuni di loro, mi avvicinano e li saluto. Non distolgono gli occhi dal gioco se non per un breve istante, giusto il tempo di vedere chi sono e di salutarmi. Chiedo come stanno, mi rispondono che stanno bene e riprendono imperterriti il loro gioco, stanno in silenzio per un poco ma poi iniziano a dimenticarsi di me e a lasciarsi trasportare dall'entusiasmo. Accompagnano le loro stoccate alla pallina con urla di entusiasmo e nel caso in cui riescano a fare gol un bambino esclama "Golazzo!!", un po' un misto tra dialetto e italiano. Cerco di fare una mini telecronaca che solo loro sembrano capire perché è intramezzata da espressioni incomprensibili, versi. Parlano in terza persona dicendo "Si avvicina alla palla, scarta l'avversario.." sembra quasi di riconoscere le telecronache della televisione.

(Nota etnografica PIO X, 19 ottobre 2010)

Le bambine invece nella bella stagione prendono possesso delle altalene o si fermano a gruppetti a parlare tra di loro, mentre d'inverno si affollano nella sala più grande del patronato a parlare tra di loro e a giocare. Lucia rappresenta l'unica bambina della classe in cui mi sono inserita, che manifesta più volte l'intenzione voler essere inclusa maggiormente nelle attività dei compagni maschi che non quelle delle compagne, tuttavia a differenza di Annalisa di cui abbiamo parlato prima, non sembra essere esclusa dalle compagne.

Alcune bambine si sono messe alle spalle dei bambini che giocano a calcetto e stanno guardando molto interessate l'azione, parlano tra di loro e ridono dietro la mano che copre la bocca.

(Nota etnografica PIO X, 19 ottobre 2010))

Il fatto che esistano delle attività prettamente maschili e alcune prettamente femminili non significa tuttavia che in alcun caso i bambini cerchino delle occasioni di gioco condiviso. Questo tipo di attraversamento di confini di genere ("*crossing of gender boundaries*" Thorne, 1993: 121), avviene nel momento in cui un bambino o una bambina decidono di cercare di accedere alle attività dell'altro genere e in particolare le bambine tentano più spesso dei maschi di inserirsi in gruppi ed attività.

Da quanto ho osservato a catechismo, è stata di esclusiva pertinenza delle bambine la richiesta di poter partecipare ai giochi dei maschi; inoltre generalmente non si è trattato di occasioni in cui l'intero gruppo di bambine ha manifestato la volontà di essere incluse nelle *routine* dei maschi, bensì l'iniziativa è stata presa da gruppetti piuttosto ridotti (due o tre bambine), se non di singoli.

Alcune bambine si avvicinano ai maschietti che giocano a calcetto balilla, cercano di parlare con loro, iniziando a chiedere di poter giocare e di poter difendere la porta ma vengono allontanate. Le bambine tornano alla carica ancora, ripetendo la loro richiesta ma questa volta vengono ignorate perché i maschietti sono molto concentrati nel gioco. Due bambine, stanche di non essere prese in considerazione, sbuffano, si prendono per mano e una trascina l'altra verso il campo da calcio in erba che c'è all'esterno. Le seguo, si sistemano con la schiena addosso ad un muro e iniziano a parlare tra di loro. Nel campo intanto i bambini giocano a calcio con una palla immaginaria, simulando calci di rigore e parate, commentando tutto con una fitta telecronaca.

(Nota etnografica PIO X, 5 ottobre 2010)

Lo stralcio tratto dai diari etnografici fa vedere inoltre come non sempre gli attraversamenti dei confini di genere vadano a buon fine. Nel caso del calcetto balilla in particolare, le due bambine non sono state valutate come sufficientemente competenti e abili per gestire le manopole dei giocatori o almeno non tanto brave da poter sostituire uno dei loro compagni maschi. Esistono in generale degli ambiti di gioco in cui è più semplice avere accesso, ambiti che secondo i maschietti non richiedono da parte delle bambine una particolare prestanza fisica, come il classico rincorrersi, il giocare a pallavolo (considerato prevalentemente di competenza femminile). Tuttavia un'eccezione a queste considerazioni si è verificata nel corso di un episodio che ha attirato la mia attenzione è stato quanto ho assistito ad un gioco inventato dai bambini che riprendeva elementi provenienti da un gioco di squadra estremamente fisico e maschile come il *rugby*.

Un gruppo di bambine saltella per la sala canticchiando una canzoncina, mentre noto che un gruppo misto di maschi e femmine stanno giocando, stanno usando la palla da rugby e quindi talvolta scivola per terra, usano termini inventati che sembrano in inglese per descrivere le azioni. Chiedo se stanno giocando a rugby, mi rispondono che no, è palla avvelenata! Non riesco a capire bene cosa si dicono ma in qualche modo sembrano capirsi e si passano la palla da una parte all'altra.

(Nota etnografica PIO X, 19 ottobre 2010)

Come già anticipato, un gioco che sembra costituire un'eccezione nel panorama generale di separazione tra maschi e femmine è il "Chi ce l'ha" che ricalca il classico schema del rincorrersi (*chasing*) di cui si trova traccia in letteratura (Corsaro, 2003a; Thorne 1993). La regola del "Chi ce l'ha" prevede di rincorrere i propri compagni, nel tentativo di attaccare una pulce infetta (*cootie*); questi per sfuggire al pericolo devono scappare dal

compagno infetto, sperando di non essere raggiunti. Se un bambino infatti riesce a toccare un altro, trasferisce la pulce su di lui che diventa la nuova persona da cui bisogna scappare. Gli episodi di questo gioco a cui ho potuto assistere sono molti ma forse il più interessante svela alcune dinamiche significative della separazione dei generi che hanno molto a che fare con quelle che descriverò anche successivamente parlando di “*routine degli innamorati*”.

Annalisa è accanto a me nel grande salone, aspettando di entrare a catechismo. Scorgiamo un gruppo di bambine che stanno inseguendo un gruppo di maschi, noto Lucia vicino a me che si riposa dalla corsa, si appoggia con la mano al muro, l'altra la posa sul cuore, respira a bocca aperta. Le chiedo se stanno inseguendo i maschi e lei annuisce una volta e mi dice “I maschi sono buu!” e gira il pollice verso il basso. Anche Silvia è impegnata nella corsa assieme alle altre bambine. Poi improvvisamente, quasi dal nulla i ruoli si invertono, sono i bambini che iniziano a correre dietro alle bambine. Non so se si siano lanciati un segnale o come abbiano fatto a decidere di stravolgere il gioco, ma c'è molta confusione e devo alzarmi un po' in punta dei piedi per riuscire a scorgerli e seguirli in tutti i loro spostamenti. Le bambine, accortesi di essere diventate le prede, lanciano un urlo e iniziano a fare slalom tra le persone presenti in sala, qualche volta fanno perno con la mano su un bambino o una bambina che incontrano - e che non partecipa al gioco - e gli ruotano attorno per cambiare direzione. Silvia sta per essere raggiunta da un maschio, urla poi dice “Tris”, si blocca addosso al muro, si gira e fa vedere le tre dita allargate al suo inseguitore, ripete “Sono in tris”, inizia ad accentuare il fiatone. Il bambino non lo accetta, dice che non vale, iniziano a litigare, si tirano qualche sberla sul braccio a vicenda. Silvia ride, il bambino si allontana per evitare le sberle ma per qualche tempo continua ad avvicinarsi a lei quel tanto che le permetterebbe di raggiungerlo con la sberla, per poi allontanarsi non appena lei scatta con la mano. Lei ride, poi dopo un po' frustrata ripete ancora “Sono in tris”. L'inseguimento pare essersi fermato perché gli altri bambini osservano cosa sta succedendo tra Silvia e l'altro bambino.

(Nota etnografica PIO X, 29 marzo 2011)

Gli episodi di inseguimento nei preadolescenti, riprendendo le parole di Corsaro ricorda la struttura della *routine* di approccio e fuga dei bambini in età prescolare, tuttavia se ne differenziano in quanto è presente l'elemento di scoperta nei confronti dell'altro sesso (Corsaro, 2003: 244-245). L'episodio dell'inseguimento tra Silvia e il bambino è molto significativo: si inserisce nella classica cornice inseguito-inseguitore di cui parla anche la Thorne (1993: 68). Le dinamiche che stanno sotto all'episodio descritto, tuttavia, vanno ben oltre all'utilizzo del gioco come altra forma per accentuare la divisione di genere ma svela anche la trasformazione della *routine* in qualcosa che ha molto a che

vedere con le prime connotazioni sessuali e con il crescente desiderio di scoprire l'altro. Osservando quanto accade a Silvia, mi induce a pensare che si tratti quasi di un rituale di corteggiamento; nell'inseguimento con il bambino cerca più volte il contatto fisico, prova a toccarlo, si concentra solo su di lui per provare a prenderlo anche quando non ha pulci da trasmettere, poi frustrata ci rinuncia e ride. Silvia non è nuova ad atteggiamenti di questo tipo e nel corso dell'anno si sono affinati i meccanismi di corteggiamento e rincorsa con altri compagni di catechismo.

Il ruolo del gioco nel provocare fratture nelle relazioni intra-genere e cross-genere è dunque un aspetto prevalente nelle culture tra pari e ciò non stupisce affatto se si pensa che le *routine* di gioco costituiscono una parte fondamentale attraverso cui i bambini instaurano i loro rapporti.

In generale, durante le osservazioni è sembrata esserci sempre molta "rivalità" e competizione tra maschi e femmine, resa evidente non solo dal modo in cui scelgono di sedersi in aula, ma anche da una sorta di gara implicita che esiste tra di loro nel cercare di primeggiare. Non esiste un significato condiviso tra maschi e femmine riguardo al prevalere rispetto all'altro genere: per le bambine infatti spesso la sfida di "essere più brave" si incarna nella conoscenza, nel sapere le risposte ai quesiti posti dai catechisti, nell'aver una maggiore proprietà di linguaggio per esprimere concetti complessi come possono essere quelli religiosi, oppure ancora nel recitare meglio degli altri una preghiera e proporsi come volontarie per un piccolo servizio alla catechista. I bambini considerano invece motivi validi per ritenersi superiori alle bambine la prestanza fisica, la bravura negli sport, la simpatia nel fare battute, le conoscenze in ambito calcistico o nell'uso della tecnologia. Per i maschi spesso, possedere le qualità che ho indicato come importanti per le femmine, può portare ad una perdita di *status*⁵ all'interno della scala di gerarchie di cui si fa parte; ad esempio nella parrocchia di San Giovanni Evangelista un gruppo di due bambini viene messo continuamente in disparte ed escluso dalle *routine* di gioco e scherzo dagli altri compagni in quanto si dimostrano attenti alle attività proposte dalle catechiste.

Nel tentativo di comprendere quali siano le percezioni dei bambini che frequentano il

⁵Le gerarchie di *status* sono, in età pre-scolare e scolare, una dimensione piuttosto mutevoli e complesse. Corsaro (1997: 208) evidenzia come l'interesse dei bambini sia focalizzato maggiormente sul processo di acquisizione di *status* tra i pari, anziché verso la struttura delle relazioni reciproche. I bambini si soffermavano nel discutere quali posizioni reciproche occupavano l'uno nei confronti dell'altro, piuttosto che tentare di affermarsi e mantenere il proprio rango.

catechismo in merito alle differenze di genere, se esistano e in quale occasione si manifestino, sono state inserite nell'indagine campionaria alcune domande specifiche. La prima domanda rivolta ai bambini è stata formulata in modo da comprendere se percepiscono modi diversi di stare a catechismo tra maschi e femmine: "Secondo te ci sono differenze tra bambine e bambini nello stare a catechismo?". La maggior parte dei bambini (51,7%), risponde che le differenze di genere non esistono, mentre gli altri si dividono tra il 31,1% che ritengono che le differenze siano poche e il 17,2% che pensa che le differenze siano molte. Tali risposte si mantengono in percentuali pressoché identiche anche in base al genere dei bambini che risponde (Tab. 3.1). Sembrerebbe dunque che, almeno nella percezione che ne hanno i bambini, non esistono differenze di genere nel modo in cui i bambini vivono le attività di catechismo.

Tabella 3.1: *Distribuzione delle bambine e dei bambini nelle risposte alla domanda "Secondo te ci sono differenze tra bambini e bambine nello stare a catechismo?". (Valori percentuali; Casi validi 405; Non risposte 5,8%)*

Ci sono differenze di genere nello stare a catechismo?	Bambina	Bambino	Totale
Molte	17,6%	15,4%	16,5%
Poche	31,0%	31,3%	31,1%
Nessuna	51,4%	53,3%	52,4%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Per analizzare i motivi per cui i bambini ritengono che ci siano differenze tra maschi e femmine, sono state poste ai bambini alcune domande di approfondimento. Le questioni sono state poste in modo da evidenziare gli atteggiamenti, le azioni e i ruoli in cui si riconoscono le differenze tra bambini e bambine.

Ne è emerso un quadro che evidenzia non soltanto cosa pensano i bambini delle bambine e viceversa, ma anche cosa pensano le bambine di loro stesse e delle loro compagne e di converso, cosa pensano i bambini di loro stessi e dei loro compagni.

Cosa pensano dunque le bambine di se stesse? Si potrebbe affermare che idealmente le percezioni delle bambine verso il proprio genere si possono dividere in due categorie. Il primo gruppo ha un'idea estremamente positiva e si ritiene migliore del gruppo di bambini soprattutto in quanto a comportamenti che si tengono durante le attività di catechismo; le

risposte contribuiscono a creare un'immagine delle bambine che stanno attente a ciò che dice la catechista, sono tranquille, educate, eseguono precisamente i compiti assegnati - specialmente il disegno, rispondono bene alle domande poste, sono obbedienti e rispettose dei propri compagni di catechismo.

Di seguito si riportano alcune delle risposte che sono state scritte:

Le bambine stanno sempre zitte e calme. (P1_C12_007 Mestre)

Le bambine molto spesso disegnano sul quaderno, fanno alcuni commenti sui compagni o sulla catechista, fanno gli affari loro. (P1_C11_005 Mestre)

Le bambine secondo me sono più tranquille e ascoltano di più e la volta dopo si ricordano di più le cose. (P3_c11_032 Bassano)

Scrivere bene, disegnare meglio, prendere appunti (P4_c11_046 Bassano)

Non tutte le percezioni tuttavia danno un'immagine così positiva delle bambine e, pur trattandosi di una netta minoranza, alcune bambine vedono nelle proprie compagne caratteristiche negative che le rendono peggiori, se paragonate ai compagni maschi.

Fanno baruffa o litigano sempre perché non vanno d'accordo. (P1_C11_001 Mestre)

Disturbano, fanno scherzi, scrivono sui quaderni degli altri (P1C11_016 Mestre)

Si mettono a ridere, fanno degli scherzi e disturbano. (P9_C11_009 Mestre)

Guardando a cosa pensano invece le bambine dei loro compagni di catechismo maschi, prevalentemente si afferma un'immagine in cui vengono riproposti ed evidenziati gli atteggiamenti positivi delle bambine a discapito di quelli valutati in modo negativo dei bambini. Si evidenzia talvolta anche un giudizio morale e un ricorso ad appellativi o aggettivi dispregiativi.

Disturbano, non capiscono... (P1_C13_001 Mestre)

Rompono le scatoline. (P1_C13_008 Mestre)

I bambini chiacchierano e fanno i pagliacci. (P5_C11,2,3_015 Mestre)

I bambini sanno solo fare confusione e certi no e non sanno ascoltare un tubo. (P5_C11,2,3_016 Mestre)

Fanno sempre tanto rumore, parlano, si mettono a ridere mentre le catechiste spiegano. (P1_cl2_014 Bassano)

I bambini sono maschiacci e non stanno mai zitti, e le bambine non lo fanno.
(P1_cl2_023 Bassano)

Parlano di altre cose, bisbigliano sottovoce o prendono in giro le bambine.
(P4_cl1_031 Bassano)

Le percezioni che i bambini hanno di sé non solo confermano le idee espresse dalle bambine, ma anzi le rafforzano e l'impressione che se ne potrebbe trarre è quella di un certo orgoglio nel raccontare le proprie gesta. Impressione che naturalmente non si può confermare ma che rimane sempre sospesa tra le righe.

I bambini si scatenano e le bambine no. (P1Cl1_014 Mestre)

I bambini fanno scherzi e parlano durante la lezione. (P1_Cl2_007 Mestre)

I bambini fanno casino e le bambine no. (P6_Cl1_005 Mestre)

Ridono quando la catechista spiega. (P7_Cl1_008 Mestre)

Disturba, urla, parla, interrompe, fa ridere. (P9_Cl1_012 Mestre)

Giocare, scherzare, fare brindisi. (P5_cl1_008 Bassano)

Ciò che maggiormente sorprende, dalla lettura delle risposte dei bambini è che essi sembrano aggiungere ulteriori elementi di separazione dalle bambine, facendo riferimento anche alle situazioni di vita quotidiana come ad esempio gli sport praticati, lo svago e il divertimento.

Giocano a calcio. (P2_Cl1_014 Mestre)

I bambini giocano a calcio, basket e le bambine no. (P1_cl1_005 Bassano)

Giocare ai videogiochi, guardare cartoni da maschi e leggere fumetti dell'orrore.
(P1_cl2_005 Bassano)

Giocare con i lego, non andare volentieri a scuola. (P4_cl1_004 Bassano)

Le cose che i bambini fanno sono parlano di macchine invece le femmine no.
(P1_Cl3_003 Mestre)

Sono in pochissimi - tre o quattro casi i bambini che ritengono di avere un comportamento ed un atteggiamento più positivo rispetto alle bambine; le motivazioni che vengono riportate riguardano una maggiore attenzione in classe dei maschi e una minore predisposizione alle chiacchiere. Probabilmente si tratta di bambini che affrontano le attività del catechismo con attenzione e partecipazione e hanno voluto dare un'immagine in netto contrasto con quella descritta invece dalla maggioranza dei compagni.

Che cosa pensano dunque i bambini delle loro compagne di catechismo? Ciò che maggiormente evidenziano non sono tanto gli atteggiamenti per così dire corretti in classe, i comportamenti di attenzione e di rispetto per i catechisti, che pure sono presenti tra le risposte dei bambini:

Le bambine stanno zitte e i maschi parlano a voce alta. (P6_C11_005 Mestre)

Che fanno: parlare, ascoltare la catechista. Che non fanno: parlare, portare giochi.
(P3_c11_003 Bassano)

Quello che maggiormente traspare dagli scritti dei maschietti è il desiderio di differenziarsi in modo sostanziale dalle loro compagne, prendendo le distanze dal loro modo di fare e facendo emergere un confronto costante con le loro azioni che, se confrontate con quelle delle bambine, sono a loro parere da ritenersi indubbiamente migliori.

Scherzi, non disturbano, non si divertono e scherzano. (P2_c11_004 Bassano)

Le bambine parlottano sottovoce di affari loro e disturbano solo chi hanno vicino.
(P8_C11_006 Mestre)

Che le bambine stanno più silenziose e però danno noia. (P10_C11_002 Mestre)

Le bambine quando parlano non dicono niente che fa ridere. (P1_c11_003 Bassano)

Loro pensano alle Barbie, noi al calcio, loro parlano, noi straparliamo.
(P3_c11_004 Bassano)

Inoltre, ancora una volta, vengono rimarcate le differenze nel modo di vivere la quotidianità, nei discorsi che sono centrali per un genere e non lo sono per l'altro, in una ricerca anche un po' esasperata e forzata di ciò che separa, anziché unisce.

Le bambine sono più vanitose rispetto ai bambini. (P9_C11_001 Mestre)

Dunque, pur essendo evidente, anche dalle percezioni degli stessi bambini l'esistenza di una segregazione di genere tra maschi e femmine, rilevabile almeno negli stereotipi che caratterizzano i bambini e le bambine, tuttavia ciò non significa che essi si separino in gruppi netti e impenetrabili. Il genere inoltre non rappresenta nemmeno l'unico criterio secondo cui si formano i gruppi di pari; all'interno della classe di catechismo infatti, si sono formati anche gruppi separati in base a tre tipologie.

Un primo gruppo che si potrebbe definire di *leader*, composto prevalentemente da maschi che esercitano una certa influenza sul resto dei compagni e che hanno un grosso potere di influenzare nel bene e nel male l'andamento delle attività proposte dalle catechiste. Un secondo gruppo di tranquilli, composto da quasi tutte bambine, che si dimostrano attente e interessate alle lezioni, partecipano in modo attivo e spesso si scontrano con i componenti del primo gruppo. Infine un gruppo di bambini compiacenti⁶ (Ires, 1992) che si riferisce a un gruppo misto di maschi e femmine che si schierano ora con un gruppo ora con un altro, massimizzando le opportunità che possono derivare dall'affiliarsi a ciascuno. Parlerò nello specifico di queste divisioni all'interno del capitolo 4 dedicato alle negoziazioni, tuttavia è importante notare come le stesse strutture di genere si differenziano al loro interno distribuendosi in ciascuno di questi gruppi, assumendone caratteristiche e comportamenti che influenzano profondamente sia le loro relazioni tra pari, sia i rapporti con i catechisti.

3.2.2 Le forme di amicizia e di conflitto: giochi, routine verbali e segreti

Abbiamo visto come, nello studio delle culture dei bambini e delle bambine, le *routine* culturali a cui si partecipa sin dalla primissima infanzia nel rapporto con i genitori, abbiano una grande importanza per il concetto di riproduzione interpretativa. Per un bambino - ma in generale per ogni attore sociale - la partecipazione ad una *routine* permette di acquisire sicurezza nel modo di agire e nel modo di comportarsi in relazione ad altri attori sociali: i genitori innanzitutto e secondariamente il gruppo dei pari. Le *routine*, data la

⁶Dell'uso del termine compiacenti parlerò nel dettaglio nel capitolo sulle negoziazioni con gli adulti.

loro caratteristica di prevedibilità e ricorrenza nel corso del tempo, sono particolarmente importanti perché diventano cornici primarie all'interno delle quali l'individuo agisce e formano quindi parte della cultura di un gruppo (Corsaro 1992, p 164). L'amicizia in età prescolare si costruisce anche sulla base di *routine* condivise tra bambini e bambine ed uno dei modi principali attraverso cui questo processo avviene è il gioco. Per molto tempo si è considerato il gioco come ambito di ricerca esclusivo della sociologia dell'infanzia e ciò è dovuto in larga parte alla credenza diffusa che il gioco sia legato alla dimensione del loisir, del tempo libero della vita quotidiana e pertanto di pertinenza semi esclusiva del bambino (nel mondo occidentale), mentre gli adulti si dedicano ad altre attività, prettamente lavorative (Rettore, 2010: 294). Ritroviamo quindi l'immagine dell'infanzia contrapposta a quella dell'adulto: il bambino sostanzialmente è un individuo che gioca, mentre gli adulti lavorano (James, Jenks, Prout, 1998: 95). Come sottolineano tuttavia James, Jenks e Prout, “capire esattamente come giocano, così come capire in che modo creano cultura, è di gran lunga molto più problematico” (*ibidem*: 95). Negli ultimi anni in letteratura, non solo in ambito sociologico ma soprattutto psicologico e pedagogico, si è cercato di colmare questo “vuoto” di conoscenza con una produzione di articoli dedicati alle culture del gioco pre-scolastiche e tentando di individuarne forme e significati condivisi dai bambini e si è potuto constatare che non si tratta di semplici “giochi”, bensì di vere e proprie *routine* che possono rivelarsi anche complesse, con una precisa struttura interna e criteri specifici di inclusione o esclusione dei pari.

Corsaro (2010) ha ampiamente descritto le modalità e i significati di almeno due tipi di *routine* di gioco: quello di approccio e fuga e il gioco di ruolo. Il gioco di approccio e fuga si caratterizza per la fase di identificazione di una figura minacciosa, l'avvicinamento ad essa che comporta una prova di coraggio da parte dei bambini e infine la fuga dalla figura che partecipa attivamente alla *routine*. Questo tipo di gioco è tipico nei bambini di età pre-scolare e si svolge soprattutto in modo non verbale. Il gioco di ruolo è stato a lungo considerato come imitazione dei modelli adulti (*ibidem*: 98), tuttavia dai lavori di osservazione etnografica è emerso come in realtà i bambini rielaborino questi modelli al fine di sperimentare ruoli, esercizio di potere e aspettative di *status* sociale e di genere. Necessariamente le dinamiche di gioco cambiano in età pre-adolescenziale e in particolare l'aspetto verbale diventa predominante nelle *routine*, così che si diffondono giochi di

parole e scherzi ai propri pari e nei confronti degli adulti e anche le strutture dei giochi più fisici vengono modificati in modo sostanziale. Dispute, conflitti, relazioni tra generi sono alla base delle nuove *routine* in cui i bambini sperimentano le relazioni sociali e la propria identità.

Nel corso delle mie osservazioni durante gli incontri di catechismo ho potuto osservare particolarmente due tipologie di gioco: le attività naturali (Goodwin, 1985) ovvero il gioco libero, organizzato in modo spontaneo e in situazioni reali dai gruppi di pari e il gioco per apprendere, cioè le forme di apprendimento proposte ai bambini dalle catechiste in particolare della parrocchia di Mestre al fine di trasmettere dei contenuti educativi. Il mio tentativo di descrizione del mondo dei giochi dei pre-adolescenti cerca di cogliere il suggerimento di Corsaro di “entrare nel gioco ed essere pronti a sporcarsi le mani e infangarsi le scarpe” (2010: 231), al fine di poter raccontare dal dentro e rendere bene la ricchezza e la complessità del mondo sociale dei bambini di nove e dieci anni.

I bambini stanno al calcio come le bambine alla corda. Il gioco libero nelle culture dei preadolescenti.

Nei precedenti paragrafi ho descritto come i bambini e le bambine, nell’organizzazione dei giochi che strutturano in attesa di poter entrare nell’aula in cui si svolgono le attività di catechismo, tendano a separarsi. Nello svolgersi di attività di gioco libero o naturale, nelle poche occasioni in cui ai bambini è stato concesso di poter fare una pausa dalle attività preparate per potersi “scaricare un po’”, come hanno detto le stesse catechiste, si è riproposta sempre una separazione tra generi non solo per quanto riguarda il tipo di gioco scelto, bensì anche spaziale. Come notava Thorne (1993) nelle sue osservazioni, i campi di gioco hanno una loro precisa geografia di genere che viene spezzata in rare incursioni fatte di inseguimenti e “spedizioni” di disturbo ai danni delle rispettive attività. Nel corso di una pausa dal catechismo durante il mese di aprile 2011 mi è capitato di assistere ad un episodio in cui bambini e bambine, dovevano rispondere alla richiesta delle catechiste di trovare alcuni giochi divertenti da fare tutti assieme. Portati fuori, nei campetti sportivi del patronato, i bambini si mettono tutti in cerchio nel campo da basket. Il gruppo di maschi propone di giocare a pallone (calcio), oppure a basket, mentre le bambine propongono palla prigioniera o palla quadrata. Mentre i giochi proposti dai maschi sono sport

che i bambini svolgono durante il loro tempo libero, con regolamenti ben precisi e ruoli stabiliti, quelli proposti dalle bambine ricalcano il modello dei vecchi “giochi da cortile”, con un carattere più amatoriale, meno finalizzato alla vittoria ma più centrato sullo stare assieme. Rettore (2010) spiega bene questa distinzione di finalità quando parla delle differenze che esistono tra il *game* e il *play*: mentre il *game* si basa su regole definite, stabili e il gioco è orientato alla competizione e alla vittoria, il *play* incarna una dimensione di divertimento e piacere. Il modello di gioco proposto dai maschi si è rivelato quasi sempre legato alla dimensione del *game*, più legato dunque alle attività sportive che i bambini svolgono durante il tempo libero, mentre le bambine hanno in larga parte tentato di proporre un modello di gioco in cui “in situazioni di *game* vi sia un divertimento di tipo *play*. [...] In altre parole si può giocare per vincere, divertendosi” (*Ibidem*: 299). La modalità di gioco proposta dalle bambine, centrata sulla cooperazione e su un’equa divisione di ruoli tra maschi e femmine, è quella che ha riscontrato sempre maggiori favori da parte delle catechiste che ne hanno incoraggiato lo svolgimento. Il gioco prevede che si formino due squadre avversarie e che si dispongano in un campo da gioco di forma rettangolare, diviso a metà da una linea di separazione delle due squadre e da due linee di fondo che delimitano il margine entro cui la squadra si può muovere liberamente. Ai margini esterni sono poste le cosiddette prigioni, in cui due giocatori della squadra si devono posizionare; tuttavia il prigioniero della propria squadra si deve posizionare nella prigione che sta esattamente alle spalle della squadra avversaria, in modo da avere un “alleato” dall’altra parte del campo. Lo scopo del gioco è colpire con la palla il maggior numero possibile di avversari in modo tale da spedirli in prigione. Chi viene colpito ha modo di salvarsi solo prendendo al volo la palla che lo colpisce, in questo caso la persona che ha lanciato la palla viene resa prigioniera. Anche i due prigionieri possono contribuire a eliminare gli avversari, facendosi lanciare la palla e colpendo le persone all’interno del campo avversario. Il gioco è estremamente dinamico e l’abilità dei giocatori sta sia nella potenza e nella precisione del lancio della palla, che nello schivare agilmente i colpi avversari. In apparenza il gioco di presta bene dunque alle caratteristiche dei maschi che si assumono spesso il ruolo di lanciatori, che delle bambine che, con la loro agilità tentano di resistere il più a lungo possibile schivando i colpi, in modo da far vincere la propria squadra. Le dinamiche che si sono prodotte in fase di creazione delle squadre e di inizio del gioco sono

di estremo interesse: in particolare, nel corso di una partita a palla avvelenata i bambini e le bambine hanno dato vita ad una lunga contrattazione per la creazione delle squadre. I due capitani, inizialmente entrambi maschi, si sono auto-eletti come migliori giocatori e dunque come aventi diritto a scegliere la formazione delle due squadre avversarie; tutti gli altri maschi non si sono opposti alla decisione di Michele e Mattia. Altre ricerche hanno confermato questa tendenza a lasciare che i migliori giocatori, più forti fisicamente nel gioco sono supportati dal gruppo di pari secondo la credenza condivisa che essi meritino di diritto l'incarico (Thorne, 1993; Lever 1978).

Michele e Mattia vogliono incaricarsi di formare le squadre avversarie, alzano la mano freneticamente per ottenere il permesso della catechista di scegliere i compagni di gioco. "Sì ma non è giusto - protesta Giorgia - così loro si scelgono per primi i maschi e dopo ci lasciano a noi femmine!". La catechista urla ad alta voce per farsi sentire sopra alle urla eccitate delle bambine che danno ragione a Giorgia e dei bambini che stanno dalla parte di Michele e Mattia. "Ha ragione Giorgia! Dai, vai tu a scegliere al posto di Michele!". Michele sbuffa, protesta ma si fa da parte urlando a Mattia "Sceglimi eh, così vinciamo!". Inizia la faticosa divisione delle squadre. Mattia chiama per primo Michele, poi tocca a Giorgia che chiama Davide. Ogni volta che un bambino viene scelto da Giorgia per entrare nella sua squadra sbuffa e protesta perché vuole andare dalla squadra di Mattia. Continua così per un po' di tempo, Giorgia e Mattia continuano a spartirsi per prima i maschi. I componenti della squadra di Giorgia sussurrano alle orecchie i nomi dei compagni preferiti, finché lei li chiama ad alta voce. Le bambine tuttavia iniziano a protestare "Ma non è giusto, chiamate sempre prima i maschi!" urla Francesca e ottiene larghi consensi dalle altre bambine. Giorgia si sente in dovere di giustificarsi "Ma intanto ci prendiamo i più forti, così tirano bene!".

(Nota etnografica SGE, 6 aprile 2011)

La modalità di composizione delle squadre, come si può notare, è una dimensione estremamente complessa perché evidenzia particolarmente i conflitti tra generi e le strutture relazionali esistenti tra i bambini. Michele e Mattia inizialmente chiamano a far parte della loro squadra non soltanto i maschi più forti nel gioco, ma tra di essi scelgono per primi i loro amici. Inizialmente, Giorgia si è opposta assieme alle altre bambine alla separazione di genere al momento di formare le due squadre avversarie, chiamando in causa un senso di giustizia e facendo valere anche il loro diritto ad essere protagoniste nella scelta dei componenti del gruppo. Successivamente tuttavia, anche Giorgia si adegua alla credenza generale secondo cui i maschi sono "più forti" e pertanto inizia a formare il proprio gruppo proprio a partire dalla scelta dei bambini, rientrando dunque in una cornice

che vuole i due generi separati per forza fisica e abilità nei giochi. Giorgia e Mattia non sono riusciti a portare a termine il loro incarico di fare le squadre, bensì dalle proteste delle bambine è scaturito l'intervento della catechista che ha voluto riequilibrare le forze delle due squadre valutando bene le presunte abilità di ogni singolo bambino.

Il gioco stesso non ha avuto lunga vita in quanto, dopo pochi tiri fatti esclusivamente dai bambini, le bambine hanno deciso di boicottarlo e di lasciare il campo da gioco.

Agnese urla "Ma basta, tirate sempre voi, non è giusto!". Paolo le sfreccia affianco, lancia con più forza possibile il pallone verso il campo avversario, ignorando le proteste di Agnese. I successivi quattro passaggi vengono effettuati sempre dai maschi, provocando una protesta esasperata da parte delle bambine. "Basta, io non gioco non gioco più così. Vi serviamo solo a farci prendere!" grida Elisa. Agnese, Giorgia e Francesca urlano che è vero, e propongono: "Andiamo via! Che si arrangino a giocare da soli quegli scemi!". Tutte le bambine lasciano la propria squadra e imbronciate vanno a sedersi sui gradini della canonica. I maschietti ridono a crepapelle, Paolo e Davide propongono di continuare lo stesso a giocare "Tanto non cambia niente senza quelle lì!".

(Nota etnografica SGE, 6 aprile 2011)

Si può vedere come le bambine si siano organizzate tutte assieme, benché in squadre avversarie, per abbandonare il gioco e allontanarsi dai maschi. La separazione spaziale netta che pongono tra un genere e un altro è evidente anche dall'utilizzo del linguaggio utilizzato per riferirsi agli altri: le bambine parlano di "quegli scemi", i bambini di "quelle lì", contribuendo a cementare un forte senso di opposto e di impossibilità di trovare legami e di creare amicizie con l'altro genere. Tutti questi fattori hanno comportato il fallimento del gioco.

Questa separazione netta nell'organizzazione di *routine* di gioco è apparsa ancora più evidente in occasione del ritiro spirituale che è stato organizzato sempre nel mese di aprile, all'approssimarsi del giorno della prima comunione. Durante questa occasione erano presenti le due classi di catechismo della parrocchia di San Giovanni Evangelista, sia la classe in cui ho svolto l'attività di ricerca, sia la classe che si riuniva il sabato. Nelle pause delle attività organizzate dal sacerdote e dai catechisti, ai bambini è stato concesso del tempo libero per poter giocare tra di loro organizzandosi come meglio credevano. Si sono formati cinque gruppi di gioco: un primo gruppo di maschi che si è spostato verso il campo da calcio (Fig. 3.3), un secondo gruppo di bambine che volevano giocare al salto della corda, un terzo di bambine che giocavano a pallavolo (Fig. 3.4), un gruppo misto

di maschi e femmine che volevano giocare a rincorrersi sotto le grandi radici di alcuni alberi secolari presenti nel parco e infine un quinto gruppo di maschi che ha preferito isolarsi distendendosi a terra a parlare, non partecipando ai giochi dell'altro gruppo di maschi. Vedremo nel dettaglio come si sono organizzati i giochi dei bambini del primo e del secondo gruppo.

Figura 3.3: Foto della squadra di calcio dei maschi durante il ritiro



Esistono molte differenze nel modo in cui bambini e bambine giocano tra di loro ed organizzano le loro *routine* durante il tempo libero a loro disposizione, nel particolare il processo di inclusione ed esclusione di altri pari all'interno del gioco e la risposta alla domanda della mia stessa richiesta di partecipare assieme a loro. Il processo di formazione della squadra di calcio dei bambini è stato selettivo sin dal momento in cui ai bambini è stato comunicato che avevano a disposizione del tempo per giocare liberamente. La ricerca dei compagni di squadra si è basata innanzitutto sul criterio di abilità nel gioco; i bambini, sulla base di esperienze pregresse hanno nel tempo elaborato una sorta di classifica dei compagni di gioco ideale, per garantire una buona performance di gioco e un livello pressoché paritario. In secondo luogo le amicizie e le relazioni che i bambini hanno instaurato tra di loro sia a scuola che a catechismo hanno rappresentato una seconda scrematura. Si è formata in questo modo una selezione di sette bambini che hanno preso possesso di un pallone e si sono diretti verso un grande prato in cui giocare a calcio.

Essendo in un numero dispari ho chiesto di potermi unire al gioco assieme a loro ma mi è stato negato il permesso “*Perché tu sei una femmina*”, come ha precisato Michele. Pur avendo chiesto ai bambini di poter restare a giocare con loro “in prova” di modo che potessero valutare le mie capacità e in modo da far sì che entrambe le squadre fossero in numero pari, mi è stata negata la possibilità di farlo in cambio però della proposta di “*tenere il conto dei gol*”. Ho potuto avere prova del fatto che il loro rifiuto non era legato alla mia età, bensì al genere nel momento in cui si è offerto di giocare con loro un ragazzo di una trentina d’anni che osservava la scena.

Figura 3.4: Foto della squadra di pallavolo delle bambine durante il ritiro



Diversamente da quanto accaduto con i maschi, con le bambine il processo di scelta dei componenti del gruppo con cui giocare a pallavolo è stato più inclusivo. Non ha influito in nessun modo il fatto che alcune bambine praticassero la pallavolo come sport e altre no, così come non è stato dato particolare peso alla bravura nel gioco; alcune bambine infatti hanno esteso a tutte l’invito a giocare, lasciando libera scelta alle singole di unirsi o meno a loro. Si sono formati ugualmente due gruppi di bambine, uno ha deciso di giocare con la palla e l’altro con una corda portata da una delle bambine presenti al ritiro spirituale. Durante il ritiro spirituale, ho tentato di inserirmi nel gioco del salto con la corda assieme alle bambine che si erano riunite in un angolo del cortile per giocare assieme. In questo caso le bambine mi hanno unanimemente consentito di poter avere

accesso al gioco e la mia richiesta ha suscitato molto entusiasmo; ho potuto così assistere a diverse dinamiche relazionali che si sono manifestate.

Questo tipo di gioco infatti, ben si presta a descrivere la complessità delle relazioni che emergono osservando come le bambine organizzano il salto della corda e la gestione dei turni di gioco (Goodwin 1985; Lever 1978; Thorne, 1993; Corsaro, 2011).

Nel mio caso, l'osservazione è iniziata a gioco avviato, pertanto due bambine a cui era stato assegnato il compito di girare la corda, erano già in posizione. Tutte le altre bambine erano in ordine sparso davanti alla corda, in attesa di poter effettuare il loro salto. A quel punto Francesca mi ha invitata a prendere il turno e provare l'“entrata” nella corda; ciò consiste nel fare una breve corsa ed saltare la corda prendendo subito il ritmo del salto mentre la corda è già in movimento, il segreto sta nel partire proprio mentre la corda ha appena toccato terra, in modo da avere a disposizione per il proprio ingresso un tempo maggiore. Saper effettuare questo tipo di “ingresso” è considerato di grande valore tra le bambine, tanto che mi chiedono immediatamente “*Ma tu lo sai fare l'ingresso?*”.

Annuisco, invito Erica e Giulia a iniziare a girare la corda, prendo il ritmo dell'oscillazione, faccio la mia corsa ed entro. Appena riesco a fare il mio ingresso Francesca annuisce e dà il via alla cantilena: “Uno e due e tre e quattro. Cinque e sei e sette e otto.” seguita a ruota da tutte le bambine che attorno a me saltano e ripetono al ritmo della corda che sbatte al suolo la cantilena. Appena sono stanca smetto di saltare e vengo ricompensata per il salto dall'applauso delle bambine. A quel punto Sabrina, una bambina del catechismo del sabato vuole provare a fare il suo ingresso ma le viene risposto che non è il suo turno e che deve rimettersi in fila. Mortificata mi scuso per aver saltato la coda per la corda ma tutte mi rassicurano che posso prendere il posto dopo ad Agnese e prima di Elisa.

(Nota etnografica SGE, 6 aprile 2011)

L'abilità nel saper fare l'ingresso nella corda viene tenuto in grande considerazione dalle bambine ed è un mezzo che permette di aumentare il proprio *status* e la popolarità tra i pari, tanto quanto il non saperlo fare costituisce uno svantaggio e talvolta un'occasione di scherzi e derisioni.

Durante lo svolgimento del gioco le bambine sono abili nella negoziazione delle regole, tanto da utilizzarle in modo strategico ai propri fini, sia per mantenere il proprio *status* acquisito, sia per elevarlo (Goodwin, 1985: 316). Dunque un errore nel salto, pur essendo tollerato entro un certo limite, quando si fa frequente e sistematico può comportare una perdita sia di *status*, sia dei diritti di salto come le richieste di seconde opportunità e nelle

precedenze rispetto alle altre bambine. Accade che le bambine più brave riescono ad ottenere più facilmente occasioni per poter ripetere il salto in caso di errori, mentre le meno brave devono negoziare maggiormente questa possibilità. Nel caso del salto alla corda l'errore viene inteso nel momento in cui la saltatrice non riesce a saltare in modo corretto la corda; a quel punto a lei subentra la bambina che è in attesa del proprio turno. Come nel caso delle osservazioni di Goodwin (1985), l'errore viene considerato tale solo nel caso in cui sia stato commesso ad opera della saltatrice stessa, mentre le viene concesso di continuare a saltare nel caso in cui siano state le due bambine addette a girare la corda (le giratrici) a provocarlo, girando ad esempio secondo ritmi diversi oppure diminuendolo eccessivamente o aumentandolo. Esiste tuttavia tra le bambine una "motivazione", una sorta di regola non scritta e mutualmente condivisa nel "girare regolarmente e in modo leale la corda per chi salta (*ibidem*: 319), diversamente si potrebbero innescare delle lunghe dispute tra bambine che tenterebbero di ricambiare lo sgarbo a loro volta.

Nel corso del gioco Elisa ha provato più volte ad effettuare l'ingresso nella corda tuttavia, non riuscendoci per tre volte consecutive, è stata rimandata nella sua fila da tutte le altre bambine perché rallentava il gioco "*Dai Elisa basta, tanto non lo sai fare! Provaci un'altra volta, adesso tocca alle altre!*". Al successivo turno di gioco, mentre a tutte le altre bambine è stata data l'opportunità di fare il loro ingresso alla corda, tollerando uno o due errori, Elisa ha dovuto fare la sua sequenza di salti partendo a corda ferma e la sua performance è stata seguita con meno attenzione dalle bambine, tanto che è stata la stessa Elisa a dare il via alla cantilena dei numeri che ha sempre accompagnato i salti delle altre bambine.

La gestione dei turni di salto si è mantenuta per molto tempo inalterata fintanto che Erica e Giulia che fino a quel momento avevano girato la corda per le altre, hanno avviato una discussione per poter entrare a far parte del gioco anche loro e chiedendo di poter avere il cambio da qualche altra bambine. A quel punto si è avviata una negoziazione su chi dovesse essere la coppia successiva a farla girare. Le bambine più abili nel saltare alla corda si sono tutte rifiutate di farlo, proponendo invece quelle meno brave. A quel punto sono intervenuta a propormi come una delle "giratrici", ma Francesca e Agnese si rifiutavano di farmelo fare perché dicono, "*Tu sei brava!*". La discussione sembra arrivata ad un punto morto perché le bambine non riescono a prendere una decisione in merito e si

sono divise tra il desiderio di avere almeno un cambio per girare la corda e la necessità di non infrangere la regola che le più brave hanno il diritto a saltare, evitando di girare la corda per le altre.

La situazione si sblocca solamente in seguito all'intervento di Giulia e Sabrina che propongono di giocare ad un gioco differente e di utilizzare gli elastici che avevano portato al ritiro. Anche questo tipo di gioco, pur essendo diverso da quello del salto della corda, è costruito su regole gerarchiche che vengono negoziate prima di cominciare a giocare.

Il gioco dell'elastico viene organizzato in fasi che aumentano di difficoltà mano a mano che si riescono a superare le difficoltà di ogni singola prova. Lo svolgimento del gioco prevede che siano coinvolte un numero minimo di tre bambine. Due di loro, chiamate "i pali", devono restare a una distanza di almeno due metri tra di loro, una di fronte all'altra, con le gambe divaricate a tenere fermo un elastico all'altezza delle caviglie. L'elastico viene chiuso alle sue estremità a formare un unico anello e pertanto forma, con l'ausilio dei pali, una sorta di rettangolo che costituisce il campo di gioco per le bambine che a turno devono svolgere l'esercizio.

A quel punto chiedo alle bambine di spiegarmi come poter partecipare al gioco. Giulia e Sabrina entusiaste sono pronte a farmi la loro dimostrazione. Erica e Agnese si propongono di fare i "pali" e di tenere l'elastico, mentre Sabrina inizia a prendere il posto accanto agli elastici e suggerisce alle amiche "Intanto glielo mostro alle caviglie, poi lo alziamo.."; le bambine annuiscono e sistemano l'elastico all'altezza delle caviglie. Sabrina mi guarda e riprende a spiegare "Ci sono tre esercizi. Allora..il primo è facile. Sono salti a piedi uniti, guarda". Sabrina inizia a saltare a piedi uniti, da fuori l'elastico salta dentro, poi va fuori dall'altra parte dell'elastico sempre a piedi uniti, finché salta Giulia mi spiega "Vedi, prima salti dentro, poi fuori, poi vai dentro di nuovo e esci da dove sei partita." Sabrina mi guarda e dice: "Vabbé questo era facile, adesso è più divertente. Si mette ancora davanti all'elastico, poi a piedi uniti salta e pesta il primo elastico, poi spicca un altro salto e pesta il secondo, poi di salta ancora e questa volta divarica le gambe e pesta tutti e due gli elastici. Agnese, uno dei due pali mi guarda e mi dice "il segreto di questo passo, perché ti venga bene è che devi tenere le punte dei piedi verso fuori. Così sicuro che lo pesti!". Tutte le bambine confermano, Giorgia esclama "Ah, ecco..non mi veniva sempre..dopo provo!". Sabrina spicca un ultimo salto a gambe divaricate e atterra fuori dall'elastico a gambe unite "Adesso è ancora più bello: tocca alla busta!". Giulia urla eccitata:" Sì, e poi alla forbice. E poi i pali alzano l'elastico!".

(Nota etnografica SGE, 6 aprile 2011)

Il gioco si sviluppa in un crescendo di difficoltà e la complessità delle regole⁷, fa sì che tra le bambine si avviino delle discussioni sulla performance delle compagne ma anche sulla giusta sequenza dei passi successivi da effettuare per completare correttamente l'esercizio. Il giudizio sulla qualità dell'esecuzione è negoziato tra il pubblico di bambine che osserva la performance e chi salta; come Goodwin (1985) osserva per il salto della corda infatti, sono frequenti i momenti di confronto e i tentativi che le bambine fanno per giustificare la loro imprecisione nel salto, a partire dalle imprecisioni per fattori esterni come ad esempio scarpe che scivolano, distrazioni dovute al fatto che avevano sentito pronunciare il loro nome, sconfinamenti di campo di gioco da parte della palla, etc. Accade talvolta che anche i pali - il cui ruolo è simile a quello delle giratrici nel salto alla corda - siano motivo di lamentela da parte delle saltatrici perché "*L'elastico non è alla stessa altezza!*", oppure "*Sì, ma Francesca si è mossa e ha spostato l'elastico*". E' evidente l'attenzione verso il giudizio delle altre bambine che comporta come conseguenza un'attenzione minore da parte del "pubblico" nei turni di salto e soprattutto la perdita di diritti di fare richieste di effettuare sessioni extra di salto che è un privilegio che viene concesso alle migliori saltatrici per poter porre rimedio alle piccole imperfezioni che esse stesse fanno notare alle altre. Come osserva Goodwin (*ibidem*: 316), questo tipo di gioco è aperto a negoziazioni tra pari, non solo in fase iniziale, al momento di stabilire quali sono le regole di comportamento, bensì anche nel corso del gioco stesso; ad esempio Sabrina richiede alle altre bambine di poter saltare nuovamente perché "*Sì ma ho pestato l'elastico un po' male, posso rifarlo così lo schiaccio bene con i talloni?*". E' interessante notare come questo tipo di richieste non viene fatto dai maschi nel caso di un passaggio effettuato in modo impreciso al compagno.

Durante lo svolgimento del gioco, le bambine che assistevano al salto delle altre, oltre a esprimere giudizi sulla qualità del salto, fungevano anche da "memoria" per ricordare, in

⁷I passaggi successivi, quello della busta ad esempio, prevede che ci si posizioni con i piedi uniti sotto all'elastico e che saltando si agganci l'elastico per portarlo con sé oltre al secondo elastico. La forma che si ottiene in questo modo ricorda la busta. A questo punto, si allargano le gambe il più possibile e si salta, liberandosi dell'elastico atterrando nuovamente in mezzo al rettangolo del campo da gioco (i due elastici devono restare lateralmente). Si salta divaricando le gambe e le si porta ognuna all'esterno dei due elastici, quindi si avvicinano i piedi in modo da far sì che i due elastici si uniscano al centro. A quel punto, con l'elastico stretto in mezzo alle caviglie, ci si arrotola su se stessi, girandosi di novanta gradi, a guardare il palo che prima avevamo alle spalle. Infine si salta in modo da liberarsi le caviglie dall'elastico e si cerca di atterrare al centro del rettangolo a piedi uniti. Poi si esce, terminando così la sequenza. L'elastico a quel punto viene fatto alzare al ginocchio dei due pali e successivamente alle anche.

base alla saltatrice di turno, l'altezza in cui i due pali dovevano spostare l'elastico. Le gerarchie di *status* tra le bambine si stabilivano infatti proprio dal "livello" a cui ciascuna di loro era arrivata; una volta portata a termine l'intera sequenza senza nessun errore si veniva infatti autorizzate a passare al "livello successivo", aspettando però che tutte le altre bambine effettuassero il primo livello di salto. Dalle mie osservazioni ho potuto notare come i giochi delle bambine, pur essendo più inclusivi nelle loro fasi iniziali, hanno previsto una fase di "scrematura" durante lo svolgersi del gioco. Tra i maschi che si sono dedicati al calcio, le gerarchie di *status* dei più bravi e dei "più scarsi" - come dicono più volte gli stessi bambini - sono state chiarite nel momento in cui i bambini hanno scelto i componenti della squadra, limitando da subito l'accesso a tutti quei bambini che non sono stati ritenuti adeguati. Le squadre che si sono fronteggiate nella partita tuttavia, sono state costruite secondo un criterio di equilibrio di forze, cercando di fare in modo che le due squadre avversarie si fronteggiassero in modo equo e dunque più divertente al fine del gioco stesso. Tra le bambine invece viene data a tutte la possibilità di partecipare al gioco, ma le differenze si formano durante lo svolgimento delle gerarchie sulla base delle abilità; è bene chiarire che il caso che ho potuto osservare è stato un episodio in cui hanno partecipato al gioco giocatrici esperte e giocatrici "occasionalì" che con buona probabilità non avevano mai avuto occasione di giocare assieme né al salto della corda, né a quello dell'elastico. Le gerarchie di *status* pertanto si sono formate ex novo in corso di svolgimento del gioco, inserendo le giocatrici "occasionalì" nella gerarchia che le bambine abituate a giocare assieme avevano già organizzato. Le bambine ritenute meno abili, in seguito alle performance che hanno effettuato, sono state coinvolte in attività secondarie ma comunque essenziali per lo svolgimento del gioco, come ad esempio fare le "giratrici" della corda o i "pali" per gli elastici.

In generale, in un confronto tra il modo di organizzare i giochi tra maschi e femmine, ho potuto constatare, confermando gli studi effettuati da Goodwin (1985), come i maschi organizzino le loro attività di gioco in modo gerarchico, creando distinzioni di ruoli e sulla base di uno o più *leader* che impartiscono ordini e gestiscono le discussioni. Le bambine invece, pur essendo anch'esse inserite in una griglia gerarchica piuttosto evidente, tendono a costruire le loro attività su principi più ugualitari e inclusivi, dando a tutte la possibilità di partecipare ai giochi. Caso emblematico in questo senso è il gioco della

pallavolo tra le bambine; pur trattandosi di un gioco di squadra, le bambine durante il ritiro spirituale si sono organizzate in modo da non mantenere l'aspetto di competizione tra due squadre avversarie ma da svolgerlo tutte assieme in cerchio, limitandosi a passarsi la palla tramite bagher e palleggi con l'unica regola di non farlo cadere.

I giochi per apprendere: competizione e cooperazione tra generi.

Il gioco di squadra è stato anche utilizzato dai catechisti come metodo per stimolare una forma di apprendimento tra i bambini. Vedremo nel prossimo capitolo, dedicato alle negoziazioni che i bambini attuano con gli adulti, come i catechisti siano arrivati a proporre questo tipo di attività anche sulla base della constatazione che il gioco costituiva per i bambini una delle richieste principali e motivo di scambio per un'attenzione maggiore durante le spiegazioni.

Ciò è avvenuto in particolare nella parrocchia di Mestre, dove la presenza affianco alla catechista più esperta, di due aiuto-catechiste ha permesso l'organizzazione di questo tipo di attività di apprendimento. La parrocchia di Marghera, probabilmente anche a causa di una mancata presenza di aiuto-catechiste sempre presenti anche in fase di programmazione del catechismo, ha fatto sì che non siano mai stati svolti giochi di questo tipo.

Prevalentemente ho evidenziato una tendenza a proporre forme di gioco in cui i bambini e le bambine entrano giocano in squadre separate, anche per stimolare una maggiore competizione. Ciò ha fatto sì che i bambini e le bambine si impegnassero a svolgere al meglio il loro compito, nel tentativo di dimostrare di essere migliori dell'altro genere.

Alessandra dice dove devono recarsi i numeri uno e dove i numeri due e poi iniziano a dividere il tavolo centrale in due tavoli più piccoli, spostandoli da un lato all'altro della stanza. I bambini iniziano a spostarsi verso il lato della stanza a seconda del numero che hanno ricevuto, l'operazione avviene rumorosamente e non senza proteste da parte dei bambini che sono stati separati dai loro amici. La catechista però, vedendo che i bambini non sono contenti dei gruppi che sono venuti fuori propone scherzosamente di fare maschi contro femmine. Appena fa la proposta le bambine urlano di gioia, alzano le mani al cielo e iniziano a saltare. Anche i maschi mi sembrano tutti molto felici, ad eccezione di Davide che non vuole accettare la proposta. Le femmine sono contentissime, lanciano gridolini di gioia e si dicono tra di loro che vinceranno sicuramente.

(Nota etnografica SGE, 24 novembre 2010)

Si può notare come inizialmente le catechiste avessero tentato di dividere i bambini in squadre miste, utilizzando il metodo della numerazione casuale dei bambini - assegnando loro i numeri uno o due. Il metodo viene tuttavia abbandonato dalla catechista più esperta, appena nota che la voglia di giocare dei bambini si è smorzata appena hanno visto la composizione delle squadre. Appena viene fatta la proposta di dividersi tra maschi e femmine, quasi tutti la accolgono entusiasticamente e il gioco inizia in toni frenetici appena vengono spiegate le regole. Si tratta di un gioco semplice, le catechiste danno le istruzioni spiegando che devono riordinare le parti della messa che hanno studiato⁸ assieme durante gli incontri precedenti e che si tratta di “*una garetta e i foglietti saranno girati coperti e appena diamo il via li girate e dovete cominciare a mettere in ordine e incollare sul foglio!*”.

Non appena il gioco inizia, le due squadre avversarie iniziano ad organizzare il metodo di lavoro secondo cui procedere. Iniziano i confronti tra i due gruppi, due modi diversi di lavorare.

Mi sposto verso il gruppo dei bambini che si sono radunati attorno al tavolo e saltellano dall'eccitazione. Appena le catechiste danno il via i maschi iniziano a girare i foglietti e a discutere di che ordine dare a tutto. Sono talmente agitati che Alessandra fa fatica a far capire ai bambini che prima di incollare i foglietti sul foglio che hanno ricevuto, devono innanzitutto ascoltarsi e poi decidere l'ordine definitivo. I maschi però non sembrano molto convinti che la strategia funzioni e spesso di incitano a vicenda “Muoviti, dai veloce!”, sentono moltissimo la competizione con le bambine. Michele sembra aver preso la parte del leader del gruppo, ha in mano sia la colla che i vari foglietti. Nessun bambino sembra protestare, quindi evidentemente lo hanno accettato come leader indiscusso. Mattia prova ad andare verso il gruppo delle bambine per spiarle ma viene bloccato dalle catechiste che lo rimproverano duramente. Sebastiano cerca di far notare ai compagni che per decidere l'ordine giusto basta guardare i cartelloni che sono appesi al muro dell'aula e urla per farsi sentire “Guardate i cartelloni, no?” e li indica, ma non viene preso in considerazione.

(Nota etnografica SGE, 24 novembre 2010)

In questo, come in molti altri casi, Michele ha impersonato il ruolo di *leader* e il resto del gruppo ne conferma e legittima l'autorità. Diversamente dai giochi più fisici, i bambini non sembrano utilizzare il metodo cooperativo e mentre nei giochi di squadra i bambini coordinano le loro azioni con quelle dei compagni per migliorare la strategia

⁸Le catechiste utilizzano precisamente il termine studiare. Le similitudini con il mondo della scuola che ho potuto riscontrare nell'ambito della ricerca sono numerose e verranno approfondite nel corso del capitolo sulle negoziazioni.

e vincere sui propri avversari, in questo caso sembra prevalere il personalismo di alcuni elementi rispetto al lavoro di squadra. Nella squadra piuttosto sembrano essersi formati due gruppi, uno composto dai *leader* della classe, l'altro dai bambini solitamente più attenti durante il catechismo. Sebastiano costituisce un'eccezione: generalmente si schiera sempre con i *leader* ma in questo caso sembra voler portare a termine il compito in modo più coordinato. Il suo tentativo tuttavia fallisce.

Tiziana, la catechista, dice "non c'è collaborazione nel gruppo!" e Mattia annuisce e allargando le braccia dice "I maschi sono più stupidi!". Il gruppo dei maschi è un po' in difficoltà, Michele ha in mano i cartellini da sistemare ma non riceve molto aiuto, se non da Giovanni che però è appena arrivato a catechismo e quindi viene considerato come un po' meno esperto e anche fisicamente è uno dei bambini più lontani attorno al tavolo da Michele, così che fatica a farsi sentire. Michele dice "I maschi non sono più stupidi!" e riprende a incitare i bambini a dare un ordine ai bigliettini. La catechista si avvicina di nuovo e dice che secondo lei non c'è collaborazione ma che solo Paolo è concentrato. Sebastiano, ritenuto l'esperto della messa viene messo accanto a Michele e iniziano a riflettere assieme sull'ordine da dare ma ben presto i due iniziano a litigare e si perdono a discutere di altre cose, come il karate e i colori delle cinture. Sebastiano cerca inutilmente di dire ai compagni che l'omelia è dopo il Vangelo. Nessuno lo ascolta, sono impegnati a ridere e a parlare diverse volte, solo dopo cinque volte che lo fa presente, Michele gli dice di smetterla e Sebastiano si offende, guarda verso di me e mi urla arrabbiato "Ma le mettono tutte a caso!" anche dalle bambine arriva qualche urlo, stanno per finire il loro lavoro e le voci sono concitate, tutte loro si contagiano e iniziano a saltare rumorosamente, guardano spesso verso il tavolo dei maschi.

(Nota etnografica SGE, 24 novembre 2010)

I tentativi di Sebastiano di coordinare le riflessioni dei compagni falliscono ed è evidente la frustrazione che prova nell'essere ignorato e nel non riuscire a ricostruire nel giusto ordine le fasi della messa.

Diversamente da quanto accade con i bambini, dal brano che segue si può osservare come emerga la tendenza delle femmine a giocare assieme in modo interdipendente e coordinato. La disposizione spaziale dei corpi, tutti rivolti verso il banco in cui sono collocati i biglietti da riordinare, la strategia comunicativa organizzata per turni e lo stesso modo di discutere prima di prendere una decisione mostra come l'obiettivo della squadra sia superiore anche alle dinamiche interne del gruppo di bambine e vada oltre a personalismi, simpatie e antipatie. Si può notare come tra le bambine non esista un *leader* del gruppo (Lever, 1978): esse sono tutte partecipi e si sentono corresponsabili dell'obiettivo finale.

Da qui posso vedere il gruppo delle bambine, sono disposte in cerchio in modo ordinato, quasi chine sui foglietti che hanno davanti. Anche loro discutono tra di loro ma a voce molto più bassa. La loro strategia per riordinare i foglietti è molto diversa. Una bambina a turno prende il foglietto, lo legge e poi lo appoggia sul tavolo prima o dopo altri foglietti che hanno già letto, dando così un ordine progressivo ai fogli. La discussione, pur essendo a volte anche accesa, è in qualche modo auto regolata, le bambine non si distraggono e non litigano tra di loro ma suggeriscono altre posizioni. Agnese spesso guarda verso il gruppo dei maschi per controllare a che punto sono, a volte saltella sul posto e incita le compagne a fare veloci. [...]Dopo qualche momento arriva un urlo dalle bambine che esultano e si abbracciano saltando. Iniziano a ridere dicendo che hanno finito e fanno dei finti applausi ai maschi che adesso guardano verso di loro scoraggiati. Mi avvicino alle bambine che sembrano entusiaste, e vedendo che ho in mano la mia macchina fotografica, mi chiedono se posso fargli una foto tutte assieme visto che loro hanno già finito! Acconsento e scatto loro una foto. Poi si organizzano per esultare: contano fino a tre e al tre tutte devono urlare. Lo ripetono ben tre volte, i maschi sono esasperati, qualcuno di loro smette completamente di guardare al lavoro che devono terminare...

(Nota etnografica SGE, 24 novembre 2010)

Lo stile di collaborazione delle bambine appare evidente soprattutto nel momento in cui il gioco termina: non solo tra di loro sviluppano un modo condiviso per esultare della vittoria sui maschi, ma mi chiedono anche di poter essere fotografate come squadra (Fig. 3.5). Come si può vedere dalla fotografia, la squadra femminile è in buona parte estremamente coesa - solamente una bambina si pone in disparte rispetto alle altre. Gli sguardi di alcune sono rivolti verso la squadra maschile che sta ancora cercando di terminare il gioco con l'aiuto delle catechiste che nel frattempo sono intervenute. L'atteggiamento nei confronti dei maschi è di sfida, quasi derisorio è ciò viene confermato ancora di più dalle conversazioni che seguono tra le bambine per prendersi gioco dei loro compagni. Ciò dà il via ad una disputa tra generi che viene sedata a fatica dalle catechiste.

La disputa si accende con le affermazioni di Sara che ingaggia una vera e propria lotta tra i generi affermando "Saranno più forti i maschi a livello di potenza ma noi..." toccandosi la testa ad indicare che i giochi di intelligenza sono più adatti alle bambine che ai bambini. Questa affermazione viene prima condivisa e poi rilanciata con forza dalle altre bambine che iniziano a intonare una cantilena che ripete senza sosta "Maschi forti, femmine intelligenti". Viene quindi creata una distinzione dei ruoli dove sembra che la forza fisica sia di pertinenza dei bambini, mentre l'astuzia delle bambine; questa suddivisione tuttavia non trova consensi tra i maschi che, sentendosi probabilmente sminuiti, iniziano

Figura 3.5: *La squadra delle bambine al termine del gioco di riordino*



a ribellarsi all'immagine costruita. Uno dei bambini infatti, replica *“Hai detto femmine deficienti?”* provocando le risate tra i ranghi maschili.

L'intervento delle catechiste non solo non riesce a porre fine all'avvio della *routine* ma anzi amplifica ulteriormente la separazione delle competenze tra generi, con l'affermazione di una catechista che a conclusione spiega ai bambini come *“Al di là di questo volevo vedere se tra di voi c'era un po' di.. invece ho visto nei maschietti due o tre che proprio passeggiavano, mentre le ragazze ho notato che si davano tutte una mano anche con una certa grinta”*. La reazione dei bambini è esemplificata dalle affermazioni di Mattia che esasperato urla: *“Beh, noi portiamo a casa da mangiare, le femmine no! Sì, noi abbiamo i soldi e voi no!”* che indica che la cultura di separazione dei generi ha tuttora una componente di irrisolto.

Scherzi e giochi di parole

Con il processo di crescita e con l'acquisizione di maggiori abilità linguistiche e relazionali, al gioco si iniziano ad affiancare *routine* sempre più raffinate come ad esempio i giochi di parole, gli scherzi, le discussioni e i conflitti verbali. Per mezzo di queste i bambini ripensano alle relazioni che li lega l'uno all'altro e al loro posto all'interno dei gruppi che si formano; le *routine* verbali rinsaldano alleanze, rinnovano amicizie e

ne creano di nuove (Corsaro, 2011: 230), ma segnano anche la distanza tra gruppi di bambini che si formano, così come contribuiscono a marcare l'esclusione di alcuni bambini dal gruppo. Ogni gruppo infatti crea i propri rituali, le proprie "parole magiche" e condivide segreti che creano barriere virtuali ma impenetrabili a chi non viene incluso. Corsaro (2003a, 2003b, 2011) riporta come i bambini condividano segreti sussurrandoli a vicenda alle orecchie, passandosi bigliettini con frasi scritte, costruendo club segreti e producendo anche artefatti che costituiscono una sorta di segno di appartenenza dei propri membri. Le culture dei preadolescenti sono costellate di *routine* verbali che prevedono una sperimentazione linguistica soprattutto negli aspetti di humor e pertanto li vede spesso coinvolti nell'organizzazione di scherzi, barzellette, battute e giochi di parole. Nell'episodio riportato di seguito, è evidente la complicità tra Michele e Davide che si supportano reciprocamente nello *sketch* che mettono in scena nel corso di un'attività di catechismo.

Così ricomincia lo sketch e Michele chiede "Sai una cosa?" e Davide questa volta, diligentemente risponde "Cosa?", Michele replica "Cacca rosa!" e inizia a ridere seguito da tutti gli altri che apprezzano moltissimo la battuta. Anche in questo caso la catechista non apprezza per niente la battuta di Michele e gli dice "Che divertente che sei eh, Michele!". Cala il silenzio e Michele guarda Francesca e le chiede "Mangi antibiotico?", Francesca "Cosa è successo?" e due bambine e Michele, in coro le urlano "Si è rotta la canna del cesso!". Ilaria protesta dicendo che non che non aveva capito ma Michele non si ferma e le chiede ancora "Qual è il primo colmo dei colmi?" e Francesca gli risponde "Tu!" le bambine ridono tutte, mentre i maschi stanno in silenzio. Francesca dice che quella battuta gliela ha già fatta per cui sa già la risposta, una bambina prova a dire che secondo lei è "Colmare i colmi" ma nessuno le presta attenzioni e Michele è già pronto con un'altra battuta "Eh, un muto dice a un sordo, a te piace..." ma non fa in tempo a terminare la frase che viene interrotto dalla catechista che lo ammonisce di fare attenzione a non trascinare le sedie perché devono arrivare alla fine della terza media.

(Nota etnografica SGE, 27 ottobre 2010)

In questo stralcio si nota inoltre come le battute e i giochi di parole, se da un lato costituiscono un elemento importante per consolidare le amicizie e i legami di gruppo, dall'altro in questo caso rinforzano ulteriormente le separazioni di genere.

Una caratteristica peculiare che ho potuto riscontrare è anche il tentativo dei bambini di appropriarsi di parole nuove e spesso proibite dagli adulti, come ad esempio parolacce, gestacci, allusioni sessuali e soprannomi volgari. Nel caso delle parolacce lo scambio di insulti tra bambini, spesso di genere diverso è molto frequente, come ad esempio nel caso di Federica e Stefano della parrocchia di Marghera, o in quello di Francesca e Michele.

Stefano dal momento che Federica non gli vuole prestare una matita gli rivolge un “Sei una cretina!”. Federica arrabbiata sbotta: “Maestra mi ha detto una parolaccia, mi ha detto creeeee...”. Stefano prova a difendersi dicendole: “Ma no, era cresci!” e ridacchia!.

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

Federica esasperata dal comportamento canzonatorio di Michele sbotta: “Ma sei proprio uno stronzo!”.

(Nota etnografica SGE, 27 ottobre 2010)

Questo tipo di *routine* avviene per la maggior parte nel caso di quelle che ho ribattezzato come *routine* degli innamorati e in tutti quei contesti in cui i bambini sono quasi certi di non essere ascoltati da adulti e conseguentemente di non incorrere in sanzioni, tuttavia, nel corso dell'anno, a mano a mano che i bambini prendevano confidenza con questo nuovo universo linguistico, i *leader* del gruppo si sono dimostrati sempre più arditì e rivelavano un atteggiamento di sfida nei confronti degli adulti che avrebbero potuto sanzionarli.

Le *routine* verbali e di scherzo tuttavia, permettono ai bambini di sperimentare non soltanto la propria identità sociale e le relazioni con i propri pari ma anche con gli adulti. E' proprio con gli adulti che i bambini tentano di ingaggiare i primi “duelli verbali”, in un continuo misurare le abilità linguistiche con i catechisti. Questo, se per alcuni versi contribuisce a creare rapporti piuttosto conflittuali tra alcuni bambini e i catechisti, per altri versi permette di aumentare lo *status* sociale e la desiderabilità particolarmente di quei bambini appartenenti al primo gruppo descritto nel paragrafo 4.3 di questo capitolo, ovvero i *leader*. Nell'episodio riportato di seguito ad esempio, un gruppo di bambini innesca un fiorire di battute e scherzi a partire dalla modifica di alcune parole, così ad esempio il sacerdote Don Albino diventa Don Alpino, i chierichetti cambiano nome in cretinetti, e via dicendo.

Le catechiste informano i bambini del fatto che nei mesi estivi c'è stata una novità: don Daniele è andato via. Molti sembrano dispiaciuti, scappa qualche “Nooo” e alcuni iniziano a chiedere in modo piuttosto insistente “E adesso chi c'è?”. Wanda dice che “Arriverà Don Albino”, un bambino chiede ad alta voce chi è e il suo vicino gli dice “Don Alpino!” e tutti i bambini scoppiano a ridere, mentre le catechiste scuotono la testa sconsolate.

(Nota etnografica PIO X, 5 ottobre 2010)

Sempre nel corso della stessa osservazione, visto il successo della battuta sul sacerdote, i bambini tentano di riproporre un'altra occasione di divertimento, nel momento in cui una catechista chiede che cos'è il tabernacolo e un bambino, scherzosamente urla ad alta voce "cavernicolo" provocando le risate di tutti i suoi vicini di posto. I bambini si sono dimostrati in molti casi abili creatori di *routine* di gioco e verbali. Il risvolto che ne dimostra un utilizzo estremamente consapevole è il fatto che, in molte occasioni durante il catechismo, i bambini hanno orchestrato momenti di confusione in classe. Questi si sono realizzati in veri e propri sabotaggi delle attività che le catechiste hanno in programma. Di questo aspetto ne parlerò approfonditamente nel capitolo dedicato alle negoziazioni.

3.2.3 Le *routine* degli innamorati

Come abbiamo già visto, i conflitti costituiscono un tema centrale nello studio delle culture dei pari. Il conflitto costituisce una *routine* importante attraverso cui i bambini cercano di guadagnare autonomia dalle regole e di inserirsi all'interno dei gruppi dei propri pari (Corsaro, 2009). Durante la fase di pre-adolescenza, tuttavia, i bambini non si limitano ad innescare conflitti con gli adulti o con i propri pari in *routine* di giochi o in richieste di partecipazione ai gruppi. Nella mia osservazione a catechismo ho potuto notare che i bambini e le bambine iniziano a sviluppare e condividono conflitti con l'altro genere in quelle che ho chiamato *routine* degli innamorati. Nelle culture dei pari, "le rime tradizionali e gli scherzi facilitano la condivisione di conoscenze sessuali. Imparate dai bambini più piccoli ascoltando il repertorio dei pari più grandi o apprese da mezze conversazioni, questi giochi linguistici costituiscono un insieme di conoscenza culturale [...]" (James, Jenks Prout, 1998: 93). Imparare ad avere ad interagire con l'altro genere, sperimentarne i confini innescando motivi di discussioni, scherzi e scherno costituiscono un elemento irrinunciabile nelle culture dei pre-adolescenti con cui ho avuto a che fare. Le vicende degli innamorati non soltanto occupano un tempo considerevole durante le attività del catechismo ma costituiscono anche un argomento di discussione e dibattito tra amici, nonché motivo di frattura di alcune amicizie consolidate.

Mentre nella parrocchia di Marghera questo tipo di *routine* si è manifestata in poche occasioni, complice probabilmente anche una netta separazione dei due generi nella disposizione dei banchi nella stanza in cui si svolgevano le attività, nella parrocchia di San

Giovanni Evangelista, la disposizione mista e le sedie in posizione circolare hanno favorito lo svilupparsi di un dialogo più fitto tra bambini e bambine. Venendo a mancare la separazione per genere, non si sono riprodotti i meccanismi per cui gli amici si sedevano accanto, facendosi confessioni personali, scambiandosi oggetti o consigli sugli esercizi da compilare; è stato di contro favorita un'interconnessione maggiore, i discorsi tra maschi e femmine si incrociavano di continuo in un crescendo di confusione e complicità, fino a sfociare in interazioni e scherzi dapprima di generico conflitto tra gruppo dei maschi e gruppo delle femmine, come nel caso dello stralcio che si riporta di seguito.

Le bambine prendono le difese di Francesca e dicono di smetterla di prenderla in giro e cominciano così a insultare i maschi, accusandoli di essere invidiosi oppure ciccioni. I maschi ridono, non se la prendono e iniziano a correre all'interno del cerchio di sedie. Iacopo balla e canta la Waka Waka proprio davanti alle bambine, quasi a far loro un dispetto, tutti gli altri ridono. Iacopo continua a cantare ma intervalla le parole della canzone a rumori e gesti che indirizza verso le bambine, poi si lancia per terra e viene circondato dai maschi che battono le mani e corrono, finché Mattia inizia a dare dei calci verso Michele.

(Nota etnografica SGE, 27 ottobre 2010)

A partire da episodi simili di conflitto tra bambini e bambine le catechiste hanno iniziato a separare gli amici, spezzando così all'interno del cerchio di sedie la divisione spontanea che si era sempre creata tra maschi e femmine. La tendenza a mantenere posizioni separate si è sempre ripetuta durante tutto il corso dell'anno di catechismo, tuttavia con alcune eccezioni. Due bambini in particolare, dimostravano di non avere preferenze nella scelta del proprio posto a sedere ma di prendere posizione nel primo posto disponibile nel cerchio. Si è iniziato ad innescare a partire da questi episodi un meccanismo per cui gli altri maschi hanno iniziato a prendersi gioco di Giovanni e Sebastiano per la scelta deliberata di sedersi "vicino alle femmine". Questo episodio viene riportato anche dalla Thorne (1993: 53) che evidenzia come in alcune osservazioni etnografiche, i bambini prendessero in giro alcuni compagni per il fatto che si sedevano in mensa accanto alle bambine, additandoli come "femminucce".

Durante le mie osservazioni in parrocchia non soltanto ho potuto assistere a questo tipo di episodi che confermavano la forza dei confini di genere, ma anche alle prime questioni romantiche⁹ che sorgono tra i bambini.

⁹Thorne (1993: 81) si riferisce a questo tipo di questioni con il termine "romantic theme", da cui ho ripreso l'espressione in italiano.

Esistono pochi riferimenti al tema in letteratura, specialmente in fasce di età pre-adolescenziali, gli autori spesso si sono concentrati sui meccanismi di corteggiamento tra adolescenti e giovani, tralasciando la prima fase di scoperta dell'altro genere.

L'episodio che riporto di seguito ha avuto inizio sin dai primi incontri di catechismo ma ha avuto ripercussioni sia per i protagonisti, Francesca e Giovanni, sia per il modo in cui hanno influito sull'organizzazione delle attività di tutti gli altri bambini.

Francesca chiede ad un bambino appena entrato "Oggi c'era Giovanni a scuola?" e il bambino annuisce, Michele però si intromette e dice "Sai perché? Perché la Francesca lo ama!". Francesca diventa tutta rossa, dice che non è vero, ma senza troppa convinzione e ridendo un pochino. Tutti i maschi iniziano a ridere e a lanciare qualche urletto e proprio in quel momento entra Giovanni che viene prontamente informato della novità. Giovanni arrossisce immediatamente ma noto che Francesca non ha fatto nulla per impedire che gli venisse raccontato tutto. La catechista fa notare a Giovanni, "Sei diventato del colore di questa sedia" e indica il sedile delle sedie che è di un rosso intenso. Lui protesta e dice che la sua sedia è dorata, anche se non è assolutamente vero, ma forse vuole indicare che non è assolutamente arrossito e che anzi, il suo viso è dello stesso colore dell'oro. Tutti ridono e iniziano a prendere in giro la nuova presunta coppia, Francesca allora inizia a protestare e una bambina inizia a dire "A te piacciono tutti!" e inizia a ridere. Michele dice "Sai una cosa? Non sposarla perché ha le caccole!". Tutti scoppiano a ridere, Francesca compresa, solo la catechista scuote la testa e dice sconsolata e con aria sarcastica "Che divertimento!".

(Nota etnografica SGE, 27 ottobre 2010)

Durante l'interazione tra i bambini si possono notare tre fasi. La prima viene innescata da una domanda apparentemente innocente di Francesca che, osservando le persone presenti a catechismo, chiede se Giovanni fosse presente a scuola o no. La domanda innescava le prime reazioni dei maschietti che subito insinuano che "Francesca lo ama!". La seconda fase, quella della negazione di Francesca è dapprima debole e raggiunge il suo massimo quando Giovanni fa il suo ingresso nell'aula. La terza fase infine inizia nel momento in cui anche la catechista inizia a partecipare allo scherzo, facendo notare a tutti che Giovanni è arrossito. A partire da quel momento le derisioni vengono in qualche modo legittimate e anche le bambine iniziano a partecipare alla presa in giro dei compagni.

Paolo ricomincia a prendere in giro Francesca per Giovanni così lei gli mostra il dito medio, gli urla "Vaffanculo" e poi si nasconde dietro alla giacca per non essere vista. Paolo urla verso la catechista che Francesca ha detto una parolaccia e Michele inizia a ridere perché ha visto tutta la scena e poi inizia a ballare la Waka Waka, cantandola e saltando freneticamente da un lato all'altro della stanza.

(Nota etnografica SGE, 27 ottobre 2010)

Francesca reagisce alle prese in giro con parolacce e gesti, per tentare di interrompere le reazioni dei compagni ma ottiene l'effetto contrario e gli scherzi riprendono. E' interessante notare come, fino a questo momento, la vittima delle prese in giro sia solamente Francesca e come Giovanni sia tenuto in disparte e protetto dal suo gruppo dei pari. In seguito al protrarsi nel tempo dell'innamoramento di Francesca, anche Giovanni diviene il bersaglio degli scherzi da parte dei suoi amici.

Michele ne approfitta per urlare "Arriva Giovanni!" e scoppia a ridere tappandosi immediatamente la bocca con le mani, Francesca abbassa la testa e si guarda le mani raccolte sul grembo. La catechista dice di smetterla di dire cavolate ma Sebastiano si volta e dice che è vero che sta arrivando Giovanni. Sebastiano, simulando una voce femminile dice "Giovanni il tuo cuore batte per me.", poi Michele invita Giovanni a sedersi accanto a Francesca ma lei protesta, stringe le braccia attorno alla sua pancia e urla "No, non voglio, non voglio!", la sua espressione è un mix tra il divertito e l'imbarazzato, sembra che stia lottando tra la voglia di stare vicino a Giovanni e la paura sia del giudizio dei compagni, sia di essere pubblicamente rifiutata da lui. Mattia interviene e gli urla "Giovanni sei seduto là!" indicandogli appunto il posto vicino a Francesca e anche lui si trova in imbarazzo, non sapendo se assecondare quello che dicono i compagni o se sedersi da un'altra parte, così che per un po' rimane bloccato vicino alla porta. La catechista interviene e chiama Giovanni a sedersi accanto a lei, così Michele le urla facendo il gesto dell'ombrello "Tié Francesca, ce l'hai di fronte però! Puoi dirgli ti amo, chiamami!". Francesca dice un debole "Dai, smettila!" , sembra mortificata e tiene la testa e gli occhi bassi.

(Nota etnografica SGE, 22 febbraio 2011)

Francesca appare a mano a mano sempre più umiliata e a disagio e "il fatto che ci siano numerosi testimoni delle prese in giro a suo danno, aumenta il senso di umiliazione" (Thorne, 1993: 53). L'essere innamorati per i bambini rappresenta un qualcosa di cui avere vergogna e da nascondere perché si potrebbe diventare vittime di scherzi e prese in giro da parte degli amici. Le *routine* tra i bambini avvengono quindi sotto un'aura di segretezza e di inconfessabilità, tanto che Agnese, nel corso del *focus group*, nel cartellone in cui si dovevano segnare le cose che si fanno di nascosto a catechismo, scrive: "*Un po' mi piace Mattia. Tipo lo guardo e gli sorrido! SEGRETISSIMO!!!*".

L'essere innamorati per i bambini e le bambine rimanda ad una dimensione adulta, che ha a che fare con il contatto fisico, con lo stare seduti vicini, con i baci e con il matrimonio, ad esempio i compagni di Giovanni lo avvertono "*Non sposarla...*". Tutto ciò

fa sì che le interazioni tra i due generi vengano affrontate dai bambini con cautela perché si corre il rischio di incorrere in derisioni. Tutto ciò aumenta le distanze tra bambini e bambine e contribuisce ad innalzare confini tra i due generi (Thorne, 1993: 54).

Nel corso della mia partecipazione al catechismo in entrambe le parrocchie, i conflitti tra “innamorati” hanno costituito una *routine* importante, tanto da contribuire consapevolmente alla strategia di plasmare il contenuto delle attività.

3.3 I conflitti con gli adulti: sfida all’ autorità e alle norme

Entrambe le parrocchie, benché dissimili tra loro sotto molti aspetti, si sono rivelate essere legate da un *fil rouge* ben preciso: quello del conflitto esistente tra i bambini e gli adulti. Le ricerche svolte da numerosi autori in ambienti scolastici ed educativi, così come quelle che sono state svolte a catechismo in questa ricerca, hanno rivelato come i bambini cercano di controllare le limitazioni e le coercizioni che gli adulti impongono loro (Corsaro, 1997; Corsaro, Eder, 1990). Questo tipo di conflitto si manifesta sin dall’età prescolare, per assumere forme sempre più sofisticate e attive durante l’età pre-adolescenziale e adolescenziale.

Kyrtzis (2004: 639) evidenzia che “i preadolescenti e i *teenager* resistono alle ideologie dominanti della cultura adulta attraverso le prese in giro e l’incitamento dei propri pari all’imitarli”. Le modalità attraverso cui si manifesta questo tipo di resistenza, spesso implicano l’utilizzo delle parole dell’adulto presente, rielaborate in modo da essere utilizzate contro di lui. Mi è capitato diverse volte, durante le osservazioni in entrambe le parrocchie di Mestre e Marghera, di osservare come i bambini ingaggino vere e proprie sfide nei confronti delle catechiste.

Alcuni bambini rimangono tranquilli, particolarmente alcune bambine hanno le braccia conserte, guardano attorno a sé e sembrano presi da altri pensieri. La maggior parte dei bambini scherzano, giocano e ridono quando si accorgono di non essere visti dalle catechiste. Solo in pochi - che deduco essere anche i più tremendi, come li hanno definiti le catechiste - hanno davvero il coraggio di ridere apertamente o fare il verso alle catechiste pur sapendo di essere visti e ascoltati. Le catechiste riprendono a parlare ai bambini, dicono che il modo per vivere al meglio l’anno che sta per iniziare è imparare a rispettarci, non parlando uno sopra l’altro “perché così non si va da nessuna parte!”. Due bambini accanto a me si voltano contemporaneamente e guardandosi si scambiano un’occhiata furba, uno dice all’altro piuttosto ad alta voce “Io vado da

una parte invece!” e l’altro risponde “e io dall’altra!”. Cristina, la catechista che è accanto a loro, li ignora e invita a fare tutti assieme una preghiera ad occhi chiusi, precisando che chi verrà scoperto a “Fare lo scemotto” verrà mandato via.

(Nota etnografica PIO X, 5 ottobre 2010)

Nel caso appena riportato, le parole delle catechiste vengono riprese dai bambini per creare occasioni di ilarità e svago in un contesto di serietà che è stato proposto dagli adulti. L’occasione è particolarmente adatta a far sì che l’autorità degli adulti venga derisa: l’alto numero di bambini 40, se rapportato con le catechiste 3 e gli aiuti 2, fanno sì che i bambini si sentano tranquilli nello sfidare apertamente gli adulti. Questo costituisce una potente strategia per disallinearsi con gli adulti e le loro visioni e di tentare di allineare il resto del gruppo dei pari e di coinvolgerli nello scherzo.

Tuttavia esistono diversi livelli di sfida all’autorità dei catechisti; in particolare sono differenti le modalità attraverso cui le bambine e i bambini attuano la resistenza alla cultura adulta. Elena Gianini Belotti, in un lavoro ormai risalente a quarant’anni fa, (1973: 186-187) affermava che le bambine vogliono più bene alla maestra rispetto ai bambini e che cercano di dimostrarglielo ad esempio “sono pronte a fare qualsiasi servizio con un piacere e un orgoglio sproporzionati” (*ibidem*: 187). Gianini Belotti inoltre, sosteneva che sono prevalentemente le bambine a mettersi al servizio della maestre, dimostrando efficienza ed attenzione, mentre i maschi “continueranno nella tattica del fare le cose male e svogliatamente, cosicché l’insegnante chiederà loro sempre meno” (*ibidem*: 187). Le osservazioni che ho potuto condurre rivelano una realtà profondamente differente da ciò che sostiene Gianini Belotti. Le bambine che godono di un rapporto privilegiato con le catechiste sono presenti in classe, tuttavia in entrambe le parrocchie, il loro numero si mantiene piuttosto esiguo, attorno alle due o tre bambine. Le occasioni di manifestare la loro disponibilità nei confronti della catechista sono indubbiamente numerose e si prodigano nel lanciare segnali in questo senso più volte nel corso dell’anno.

Nicoletta chiede di iniziare a leggere il brano ma i maschi vengono distratti dai cartelloni che sono appesi alle pareti e che riguardano i dieci comandamenti, Nicoletta lo vede, inizia a toglierli e fa notare che si sono tutti scoloriti, chiede se per caso questo non sia un segnale - e penso che intenda dire che sia un segnale del fatto che i bambini se li ricordano poco o li applicano poco. I bambini non capiscono e continuano a parlare tra di loro. Marta invece dice, confermando l’impressione di Nicoletta, che anche secondo lei è un segnale e Lucia aggiunge che è un segnale che dovranno rifarli.

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

Il rapporto tra le catechiste e queste bambine è profondo, con una dedizione da parte delle bambine che non passa inosservata. E' proprio in questo aspetto che i punti di contatto con le osservazioni di Gianini Belotti perdono di aderenza. Le altre bambine infatti, e non soltanto i bambini, prendono le distanze da questo tipo di atteggiamenti manifestando talora indifferenza, talora ribellione e aperta ostilità.

L'indagine campionaria ha cercato di indagare anche l'aspetto di relazione con le catechiste e le risposte date nel questionario in merito alla domanda "Com'è il tuo rapporto con le catechiste?" evidenziano che in percentuale le bambine in modo maggiore rispetto ai bambini, sostengono che il loro rapporto con le catechiste sia molto buono: 63,5% di bambine contro il 36,5% di bambini. La percentuale si rovescia sia nel caso in cui il rapporto venga definito come abbastanza buono che poco buono; in questo caso sono i bambini ad avere percentuali maggiori. Significativo è il fatto che nessuna bambina abbia dichiarato che il proprio rapporto con la catechista sia per niente buono.

I catechisti dal canto loro appaiono consapevoli delle dinamiche di relazione che avvengono durante le attività e sono altrettanto consci del potere che hanno i bambini nel sabotare le proposte meno gradite che gli vengono fatte.

I bambini sono molto silenziosi in questo momento, per un attimo si mettono seri e fanno il segno della croce non appena Alice l'aiuto catechista inizia a pronunciarlo - questa volta è lei e non Tiziana a iniziare la preghiera - "Allora, chiediamo a Maria che ci aiuti in questa giornata ad ascoltare, a non fare i bambini piccoli, i pagliacci, ma che ci aiuti ad ascoltare perché queste sono cose importanti. Che ci aiutano a crescere", inizia poi a dire un Ave Maria e tutti i bambini lo completano assieme a lei.

(Nota etnografica SGE, 25 novembre 2010)

La preghiera che l'aiuto-catechista elabora nel corso di un incontro testimonia come gli adulti stessi esternino apertamente, seppur non facendolo in modo diretto, che i bambini sanno creare qualche più di qualche difficoltà per la gestione del programma stabilito. Nel corso del prossimo capitolo vedremo in modo approfondito come avviene il processo di negoziazione tra catechisti e bambini e come queste dinamiche si sviluppino di incontro in incontro.

3.4 Bambini e bambine. Due universi paralleli?

Si potrebbe pensare che la ricerca abbia voluto cercare di enfatizzare in modo particolare le differenze di genere, nelle sue sfaccettature e nelle realizzazioni durante la vita quotidiana dei bambini: la strutturazione delle amicizie, l'organizzazione dei giochi, l'impostazione delle dispute tra pari e con gli adulti. E' parso evidente come, le anche durante il catechismo e le attività parrocchiali, tendano a mantenersi quei confini di genere ed intra-genere che si costituiscono durante la vita quotidiana dei bambini e della bambine. Non bisogna dimenticarsi che, come osserva Thorne (1993), i bambini sono inseriti in un percorso scolastico che tende ad accentuare, anziché diminuire, le differenze di genere. Non solo: anche in famiglia e nei rapporti con altri adulti significativi i confini di genere sono innalzati. Conseguentemente, i bambini stessi diventano, nel rapporto tra pari, severi giudici di linea con il compito di monitorare i confini di genere e segnalare le norme violate dai pari, ridicolizzarli e talvolta espellerli dal gruppo dei pari (Kyrtzys, 2004: 635).

Indubbiamente anche le risposte che i bambini danno alle domande dell'indagine campionaria sono orientate a separare i bambini secondo una distinzione di genere: bambine e bambine spesso tendono a rispondere in modo differente al questionario. Come si è visto tuttavia, la percezione generale, per la maggioranza dei i bambini e delle bambine è che non esistano differenze significative tra i due generi. Altri studi condotti in ambiti psicologici, sociologici ed antropologici (Kyrtzys, 2004), risulta evidente che è proprio durante l'età scolare che si registra il picco massimo di segregazione per genere; Belotti (2010: 131) fa notare come questa tendenza vada verso un affievolimento dopo questo periodo di vita, a partire dal quale i gruppi tra pari iniziano a formarsi sulla base di altri criteri, come ad esempio gli interessi, le abilità e le situazioni.

Come convivono dunque queste due immagini? I bambini e le bambine sono realmente separati, come emerge dall'osservazione etnografica condotta, oppure esistono brecce e varchi in cui le loro culture si sovrappongono? Non esiste una risposta univoca e universalmente valida a questo interrogativo, tuttavia è possibile tentare di ipotizzare le ragioni per cui, nei diversi gruppi di bambini che ho incontrato, sembrano convivere le immagini di infanzie separate ma unite. Il paragrafo di apertura al capitolo ha voluto sottolineare

che le culture dei bambini e delle bambine in questa fascia di età, fanno parte delle *tween cultures*, un periodo di vita di passaggio tra l'infanzia e la pre-adolescenza. I bambini e le bambine si trovano ad affrontare la questione della costruzione della propria identità e lo fanno sfidando i confini di genere, accentuando le differenze, misurando i punti di intersezione e calcolando attentamente fino a dove possono spingersi. Quelle che ho chiamato *routine* degli innamorati sono un chiaro esempio di conflitto che separa i generi che tuttavia evidenzia anche una continua tensione tra il desiderio di conoscere meglio e di respingere l'altro diverso da sé.

Tuttavia, l'elemento che maggiormente aiuta a identificare più di un punto di intersezione tra i due generi, è il modo in cui sia bambini che bambine cercano di resistere alle culture adulte, seppur spesso con strategie differenti per generi. Vedremo nel capitolo successivo, dedicato alle negoziazioni, come in che modo si organizzano strategie e si affinano le tecniche per sabotare i piani educativi e le attività di apprendimento che gli adulti organizzano durante il catechismo. E' pur vero che ancora una volta spesso maschi e femmine adottano espedienti differenti, tuttavia lo scopo è identico: plasmare il catechismo in modo che risponda meglio alle proprie esigenze di divertimento e svago.

Capitolo 4

Negoziare a catechismo: i bambini, le bambine e i catechisti

Dalle osservazioni effettuate in entrambe le parrocchie in cui si svolgevano gli incontri di catechismo, si è immediatamente rilevato che il mondo della scuola con i suoi meccanismi organizzativi, i suoi modi di strutturare le relazioni tra pari e soprattutto con gli adulti - sacerdoti o catechisti che siano, è profondamente radicato anche nelle attività parrocchiali. Immaginando di leggere una ricerca di un autore che ha svolto il suo lavoro in contesti di apprendimento scolastico, scopriremmo che certe dinamiche relazionali si riproducono allo stesso modo anche a catechismo. Per esempio una prima questione che si presenta è quella dell'analisi dei rapporti di potere che si creano. I rapporti di potere tra adulti e bambini in un contesto educativo sono sottoposti a processi di riconoscimento dell'autorità da parte dei bambini e di creazione di consenso che l'insegnante cerca di favorire. Fele e Paoletti (2003) evidenziano che "Il controllo della classe da parte dell'insegnante appare come un fatto tutt'altro che scontato. Il rapporto di potere alunno-insegnante sembrerebbe più efficacemente rappresentabile come un processo di conquista continuo: l'insegnante mantiene l'ordine nella misura in cui gli alunni lo permettono, cioè collaborano alla sua costruzione" (*ibidem*: 121). L'interazione in classe funziona pertanto in modo ottimale, se viene dato spazio affinché si sviluppi una dimensione dialogica anziché monologica tra bambini e adulti educatori, funziona cioè, per dirlo utilizzando le parole di Marianella

Sclavi (2003) se avviene una “collaborazione alla danza”¹, ovvero se sia i bambini che gli educatori sono sintonizzati sugli stessi *pattern* che regolano lo stare assieme in classe.

Durante le osservazioni a catechismo, ma anche nel corso dei *focus group* e dell’indagine campionaria, si è cercato di comprendere in che modo bambini e catechiste costruiscono assieme i passi di questa danza. Nei prossimi paragrafi verranno dunque illustrate le negoziazioni ingaggiate e le strategie messe in atto da parte di ciascun attore coinvolto: da un lato i catechisti, con i loro intenti educativi che cercano in ogni modo di favorire una partecipazione attiva e interessata da parte dei bambini, dall’altra questi ultimi che premono invece sulle catechiste per fare in modo di trasformare il catechismo in un’attività più accattivante e modellata sulle loro esigenze.

4.1 L’agency dei bambini a catechismo

I bambini contemporanei, per la maggior parte del tempo vivono in spazi e tempi progettati per loro da figure adulte - che siano genitori, insegnanti, educatori, etc. (Mayall, 1999); essi sono sempre più coinvolti all’interno di strutture di che hanno a che fare con l’educazione, con sistemi più o meno rigidi di controllo e sorveglianza su di loro. Gli spazi in cui essi abbiano la possibilità di vivere momenti in cui possano fare esperienze di contatto con lo spazio urbano e con l’aria aperta in autonomia sono sempre meno diffusi (Belotti 2010b, Satta 2010). Come ricorda nel suo saggio sui bambini e l’utilizzo degli spazi urbani, Caterina Satta afferma “Se [...] possiamo trovare spazi con adulti senza bambini, si pensi ai luoghi di lavoro, non è altrettanto vero il contrario, non esistono cioè spazi abitati solo da bambini” (2010: 200). E’ a partire da queste constatazioni che si può osservare come, i bambini tentano di re-impossessarsi dei loro spazi, non soltanto a livello fisico, ma anche attraverso tentativi di negoziazione con gli adulti, azioni di *agency* e riproduzione interpretativa (Corsaro, Eder 1990; Corsaro 1992).

¹La Sclavi evidenzia l’importanza delle azioni dialogiche, aperte all’ascolto attivo in entrambi gli interlocutori. Il dialogo viene metaforicamente paragonato a dei passi di danza; i parlanti, per riuscire nel loro intento comunicativo, devono accordarsi ed equilibrarsi esattamente come fanno due danzatori per riuscire ad eseguire un balletto in modo corretto. “[...] Le emozioni sono passi di danza che, come quando accenni a un-due-tre nel valzer, non fanno venire in mente: “fa un-due-tre”, ma “questo è un valzer”. E allora, se in quel momento l’interlocutore sta ballando il tango ci si pesta i piedi, se invece stiamo già ballando il valzer e se ci facciamo coinvolgere in quella danza, possiamo dare per scontata la cornice e chiacchierare o corteggiarci mentre stiamo ballando”. (Sclavi, 2005: 120).

L'agentività dei bambini perciò si esprime in un contesto da cui prendono il distacco, che tentano in tutti i modi di modificare con i “cento linguaggi che li caratterizzano, le proprie idee e le proprie culture frutto delle relazioni tra pari” (Belotti, 2010b), chiedendo quindi lezioni più giocate, divertenti e che si sgancino dalla struttura classica che prevede la lettura di un testo, la sua analisi e la successiva risposta a delle domande stabilite dagli educatori. Prendendo a prestito le parole di Mourtsen (2002), i bambini resistono sia direttamente che indirettamente al ruolo degli adulti come agenti di un progetto pedagogico².

Il contesto in cui si sono osservati i bambini e le bambine, riproduce le strutture di potere che si creano particolarmente in relazione all'ordine generazionale. E' stato evidenziato come i bambini, pur trovandosi in una posizione svantaggiata rispetto agli adulti (ai catechisti-educatori nello specifico), possiedono le potenzialità per negoziare e per esercitare la loro *agency* (James, Jenks, Prout, 1998) . Da più di un decennio ormai, le ricerche contemporanee sia di carattere sociologico che psicologico e antropologico, riconoscono ai bambini il ruolo di attori sociali. Tuttavia, dovendo analizzare quanto osservato durante i mesi di permanenza assieme ai bambini nelle aule in cui si svolgeva il catechismo, ci si è interrogati sulla portata e sulle caratteristiche dell'*agency* dei bambini.

Durante le fasi di rassegna della documentazione per la ricerca si è individuato un concetto che ha ampliato moltissimo la possibilità di descrivere meglio i modi in cui si realizzano i processi di negoziazione durante il catechismo. Il contributo di Klocker (2010) ad un volume³ dedicato allo studio dell'infanzia in ambienti rurali, ha infatti sviluppato i termini “*thin agency*”⁴ e “*thick agency*”, per descrivere diversi gradi di *agency* che i bambini possono manifestare. Il termine *thin agency* si riferisce a “[...] decisioni e azioni quotidiane che sono prese in ambienti e contesti altamente restrittivi, caratterizzati da poche alternative percorribili”⁵ (Kolcker, 2010: 83). Questa nozione è stata sviluppata al fine di evitare di ritrarre l'infanzia come vittima di violenze e soprusi da parte degli adulti, nel momento in cui si descrivono situazioni in contesti di emarginazione o di ambienti rurali (Robson,

²La traduzione in questo caso è ad opera mia.

³Klocker Natascha (2007), *An example of 'thin' agency. Child domestic workers in Tanzania*, in Panelli Ruth, Punch Samantha, Robson Elsbeth (2007, a cura di), *Global perspectives on rural childhood and youth. Young rural lives*, Routledge Taylor & Francis Group, London.

⁴Riprendendo i termini Geertziani di *thin description* e *thick description*.

⁵La traduzione in questo caso è ad opera mia.

Bell, Klocker, 2010: 137). Il concetto di *thick agency* si riferisce ad attori che hanno la possibilità di agire secondo un vasto numero di possibilità. Nel corso del tempo e in luoghi diversi, l'*agency* di un attore sociale può inoltre assottigliarsi (*thinned*) o aumentare (*thickened*), e i fattori che influenzano questo processo possono ritrovarsi in strutture, contesti e relazioni con altri attori (Klocker, 2010: 83). Abbiamo dunque assunto questi due concetti in questa ricerca, per poter descrivere meglio i diversi gradi di possibilità di negoziazione che riescono ad esercitare i bambini. Il contesto in cui si è applicato questo concetto ha chiaramente poco a che fare con le caratteristiche geografiche e sociali in cui è stato sviluppato, tuttavia si è ritenuto di poterlo applicare, con le dovute cautele, anche negli ambienti di pratica religiosa, in cui l'alta normatività potrebbe imbrigliare le possibilità di esprimersi dei bambini. La *thick* e la *thin agency* sono in questo senso su un unico continuum che va da una maggiore possibilità dei bambini di proporre le loro istanze ad una minore. Questa subisce delle variazioni; non tutti i bambini infatti, hanno le stesse abilità di esprimere le proprie istanze e di influire sull'ambiente circostante e non tutte le richieste di negoziazione riescono ad andare a buon fine.

In questo capitolo si descriveranno i modi in cui i due attori, bambini e catechisti, interagendo tra loro, elaborano strategie di negoziazione che contribuiscono ad aumentare o ad assottigliare la propria *agency*.

4.2 I catechisti e le loro strategie: favorire la partecipazione dei bambini

Uno degli attori protagonisti coinvolti in questa relazione è naturalmente il catechista. Ogni educatore ha elaborato strategie e modi propri di dare forma alle relazioni e alle comunicazioni con i bambini che gli sono stati affidati dai genitori per avviarli alla iniziazione cristiana. Fele e Paoletti (2003), hanno individuato, a partire dal loro lavoro di osservazione etnografica condotta con la presenza in classe di alcuni ricercatori, tre aspetti centrali che, originano dalla strutturazione delle interazioni in classe, ovvero: l'ordine sociale dei bambini e degli insegnanti, le dinamiche di potere che si sviluppano e infine come avviene la trasmissione del sapere da insegnanti ad alunni e tra gli stessi alunni. Il contesto osservativo in cui i due autori hanno svolto il lavoro di ricerca ha molti punti in

comune con il campo di questa ricerca con i bambini del catechismo: le dinamiche relazionali che avvengono tra insegnanti e alunni sono da ritenere per la maggior parte dei casi assimilabili a quelle in atto tra catechisti e bambini che frequentano il catechismo. E' estremamente interessante notare come alcuni meccanismi si ripetano: la modalità della presa dei turni di parola, la regola della coerenza delle tematiche affrontate, il controllo della conversazione da parte degli adulti, la presenza di tensioni e conflitti. Pur potendo ritrovare gli stessi meccanismi relazionali in molte altre situazioni, il parallelo tra mondo della scuola e catechismo trova ben più punti in comune che non con qualsiasi altra situazione comunicativa. Innanzitutto la differenza di età, spesso marcata tra catechisti e bambini, quindi il problema della disparità di potere, la necessità - da parte degli adulti educatori - di trasmettere un sapere, una conoscenza, di insegnare un linguaggio specifico. Il tutto segue “[...] il tentativo da parte dell’insegnante di mantenere la conversazione all’interno di uno schema bipolare” (Fele, Paoletti, 2003: 136). Tutti questi elementi si ritrovano nelle relazioni che si creano nel contesto del catechismo; va da sé che i bambini che frequentano il catechismo, sono abituati alle regole e ai meccanismi di interazione nei contesti di apprendimento, sin dai primi giorni di frequenza alla scuola primaria. Se rapportati al sistema scolastico italiano, i bambini che frequentano il catechismo durante l’anno di preparazione alla comunione, si trovano in quarta elementare, dove “gli insegnanti richiedono agli alunni l’adesione alla norma, [...] di parlare, solo quando,alzata la mano, di è chiamati dall’adulto” (Molinari, Mameli, 2011: 260). Questo fa sì che si creino delle *routine* conversazionali e comportamentali regolate da convenzioni a cui tutti fanno implicito riferimento che strutturano relazioni e attività che si svolgono in classe. Tuttavia, il fatto che esistano dei *pattern* relazionali, non implica il fatto che i bambini non provino a testare la tenuta delle regole, tentando di violarle, sperimentando i limiti verso cui si possono spingere con i diversi adulti con cui si trovano ad interagire (Corsaro, Molinari, 2005: 75)⁶. Lo spazio che si viene a creare in questo senso permette ai bambini di reinventarsi come negoziatori per stabilire nuove regole, abitudini, pratiche e *pattern* comportamentali che con il tempo si standardizzano: in questo modo i bambini esercitano

⁶“Overall we found a similar pattern in children exploring and testing the limits of their new teachers regarding social order and rules. To smooth the children’s adjustment to the new structure of interaction and relationships, the teachers tolerated a good bit of disorder (talking and moving around the room) in the first three weeks of school. [...] They gradually introduced more rules and enforced them somewhat more strictly over time.” Corsaro, Molinari (2005).

la loro capacità di *agency* sia nel contesto scolastico che in quello del catechismo. Da un lato la loro *agency* implica che si avvii un percorso di negoziazione con gli educatori, dall'altro si innescano una serie di meccanismi di "strategie di adattamento" (Edwards e Furlong, 1978: 149) non solamente da parte degli adulti, ma anche da parte dei bambini che, come possono cercano di adattarsi al contesto in cui sono inseriti.

E' bene tuttavia ricordare che, se le ricerche citate fino a questo momento, si riferiscono a contesti in cui gli educatori adulti svolgono il loro ruolo come professionisti, stipendiati per svolgere le loro mansioni di trasmissione delle conoscenze, ben diversa è la situazione nel caso dei catechisti. Questi ultimi, infatti, svolgono un servizio su base volontaria. Il loro compito inoltre ha lo scopo principale di trasmettere pratiche più che nozioni. Le ripercussioni di queste differenze sono piuttosto evidenti e coinvolgono innanzitutto gli aspetti motivazionali degli adulti che si rendono disponibili a diventare catechisti - peraltro si tratta di donne per la maggior parte- e secondariamente l'aspetto della loro formazione e quindi capacità di gestire situazioni relazionali e interazionali nonché di conoscenze da trasmettere.

I catechisti sono riconosciuti in questo senso come fondamentali e la loro importanza è ribadita dalla chiesa che stabilisce anche alcune caratteristiche necessarie perché essi possano svolgere al meglio il loro incarico. Il catechista infatti viene "considerato come uno che possiede la competenza di fare catechesi, dunque come uno che possiede la capacità di trasmettere ad altre persone le sue esperienze di vita cristiana e di parteciparle" (Ufficio Catechistico Nazionale, 2006: 36-37). Esistono diversi strumenti messi a disposizione dalla chiesa cattolica per la formazione dei catechisti per l'iniziazione cristiana dei bambini e dei ragazzi, come ad esempio le linee guida dell'Ufficio Catechistico Nazionale (2006) e numerosi manuali editi da case editrici cattoliche. Tuttavia, queste iniziative sono spesso lasciate alla "buona volontà" dei catechisti poiché generalmente, non vengono organizzate in parrocchia occasioni di formazioni specifiche per svolgere il ruolo di catechista-educatore.

Conseguentemente, i rapporti con i bambini sono spesso regolati dall'esistenza di un costrutto di ordine generazionale⁷ (Alanen, 2004). Questo fa sì che essi si sentano subor-

⁷Il concetto di ordine generazionale è poco utilizzato nella sociologia dell'infanzia, "al contrario di molto orientamenti e di molte modalità di analisi che sono stati definiti e adottati nell'ambito più vasto e fondante della sociologia" (Alanen, 2004: 59).

dinati rispetto agli adulti più per il fatto di essere inseriti naturalmente nella struttura gerarchica che regola i rapporti con gli adulti, che non per l'esistenza di una vera e propria autorità, o sentimento di rispetto e fiducia negli adulti.

Sia i bambini che le bambine sembrano essere consapevoli di trovarsi in una cornice diversa da quella scolastica, tuttavia spesso non riescono a separare nettamente quello che è il mondo della scuola dal mondo del catechismo. Frequentemente accade che la catechista viene chiamata "Maestra!", pur avendo avuto più volte richiami da tutte le catechiste, in entrambe le parrocchie, di chiamarle semplicemente con il loro nome di battesimo.

Samuele inizia a chiedere ad alta voce una cosa alla catechista e le dice "Maestra ma perché..?" e ma lei lo blocca immediatamente dicendole che non è una maestra e pertanto non deve chiamarla così ma si deve limitare a chiamarla Sara e inizia a ricordare a tutti "Che qui non siamo a scuola..ci mancherebbe..".

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

Anche i materiali che vengono utilizzati durante le lezioni sono del tutto simili a quelli usati a scuola, nella parrocchia San Pio X, all'inizio dell'anno i bambini hanno acquistato un libro di testo - chiamato "*Quaderno Operativo*" che poi hanno utilizzato durante le lezioni. La struttura del libro è del tutto simile a quella di un sussidiario usato a scuola: si trovano racconti, spazi per quiz, test a crocette, schede da colorare, domande a cui rispondere, compiti da fare a casa durante la settimana. In entrambe le parrocchie è evidente la profonda compenetrazione del mondo scolastico con l'ambiente del catechismo, così che le catechiste vivono questa profonda ambiguità in prima persona. Esse prendono le distanze dalla scuola in modo manifesto e piuttosto esplicito, ma concretamente ne adottano metodi e strumenti di trasmissione della conoscenza che lo caratterizzano.

Le modalità di svolgimento delle attività del catechismo, impostate sotto forma di lezione, con piccoli quesiti che vengono posti ai bambini, quiz e talvolta esercizi sul quaderno operativo, costituiscono un richiamo concreto a quanto avviene tra i banchi di scuola. Nel comportamento dei bambini tuttavia, emergono molte tendenze, come per esempio quella di dimenticare il materiale, il disturbare in modo continuo, l'interrompere la "lezione", che fanno pensare che il catechismo sia un particolare tipo di scuola dove tra le catechiste ci sono flessibilità e disponibilità a essere comprensive che raramente si ritrovano anche nel mondo scolastico.

Ciò innesca una spirale di comportamenti reciproci, tra bambini e catechisti, che sfocia spesso in conflitti. Da un lato ritroviamo i meccanismi di controllo da parte delle catechiste che, nel tentativo di mantenere un certo ordine durante il catechismo attuano tentativi di repressione delle manifestazioni di dissenso dei bambini. Essi si realizzano nelle minacce di chiamare i genitori in caso di prolungato disturbo della lezione, andare a chiamare il sacerdote, scrivere una “nota” sul quaderno di catechismo e infine, in ultima spiaggia, la punizione esemplare di non fare la prima comunione. Minaccia peraltro sempre disattesa con la consapevolezza sia da parte dei catechisti, sia dei bambini, dell’irrealizzabilità della punizione. Dall’altro, proprio perché i bambini finiscono con il sentire di trovarsi ancora una volta in un ambiente di apprendimento rigidamente normato e talvolta manifestano apertamente un’avversione verso il catechismo e verso tutti gli impegni che ne derivano, come per esempio i momenti in cui vengono invitati a partecipare alle confessioni, a ritiri spirituali e alla messa.

4.2.1 Modelli di relazione con i bambini e le bambine.

Appare evidente dunque che questi espedienti individuati dai catechisti per poter dimostrare la loro autorità in classe, e per farsi accettare come interlocutore da rispettare, fanno un chiaro riferimento all’istituzione scolastica. Nell’ambito degli studi delle interazioni in ambiente scolastico, Woods (1977, 1980a, 1980b) ha individuato otto atteggiamenti che gli insegnanti di volta adottano allo scopo di bilanciare le situazioni che si verificano in aula. Si tratta di vere e proprie strategie di sopravvivenza nel negoziare il rapporto con i ragazzi (Quarta, 2006: 222). Esse comprendono: il dominio, ovvero imporre la propria volontà con la repressione, la negoziazione del tipo se giochi con me io gioco con te, la socializzazione cioè il cercare di insegnare bene e in modo accattivante, la fraternizzazione se non puoi batterli unisciti a loro, la fase di assenza o ritiro esemplificata dalla frase “insegnare sarebbe bello se non ci fossero gli studenti”, il rituale cioè il trasmettere agli alunni che va bene se si fanno le cose come si deve, la terapia occupazionale così mi passa il tempo e infine l’iniezione di fiducia ovvero “dobbiamo crederci”.

Molte di queste strategie si possono ritrovare facilmente anche nell’osservazione condotta a catechismo, per esempio quella del dominio la si ritrova in numerosi episodi. Generalmente il rituale però ruota attorno a un incidente o un atto di disturbo creato dai

bambini, seguito da un momento di riflessione da parte dell'educatore che quindi reagisce esercitando il proprio potere e prendendo provvedimenti nei confronti dei disturbatori.

Parlando la catechista si accorge che i maschi non sono attenti alla lezione, li guarda ma non dice nulla. Michele fa alcuni mugugni da cavernicolo e alza le braccia a simulare uno zombie. I bambini ridono e la catechista alza la voce, calcando sulla frase "riusciamo sempre a rispettare le regole?" e guarda fisso negli occhi Iacopo che abbassa le braccia velocemente e fa un sorriso verso i suoi amici. Bussano alla porta ed entra un ragazzo che deduco essere un altro catechista di un'altra classe, dai discorsi che fanno con la catechista. A sorpresa, la catechista chiede al ragazzo se in terza sono in molti o se può mandare con lui tre maschi che stanno disturbando. Il ragazzo dice che non ci sono problemi e manda via Iacopo, Mattia e Sebastiano. Davide protesta vivamente dicendo che lui sta ascoltando e non vuole alzarsi dalla sedia ma la catechista insiste e avvisa che se si comportano male anche in terza andranno direttamente dal parroco.

(Nota etnografica SGE, 13 ottobre 2010)

Nel caso specifico l'autorità della catechista viene ribadita anche nel momento in cui viene chiamato in causa il parroco; nell'episodio, ma in generale nel corso di tutto l'anno e in entrambe le parrocchie, pare che esso ricopra un ruolo simile a quello del preside nell'ambiente scolastico. Ancora una volta dunque, pur prendendone le distanze, le catechiste si rifugiano negli schemi adottati a scuola e inviano dei bambini in una classe inferiore per "ripassare" alcune cose e perché si comportano male. È significativo, in questo senso è il fatto che i bambini vengano identificati come "i bambini di terza" oppure "di quarta", prendendo a riferimento proprio il lessico scolastico e la suddivisione in classi di apprendimento.

Il secondo atteggiamento prevede la negoziazione, cioè una scesa ai patti con i bambini. Durante le osservazioni è capitato molte volte che gli adulti barattassero lo spazio dedicato ai giochi e al divertimento con i momenti in cui invece veniva chiesto loro di prestare attenzione, concentrarsi sulle attività proposte restando seri.

Michele si mette a ridere e non risponde alla domanda della catechista Tiziana ma le chiede "Dopo possiamo andare a giocare?" ma lei gli risponde "Beh dipende sempre ed esclusivamente da..." e una bambina dice "Da noi!". Tiziana la guarda e annuisce. Michele torna a sedersi verso i suoi compagni urlando e facendo versi. Tiziana dice che le premesse non sono delle migliori visto che ha già cominciato a disturbare.

(Nota etnografica SGE, 27 ottobre 2010)

Solitamente il metodo adottato sembra avere un certo successo, tuttavia si è notato che il ricorso a questo tipo di strategia è talmente frequente che perde di forza man mano che i bambini osservano che le promesse vengono disattese. Verso la fine dell'anno, con l'arrivo del bel tempo, le promesse di giocare si fanno sempre più frequenti ma, soprattutto nel caso della parrocchia San Pio X, non vengono mai rispettate. Sono rari in casi in cui i bambini sono stati portati fuori a giocare anche nella parrocchia di San Giovanni Evangelista, tuttavia si è notato che la forza della negoziazione in questo caso si manteneva viva grazie ad un continuo alternarsi di promesse fatte ai bambini talvolta rispettate e talvolta disattese. L'atteggiamento più difficile da riuscire ad adottare e conseguentemente da osservare è stato quello della socializzazione alla materia, ossia il coinvolgere l'attenzione dei bambini grazie a una buona tecnica di insegnamento. La difficoltà nell'evidenziare questo tipo di atteggiamento da parte dei catechisti si deve probabilmente ricercare nella diversa dimestichezza degli educatori con i metodi di insegnamento e nelle differenti motivazioni che spingono i bambini a partecipare al catechismo in modo attivo e attento. Sicuramente la mancanza di una vera e propria formazione da parte dei catechisti gioca in questo un ruolo fondamentale.

Nella parrocchia di San Giovanni Evangelista, accanto a quella che è stata definita dal parroco come "capo catechista" adulta, sono sempre state presenti due ragazze tra i 16 e i 18 anni che praticavano una sorta di tirocinio per poi poter diventare, con l'esperienza acquisita, a loro volta future capo catechiste. Questo tirocinio è stato l'unico metodo di formazione di cui si è potuta constatare la presenza, stando alle osservazioni svolte durante le attività di catechismo. Il reclutamento, avviene per mezzo di una selezione da parte degli adulti di alcuni giovani che a loro parere potrebbero avere qualità di educatori. La socializzazione dei bambini dunque, avviene sulla base di presunte doti innate nei volontari che si prestano a svolgere un servizio per la comunità parrocchiale. Gli episodi in cui l'abilità di insegnamento risulta fondamentale nel mantenere una buona attenzione in classe e un coinvolgimento tale da evitare le forme di disturbo sono quindi meno frequenti rispetto alle altre tecniche di bilanciamento dell'ordine in classe. L'abilità nel coinvolgimento dei bambini e le tecniche adottate a questo fine sono spesso lasciate alle capacità individuali e alle singole iniziative. La strategia della buona socializzazione all'argomento ai fini di una gestione ordinata del rapporto con i bambini è probabilmente influenzata

anche in questo caso dalle motivazioni dei bambini a frequentare le lezioni di catechismo. Questa tecnica diventa efficace nella misura in cui i catechisti riescono a costruire un rapporto con e tra i bambini basato sul dialogo e sulla comunicazione dialogica.

Alice continua a spiegare il Vangelo che hanno appena ascoltato e interroga i bambini chiamandoli per nome su cosa succede nel brano. Chiama Paolo e gli chiede "Paolo, cosa fa il fariseo?" Paolo abbassa la testa, sembra molto imbarazzato, fa per parlare ma poi Michele fa una risatina, Paolo sorride e non risponde. Alice, la catechista, si gira e guarda verso le bambine e chiede "Francesca?", Francesca è pronta a rispondere e racconta che il fariseo "loda e dice Dio grazie per avermi creato che sono bravo e non sono come...", Alice annuisce e completa la frase, dicendo "non sono come i pubblicani". Alice si anima un po', probabilmente si rilassa e inizia a gesticolare quasi a calarsi nella situazione. Le bambine la guardano attentamente, i bambini sono più distratti ma la catechista Tiziana li richiama di continuo all'attenzione e quindi c'è molto brusio dalle parti della loro panca. Alice continua la spiegazione, adesso si concentra sulla figura del pubblicano, chiede ai bambini come si comporta questo personaggio, poi modifica un po' la sua voce e dice "Grazie Dio perché sono bravo!" e contemporaneamente congiunge le mani e guarda verso l'alto, come a rivolgere una preghiera. Le bambine ridacchiano ma silenziosamente. Alice li guarda, chiede se il pubblicano ha fatto davvero così. Lisa dice che non ha fatto così ma si è messo "in fondo su un angoletto" e si stringe un po' sulle spalle a farsi un po' più piccola, quasi a voler recitare anche lei la parte del pubblicano. Adesso quando Alice fa le domande ai bambini, le bambine alzano le mani perché vogliono essere scelte per rispondere. Se per caso Alice non le sceglie noto che sbuffano un po' e si girano verso la persona che viene chiamata guardandola un po' male, restando con la bocca un po' imbronciata.

(Nota etnografica SGE, 20 ottobre 2010)

Nella parrocchia di San Pio X, vi è una prevalenza nell'utilizzo del comportamento che mira alla fraternizzazione con i bambini o con un gruppo di essi. Questa tecnica rientra a pieno nel modello "se non puoi batterli unisciti a loro", nelle strategie delle catechiste che sono state osservate si notava il tentativo di unirsi a un gruppo specifico di bambini per creare una spaccatura interna alla classe. Si parte dal tentativo conquistare la stima di una parte di essi per poi cercare di fraternizzare anche con il resto del gruppo.

La catechista Sara si gira esasperata e chiede perché secondo loro stanno parlando di lasciare tutto per seguire Gesù. Prende la parola Marta che inizia a raccontare "Perché secondo me dobbiamo.. anche se per esempio abbiamo un diamante per terra e Gesù ci sta chiamando, uno può fare o la scelta di andare con Gesù o portarsi via il diamante, venderlo e prendersi i soldi continuando a fare la vita ricca.". La catechista dice che ha capito perfettamente, Marta sorride contenta e si gira verso Beatrice che ricambia il sorriso. Lucia, Andrea e Stefano continuano a fare confusione e la catechista fa notare che "Tanto per non tirare in ballo sempre le bambine, c'è anche Alberto

che non mi sembra che stia disturbando!” poi guarda i bambini e dice “Ma perché venite a catechismo?” e Andrea dice “Perché dobbiamo fare la prima comunione”. La catechista si arrabbia perché non vuole sentirsi dire quella risposta ma dice “Noi siamo qui per fare un cammino per diventare dei bravi..” le bambine completano dicendo “cristiani”.

(Nota etnografica PIO X, 26 ottobre 2010)

Nell’episodio si può notare come la catechista cerchi il consenso del gruppo di bambine valorizzando le risposte che danno alle domande e successivamente come tenti anche di sfruttare il comportamento giudicato positivo di Lorenzo per portare dalla sua anche una parte del gruppo dei bambini. Proprio il coinvolgimento di Alberto potrebbe permettere alla catechista di creare una spaccatura nel gruppo dei maschi - che sono la causa principale del disturbo. Questa tecnica ha avuto esiti altalenanti; talvolta si è rivelata di successo, altre invece ha accentuato invece la divisione dei gruppetti di maschi e femmine vanificando i tentativi di aumentare l’attenzione e la spirale del circolo virtuoso in classe.

La fase di assenza o ritiro è ben rappresentata da una frase pronunciata da una catechista *“Mi sarei già licenziata se fossi una maestra!”* (Note etnografiche PIO X, 2 novembre 2010). Generalmente le lezioni di catechismo partono con il presupposto dato per scontato, di dover affrontare un’ora senza riuscire a portare a termine i programmi stabiliti all’inizio dell’anno. Questo fa sì che le catechiste manifestino a più riprese e in molti episodi il loro timore di cosa le aspetta, il senso di rinuncia e la sopraffazione da parte dei bambini che sentono fortissima.

Oggi mi dice che Wanda non c’è e che “prendiamo la sua classe, la dividiamo in due, facciamo un po’ e un po’ e vediamo...”, alza gli occhi al cielo e capisco che è preoccupata perché se già fatica a mantenere un certo ordine con i suoi bambini, aggiungendone altri 6-7 potenzialmente la lezione potrebbe essere un disastro. Vedo con la coda dell’occhio che Annalisa è ancora accanto a me, appoggiata al muro e guarda verso gli altri bambini che giocano. Un bambino cade a terra, la catechista mi guarda sconsolata e commenta l’accaduto scuotendo la testa e dicendo quanto i bambini facciano cose pericolose. Sorrido, le rispondo che almeno i bambini sono belli elastici ed è difficile che si facciano davvero male. Annuisce, guarda brevemente l’orologio tendendo un po’ gli occhi. Dietro di noi appare Cristina, viene verso me e Sara e ci saluta con un gran sorriso “Buongiorno!” N tira un sospiro e dice rivolta a Cristina “Go dito, no me tirarà miga el bidon sta qua!”.

(Nota etnografica PIO X, 26 ottobre 2010)

Le immagini che riportate ripercorrono lo sguardo e i gesti dell'educatrice che manifesta tutta la sua inquietudine: prima sembra sconsolata guardando i bambini, guarda l'orologio, scuote la testa, infine sorride sollevata vedendo arrivare l'altra educatrice adulta. In questo episodio è evidente il timore di dover restare sola con i bambini e probabilmente emerge più che mai l'aspetto di catechismo come servizio individuale prestato in parrocchia più che come impostazione di un percorso di socializzazione alla fede cristiana.

Wanda conta che lei ha solo cinque bambini, Cristina le dice "Eh, pochi ma buoni dai!" e Wanda replica che le piacerebbe tanto che fosse così.

(Nota etnografica PIO X, 2 novembre 2010)

Mentre è possibile individuare in molte situazioni l'atteggiamento rituale delle catechiste che mira a valorizzare alcuni comportamenti dei bambini come il comportarsi bene, il rispettare le regole, l'approccio corretto con i compagni di catechismo e con gli adulti, non si sono trovati riferimenti specifici alla tecnica della "terapia occupazionale" riassumibile nel concetto "così passa il tempo". Principalmente ciò è dovuto al fatto che il fare il catechista appare come una scelta volontaria, e a differenza di quanto accade nell'ambiente scolastico, un educatore deve gestire solamente un'ora alla settimana, dunque questa strategia non viene riscontrata dalle evidenze empiriche.

Gli studi di psicologia sociale, sociologia, pedagogia che si concentrano sulle interazioni che avvengono tra insegnanti e ragazzi, evidenziano tutti come in classe si realizzi costantemente una danza relazionale che vede impegnati gli uni e gli altri in negoziazioni e conseguenti strategie di adattamento (Edwards, Furlong, 1978; Lumbelli, 1992; Fele, Paoletti, 2003; Molinari, 2010 solo per citarne alcuni). A questo si aggiunge una questione di estrema importanza e che assume un valore decisivo nei rapporti educativi, ovvero la credibilità di cui l'educatore deve necessariamente godere per poter costruire un rapporto proficuo e una comunicazione efficace (Gili, 2005 a, 2005b). Essa secondo Gili è costituita da tre radici: la conoscenza e la competenza, la condivisione di alcuni valori fondamentali e infine l'attaccamento e l'affettività.

Queste tre radici, in ogni rapporto educativo devono essere costruiti nel dialogo reciproco e trovano una faticosa realizzazione solo se viene garantito un certo impegno da parte di tutti gli attori sociali che entrano in gioco.

Abbiamo già ricostruito come la prima di queste radici, ovvero la competenza rispetto ai contenuti da trasmettere, siano nel caso del catechismo lasciate al lavoro fatto individualmente dal catechista che, con la sua passione e i suoi interessi sceglie la misura in cui dedicarsi alla formazione. Nel caso del catechismo non si può inoltre parlare esclusivamente di nozioni da trasmettere, si tratta di qualcosa di più profondo poiché coinvolge emozioni, spiritualità e i sentimenti che vengono coinvolti durante le attività proposte. Anche nel caso della condivisione di valori fondamentali la relazione tra bambini e catechisti si preannuncia problematica. Innanzitutto si tratta di stabilire quali siano i valori condivisi; se si tratta di un generico sentimento di religiosità o piuttosto della credenza in valori di fratellanza universale o ancora nella pratica religiosa cattolica a cui si dovrebbe essere iniziati a catechismo. Se si considera quest'ultimo caso, come vedremo anche in seguito, i bambini che pure partecipano alle funzioni religiose una volta alla settimana per il 75,5% (considerando i dati relativi all'indagine campionaria), provengono in alcuni casi anche da famiglie che non sono solite praticare la religione con assiduità e nemmeno frequentare gli ambienti parrocchiali.

Vedremo inoltre come anche la radice della credibilità che si trova nell'attaccamento e l'affettività nei confronti dei catechisti, con certi bambini e in alcuni contesti è raggiunta in un equilibrio precario che rischia di spezzarsi alla minima difficoltà.

La natura interattiva della relazione con i catechisti è complicata di molto in entrambe le parrocchie, probabilmente anche a causa della somiglianza del contesto educativo con quello scolastico. Tuttavia, come non si possono che rilevare alcune somiglianze, è altrettanto vero che esistono anche alcuni elementi di differenza attraverso i quali le catechiste volutamente e consapevolmente prendono le distanze dalla scuola.

L'appello iniziale ad esempio, così come l'invito ad essere responsabili verso i compagni assenti nel riferire le cose che si sono fatte a catechismo e il riportare gli appuntamenti più importanti, sono elementi che ricordano inevitabilmente la *routine* scolastica, quando la maestra chiede ai bambini presenti di occuparsi di chi è rimasto a casa comunicando le notizie principali.

Gli elementi che davvero differenziano il catechismo dall'ambiente scolastico sono altrettanto evidenti: la disposizione delle sedie ad esempio, volutamente in cerchio con le catechiste sedute tra i bambini, ad indicare almeno simbolicamente la parità di tutti i

presenti e, nella parrocchia di San Giovanni Evangelista, la mancanza di banchi su cui scrivere e di un quaderno operativo su cui compilare schede. In questa parrocchia, rispetto al catechismo di San Pio X, le attività sono più interattive, fatta di confronti e domande che non sempre indagano sulle conoscenze specifiche rispetto alla religione cristiana, ma anche di esperienze personali.

La scuola è dunque una presenza ingombrante - dal punto di vista dei bambini ; è sempre presente sia a livello di struttura del catechismo, sia in quanto aleggia nei discorsi dei bambini che ne parlano tra di loro o con i compagni. Che sia per spiegare i motivi per cui sono così stanchi, i ritardi o le assenze o che sia perché i bambini continuano conversazioni che hanno iniziato durante la ricreazione o alla fine delle lezioni, la scuola è un'ombra proiettata anche sui pomeriggi in parrocchia.

4.3 Le strategie dei bambini: dividersi per sopravvivere alla *routine* del catechismo

Abbiamo accennato che esistono diversi gradi di *agency* tra i bambini, una maggiormente efficace (*thick*) e una con meno capacità di esprimersi (*thin*). Pur esistendo differenze tra bambino e bambino - come anche tra maschi e femmine in alcuni casi - nell'abilità di portare le proprie istanze, così come anche differenze tra le due parrocchie negli spazi di conquista del gruppo dei pari, le strategie elaborate dai bambini risultano in egual modo efficaci. Esse si esprimono certo in modi differenti, ma riescono ad aprire breccie nel programma stabilito dai catechisti. Ad esempio alcune delle strategie di negoziazione che vengono messe in atto, sono richieste da parte dei bambini e delle bambine di esprimere i loro desideri di poter cambiare le strutture organizzative proposte e organizzate dagli adulti. Corsaro (2003a: 182) ricorda come il desiderio dei bambini di prendere le distanze da ciò che gli adulti decidono per loro, si manifesti in modo ricorrente nelle culture dei pari. Tutto ciò si manifesta attraverso una "sfida all'autorità adulta" che passa innanzitutto attraverso il gioco quindi attraverso la creazione di *routine* in risposta ai tentativi di controllo e alla manifestazione di adattamenti secondari (Goffman, 1961). Questi adattamenti, "contribuiscono al consolidamento di una identità di gruppo e conferiscono ai bambini uno strumento per rispondere ai propri interessi ed obiettivi personali" (Corsaro,

1997: 184), nel caso delle due classi di catechismo osservato, i bambini elaborano diverse strategie di adattamento che si possono ricondurre idealmente a tre gruppi. Un primo gruppo che si potrebbe definire di *leader*, quello che pare prevalere rispetto agli altri, non tanto in quanto a numero di bambini che lo compongono, piuttosto quanto a potere negoziale, è composto prevalentemente da maschi (nella parrocchia San Pio X anche da una bambina Federica, occasionalmente anche da un'altra bambina: Caterina). Molti di questi bambini appartenenti al primo gruppo, adottano comportamenti attivi di disturbo, sabotaggio della lezione e di sfida all'autorità che in un contesto più strutturato, come quello scolastico, probabilmente sarebbero sanzionati con una nota, un richiamo formale, la richiesta di parlare con i genitori o di recarsi dal preside. Nel contesto parrocchiale e del catechismo tuttavia, essi hanno acquisito una certa abilità che permette loro di poter trattare con gli adulti con un certo grado di successo. Un catechista ha sicuramente meno armi a disposizione per poter esercitare la propria autorità, dunque, per non trovarsi completamente in balia dell'umore del gruppo di maschi che hanno deciso di sabotare la "lezione", deve talvolta scendere a compromessi oppure si vede costretta a stravolgere completamente la struttura dell'incontro che aveva progettato inizialmente (spesso le catechiste parlano di essere indietro rispetto al programma stabilito).

Nell'episodio riportato di seguito per esempio, un gruppetto di bambini, appartenenti al gruppo di *leader*, sta raccontando un'escalation di comportamenti considerati negativi dagli adulti e da alcuni degli altri compagni di catechismo.

Mattia inizia a dire ai suoi compagni "Oggi sono andato dal direttore!" e si guarda attorno continuando a sorridere. Un suo vicino di posto prosegue dicendo "Io ho preso cinque in matematica!" e anche lui sorride cercando consensi tra gli altri compagni. Un altro dice "Io una nota!", un altro aggiunge "Un mio compagno ha preso cinque e mezzo!".

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

Non tutte vengono accolte con lo stesso entusiasmo, Mattia, il primo a confessare quello che gli è successo, sembra essere il *leader* indiscusso di questa classifica in negativo. Gli altri lo seguono a ruota, seguiti dall'ultimo bambino che, non potendosi vantare di nessun fatto negativo compiuto di persona, cerca il consenso del gruppo riportando una notizia comunque negativa, ma non compiuta da lui in prima persona. Quest'ultimo però non viene accolto come gli altri, evidentemente impegnati in una sorta di competizione.

Il secondo gruppo che si forma in classe, generalmente composto per la maggior parte da femmine e da pochissimi maschi (uno o due), si dimostra infastidito dal comportamento del primo gruppo di bambini, alcuni lamentano anche la troppa confusione e lo manifestano dicendo che hanno mal di testa, oppure scelgono di stare in silenzio o ponendosi in disparte rispetto a tutti gli altri. Lo stralcio che viene riportato di seguito riporta ad esempio il caso di Giorgia, una bambina che in diversi episodi manifesta insofferenza nei confronti dell'atteggiamento di disturbo dei compagni.

La catechista chiede ai bambini di dire secondo loro cos'è la chiesa. Si apre un dibattito acceso tra i bambini e Giorgia, appena riesce a formulare il suo pensiero, alza la mano di scatto e dice alla catechista che vuole parlare. A causa della confusione in aula, Giorgia deve ripetere la richiesta di poter parlare più volte, finché, di scatto si arrabbia e urla rivolta ai suoi compagni "Ma insomma, posso parlare?". Michele le risponde "No, non puoi!". La catechista, dice "Oh, meno male che ti arrabbi anche tu", felice che anche Sara si senta a disagio per non poter parlare liberamente a causa della confusione. La catechista infine chiede un po' di rispetto per Giorgia che finalmente riesce a dire che la chiesa serve a stare anche con altre persone e non solo da sola.

(Nota etnografica SGE, 27 ottobre 2010)

Il gruppo dei bambini più tranquilli ha un diverso potere di negoziazione, meno evidente ad una prima osservazione, tuttavia altrettanto efficace. Essi riescono a ricevere elogi concessioni, permesso di scegliere le attività che preferiscono come ad esempio colorare le schede, poter raccontare episodi della propria vita privata, etc. Questo li aiuta a modellare l'ora di catechismo secondo i loro desideri e quindi di renderla più accettabile e gradevole. Per l'esiguo numero da cui sono composti e per l'atteggiamento profondamente diverso si potrebbero chiamare *outsider*.

Infine, il terzo gruppo misto, (anche se si nota una prevalenza di bambine che deliberatamente scelgono di sedersi vicino ai bambini) che è stato chiamato compiacente, dimostra una notevole capacità di gestire al meglio il potere negoziale, si tratta di un gruppo piuttosto *opportunist* che agisce scegliendo lo status "in between". Il termine compiacente deriva dalla letteratura sugli studi sul pregiudizio razziale e in particolare da una ricerca Ires (1992) sugli atteggiamenti degli italiani verso gli immigrati e si riferisce a quella parte di soggetti adotta comportamenti e adegua le proprie azioni non sulla base di una reale interiorizzazione di valori, bensì basandosi su "meccanismi imitativi che privilegiano influenze personali, analoghi a quelli che orientano il susseguirsi delle mode"

(Ires, 1992: 264). I soggetti dunque, nel caso degli atteggiamenti verso gli immigrati, si schierano a ritmo alterno tra gli ostili e i favorevoli, appoggiando ora uno ora l'altro schieramento, in base a quello che appare essere l'orientamento prevalente, nel tentativo di non incorrere in condanne morali da parte del resto della società. Per ritornare al caso del catechismo, i bambini che adottano questo tipo di strategia, spesso si dimostrano partecipi e concordi con le attività ingaggiate dal gruppo di *leader*, partecipando al rituale delle risate, del chiacchiericcio, prendendo l'iniziativa per scatenare piccole scaramucce, tentando quindi di sabotare le lezioni. Accade tuttavia anche che a volte preferiscano prendere le distanze dalle azioni che i bambini mettono in atto per disturbare la "lezione". Generalmente i bambini compiacenti si guardano dall'affiliarsi pubblicamente con il gruppo dei tranquilli che viene un talvolta etichettato come *outsider* a causa delle attenzioni e dei comportamenti che adottano ai fini di attirare i favori delle catechiste. I compiacenti sono dunque molto abili nell'adottare ora una prospettiva, ora un'altra al fine di massimizzare i benefici a proprio favore.

Lucia continua a interrompere la catechista perché vuole avvertirla che Samuele sta colorando di rosso i disegni della scheda. Adesso tutti i personaggi sono rossi e Lucia balbetta "Ma fa i diavoli!", mi volto per guardare Samuele e in effetti ha disegnato delle corna rosse in testa ai personaggi, poi sorride a Lucia e disegna apposta per farle un dispetto una coda, un forcone e le unghie e inizia a dire "il diavolo! il diavolo!". La catechista si arrabbia perché è una cosa brutta quella che ha fatto, e si stupisce che proprio lui che solitamente è tranquillo, abbia fatto una cosa del genere. I compagni maschi invece ridono e vogliono guardare il foglio. La catechista è esasperata, rinuncia a parlare ai bambini che sono davvero stanchi in questo momento, anche le bambine più attente sono più distratte e faticano a seguire.

(Nota etnografica PIO X, 26 ottobre 2010)

Nell'episodio appena riportato si può notare come Lucia segnali alla catechista il comportamento di Samuele, un bambino che, come dice la stessa catechista "è solitamente tranquillo", inneschi una spirale di confusione che riesce a spostare l'attenzione dall'attività in corso al suo disegno. Prima dell'inizio del catechismo, Samuele si era confidato con i propri compagni dichiarandosi molto stanco e con poca voglia di partecipare al catechismo con attenzione. Dopo l'episodio della scheda colorata con i diavoli la catechista non ha più saputo recuperare l'attenzione dei bambini e pertanto Samuele è riuscito nel suo intento di scardinare le attività proposte.

L'appartenenza a ciascuno di questi gruppi è forte e ritualizzata e i bambini si richiedono

continuamente tra di loro prove di affiliazione e di lealtà (Corsaro, 2003b)⁸. Le continue interazioni tra questi tre gruppi individuati, fanno sì che si crei una certa discontinuità nelle tematiche che vengono affrontate durante l'ora di catechismo. Se combinata assieme, l'*agency* di ciascun bambino, come quella di ciascun gruppo a cui appartiene, moltiplica il suo potenziale di dare forma alle richieste di riconoscimento e di autonomia di scelta delle attività più gradite a catechismo. Particolarmente nella parrocchia di San Pio X, è evidente che i bambini riescono a occupare un buon terzo dell'ora a disposizione con diverse strategie per evitare di svolgere un'intera ora di lezione. Nella parrocchia di San Giovanni Evangelista, pur essendo ugualmente molto frammentata, come già brevemente accennato, la lezione riesce a svolgersi con una continuità maggiore grazie ad alcuni compromessi stabiliti nella negoziazione tra bambini e catechisti.

4.3.1 Il rapporto con le catechiste

Il potere delle catechiste in classe è un processo che viene quindi sottoposto ad una fortissima negoziazione con i bambini durante le attività di catechismo. Il fatto che il potere delle catechiste si realizzi attraverso il dominio dell'ambito conversazionale fa sì che i bambini ingaggino con le catechiste un rapporto che oscilla tra il conflittuale e l'affettivo. In entrambe le parrocchie le catechiste ingaggiano una vera e propria battaglia per la gestione del potere in classe (Fele, Paoletti 2003; Molinari, 2010), battaglia da cui non sempre escono vittoriose perché si trovano a dover fare i conti con i gruppi di bambine che in qualche modo sfidano l'autorità adulta. Ciò si realizza nel momento in cui vengono infranti i patti rispetto ai turni di parola, alle tematiche da affrontare durante gli incontri e alle regole comportamentali di cui, generalmente gli educatori hanno il controllo esclusivo.

Dalle osservazioni è emerso come questo processo di sabotaggio dell'autorità che viene condotto dai bambini, è ben organizzato e si realizza dalle azioni messe in atto da ciascuno dei tre gruppi che abbiamo presentato. I bambini sanno come sfidare le catechiste e fino a che limite spingersi prima di esasperare la situazione.

⁸Per l'affiliazione ai gruppi e il sentirsi parte di essi: "Once kids begin to see themselves as part of a group, the mere doing something forbidden and getting away with it is valued in peer culture. Making faces behind the teacher's back and leaving one's seat during "quiet time" when the teacher leaves the room becomes commonplace over the course of a school term" (Corsaro, 2003b: 142).

Ci si è chiesti se la conflittualità esistente tra bambini e catechiste sia intrinseca nel ruolo che ciascuno di essi ricopre o se piuttosto una componente derivi anche da simpatie o antipatie rispetto alle caratteristiche personali degli educatori. Si tratta di un aspetto importante perché il grado di conflittualità ha delle ripercussioni sull'*agency* dei bambini. Durante le osservazioni si è notato che spesso sono le simpatie personali e i rapporti stretti che si instaurano con le catechiste che consentono ai bambini che riescono a creare questo tipo di rapporto, ad avere un maggiore potere di negoziare spazi di libertà e strutture di attività e giochi proposte. Laddove invece si sviluppa un rapporto più conflittuale, la tensione che si crea tra i due attori rende il processo più lento e meno efficace. Indubbiamente le caratteristiche personali degli educatori hanno una certa influenza nell'attrarre rapporti più o meno distesi con i bambini. Nel caso di una catechista della parrocchia di San Giovanni Evangelista ad esempio, i bambini manifestano una certa difficoltà nel gestire i rapporti, tanto che durante le sue assenze, i bambini si lasciano andare all'entusiasmo.

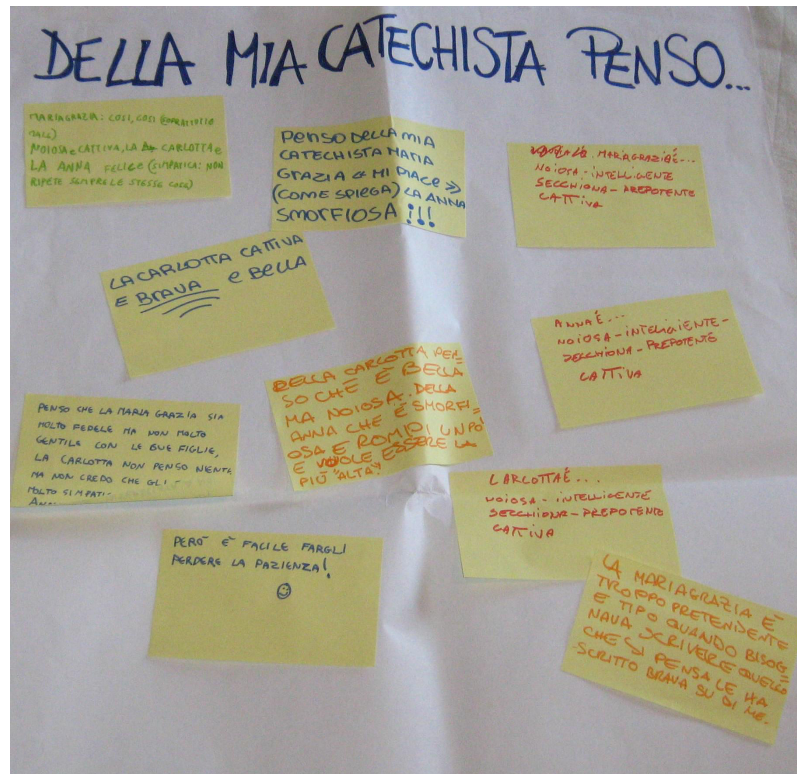
Sebastiano ricomincia a contare i presenti ma si interrompe quando la catechista spiega che Alessandra è malata e ha la febbre, lui commenta con un ironico "Benissimo!" e alcuni maschi sorridono e annuiscono divertiti. La catechista continua dicendo che Alice invece è andata in gita con la scuola in Grecia. Questa affermazione viene accolta con un urlo d'entusiasmo e un bambino, finora restato un po' in disparte, dice "Wow!".

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

Anche durante i *focus group* si è approfondito questo aspetto della relazione con le catechiste, con l'esposizione di un cartellone in cui si chiedeva ai bambini di scrivere sui *post-it* che cosa pensassero delle loro educatrici (Fig. 4.1). La prima volta che hanno visto questo cartellone i bambini scoppiano a ridere dicendo "Le domande sono sempre più belle!" e che a catechismo dovrebbero imparare a fare attività divertenti come quella che stavano svolgendo. Hanno quindi fatto alcune domande per chiedere se potevano utilizzare i fogli a disposizione per raccontare cosa pensavano di tutte le catechiste o se si dovessero limitare a quella principale, ossia Tiziana. Dopo aver spiegato che si può dedicare uno spazio a ciascuna catechista, i bambini hanno iniziato a scrivere ciascuno la propria opinione. Interessante notare come Elisa abbia scritto il suo commento riferendosi alle due aiuto catechiste Alice e Alessandra come alle "figlie" di Tiziana.

Naturalmente Alice e Alessandra sono due giovani aiuto-catechiste che però non sono figlie di Tiziana, è tuttavia significativo che Elisa abbia fatto questa deduzione, confer-

Figura 4.1: Cartellone del focus group. “Della mia catechista penso..”



mando anche una ipotesi che i bambini siano in consapevoli del rapporto di subordinazione esistente tra catechiste e aiuto-catechiste e i diversi ruoli che hanno durante le attività.

Della mia catechista penso...

Tiziana così, così (soprattutto male) noiosa e cattiva, la Alessandra e la Alice felice (simpatica: non ripete sempre le stesse cose).

Penso della mia catechista Tiziana “mi piace” (come spiega) la Alice smorfiosa!!! La Alessandra cattiva e brava e bella.

La Tiziana è... noiosa - intelligente - secchiona - prepotente - cattiva

Alice è... noiosa - intelligente - secchiona - prepotente cattiva

Alessandra è... noiosa - intelligente - secchiona - prepotente cattiva

La Tiziana è troppo pretendente e tipo quando bisognava scrivere quello che si pensa le ha scritto brava su di me. Della Alessandra penso che è bella ma noiosa. Della Alice che è smorfiosa e rompi un po' e vuole essere la più “alta”!

Penso che la Tiziana sia molto fedele ma non molto gentile con le sue figlie, la Alessandra non penso niente ma non credo che gli stiamo molto simpatici, credo che la Alice sia interessata a noi però è facile fargli perdere la pazienza! :)

(Focus group SGE, Febbraio 2011)

Benché il clima di segretezza che si è instaurato nel corso dei *focus group* probabilmente ha giocato un qualche ruolo nell'accentuare qualche dinamica nelle relazioni interpersonali tra bambini e catechiste, complessivamente emerge un quadro che evidenzia come le simpatie e le antipatie siano elementi che condizionano lo svolgimento delle attività di catechismo.

Diverso invece è quanto emerge dalle risposte date nel questionario in merito alla domanda "Com'è il tuo rapporto con le catechiste?". In percentuale le bambine in modo maggiore rispetto ai bambini, sostengono che il loro rapporto con le catechiste sia molto buono: 63,5% di bambine rispetto al 36,5% di bambini (Tab. 4.1). La percentuale si rovescia sia nel caso in cui il rapporto venga definito come abbastanza buono che poco buono; in questo caso sono i bambini ad avere percentuali maggiori. Significativo è il fatto che nessuna bambina abbia dichiarato che il proprio rapporto con la catechista sia per niente buono, anche se, guardando alle frequenze, i maschi che hanno indicato che il rapporto non è buono, pur rappresentando il 100%, sono soltanto 3.

Tabella 4.1: *Il rapporto con le catechiste secondo il genere. (Valori in percentuale; Casi validi 400; Non risposte 7%)*

Rapporto con i catechisti	Bambina	Bambino	Totale
Molto buono	63,5%	36,5 %	100,0%
Abbastanza buono	28,1%	71,9 %	100,0%
Poco buono	22,2%	77,8 %	100,0%
Per niente buono	0,0%	100,0 %	100,0%
Totale	52,0%	48,0 %	100,0%

Bambine e bambini dunque hanno una percezione differente del loro rapporto con le catechiste, migliore nel caso delle femmine e peggiore nel caso dei maschi. Questa rappresentazione emerge anche dalle osservazioni durante le attività; generalmente le bambine hanno un rapporto più disteso e meno conflittuale rispetto ai bambini e questo dà loro maggiori possibilità di negoziare con le catechiste.

4.3.2 Cosa piace e cosa non piace del catechismo?

Le osservazioni etnografiche condotte in entrambe le parrocchie si sono concentrate, particolarmente nella fase iniziale, nell'indagare i motivi per cui i bambini attuassero una resistenza forte e tutt'altro che disorganizzata all'intento educativo dei catechisti. Anche la ricerca di Ridgely (2005: 90) evidenzia che i bambini che non apprezzano il catechismo fanno uso del disturbo e della confusione in classe come strumento di protesta nei confronti dei programmi dei catechismi e come espediente per non sentirsi annoiati durante le attività. Questo, da parte dei catechisti, comportava sforzi notevoli per cercare di mantenere alta la concentrazione dei bambini, proponendo attività il più possibile coinvolgenti.

La stessa tendenza si è riscontrata anche nelle parrocchie di Mestre e Marghera in cui si è svolta l'osservazione (in qualche caso è emerso anche dalle confidenze fatte in sede di distribuzione dei questionari nelle zone di Mestre e Bassano del Grappa). In uno dei laboratori condotti con un gruppo di bambini volontari della parrocchia SGE, è stato chiesto ai bambini di utilizzare due cartelloni a disposizione per incollare alcuni post-it che rispondevano alle domande "*Cosa mi piace del catechismo? - Cosa non mi piace del catechismo?*" e "*Cosa mi interessa del catechismo? - Cosa non mi interessa del catechismo?*" (Fig. 4.2). Nel corso dei vari mesi di osservazione, si era costruito con i bambini un rapporto di fiducia, sancito anche da numerose occasioni in cui si era già dato prova di lealtà al loro gruppo anziché ai catechisti, non riportando per esempio alcuni episodi di disturbo finché la catechista si era assentata. Questo ha dato modo ai bambini di comprendere che avevano la possibilità di esprimersi sinceramente anche durante i *focus group*. Il patto di segretezza è stato inoltre ribadito e sancito ufficialmente e ritualmente assieme a loro durante l'inizio del loro incontro.

Il primo cartellone presentato è stato vissuto con una certa preoccupazione e, per assicurarsi che non si sarebbero riferite in alcun modo le cose che eventualmente potrebbero essere emerse, hanno fatto promettere con un rituale preciso, ovvero mano destra sul cuore e mano sinistra alzata che non si sarebbe mai e poi mai riferito alle catechiste quanto detto durante l'incontro. Ci si è dunque attenuti alle loro indicazioni e, fatta la promessa i bambini hanno chiesto post-it e pennarelli per iniziare a scrivere le loro opinioni. In molte occasioni si è notato che, mentre scrivevano e chiedevano maggiori spiegazioni su cos'al-

tro avremmo dovuto fare assieme, si preoccupavano di guardare la porta e di chiedere cosa si sarebbe eventualmente fatto nel caso in cui fosse entrata Tiziana (la catechista) o alcuni genitori. La preoccupazione per il giudizio degli educatori e dei genitori è risultata essere molto forte durante tutto il primo incontro ma, durante gli appuntamenti successivi è via via scemata. Dopo aver rassicurato i bambini con la promessa che non si sarebbe permessa l'entrata dei genitori, i bambini hanno iniziato a dimostrare sempre entusiasmo per il lavoro che dovevano fare e per la stessa atmosfera "trasgressiva" dentro cui si sentivano calati.

Figura 4.2: Cartelloni del focus group. "Cosa mi piace del catechismo? - Cosa non mi piace del catechismo?" e "Cosa mi interessa del catechismo? - Cosa non mi interessa del catechismo?"



I post-it che sono stati attaccati al cartellone evidenziano come i bambini generalmente gradiscano, durante le attività di catechismo, tutti i momenti di gioco e di condivisione libera - non forzata da domande poste dalle catechiste - di tematiche e questioni affrontate a catechismo. Questi momenti sono estremamente graditi anche se associati a questioni di carattere religioso; i giochi, i quiz a squadre e i racconti che pur si riferiscono alla Bibbia, al Vangelo o alla storia del Cristianesimo in generale sono accolti piacevolmente dai bambini.

Mi piace... *Mi piace quando mangiamo cioè agape, quando giochiamo (se giochiamo), le gite cioè i ritiri. Anche se il catechismo è un po' noioso!!*

Mi piace la Claudia perché è divertente! E promette che non dice a nessuno le cose che scrive!

Mi piacciono le gite, i discorsi che ci fanno (anche se un po' noiosi), i giochi per capire meglio la Bibbia, le schede, le canzoni.

Mi piace 2. Le catechiste, questo lavoretto, la Claudia.

Le agapi, giocare, stare con le catechiste, i quiz.

Mi piace giocare, parlare di Gesù e di Dio, fare i cartelloni e scrivere le frasi per dopo dirle alla messa.

Mi piace quando preghiamo e quando mi vado a confessare.

Mi piace parlare, e imparare la vita di Gesù, quando giochiamo e parliamo di cose che non dobbiamo fare (fare del male).

(Focus group SGE, Febbraio 2011)

Di contro, tutte le attività che in qualche modo rimandano al mondo della scuola, come per esempio le spiegazioni e le verifiche di apprendimento, vengono vissute dai bambini come un peso e come una proposta noiosa che fanno contro voglia.

Questo secondo cartellone è stato accolto e affrontato in un clima di maggiore fiducia e tra i bambini si è percepita una sorta di “escalation” di entusiasmo perché, come spiegavano, veniva loro richiesto per la prima volta di parlare di argomenti che fino a ora erano rimasti tabù. Ciò si palesava bene soprattutto in fase di lettura delle domande: mentre infatti leggevano le domande dei cartelloni i bambini spesso scoppiavano a ridere, si portavano la mano alla bocca per coprire le risate in modo che non li potesse sentire nessuno, qualcuno diceva “Oh mamma!!”.

***Non mi piace...** Non mi piace quando le catechiste ci interrogano e così dobbiamo STUDIARE!! UFFA!*

Non mi piace quando parlano troppo.

Le spiegazioni noiose

Non mi piace fare le verifiche e parlare della messa.

Non mi piace quando ci fanno delle domande Non mi piace quando parliamo delle spiegazioni noiose (e le verifiche).

(Focus group SGE, Febbraio 2011)

Anche l’indagine quantitativa ha voluto indagare sui giudizi dei bambini rispetto al catechismo che frequentano e in particolare rispetto al gradimento degli incontri settimanali, alle attività che preferiscono e quelle che invece non gradiscono.

Le risposte alla domanda “Quanto ti piace andare a catechismo?” evidenziano come, generalmente, la maggioranza dei bambini e delle bambine si dichiarano contenti o entusiasti di frequentare le attività settimanali. Le bambine sembrano essere generalmente

più entusiaste (54,3%) o contente (42,3%) del catechismo, mentre solo il 3,4% si dichiara insoddisfatto. Tra i maschi quest'ultimo aumenta significativamente fino al 14,5% dei bambini che non è affatto contento di andare a catechismo (Tab. 4.2).

Tabella 4.2: *Distribuzione delle risposte delle bambine e dei bambini alla domanda "Quanto ti piace andare a catechismo?". (Percentuali di colonna; Casi validi 401; Non risposte 6,8%)*

Gradimento del catechismo	Bambina	Bambino	Totale
Entusiasti	54,3%	37,3 %	46,1%
Contenti	42,3%	48,2 %	45,1%
Insoddisfatti	3,4%	14,5 %	8,8%
Totale	100,0%	100,0 %	100,0%

I dati ottenuti tramite la compilazione del questionario sembrano complessivamente dipingere un rapporto idilliaco tra bambini e catechismo, cosa che, come vedremo, si è parzialmente sconfessata da ciò che è emerso nel corso delle osservazioni etnografiche. Si deve necessariamente tenere conto, nell'interpretare i dati dell'indagine, che può essere entrato in gioco il fattore di desiderabilità sociale per cui alcuni bambini potrebbero essersi sentiti in dovere di presentare un'immagine di sé in linea con le aspettative delle catechiste che erano presenti nel corso della rilevazione.

Tra i fattori che sembrano inoltre modificare la percezione dei bambini e delle bambine rispetto al gradimento del catechismo l'indicatore della frequenza dei genitori nell'ambiente parrocchiale. E' opportuno a questo punto specificare il modo in cui si è costruita la tipologia della pratica religiosa dei genitori. I diversi profili religiosi famigliari sono stati costruiti riprendendo le proposte dell'Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto (1996) che classificano la religiosità famigliare in tre categorie: regolari, irregolari e non praticanti. In questa ricerca, si è tenuto conto del grado di pratica delle madri e dei padri, elaborati successivamente per ottenere un profilo congiunto che descrivesse al meglio i comportamenti tenuti dalla famiglia di appartenenza dei bambini.

Si tratta di un dato di cui si è venuti in possesso attraverso le risposte che i bambini hanno dato relativamente alla loro percezione della partecipazione dei genitori a messa. Il dato va dunque preso con cautela, dal momento che ci potrebbero essere degli scarti tra la frequenza a messa dichiarata e quella effettivamente messa in pratica. I problemi connessi

alla questione sono stati analizzati anche da alcuni autori in Italia per esempio Castegnaro e Dalla Zuanna (2006). La riflessione rispetto al problema di sovrastima da parte dei partecipanti ad indagini o interviste rispetto alla propria partecipazione a messa si scontra con l'impossibilità di possedere dati oggettivi rispetto a molte questioni e in particolare riferite alla pratica religiosa degli individui in quanto "la religiosità e il rapporto con il trascendente sono legati anche alla percezione personale".

Il profilo di pratica della madre e del padre sono stati costruiti in base alla frequenza alla messa festiva domenicale. Sono stati considerati praticanti le madri e i padri che, dalle percezioni del figlio si recano alle messe almeno una volta alla settimana, irregolare è chi frequenta la messa 2 o 3 volte al mese massimo, mentre non praticante è chi non si reca mai in chiesa o lo fa solamente durante le feste comandate. E' emerso un profilo che mette in luce le differenze di genere, con uno scarto tra i livelli di pratica delle madri e quello dei padri. Le madri sembrano frequentare maggiormente la chiesa (63,1% vs 51,7% dei padri), mentre tra i non praticanti, spiccano in particolar modo i padri che per il 34,6% sono assenti dalle messe festive, rispetto al 20,8% delle madri (Tab. 4.3). Questo dato è in linea con quello che viene definito lo "stile facoltativo della pratica religiosa" di cui parla Garelli (2011: 57) e che si sta sempre più diffondendo tra le famiglie italiane.

Tabella 4.3: *La pratica religiosa delle madri, dei padri e della famiglia. (Valori percentuali; Non risposte 0,6% per la madre e 0,9% per il padre)*

	Madre	Padre	Famiglia
Praticante	63,1%	51,7 %	42,3%
Irregolare	16,1%	13,7 %	30,0%
Non praticante	20,8%	34,6 %	27,6%
Totale	100,0%	100,0 %	100,0%
<i>(N. casi)</i>	<i>(412)</i>	<i>(409)</i>	<i>(399)</i>

Combinando le informazioni rispetto alla pratica dei due genitori, si è costruito il profilo familiare. E' noto in letteratura che questo ha delle ovvie influenze rispetto ai livelli di pratica dei bambini (Osservatorio Socio-Religioso, 1996: 44; Castegnaro 2002), tuttavia, nel caso della ricerca sulla prima comunione, va tenuto presente che il livello di frequenza dei bambini alle liturgie, si assesta su livelli piuttosto elevati, in quanto spesso

le parrocchie vincolano la possibilità di ricevere i sacramenti alla partecipazione riscontrata durante le messe. I dati raccolti nei questionari indicano infatti che i bambini praticanti rappresentano il 75,8% del campione, seguiti dal 13,1% di irregolari e dall'11,1% che si colloca tra i non praticanti.

La tabella 4.4 cerca di dare un'idea di come si collocano i livelli di pratica dei bambini rispetto a quelli dei genitori. Si osserva come le coppie praticanti abbiano una maggioranza schiacciante di figli che seguono le orme famigliari, il 97,1%. Anche le coppie irregolari hanno figli tendenzialmente praticanti (90,8%) a conferma che anche coloro che hanno una pratica poco costante, sollecitano i propri figli a partecipare ai sacramenti di iniziazione cattolica e a portare a termine il percorso di catechesi (Castegnaro, 2002: 51). Infine, le coppie non praticanti sono quelle in cui si nota maggiormente una pratica altalenante: il 40,5% dei figli infatti si colloca tra gli irregolari, il 31,5% tra i non praticanti e infine il 27,9% tra i praticanti (Tab. 4.4).

Tabella 4.4: *La pratica religiosa dei bambini secondo la pratica genitoriale. (Valori percentuali)*

Pratica del bambino	Pratica dei genitori			Totale	N. casi
	Praticanti	Irregolari	Non praticanti		
Praticanti	97,1%	90,8 %	27,9%	76,1%	(305)
Irregolari	1,8%	3,3 %	40,5%	13,0%	(52)
Non praticanti	1,2%	5,8 %	31,5%	11,0%	(44)
Totale	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	(401)
(N. casi)	(170)	(120)	(111)	(401)	

Chiudiamo questa parentesi necessaria a spiegare come sono state condotte le analisi del questionario, tornando ad descrivere come si rappresenta il catechismo nell'immaginario dei bambini. Essendo il parallelismo tra il mondo della scuola e quello del catechismo una caratteristica individuata durante l'accesso al campo, si è cercato di ottenere un giudizio da parte dei bambini dell'ora del catechismo che frequentano, confrontandola con un'ora di italiano a cui assistono a scuola. Dalla distribuzione delle opzioni di risposta, è emerso che il 64,5% dei bambini sostiene che sia migliore l'ora di catechismo, il 25,5% che le ore di catechismo e di italiano siano uguali e infine il 10,1% pende a favore dell'italiano. La variabile osservata presenta tuttavia, differenze di percezione tra maschi e

femmine piuttosto significative. Il 63,2% dei maschi sostiene infatti che sia migliore l'ora di italiano a scuola rispetto al catechismo, affermazione vera per il 36,8% di femmine.

Volendo osservare come si collocano rispetto a questa domanda le categorie di bambini che si dichiaravano entusiasti, contenti o insoddisfatti del catechismo, abbiamo incrociato le due variabili (Tab. 4.5).

Tabella 4.5: *Distribuzione delle risposte alla domanda "Prova a confrontare un'ora di italiano che fai a scuola e un'ora di catechismo, secondo te sono: uguali, meglio l'ora di catechismo, meglio l'ora di italiano", secondo il gradimento da parte dei bambini del catechismo. (Valori in percentuale; Casi validi 417; Non risposte 3%)*

Gradimento del catechismo	Meglio catechismo	Uguali	Meglio scuola	Totale
Entusiasti	70,4%	26,5 %	3,2%	100,0%
Contenti	64,2%	22,6 %	13,2%	100,0%
Insoddisfatti	39,5%	31,6 %	28,9%	100,0%
Totale	64,7%	25,5 %	10,1%	100,0%

I bambini e le bambine che complessivamente si sono dichiarati entusiasti del catechismo, per il 70,4% sostengono che le attività in parrocchia siano migliori rispetto all'ora di italiano. Più indecisi sono coloro che si dicono insoddisfatti; questi, pur non gradendo il catechismo, per il 39,5% lo preferiscono alla scuola, il 31,6% lo ritiene uguale e infine il 28,9% preferisce l'ora di italiano.

Un giudizio generalmente piuttosto positivo dunque del catechismo che frequentano in parrocchia, dati che sono in linea con quelli raccolti in precedenti indagini, svolte dall'Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto (1996: 30), che evidenziavano con la sorpresa dei ricercatori che l'ora del catechismo era valutata dai preadolescenti in modo estremamente positivo soprattutto per l'interesse verso i temi trattati e per il rapporto positivo con il catechista.

Dunque il catechismo si delinea come un luogo in cui, secondo quanto si evince dall'analisi dei dati, si ha l'opportunità di apprendere qualche cosa riguardante la religione 97,5%, si incontrano altri bambini 87,6% e in cui ci si diverte 87,2%. Un appuntamento dunque che, nonostante il 65,9% dei bambini e delle bambine sia frequentato soprattutto perché sono stati i genitori a iscriverli, riscuote un certo successo. Ciò coincide con quanto si è potuto osservare durante la partecipazione alle attività di tutto l'anno, i bam-

bini generalmente gradiscono il catechismo perché possono incontrare i loro amici, fare attività interessanti e prepararsi alla comunione. Esistono tuttavia alcuni aspetti del catechismo a cui i bambini si oppongono con forza e che desiderano modificare per rendere più accattivanti.

4.3.3 Plasmare il catechismo perfetto: le tecniche per scombinare i piani ai catechisti

La letteratura scientifica ha dimostrato come i bambini e le bambine siano piuttosto abili nell'agire consapevolmente per ottenere ciò che vogliono, mettendo in pratica specifiche di modalità di azione, che consentono loro di ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo. Alcuni autori hanno classificato almeno sette tecniche adottate dai bambini: chiedere in modo gentile, contrattare, dimostrare attaccamento, chiedere in modo diretto, supplicare e implorare, arrabbiarsi e imbrogliare (Williams, Burns 2000: 69). Nello specifico alcune ricerche si sono dedicate a interrogare gli stessi bambini per scoprire quali strategie impiegherebbero per ottenere ciò che desiderano dagli adulti (Middleton, 1994). Il modo più diretto è la supplica, più comune tra i bambini rispetto agli adolescenti. Essa si realizza non semplicemente chiedendo ai genitori o a chi per essi chiedendo "per favore", ma facendolo con una certa insistenza, finendo per sfinirli. Un'altra tecnica utilizzata, specialmente se si tratta di ottenere beni materiali, è quella dell'azione diretta, ovvero di mettere gli adulti dinnanzi al fatto compiuto, per esempio avendo già acquistato un bene. La lusinga dei genitori e le trattative dimostrano maggiori gradi di raffinatezza; mentre la prima tuttavia implica azioni dirette dei bambini che, con il loro comportamento spingono i genitori ad esaudire qualche richiesta, la seconda prevede un vero e proprio patteggiamento. Può realizzarsi ad esempio rendendo la natura della trattativa molto esplicita oppure in modo più subdolo, esplicitando solo in ultima le richieste. Queste tecniche sono molto praticate sia tra i bambini, sia tra gli adolescenti. Tuttavia, la tecnica senza dubbio più evoluta, consiste nell'attuare vere e proprie negoziazioni. Spesso ciò si realizza attraverso l'utilizzo di tutte le tecniche elencate, dimostrando di possedere abilità strategiche piuttosto evolute e facendone un uso adeguato alla persona con cui hanno a che fare. Dunque anche la storia dei successi e degli insuccessi per i bambini costituisce

una risorsa preziosa per pianificare le strategie di azione.

Nel caso del catechismo sono state individuate, a partire dalle osservazioni, alcune delle tecniche più comunemente utilizzate dai bambini per cercare di ottenere potere negoziale con i catechisti, al fine di riorganizzare il catechismo e di proporre nuovi spazi di autonomia durante le attività. Le tecniche consentono ai bambini di mettere in atto un vero e proprio sabotaggio dei programmi dei catechisti, in modo tale da costringerli a stabilire dei compromessi in cui si scambiano maggiori attenzioni alle spiegazioni con più spazio per il divertimento e per il gioco.

Si sono potute individuare due tecniche, una di negoziazione indiretta, tramite la quale i bambini per mezzo di un diversivo costringono l'adulto a scendere a compromessi per poter proseguire il catechismo, e una di negoziazione diretta in cui i bambini propongono di dedicare del tempo ad alcune attività che risultano particolarmente gradite.

Le tecniche di negoziazione indiretta sono le più diffuse e consistono nel creare momenti di confusione e scherzo con lo scopo di distogliere le attenzioni delle catechiste dal programma stabilito per la giornata, facendo perdere tempo per mantenere l'ordine tra i bambini. Tra queste tecniche si possono riconoscere le *routine* degli innamorati che sono state presentate nel capitolo 3.

La negoziazione diretta viene consiste nell'esprimere richieste di preferenza di attività che vorrebbero svolgere durante l'orario del catechismo e in particolare il gioco e le storie. Mentre le prime tecniche sono ricorrenti sia nella parrocchia di Marghera che in quella di Mestre, la negoziazione diretta viene messa in atto specificamente a Mestre.

La vita sotterranea dei bambini e della bambine

Le tecniche di negoziazione che sono state individuate, prendono forma e si realizzano attraverso le interazioni tra pari; i bambini infatti producono e riproducono alcuni tipi di attività che fanno parte di ciò che Goffman definisce vita sotterranea (1961). Questo tipo di attività vanno di pari passo con le attività ufficialmente condotte in classe che servono da maschera per evitare di essere scoperti dagli adulti. Si tratta di un contesto di azione "clandestino agli occhi degli adulti" (Molinari, 2010: 110) in cui vengono rimesse in discussione tutte le regole, le norme, i valori e la morale proposta dagli educatori. Questi comportamenti sociali sottendono alcuni aspetti di complessità che permettono

di evidenziare come, da parte dei bambini, ci sia una consapevolezza piuttosto profonda dei meccanismi che regolano l'ordine sociale. Le azioni di vita sotterranea rappresentano un tentativo di "resistere o aggirare le regole poste dagli adulti o dall'organizzazione scolastica, in particolare, quelle che limitano il comportamento" (*ibidem*: 110). La vita sotterranea trova la sua massima espressione negli adattamenti sotterranei (Goffman, 1961) attraverso i quali i bambini realizzano "risposte collettive al mondo adulto e [...] finiscono per sperimentare come l'essere parte di un gruppo influisca sia sulla loro individualità, sia sul loro modo di relazionarsi con gli altri" (Corsaro, 1997: 185).

Nel corso della ricerca, sia durante le osservazioni etnografiche che nei *focus group*, si è dato spazio alle riflessioni riguardo a questo aspetto della cultura dei pari. In particolare, i *focus group* hanno dato spazio all'esplorazione dei modi in cui i bambini mascherano la loro vita sotterranea durante le attività di catechismo, mantenendo nascoste dai catechisti le proprie culture.

E' stato proposto a questo proposito un cartellone su cui i bambini potevano scrivere tutte le azioni che cercano di non svelare davanti agli adulti (Fig.4.3).

Figura 4.3: Cartellone del focus group. "Le cose che faccio... di nascosto!!"



Si è probabilmente trattato di uno dei cartelloni più interessanti, non particolarmente dal punto di vista dei contenuti, i bambini hanno infatti elencato piccole cose, come parlare di nascosto oppure copiare le risposte dei quiz a catechismo. Sono stati i comportamenti dei bambini durante la compilazione del cartellone a rendersi d'interesse, in

quanto ci si è resi conto che attraverso queste domande si entrava nel vivo della loro cultura dei pari, insinuandosi proprio tra quei segreti e comportamenti che volevano mantenere celati alla vista degli adulti. Il cartellone è stato accolto inizialmente con una fragorosa risata, poi però i bambini si sono bloccati, in attesa del primo coraggioso che si decidesse a scrivere qualcosa sui post-it.

Uno dei bambini, Sebastiano si è avvicinato per chiedere se poteva scrivere anche cose brutte e qualche parolaccia, poi, ribadito ad alta voce che tutte le cose sarebbero rimaste segrete, tutti hanno iniziato a scrivere. E' stato interessante notare come immediatamente i bambini abbiano associato le cose che si fanno di nascosto con parolacce, cose brutte, gesti inopportuni rappresentati da Ilaria che ad esempio ha disegnato un dito medio sul foglietto.

Chiaramente questi aspetti delle culture dei pari non sono legati strettamente al contesto religioso in cui si trovano e agli ambienti frequentati con il catechismo, ma fanno riferimento a tutto un mondo di pratiche che secondo i bambini sono potenzialmente sanzionabili da parte di catechisti, genitori e adulti in generale.

Le cose che faccio... di nascosto!!! Sparlotto di nascosto di tutto e di tutti e chiedo le risposte a tutti! :)

Giocare, mangiare, pensare che Michele sia un deficiente, Mattia un "grr".

Parlo con la mia amica e di nascosto SBIRCIO!!!

Di nascosto faccio (disegna un dito medio) a Mattia. Pensare che Michele sia un bipp pure Mattia. Mi metto le dita nel naso.

Quando devo fare finta di ascoltare quando non mi interessa per niente!!

Parlo male degli altri!!

(Focus group SGE, Febbraio 2011)

Anche nel corso dell'etnografia si sono potute osservare alcune delle pratiche riportate dai bambini e in particolare sono stati numerosi i momenti in cui, mentre le catechiste erano distratte, prendevano vita tutta una serie di comportamenti come linguacce da una parte all'altra dell'aula tra bambini, venivano mostrati piccoli giocattoli portati a catechismo nonostante il divieto, balletti e canti simulati, etc. Attività molto ricche ed articolate che tuttavia, i bambini proteggono dallo sguardo degli adulti. Per esempio, nell'indagine campionaria, sono state inserite in particolare due questioni che fanno riferimento nello specifico alla vita sotterranea dei bambini. La prima domanda si rivolgeva in modo diretto

ai bambini, chiedendo “Quanto ti capita di fare queste cose durante l’ora di catechismo senza farti vedere dalla catechista?” (Tab. 4.6). Come si può osservare, le risposte si concentrano soprattutto sulle opzioni “Raramente o mai”. I bambini e le bambine, probabilmente anche per l’effetto di desiderabilità sociale, per il 88,4% dei casi sostengono di parlare molto o abbastanza spesso con gli amici durante le attività e di ridere con i compagni ma poi le percentuali di risposta crollano, per tutte le altre opzioni di scelta. Numerosi comportamenti pur essendo stati osservati con una certa frequenza in entrambe le classi delle parrocchie di Mestre e Marghera, vengono negati, per esempio rispetto al giocare con carte, cellulari o giocattoli, dal 95,5% dei bambini, così come il mangiare (94,8%), il prendere in giro qualcuno (95,3%) e lo sbirciare le risposte di quiz e schede (90,6%).

Tabella 4.6: *Distribuzione delle frequenze in risposta alla domanda “Quanto ti capita di fare queste cose durante l’ora di catechismo senza farti vedere dalla catechista?”. (Valori percentuali)*

	Spesso	Raramente o mai	Totale	Casi validi	Non risposte
Gioco con carte, cellulare, giocattoli, ecc...	4,5	95,5	100,0	(428)	0,5
Mangio	5,2	94,8	100,0	(430)	0
Prendo in giro qualcuno	4,7	95,3	100,0	(430)	0
Sbircio le risposte ai quiz/cruciverbi/schede	9,4	90,6	100,0	(429)	0,3
Faccio scherzi	9,9	90,1	100,0	(429)	0,3
Disegno o scrivo qualcosa sul quaderno	24,0	76,0	100,0	(428)	0,6
Penso a cose mie	22,3	77,7	100,0	(428)	0,4
Rido assieme ai miei amici	36,7	63,3	100,0	(429)	0,3
Parlo sottovoce con i miei amici	38,4	61,6	100,0	(430)	0

Allo stesso modo, si sono osservate le stesse tendenze a rispondere, anche alla domanda che indaga sulla vita sotterranea che si svolge durante la messa domenicale. In questo caso che un numero ancora minore di bambini e bambine si dedicano ad attività sanzionabili da parte degli adulti.

4.3.4 Sabotare la lezione: confusione e ilarità in aula

Una delle azioni più ricorrenti messe in atto dai bambini durante l'ora di catechismo, è quella di creare occasioni di confusione, risate e ilarità tali da compromettere la continuazione delle attività proposte dalle catechiste. Questo tipo di tecnica è estremamente efficace e si realizza in un vero e proprio sabotaggio dei programmi degli educatori. A promuovere questo tipo di espediente sono soprattutto i bambini, le bambine si limitano solitamente a seguire le azioni dei compagni, non esercitando alcun tipo di iniziativa. Da quanto si è potuto osservare, l'azione dei bambini è coordinata e non si realizza esclusivamente ad attività già iniziate, talvolta infatti i bambini si recano nell'aula del catechismo con una strategia già elaborata.

Iniziano ad entrare altri bambini in classe ma Michele di mette davanti alla porta e blocca l'ingresso con il braccio steso urlando "Sciopero, sciopero!", cercando di non far entrare gli altri bambini. Una bambina evita l'ostacolo semplicemente passando al di sotto del braccio, non dice niente all'indirizzo di Michele e anzi, pare quasi ignorarlo. Michele, un po' stupito, smette di bloccare l'ingresso e fa entrare le altre bambine, ma vedendo i suoi compagni maschi riprende a sbarrare l'ingresso.

(Nota etnografica SGE, 27 ottobre 2010)

Lo stralcio ad esempio si riferisce ad un episodio in Michele, un bambino della parrocchia di San Giovanni Evangelista, arriva a catechismo con l'intento già dichiarato di attuare un'opera di disturbo nei confronti della lezione e invitando i compagni allo sciopero. Interessante notare come le bambine sembrano ignorare le azioni di Michele, mentre i compagni maschi si adeguano più facilmente alle sue idee.

Ciò non significa che le bambine si rifiutino di prendere parte al sabotaggio, anzi, esse in diverse occasioni si sono dimostrate concordi nelle azioni intraprese dai compagni, tuttavia generalmente si limitano a mantenere un ruolo di secondo piano, più di supporto che non di iniziativa. Gli sforzi della maggior parte delle bambine si concentrano soprattutto nel cercare di salvare la faccia sia con le catechiste (Goffman, 1961), sia con i propri compagni, cercando in questo modo di ottenere il maggior numero di benefici possibili: da un lato la stima degli adulti, dall'altro la possibilità di godere di momenti di ilarità e di stacco dalle attività previste.

Inoltre, come visto nel capitolo 3, la rivalità e la competizione tra maschi e femmine durante l'ora di catechismo è sempre molto viva. Soprattutto per le bambine, primeggiare,

dimostrarsi brave e accondiscendenti con le catechiste è un'abilità sottile che può fare la differenza nel gestire i rapporti e nelle negoziazioni.

La combinazione dei comportamenti dei bambini e delle bambine riesce spesso nel mettere in difficoltà le catechiste che si trovano a dover gestire i conflitti che si creano e che rappresentano delle potenti fonti di disturbo delle attività.

La catechista fatica molto prima di poter iniziare a fare qualcosa perché si vede richiedere del materiale di cancelleria (penne, pennarelli, gomme) che i bambini, secondo le sue indicazioni dovrebbero regolarmente portare. Non riesce a compiere nessuna operazione senza che la confusione regni sovrana, quindi chiede a Sabrina, una bambina che sembra molto silenziosa e sulle sue, di sedersi tra Federica e la zona dei maschi, dal momento che sembra che una delle maggiori fonti di disturbo sia quella. Esasperata, dopo appena pochi minuti di catechismo, urla di stare zitti, ma non finisce di urlare che deve già dirimere alcune dispute. Stefano dal momento che Federica non gli vuole prestare una matita gli rivolge un "Sei una cretina!". Federica arrabbiata sbotta: "Maestra mi ha detto una parolaccia, mi ha detto creeeee...". Stefano prova a difendersi dicendole: "Ma no, era cresci!" e ridacchia!

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

Nei diari etnografici molto frequenti le situazioni in cui i conflitti vengono esasperati, provocando confusione che innervosisce la catechista che, spiazzata, non può continuare il programma senza aver prima riportato i bambini in un clima di concentrazione.

La confusione non è il solo modo impiegato per sabotare il catechismo, i bambini e le bambine infatti adoperano tecniche estremamente più sofisticate. In diversi casi è capitato che durante i racconti o le storie di brani biblici o tratti dal Vangelo, il gruppo dei pari adotta la tecnica di fingere di non comprendere il significato di similitudini, metafore, parabole o addirittura nomi per interrompere quanto si sta facendo.

In qualche modo riescono a terminare la lettura del brano e la catechista chiede ai bambini di provare a dare un significato a quanto hanno letto. Marta fa scattare in aria la mano e prova a spiegare il brano, facendo un riassunto del Vangelo. Quando la catechista chiede di spiegare cosa significa quando Gesù dice che avrebbe fatto degli apostoli i pescatori di uomini, Andrea dice che Gesù gli avrebbe insegnato a pescare gli uomini. Dal fronte dei maschi si levano risatine, anche Lucia aggiunge che forse ci sono delle persone in mare da raccogliere. Tuttavia lei sembra sincera nella spiegazione che dà, mentre quella di Andrea sembra ideata per far ridere apposta.

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

Il fraintendimento che per esempio è riportato nell'estratto, fa parte di uno dei numerosi casi in cui le metafore costituiscono un pretesto per dare il via a momenti di ilarità.

I bambini in molte occasioni hanno dimostrato di conoscere il significato delle metafore tratte dal Vangelo e, nel caso specifico in cui si racconta della figura di Gesù pescatore di uomini, il brano è molto noto ai bambini, sin dalle primissime attività di catechismo. Nonostante ciò la catechista viene obbligata a dover guidare i bambini nella giusta spiegazione. Pare tuttavia che essi non siano realmente interessati a comprendere il significato dell'immagine, piuttosto si fermano volutamente a una pre-comprensione attenta ai possibili appigli per ridere assieme. L'intenzionalità e la "posta in gioco" dei bambini è quindi nettamente diversa da quella della catechista.

Anche alcuni gesti e rituali, come per esempio il segno della croce vengono utilizzati abilmente per provocare le risate dei compagni.

E' tempo di terminare l'ora di catechismo, la catechista ordina di smettere di scrivere e li fa mettere in piedi e in silenzio. L'operazione richiede diversi minuti perché non tutti mettono via le proprie cose in fretta e soprattutto il chiacchiericcio dei maschi e delle femmine è incessante. I bambini dopo un po' si guardano e decidono di provare a non ridere, stringono forte le labbra e iniziano a congiungere le mani davanti al cuore, in silenzio, seguendo forse un'abitudine che è maturata nel corso degli scorsi anni. La catechista annuisce soddisfatta, li guarda e inizia a fare il segno della croce. Noto che non tutti i maschi sanno ancora farlo nel modo corretto, servono almeno tre tentativi prima di riuscire a farlo nel modo giusto. Le bambine ridono di questa mancata abilità da parte dei bambini e spiegano che loro lo sanno fare da molto tempo. Quando sembra che sia il momento buono per iniziare a pregare con concentrazione, Andrea e Samuele battono le mani ricongiungendole davanti al petto proprio subito dopo aver fatto il segno della croce. L'effetto per me è molto comico perché sembra quasi una danzetta, un ritmo che hanno fatto proprio e che sicuramente hanno fatto volontariamente per provocare un altro momento di disturbo appena prima di iniziare a pregare. Questo provoca un'ulteriore ondata di risate e l'exasperazione della catechista. Infine riescono a pregare, dicono assieme il Padre Nostro.

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

La sinergia con cui i bambini agiscono al fine di interrompere il ritmo delle attività di catechismo portano le educatrici a situazioni di esasperazione che, se da un lato hanno l'effetto di irrigidire la loro posizione di inflessibilità, dall'altro le costringono a rendersi conto della necessità di contrattare con i bambini la possibilità di giocare e divertirsi con l'attenzione durante i momenti più seri del catechismo. Le due posizioni si realizzano nel comportamento profondamente differente delle catechiste nelle due parrocchie. A Marghera la rigidità di Sara la porta a scontrarsi di continuo con le strategie dei bambini fino a renderla consapevole che, a causa delle azioni di disturbo e sabotaggio non è riuscita

a rispettare il programma dell'anno. A Mestre invece, dopo un inizio dell'anno in cui Tiziana faticava a governare le relazioni con i bambini, ha compreso che per riuscire a non farsi scombinare completamente i piani doveva necessariamente accordarsi con i bambini.

4.3.5 Preferenze di attività, richieste alle catechiste

La seconda strategia che i bambini attuano è quella di fare richieste alle catechiste esprimendo alcune preferenze di attività che vorrebbero fare durante l'ora di catechismo, in particolare richiedono attività di tipo giocoso o di poter ascoltare o raccontare storie. Le attività più gradite sono state indagate nella domanda A3: "Quanto ti piacciono queste attività che si possono fare durante l'ora di catechismo?" (Tab. 4.7). Emerge che le attività che i bambini e le bambine preferiscono sono da un lato quelle riconducibili alle finalità religiose e in particolare risultano molto graditi i momenti di preghiera assieme (92,2%), l'ascoltare le storie religiose o episodi tratti dalla Bibbia o dal Vangelo (91,4% e 88,9%) e dall'altro tutte quelle che rimandano ad aspetti ludici e giocosi, come il giocare assieme e il fare feste durante il catechismo (81,4%).

Da quanto è emerso durante le osservazioni etnografiche, i bambini prevalentemente fanno due tipi di richieste alle catechiste, durante le attività: giocare e ascoltare le storie religiose o evangeliche.

Il gioco e le storie

Il gioco a catechismo non viene proposto come modo per sperimentare e rielaborare determinati aspetti del mondo adulto, quanto come strumento che permette loro di utilizzarlo come strumento di negoziazione Schwartzman (1978). Sia nella parrocchia di San Giovanni Evangelista a Mestre, sia in quella di San Pio X a Marghera, i bambini infatti barattano una partecipazione più seria e attenta a quanto si sta facendo a catechismo, con la promessa da parte dei catechisti, di dedicare un po' di tempo al gioco.

La richiesta di ottenere spazi di gioco è molto frequente tra i bambini ma spesso si scontra con un rifiuto da parte delle catechiste di concedere occasioni per giocare in quanto non c'è tempo a disposizione.

Tabella 4.7: *Distribuzione di frequenza alle domande sul gradimento delle attività che vengono proposte a catechismo. (Valori percentuali)*

	Piace	Non piace	Totale	Casi validi	Non risposte
Pregare assieme	92,3	7,7	100,0	(429)	0,2
Ascoltare storie religiose	91,4	8,6	100,0	(429)	0,3
Ascoltare la Bibbia e il Vangelo	88,9	11,1	100,0	(430)	0
Fare uscite assieme	84,5	15,5	100,0	(429)	0,3
Scambiare idee con altri bambini	83,2	16,8	100,0	(429)	0,2
Preparare la messa della domenica	82,3	17,7	100,0	(420)	2,2
Fare feste, mangiare insieme	81,4	18,6	100,0	(427)	0,8
Cantare canti di chiesa	79,6	20,4	100,0	(429)	0,3
Giocare	75,5	24,5	100,0	(428)	0,4
Fare le schede e quiz	72,7	27,3	100,0	(429)	0,2

I maschi iniziano a ridere tra di loro, parlano e ridono, finché Iacopo, si rivolge alla catechista più giovane, chiedendole “Dopo posso giocare?”. Questa dice di no, che non è una domanda che non si deve fare.

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

La cultura del gioco è inoltre tenuta distinta dalle attività di catechismo perché considerata come una cosa da bambini, come una cosa che serve esclusivamente al divertimento e che non può dare alcun valore aggiunto alle spiegazioni di quanto si sta facendo. I momenti di gioco dunque si concentrano prevalentemente prima dell'ingresso nell'aula di catechismo e dopo le attività, arrivata l'ora di tornare a casa.

Nonostante l'insistenza dei bambini per avere a disposizione del tempo per giocare, solo nella parrocchia di San Giovanni Evangelista le catechiste hanno fatto alcune concessioni. Il gioco è diventata dunque una merce di scambio per accordarsi sugli atteggiamenti da tenere in aula. Si è trattato di un processo lungo, che ha richiesto una continua negoziazione tra i due attori coinvolti e che spesso ha avuto incidenti di percorso e ripensamenti, soprattutto da parte delle catechiste.

[...] la catechista giovane viene chiamata da Tiziana. La chiama non tanto perché voglia dirle qualcosa, quanto perché esasperata dalla confusione. Alessandra quindi interviene e urla “Michele!” e Tiziana aggiunge “Non ho intenzione di alzare la voce!”. Tutti i bambini ridono e una bambina dice a Michele “Sei un po’ stro...” ma non completa la frase perché Alessandra la blocca. Tiziana continua il racconto ma ad un certo punto vede Mattia che ride e scherza e dice “E capisce che Dio ha un amore per questo popolo e ce l’ha per te Mattia però vorrebbe tanto chiederti qualcosa oggi..ma tu non gli dai la possibilità perché non ascolti. So che è difficile ascoltare, infatti vi ho chiesto cinque minuti e non di più!”. I bambini protestano e dicono che non è vero che sono solo cinque minuti. Alessandra esplode e dice “Avete poco da dire che non giochiamo mai, se fate così non giocheremo mai e poi mai! Andate pure avanti così, tanto io e la Tiziana non dobbiamo giocare!”. Michele dice “Molto bene!” e scoppia a ridere.

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

Nel brano si può notare come infatti i bambini, pur essendo scesi a patti con le catechiste e avendo promesso di prestare attenzione alle attività in cambio di qualche spazio da dedicare al gioco, non sempre riescano a rispettare gli impegni presi.

E’ sulla promessa che viene scambiata reciprocamente che si basa tutta la comunicazione tra bambini e catechiste, così che, le occasioni in cui essa viene mantenuta, rafforzano il legame di fiducia che si instaura, mentre i casi in cui non si mantiene, lo indeboliscono. I bambini poi sembrano avere una certa memoria storica per gli episodi in cui i patti sono stati infranti da parte delle catechiste e utilizzano i ricordi nelle negoziazioni che continuano ad ingaggiare con gli adulti.

Terminato di parlare Alessandra chiede ai bambini di spostare le sedie, sono tutti felici di giocare e Ilaria mi dice di essere veramente contenta perché “Di solito dicono vi parlo dieci minuti e invece parlano mezz’ora!” e invece questa volta hanno mantenuto la promessa. Poi Francesca torna a parlarle con le sue amiche ma stavolta esagera con il tempo e dice “Di solito dicono vi parlo dieci minuti e invece parlano tre ore!”.

(Nota etnografica SGE, 15 dicembre 2010)

Il gioco è apprezzato dai bambini anche quando viene utilizzato dalle catechiste come modalità di apprendimento. In particolare, il gioco a quiz, con domande fatte a due o più squadre che si sfidano tra di loro, è un modo di trascorrere il tempo a catechismo che i bambini preferiscono rispetto ad altre modalità di verifica, come per esempio i cruciverba o le “interrogazioni”. Il cruciverba è utilizzato molto spesso nella parrocchia di San Pio X a Marghera e viene proposto come strumento per verificare la conoscenza di termini

specifici, nomi di persona o località riferite all'ambito religioso o alla Bibbia. Le "interrogazioni" sono invece interventi mirati delle catechiste che chiedono ai singoli bambini di rispondere ad alcune domande, sempre allo scopo di stabilire se la trasmissione delle conoscenze sta avvenendo in modo efficace. Naturalmente non si tratta di vere interrogazioni in quanto ai bambini non viene dato un voto, tuttavia i bambini lo vivono con lo stesso spirito con cui affrontano le verifiche in classe. Generalmente durante le osservazioni si sono dimostrati un po' insofferenti rispetto a questa modalità utilizzata dalle catechiste.

Diversamente, i tornei di gare che sono stati proposti nella parrocchia di San Giovanni Evangelista, come abbiamo visto, hanno riscosso un grande successo. Probabilmente anche la divisione di genere ha contribuito a far sì che si instaurasse un clima di competizione tra bambini e bambine, ma anche lo spirito giocoso e meno serio rispetto ai canoni a cui sono stati abituati, hanno fatto sì che i bambini si sentissero coinvolti al punto da richiedere questa modalità di gioco numerose altre volte. E' a partire dai primi anni dell'Ottocento che sia il gioco che le storie hanno iniziato ad assumere una valenza educativa⁹ (Mourtisen, 2002), prima venivano soltanto considerati alla stregua di un passatempo.

Dunque non soltanto il gioco viene reclamato dai bambini come necessità di prendersi una pausa dalle spiegazioni che vengono fatte dalle catechiste, ma viene anche utilizzato come strumento per barattare una partecipazione più attenta e composta. Da quanto è emerso dall'analisi dei post-it scritti nel corso del *focus group*, essi dimostrano inoltre di saper apprezzare il gioco anche laddove venga utilizzato per il trapasso delle conoscenze necessario ai fini del catechismo. Da un lato dimostrano di conoscere bene il gioco come strumento educativo, sono consapevoli che può venir utilizzato da adulti - in questo caso dai catechisti, come espediente per insegnare, dall'altro, pur sapendolo, accettano di buon grado di partecipare con entusiasmo a quanto viene loro proposto.

⁹Nel XVIII secolo i giochi e la cultura orale erano visti come un pericolo per la sana crescita dei bambini perché si scontravano con la cultura Illuminista del tempo che privilegiava un'educazione rigorosa che potesse trasmettere i giusti valori secondo cui bisognava crescere. Per questo motivo le storie orali erano contrastate dalla letteratura moralista che dominava la letteratura infantile di allora. E' solo con l'avvento della cultura romantica nel XIX secolo che i giochi e le favole vengono riabilitate a strumenti educativi; si passa così dal proibizionismo alla convinzione essi siano necessari ad un corretto sviluppo cognitivo dei bambini. Per approfondimenti Mourtisen, 2002.

Per quanto riguarda alcune delle modalità di lezione più tradizionale, il racconto di storie e brani biblici, rappresentano uno strumento educativo dei catechisti che si è rivelato molto gradito tra i bambini. Benché le storie riescano nell'intento di focalizzare l'attenzione dei bambini, esse vengono anche utilizzate nelle culture dei pari, come strumenti per spezzare i momenti seri con altri scherzi e battute divertenti. In entrambe le parrocchie di osservazione infatti, i bambini si sono dimostrati abili nel gestire tecniche piuttosto elaborate per stravolgere i racconti o gli episodi raccontati dalla catechista e con essa anche gli intenti educativi.

Tiziana, la catechista decide di raccontare ai bambini una storia, Davide dice "Che bello una storia!" ma poi siccome viene guardato con aria interrogativa da Mattia, aggiunge "Dopo mi addormento!". Tiziana, prima di iniziare la storia però, esasperata dice "Vi pregherei, se non avete voglia di venire a catechismo, di ascoltare un po', statevene pure a casa! Non è obbligatorio! Io non obbligo nessuno, Don Giovanni non obbliga nessuno! Allora se venite qua per ascoltare un po' a noi sta bene, sennò.. Oggi abbiamo perso un mercoledì, volevo fare altre cose e non ho fatto niente. Neanche il presepio, la prossima volta se qualcuno porta una statuina, una pecorella, vedete come.." Agnese dice "Io posso portare le pecorelle!", Mattia dice "Io posso portarti una mucca, viva!" e scoppia a ridere. Iacopo si mette a ridere.

(Nota etnografica SGE, 15 dicembre 2010)

Si vedrà in seguito inoltre, che le storie costituiscono un modo attraverso cui i bambini tentano di descrivere la propria fede o di esprimere concetti difficili, immedesimandosi per esempio in un personaggio o cercando di semplificare il linguaggio religioso con similitudini tratte dal mondo che i bambini conoscono meglio: quello dei giochi, delle fiabe e delle favole.

4.4 Non voglio stare a catechismo, non ho voglia di andare a messa

Si sono riscontrati altri modi in cui i bambini esprimono le loro istanze e le loro richieste con l'intento di scombinare i piani ai catechisti, spezzando il ritmo della lezione e che si realizzano attraverso. In particolare, durante le attività sono molti i momenti in cui i bambini - e specialmente il gruppo di maschi *leader*, esprimono le loro intenzioni di non voler continuare a catechismo o di non andare a messa.

Nella parrocchia di San Pio X questo problema è stato esplicitato molto chiaramente da una delle catechiste che, al nostro primo incontro mi avverte “*Su 40 bambini secondo me solo 4-5 sono davvero interessati al sacramento, gli altri sono costretti dai genitori*”.

Dal momento che questo tipo di interpretazione data dalle catechiste ricopre una certa importanza nell’influenzare le relazioni che si intessono tra bambini e catechismo, si è deciso di inserire alcune domande sulla questione anche nell’indagine campionaria. In particolare è stato chiesto ai bambini se capita a volte di non voler andare a catechismo. E’ interessante notare che chi dichiara che molto spesso preferirebbero non andare a catechismo è in percentuale superiore maschio e le bambine sono invece più prudenti nella risposta e si concentrano prevalentemente nell’affermare che capita solamente qualche volta di non volerci andare (Tab. 4.8).

Tabella 4.8: *Distribuzione delle risposte delle bambine e dei bambini alla domanda “Ti capita di non voler andare a catechismo?”. (Valori percentuali; Casi validi 405; Non risposte 5,8%)*

Capita di non voler andare a catechismo?	Bambina	Bambino	Totale
Molto spesso	2,9%	7,7%	5,2%
Abbastanza spesso	6,2%	8,7%	7,4%
Qualche volta	51,4%	42,1%	46,9%
Mai	39,5%	41,5%	40,5%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

In generale, guardando al dato aggregato, i bambini e le bambine soltanto per il 12,6% dichiarano di non volere andare a catechismo molto o abbastanza spesso. Le risposte date dai bambini dunque tenderebbero a smentire le immagini che hanno le catechiste della realtà. Non bisogna tuttavia dimenticare che nella compilazione di un questionario può giocare molto l’effetto di desiderabilità sociale.

Andando ad analizzare in profondità attraverso la domanda aperta che chiede di specificare quali sono i motivi per cui ai bambini capita di non voler andare a catechismo, si possono osservare due grandi categorie. La prima è costituita da tutti quei bambini e quelle bambine che sono molto stanchi finita la scuola e preferirebbero riposarsi, la seconda da chi invece sostiene di annoiarsi a catechismo perché è noioso e poco divertente.

La partecipazione al catechismo è talvolta oggetto di negoziazione anche con i genitori a cui i figli si rivolgono per chiedere di poter saltare qualche attività per restare a casa, andare a giocare con qualche amico, partecipare agli allenamenti sportivi, finire i compiti o anche soltanto perché “non ho voglia”. Non essendo le negoziazioni con i genitori un focus su cui si è concentrata l’osservazione etnografica, si è deciso di approfondire la questione attraverso una domanda mirata nel questionario. E’ emerso che per il 42,4% i genitori riescono a trovare con i propri figli argomenti sufficienti a convincerli a partecipare ugualmente alle attività, per il 32,8% talvolta i genitori li lasciano stare a casa e infine il 24,8% li costringe ad andare.

Tabella 4.9: *I processi di negoziazione tra bambini e genitori secondo l’indicatore di pratica religiosa genitoriale. “Quando dici ai tuoi genitori che non vuoi andare all’ora di catechismo, come reagiscono?”. (Valori percentuali)*

	Indicatore messa genitori			Totale
	Praticanti	Irregolari	Non praticanti	
Trovano il modo per convincermi	50,5%	26,7%	22,8%	100,0%
Mi costringono ad andare	31,7%	30,2%	38,1%	100,0%
A volte mi lasciano a casa	32,4%	37,7%	29,9%	100,0%
Totale	39,9%	31,1%	29,0%	100,0%
(N. Casi)	(96)	(75)	(70)	(241)

Le decisioni prese indicano che tra i bambini che hanno indicato che i genitori trovano il modo di convincerli ad andare a catechismo, per la maggioranza (50,5%) sono figli di praticanti. Meno argomentazioni sembrano avere le famiglie irregolari e quelle non praticanti (Tab. 4.9). A conferma di quanto accennato sul rigore religioso che sembra caratterizzare le famiglie non praticanti quando si tratta dell’iniziazione dei propri figli essi costringono i figli a partecipare al catechismo per il 38,1%. Se pure con poco scarto, i non praticanti primeggiano in questa pratica.

La messa

Per quanto riguarda la questione del non voler andare a messa, si è già evidenziato come in realtà il livello di frequenza alle cerimonie domenicali dei bambini e delle bambine

rivela percentuali di presenza piuttosto elevate: il 75,8% di loro va a messa ogni domenica, il 13,1% ci va almeno 2 o 3 volte nell'arco di un mese, mentre il restante 11,1% sostiene di andarci raramente, solitamente durante le feste più importanti. Nonostante questi dati diano un quadro piuttosto positivo della partecipazione alle funzioni, sono emersi alcuni aspetti di problematicità nei confronti della messa che potrebbero costituire un primo passo verso quella disaffezione segnalata dalla maggior parte delle ricerche italiane. Un primo aspetto riguarda la frequenza e l'assiduità ai rituali che viene richiesta dalle catechiste e dai sacerdoti, talvolta in contrasto con ciò che i bambini osservano nell'ambiente familiare. Particolarmente nel caso dei bambini provenienti da famiglie non praticanti, il doversi recare a messa con costanza ogni domenica, spesso ad orari piuttosto mattinieri, è un aspetto che viene tollerato meno. Il caso di Stefano, un bambino della parrocchia di San Pio X con il quale si ha avuto l'occasione di parlare durante un incontro di catechismo è esemplare in questo senso.

R: Sei uno tra i più buoni o tra i più peperini? B: La seconda cosa che hai detto ahahaha! R: Sei peperino, quindi dopo otto ore di scuola.. B: Lasciatemi in pace.. Io oggi non volevo venire a catechismo perché mia mamma e mio papà e gli altri devono fare una riunione. No e ho tutti i miei amici che non vanno a catechismo giù perché hanno finito, hanno già fatto la comunione, hanno già fatto quasi tutto. E mi rompe restare a catechismo invece che stare giù a giocare. E poi la Rosetta brontola sempre perché certe volte non vado a messa e sono ammalato. (imitando la voce di una donna) "Perché non sei venuto a messa? Perché non sei venuto a messa? Lo sai che hai la comunione, perché non sei venuto a messa? Ma devo venire a messa anche se sono ammalato?" R: Ma spesso non vai a messa? B: Ciò sì, anche perché è anche esagerato mandare un bambino alle nove di mattina, io mi spreco le vacanze così. Già ho anche le lezioni, devo farmi le lezioni, il giorno dopo devo andare alle nove di mattina per andare a messa, cioè... R: Ma se non vai alle nove vai alle altre messe? B: Alle undici? No perché la maestra mi sgrida, la Rosetta mi sgrida e mi dice perché non sei venuto a messa e io gli dico che sono andato a quella delle undici e lei mi dice sì, va bene, come sempre! E dopo... R: Ed è vero che ci vai? B: Ciò. Sì, certe volte. R: E i tuoi genitori vanno a messa di solito? B: No, mia mamma deve andare a lavorare certe volte deve andare via oppure mi manda da mia nonna e vado da solo. A messa. Però loro non vengono tante volte. Una volta mi portavano a messa. Adesso, un po' quattro mesi fa diciamo mi portava a messa lei. Però siccome mia nonna abita vicino alla chiesa, vado da solo che così mi sveglio più tardi.

In questo stralcio Stefano si lamenta del controllo esercitato dalle catechiste rispetto alla partecipazione alla messa; come evidenziato infatti, l'assiduità garantisce il poter ricevere i sacramenti. Il controllo è percepito come pressante e insistente, al punto che a

Stefano - contrariamente a quanto accade per altri suoi compagni - risulta difficile farsi credere se ha partecipato ad un'altra messa. L'orario delle funzioni costituisce un secondo ostacolo per Stefano che si lamenta di doversi svegliare presto anche la domenica per andare a messa, rovinandosi le sue "vacanze" proprio durante il giorno in cui potrebbe dormire di più.

Andare volentieri o meno a messa è una questione molto importante per le catechiste che non soltanto spingono per la partecipazione plenaria della propria classe di catechismo, rimarcando gli eventuali assenti alle celebrazioni, ma anche promuovono un atteggiamento di interesse nei confronti della liturgia e di tutte le sue parti.

La catechista chiede "Ci vado volentieri a messa?", le bambine, ad eccezione di Elisa rispondono tutte di sì, mentre tra i maschi si formano due fazioni, quelli che non rispondono alla domanda e quelli che invece dicono di non andarci volentieri. Un bambino, fino ad ora seduto tranquillamente sulla sua sedia, fa un balzo e si alza in piedi e mette a cantare "Alleluja!" e sbatte le mani una contro l'altra facendo "Tsh, tsh" per accompagnare il rumore delle mani che battono. Una bambina dice "A messa però dicono sempre le stesse cose!" e un bambino, trovandosi particolarmente d'accordo con lei annuisce e lo ripete ad alta voce. La catechista chiede se i bambini parlano mai con i genitori dell'andare a messa e chiede "Ma ci vado volentieri a messa?" e da lì in poi si levano voci di bambini che dicono "Certe volte!", "Sì", "No", il brusio è altissimo e si fatica a comprendere le singole risposte. Alcuni dicono che la messa è molto noiosa, altri un pochino, altri che no, è divertente. Insomma la discussione che ne esce è estremamente animata e i bambini non riescono a parlare perché le voci si sovrappongono. Alessandra e Tiziana fanno molta fatica a riprendere il discorso e Tiziana inizia a dire che "Domenica a messa ho visto cinque bambini" e mostra le cinque dita di una mano. I bambini iniziano a parlare per giustificare la loro presenza o assenza a messa ma Alessandra dice "Non ci interessa, ognuno sa.."

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

Il brano evidenzia come i bambini, in risposta agli stimoli delle catechiste, manifestino apertamente alcune questioni problematiche che riconoscono nella messa, come ad esempio il fatto che "si dicono sempre le stesse cose", oppure che "dura troppo" o ancora che "non è divertente". Specialmente rispetto a quest'ultimo punto, le catechiste cercano di far comprendere ai bambini che la messa non è stata ideata per divertire le persone, ma per farle riflettere e per vivere assieme un momento di comunione. Nonostante i bambini capiscano le motivazioni per cui le funzioni sono strutturate in modo serio, essi continuano a manifestare le loro perplessità e auspicano che le messe possano diventare più divertenti e a misura di bambino.

La catechista dice che la messa non è né uno spettacolo e né un teatrino, non bisogna pensare di andare a divertirsi. A quel punto alcuni bambini si alzano in piedi e iniziano a fare il gesto del mimo facendo finta di essere degli attori. La catechista continua "Non è che mi devo sbellicarmi dalle risate, non è uno spettacolo di burattini." e una bambina dice "Sarebbe bellissimo fare la messa in un teatro!" così che Alessandra sbotta "Ma fare la messa e il teatro sono la stessa cosa?", i bambini iniziano a ridere tutti assieme. Finché Tiziana si raccomanda che la messa non deve essere un dovere e ad alcuni maschi si illuminano gli occhi e iniziano a ripetere "Non è un dovere, non è un dovere!" e qualcuno di loro saltella avanti e indietro per la stanza. Tiziana li ignora e continua a dire che se si va a messa è perché si ha voglia di andare ed è una cosa che ognuno di loro è libero di decidere. Sento dire "Sì, come no.." Una bambina ne approfitta per dire che lei domenica a messa non ci sarà perché andrà via con suo papà e deve partire presto, altrimenti è più il tempo che resta in macchina che non quello che trascorre via. Tiziana dice che c'è il comandamento che li avverte di santificare la festa, Iacopo inizia a parlare e dice "Sì, però.." e Tiziana lo blocca dicendo che "il comandamento non è un obbligo ma è un aiuto se vogliamo essere felici". Iacopo continua a ridere ma non commenta oltre.

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

Uno degli argomenti che più mettono in crisi la relazione tra catechiste e bambini è il carattere di obbligatorietà della messa. Se da un lato le catechiste, come si nota dallo stralcio riportato qui sopra, affermano che la messa non è un dovere ma è "un aiuto se si vuole essere felici", alcuni bambini sfidano apertamente gli adulti, appropriandosi della frase secondo cui "non è un dovere". I bambini e le bambine non credono che quanto detto dalle catechiste sia realmente vero, in quanto se sorpresi a saltare una messa vengono ripresi e si richiedono giustificazioni per la non presenza.

I bambini hanno ancora il fiatone ma sono felicissimi di aver giocato e Alessandra dice "Sedetevi un attimo perché se andate fuori tutti sudati, ci ammazzano le vostre mamme!" e Tiziana annuisce. Poi prende la parola, li invita a calmarsi un po' e ad ascoltarla, spiega loro che domenica prossima a messa si raccoglieranno le cassetine e le borse con delle offerte per i poveri per l'Avvento, poi ricorda che mercoledì prossimo ci si troverà tutti in chiesa per fare la confessione. Michele chiede "Ancora?" strabuzzando gli occhi e Tiziana gli risponde semplicemente lanciandogli un'occhiataccia che fa abbassare lo sguardo a Michele ma poi aggiunge "Se vuoi vieni Michele, sennò non importa! Va bene? Perché bisogna avere un po' di voglia a fare queste cose, invece io ho l'impressione che soprattutto tu non hai nessuna intenzione di fare niente. Allora vuoi aspettare un po', vuoi aspettare qualche anno? Va bene non ci sono problemi! Non sei obbligato a fare la comunione, hai capito? Allora se ti senti vieni a confessarti, tu sai che il tuo gruppo di catechismo si trova, dopo la penitenziale facciamo una bella festa qui sotto!". Michele è rimasto silenzioso, un po' pensieroso mi pare.

(Nota etnografica SGE, 15 dicembre 2010)

La messa dunque costituisce un momento critico per i bambini che non riescono ad apprezzarne i diversi momenti, come richiesto dalle catechiste. Tuttavia esistono alcuni momenti che più di altri, godono di un atteggiamento di interesse.

Uno dei momenti più graditi risulta quello della comunione, indicato dal 70% del campione¹⁰, seguito dai canti (49,2%), dalle letture (19,0%), dai momenti di preghiera (16,7%), dal momento in cui finisce la messa (14,1%) e infine la predica (8,0%).

Non stupisce di trovare la comunione tra i momenti preferiti dei bambini, in quanto l'anno di catechismo è tutto centrato sull'attesa di poter ricevere il sacramento che in un certo senso rappresenta anche un rito di passaggio. Stupisce molto di più notare che la predica scivoli all'ultimo posto della classifica, preceduto addirittura da chi di chiara di avere come momento preferito della cerimonia proprio il termine della celebrazione. Non appaiono significative differenze di genere, tranne nel caso dei canti che è preferito per la maggior parte dalle bambine (56,8% vs 39,1% dei maschi), mentre invece sembrano influire le tipologie di pratica religiosa con alcuni atteggiamenti dei bambini. Ad esempio i bambini figli di non praticanti, apprezzano sensibilmente meno il momento della comunione rispetto ai figli di praticanti e irregolari, probabilmente perché non vedendo i genitori dare importanza alla pratica di ricevere il sacramento ogni domenica, ne imitano il comportamento.

Si è successivamente indagato ulteriormente sugli atteggiamenti dei bambini a messa e, in particolare, si è chiesto quanto capita di annoiarsi durante le funzioni.

In linea con le attese, si annoiano più spesso i bambini rispetto alle bambine (Tab. 4.10), tuttavia per la frequenza "qualche volta", la tendenza si inverte.

Che sia per noia, per impegni sportivi o dei genitori o per le scuse più disparate, giustificare le assenze alle messe e al catechismo, spiegando i motivi per cui non si è riusciti a parteciparvi diventa un'arte nella quale i bambini si cimentano a beneficio dei propri compagni. Laddove infatti incontrano resistenze da parte delle catechiste, si sviluppano potenziali occasioni di divertimento per i compagni. Durante un'attività di catechismo nella parrocchia di San Pio X ad esempio, Andrea, essendo mancato alla messa dome-

¹⁰Si tratta di una domanda che prevede risposte a scelta multipla, dunque la somma delle percentuali è in questo caso maggiore del 100%.

Tabella 4.10: *Quanto capita di annoiarsi a messa secondo il genere. (Valori percentuali; Casi validi 399; Non risposte 7,2%)*

	Bambina	Bambino	Totale
Molto spesso	6,2%	11,1%	8,5%
Abbastanza spesso	11,4%	16,4%	13,8%
Qualche volta	61,4%	51,3%	56,6%
Mai	21,0%	21,2%	21,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
<i>(N. casi)</i>	<i>(210)</i>	<i>(189)</i>	<i>(399)</i>

nicale, si confronta con la catechista avvertendola che lui non vuole più andare a messa perché è una noia. La catechista, stizzita, replica che può fare a meno di andarci se vuole ma Andrea replica che è obbligato e che purtroppo la messa dura un'eternità. La catechista a quel punto ribatte dicendo che se si comporta così ancora gli conviene andare verso la rete in cui ha attaccato il bigliettino per segnalare la sua adesione al catechismo e togliere il suo nome perché non gli verrà data la possibilità di fare la comunione. La catechista a quel punto gli chiede per provare a fargli capire l'importanza di andare a messa "Ma che festa era ieri?" e tutti dicono "Era la festa dei santi!", Andrea però alla catechista "Era la festa del calcio!". La preferenza di Andrea, così come quella di molti altri maschi, dovendo scegliere tra gli impegni sportivi e quelli religiosi, va senza dubbio a favore dello sport.

Federica è furiosa. La catechista Sara dal nulla si accorge che manca Stefano, chiede dove sia e le rispondono che era a scuola ma che probabilmente adesso è andato a calcio. La catechista scuote la testa, guarda verso i maschi e dice "Il calcio è la disgrazia.". Preoccupata per il rumore avverte i bambini che se va avanti così io dovrò chiedere i danni perché divento sorda al termine dell'osservazione, ma i bambini non se ne curano e io ancora una volta sono contenta che non mi considerino un ostacolo alla loro libertà di comportarsi come se io non ci fossi.

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

La messa, il catechismo e le attività che vi si svolgono sono osservate con uno spirito critico feroce da parte dei bambini e delle bambine.

I bambini dunque sembrano sapersi destreggiare sapientemente quando si tratta di ingag-

giare negoziazioni con i catechisti di riferimento, facendo valere le proprie ragioni ma sapendo anche mediare.

Capitolo 5

Senso e significato: i bambini raccontano l'esperienza religiosa.

“Non devi uccidere.”

“Chi l'ha detto?”

“Dio” rispondono gli altri due pinguini in coro. “Dio ha detto: non uccidere”.

“Ah” dice il più piccolo, poi ci pensa un momento e infine chiede: “Ma chi è Dio?”

Un pinguino non sa mai bene che cosa rispondere davanti a una domanda così. “Oddio” borbotta uno dei due pinguini, “che domanda difficile. Allora: Dio è grande, e molto, molto potente. Ha inventato un mucchio di regole e sa essere piuttosto antipatico se non le si rispetta. Per il resto è molto gentile.”

“Ha un solo piccolo inconveniente” dice l'altro pinguino.

“Che sarebbe?” chiede il più piccolo, curioso.

“Dio è invisibile.”

“Ma questo è un enorme inconveniente.” Il piccolo pinguino ha un'espressione delusa. “Se Dio non si vede, non si può essere sicuri che ci sia davvero.”

Ulrich Hub, Jorg Muhle, L'arca parte alle otto

5.1 Dalla riproduzione interpretativa alla personalizzazione dell'esperienza religiosa?

Lo stralcio, tratto dal libro “L'arca parte alle otto” un libro che si propone come obiettivo quello di aiutare i genitori a spiegare ai propri figli la questione dell'esistenza di Dio,

narra le avventure di un piccolo pinguino dubbioso, che non ha paura di fare domande, di interrogare i due pinguini più grandi che ha accanto a sé. Facendo questo costringe a riflettere i pinguini maggiori riguardo ai concetti di peccato, di resurrezione, di cosa accade in paradiso e in generale dopo la morte.

I bambini e le bambine che ho incontrato nelle parrocchie di Mestre e di Marghera, durante le osservazioni etnografiche svolte a catechismo, mi hanno richiamato alla mente la figura del piccolo pinguino più piccolo: le domande fatte alle catechiste sul senso di gesti, rituali e credenze della tradizione cristiana, le spiegazioni e le narrazioni di sé e della propria esperienza religiosa proposte dagli stessi bambini agli educatori adulti sono simili a quelle che porta il pinguino più piccolo.

I bambini della mia ricerca hanno avuto modo, nel corso delle attività da settembre fino a maggio, di esprimere i propri dubbi, le proprie convinzioni, dimostrando di saper rielaborare in modo creativo - ma con una precisa logica di fondo - ciò che viene raccontato loro dai catechisti. Ho già avuto modo di affermare che il concetto di riproduzione interpretativa (Corsaro, Eder 1990; Corsaro 1992), nell'ambito della mia ricerca rappresenta una dimensione di rilevanza centrale. Esso mi ha permesso, osservando le esperienze vissute dai bambini durante il catechismo, di poter meglio comprendere le situazioni e gli episodi che si sviluppavano e accadevano davanti ai miei occhi. Durante la preparazione alla prima comunione, i bambini si trovano a vivere in un ambiente tipicamente simile a quello scolastico; il catechismo ne condivide, infatti, la struttura didattica, con la presenza di un educatore cui viene affidato il compito di socializzare i bambini a concetti e pratiche, ma anche la struttura normativa, con regole comportamentali e una struttura gerarchica ben definita. Nei capitoli precedenti ho descritto come i bambini riescano a creare le proprie culture dei pari a partire dalla reinterpretazione della cultura adulta che, grazie a una scintilla di creatività e fantasia, viene trasformata, riprodotta e condivisa dai bambini stessi. L'abilità dei bambini nel muoversi tra la cultura dei pari e la cultura adulta, permette loro in alcuni casi anche di sabotare una lezione di catechismo, fingendo con più o meno convinzione di non conoscere brani tratti dal Vangelo o dalla Bibbia, storie legate alla tradizione cristiana, regole di comportamento imparate sia in famiglia sia a scuola. E' accaduto di frequente che i bambini si assumessero il compito di reinventarle, proponendole con convinzione a catechisti e sacerdoti. Tuttavia la riproduzione interpretativa si

manifesta chiaramente anche laddove i bambini si trovino a raccontare la propria fede e le proprie esperienze religiose, talvolta anche per supplire a concrete difficoltà linguistiche e concettuali che impedirebbero loro altrimenti di raccontarsi e di spiegare agli altri l'esperienza di Dio e di fede che riescono a fare.

Nell'ambito della psicologia dello sviluppo cognitivo, sono state condotte alcune ricerche con lo scopo di interrogarsi sulla questione del concetto di Dio che i bambini hanno a vari stadi di età e su come riescono ad esprimerlo sia tra di loro e con gli adulti (Richert & Barrett, 2005; Petrovich, 1997; Dickie, Eshleman, Merasco & Shepard 1997). Generalmente si afferma che lo sviluppo della comprensione del concetto di Dio da parte dei bambini passa per un processo iniziale di riconoscimento della figura come antropomorfica. In altre parole, il punto di partenza per la rappresentazione di Dio che hanno i bambini è quello di una sorta di genitore o superuomo nel cielo” (Richert & Barrett, 2005: 283)¹. D'altra parte ciò, almeno nella tradizione cristiana, si accorda con la credenza secondo la quale, riprendendo le parole che le catechiste riportano ai bambini, “Gesù, figlio di Dio, si è fatto uomo tra gli uomini per portare il messaggio di salvezza”. In questa sede tralascieremo il dibattito sull'antropomorfismo del concetto di Dio, per approfondire piuttosto come i bambini elaborano il concetto stesso, come riescono ad aggiustarlo progressivamente per comprenderlo meglio e per poterlo spiegare successivamente non solo a se stessi ma anche agli altri. Le teorie Piagetiane (1929) affermano che i bambini non sono in grado di sviluppare un concetto di Dio finché non raggiungono determinate fasi cognitive, spesso individuate nel corso della primissima adolescenza. Sempre secondo questi studi, fino all'età di 6-7 anni i bambini doterebbero gli adulti e in particolare i genitori di poteri di onniscienza e onnipotenza; solo nel momento in cui essi riescono a riconoscere anche negli adulti la fallibilità umana riescono a comprendere che Dio non assomiglia a nessun altro essere umano perché mantiene inalterate le sue caratteristiche e “Dio rimane l'unico membro rimasto del panteon” (Richert & Barrett, 2005: 284). Quello di Dio dunque, è un concetto che si forma per differenziazione da tutto ciò che è vicino, concreto e tangibile alla realtà che i bambini vivono quotidianamente ed è a partire da questo assunto che i essi si trovano a tentare di descriverlo. Si tratta di un'operazione molto complessa perché richiede elevate capacità di astrazione e un lessico molto specifico.

¹La traduzione, dove non diversamente indicato, è da considerarsi ad opera mia.

Più in generale, il narrare la propria pratica religiosa è un processo elaborato, che è necessario imparare anche attraverso l'esempio degli adulti di riferimento.

I bambini affrontano queste prime esperienze di fede e spiritualità in un contesto che viene modellato e organizzato da educatori adulti che creano un percorso di scoperta che passa principalmente attraverso il racconto della storia dell'Ebraismo e del Cristianesimo o meglio la "Storia della salvezza" dei cristiani, come è stata definita dal parroco della parrocchia di San Giovanni Evangelista, quindi attraverso la spiegazione dei rituali e delle feste religiose. E' significativo il fatto che il catechismo dei bambini che ho potuto osservare, affronta solo secondariamente un percorso di testimonianza diretta della fede cristiana. E' tuttavia proprio attraverso questo espediente, cioè attraverso il processo di narrazione e il dialogo con figure adulte che si impara a dare un senso e un significato al percorso di socializzazione religiosa che si sta intraprendendo. Di conseguenza, mancando un confronto diretto sulle questioni più centrali e anche controverse della fede, i bambini di entrambe le parrocchie hanno dimostrato abilità molto diverse di narrare le loro esperienze e di manifestare le proprie credenze, spesso dettate più dalle inclinazioni individuali dei bambini e al peso delle influenze sociali della famiglia che non frutto di un percorso di catechismo improntato sulla condivisione. Per tentare di dare una descrizione ampia delle culture dei bambini in un contesto di pratica religiosa, questo capitolo è stato incentrato sulle pratiche che idealmente caratterizzano l'esperienza dei bambini a catechismo: la preghiera personale, la rielaborazione di storie religiose e dei testi sacri, il rito della prima comunione e della confessione. L'analisi di questo tipo di esperienze si è dipanata attorno ad un grande interrogativo che cerca di comprendere se, sulla base di quanto si è potuto osservare, si può già parlare di una personalizzazione del percorso religioso già a partire dagli otto anni di età. Infondo la personalizzazione viene descritta come il "dinamismo co-generativo che vive dentro l'individuo, per cui egli (ri)elabora a propria immagine gli stimoli che riceve e i progetti che gli nascono dentro" (De Sandre, 2010: 227) e ciò sembra ben richiamare il concetto di riproduzione interpretativa di cui abbiamo già parlato. E' dunque possibile osservare nei bambini che frequentano il catechismo, le fasi iniziali di questa personalizzazione che da una fase di minor consapevolezza si trasforma passando per l'adolescenza e la giovinezza in riflessività e ricostruzione di una propria identità religiosa?

5.2 A catechismo si viene per...mangiare il pane. Anzi, per giocare. I bambini e le bambine parlano del catechismo.

5.2.1 I bambini a catechismo: similitudini e differenze nelle parrocchie di Marghera e Mestre.

Ho cominciato a frequentare il catechismo con i bambini di entrambe le parrocchie a partire da settembre, mese in cui ricominciano tutte le attività parrocchiali. Mentre l'accesso al campo nella parrocchia di San Pio X² a Marghera è stato più semplice e mi ha permesso di iniziare il lavoro sul campo sin da quello che era il primo incontro dell'anno anche per i bambini, nella parrocchia di San Giovanni Evangelista³ a Mestre il protrarsi delle negoziazioni con il parroco e le catechiste, mi hanno permesso di accedervi al terzo incontro dell'anno.

Durante il contatto con le catechiste e i parroci di entrambe le parrocchie mi sono stati spesso presentate le tematiche e gli argomenti che avrebbero costituito il programma dell'anno: lo studio delle parti che compongono la messa, la scoperta della prima comunione, il valorizzare la confessione a cui i bambini hanno avuto accesso durante il precedente anno di catechismo.

La struttura del catechismo che ho potuto osservare in entrambe le parrocchie, trova numerosi punti di contatto così come svariate differenze. Il contesto sociale in cui sono inserite le parrocchie, così come la tradizione di catechesi per i bambini propria di ogni parrocchia, contribuiscono a creare e mantenere per il catechismo una struttura rigida e prestabilita ben sperimentata dagli educatori che da più tempo si occupano di accompagnare i bambini durante il percorso di preparazione ai sacramenti di iniziazione cristiana. Anche la sistematicità del programma approntato per gli incontri del catechismo, come ho già avuto modo di evidenziare, rivela che il catechismo risente nella sua struttura e nei suoi metodi, dell'impostazione fatta di regole e *routine* nella scuola elementare italiana. La parrocchia di San Pio X in particolare, adotta elementi ripresi chiaramente dall'am-

²Da qui in avanti, per brevità verrà rinominata nelle citazioni PIO X.

³Da qui in avanti, per brevità verrà rinominata nelle citazioni SGE.

biente scolastico come ad esempio l'appello iniziale con un "registro del catechista" in cui segnare le presenze e le assenze, le richieste di parlare con i genitori dei bambini che disturbano, la presenza di quaderni e libri di sussidio in cui riportare brani, scrivere riflessioni e preghiere, il dover completare alcuni esercizi a casa, i quiz e i cruciverba per verificare l'apprendimento delle terminologie, di alcuni episodi della Bibbia, etc.

Le *routine* del catechismo sono regolari e si presentano sempre con le stesse caratteristiche, così da risultare in buona parte prevedibili da tutti i bambini. La prevedibilità della struttura e dei contenuti delle lezioni "facilita infatti la costruzione di aspettative che hanno funzioni interattive e sociali, in quanto gli enunciati che rispettano una regolarità di discorso consentono di anticiparne il possibile sviluppo" (Orsolini e Pontecorvo, 1992). E' capitato diverse volte che i bambini, vedendo innescarsi alcune dinamiche organizzative da parte delle catechiste, riuscissero a fare ipotesi per buona parte esatte riguardanti la struttura della lezione che gli educatori avrebbero seguito per il pomeriggio in programma. Lo stralcio tratto dai diari etnografici che riporto qui sotto, fa vedere come Annalisa, una bambina di una classe diversa da quella che seguivo regolarmente, sentendo che le catechiste radunavano tutti i bambini assieme, fa alcune inferenze sulle attività del catechismo a cui parteciperà assieme ai suoi compagni.

All'invito delle catechiste a dirigersi verso l'aula grande, tutti i bambini iniziano a sembrare eccitati: qualcuno inizia a saltellare, altri strizzano gli occhi ai compagni; tutti si dirigono correndo verso la porta che consente l'accesso alle scale delle classi. Seguo la scia di bambini, finché mi si avvicina Annalisa che mi guarda, mi dice che è contenta oggi perché saremo tutti assieme con le classi di catechismo e aggiunge poi "Se siamo insieme vuol dire che guardiamo un bel film, se siamo nella classe vuol dire che studiamo..."

(Nota etnografica PIO X, 19 ottobre 2010)

La supposizione di Annalisa si è rivelata vera: durante la lezione di quel giorno, le catechiste hanno fatto incontrare ai bambini una delegazione di missionari della parrocchia che hanno illustrato ai bambini il loro lavoro con *slides* e filmati.

Le attività di *routine* gestite dagli adulti, nella parrocchia di San Pio X, tendono a rispettare maggiormente il programma stabilito, nel momento in cui le tre catechiste con più esperienza e i due aiuto catechisti⁴ sono in compresenza; il numero di attività assieme

⁴Nella parrocchia di Marghera, i bambini che si preparano alla prima comunione nel 2010 sono circa 40, così, per gestire meglio le classi di catechismo, i bambini sono stati divisi in tre classi, ciascuna con circa

tuttavia è molto limitato, nel corso dell'anno oltre al ritiro spirituale e alle confessioni, solo in altri due casi le classi sono state riunite nella stessa aula. Nella classe che ho seguito, Sara ha gestito le lezioni da sola - ad eccezione di poche volte in cui veniva affiancata da un aiuto-catechista, così che spesso, i bambini per superiorità numerica e per particolare vivacità, sono riusciti a imporre le loro *routine* in modo tale da provare a scardinare diverse volte la gestione del programma prestabilito. La struttura degli incontri pertanto non sempre è riuscita a seguire uno schema specifico ma è stata estremamente variabile e soggetta alla continua negoziazione tra educatore e bambini. In numerosi casi Sara ha fatto riferimenti espliciti al mondo della scuola e alla gerarchia scolastica che viene vista come un modello a cui tendere per una corretta gestione delle interazioni⁵.

Anche la parrocchia di San Giovanni Evangelista segue una struttura che riprende elementi dal sistema scolastico, tuttavia, benché servendosi degli stessi strumenti della parrocchia di San Pio X, se ne differenzia in modo sostanziale.

Il gruppo di catechiste⁶ che guida i bambini, punta maggiormente ad un rapporto dialogico, lasciando spazio a momenti di confronto e di formulazione sia di dubbi da esprimere ad alta voce, sia di preghiere personali che concludano l'incontro.

Durante lo svolgersi delle lezioni, pur con significative differenze legate sia alla stanchezza dei bambini, sia a eventi particolari da celebrare, si crea generalmente un andamento sequenziale in tre *routine* che viene descritto anche da Luisa Molinari (2011, 2010, 2007) nei suoi lavori. Si comincia solitamente con una fase di conduzione dell'attività in cui vengono presentati i temi della discussione della giornata, raccontate storie, spiegate ricorrenze religiose, etc. In seconda battuta vi è una fase di interrogazione in cui viene chiesto ai bambini di provare a spiegare con le loro parole ciò che hanno appreso ed eventuali chiarimenti necessari; da questa poi scaturisce la fase del dialogo in cui i bambini e gli educatori hanno modo di interagire tra di loro (Molinari, 2010: 70). Quest'ultima fase, benché di difficile gestione da parte degli educatori nel tentativo di mantenere le domande

13-15 bambini. In ogni classe una catechista esperta guida la lezione, mentre due aiuto catechisti dell'età di 16-17 anni, le affiancano, turnandosi nelle diverse classi. Vedere il capitolo dedicato alla metodologia per ulteriori approfondimenti.

⁵I riferimenti alla questione delle negoziazioni in classe si trovano ampiamente discusse nel quarto capitolo.

⁶Nella parrocchia di San Giovanni Evangelista, i 35 bambini sono distribuiti in due turni settimanali, uno al mercoledì e uno al sabato. In entrambi i turni, una catechista di esperienza è stata affiancata a due aiuto catechisti di 16 e 18 anni.

dei bambini in linea con il tema della giornata, evidenzia come, attraverso il confronto, i bambini acquisiscano maggior confidenza con i concetti e con il lessico, dimostrandosi in grado di saperli utilizzare in modo migliore successivamente.

Il ritmo delle lezioni, ad eccezione di alcuni giorni in cui la catechista si trova da sola a condurre l'incontro, è solitamente molto stabile, subisce poche variazioni così che, quando viene spezzato il ritmo da concessioni fatte alle richieste dei bambini, come ad esempio il gioco, suscita quasi sempre reazioni di sorpresa.

Alessandra deve urlare ai bambini per farli stare tranquilli e poi dice loro "Adesso finite le stelle vi dico due parole, due di numero e poi se state zitti muti e ascoltate tutto quello che dico dopo si gioca, sennò no! Dipende da voi!" Iacopo si illumina e chiede "A che gioco?" e poi tutti i bambini iniziano a sedersi alle loro sedie per ascoltare Alessandra.

(Nota etnografica SGE, 15 dicembre 2010)

Il tema della richiesta da parte dei bambini di poter giocare, in particolare rappresenta un punto chiave nell'osservazione etnografica che ho condotto; si tratta di un caso in cui i bambini manifestano in modo deciso la loro agentività, passando sia da tentativi di semplici richieste di terminare le spiegazioni per poter giocare, sia mettendo in atto veri e propri espedienti che mirano ad ostacolare lo svolgimento della lezione di catechismo. Mourtisen (2002), ha evidenziato come i bambini adottino questo tipo di strategie al fine di resistere al progetto pedagogico che gli adulti hanno su di loro e in risposta ai tentativi di esercitare del potere nei loro confronti.

Per concludere questa breve introduzione sulle strutture delle lezioni di catechismo in cui i bambini sono inseriti, è bene sottolineare che le due parrocchie, pur proponendo due metodi di socializzazione religiosa differenti (non tanto nei temi trattati quanto nella scelta del metodo), non sono in nessun caso esenti dalla resistenza dei bambini. Ho già affrontato la questione dell'*agency* dei bambini a catechismo nel capitolo dedicato alle negoziazioni con gli adulti ma ciò che è interessante in questa sede è, a partire dalla constatazione che i bambini tentano di modificare la struttura del catechismo, cercare di capire qual è il senso che essi danno al percorso che stanno intraprendendo e quindi risalire ai motivi per cui attuano una resistenza forte alla proposta che viene fatta dagli adulti. All'età di nove o dieci anni infatti, i bambini che ho potuto osservare, propongono innanzitutto a se stessi delle domande di senso e quindi esplicitano agli adulti le proprie perplessità e le proprie convinzioni.

5.2.2 A cosa serve frequentare il catechismo?

Nel capitolo precedente sono stati affrontati i problemi connessi alla negoziazione della partecipazione dei bambini alle attività di catechismo ed è stato evidenziato come spesso sacerdoti e catechisti ritengano che molte famiglie frequentino la parrocchia solo per consentire ai figli di ricevere i sacramenti e poi abbandonano la pratica religiosa. Tuttavia, nel corso della ricerca si è ritenuto necessario affrontare la questione di indagare che cos'è il catechismo per i bambini e a che cosa serve secondo loro. Durante l'anno ci sono state diverse occasioni in cui i bambini si sono confrontati con questa domanda, che è stata posta loro dagli stessi catechisti. Nel brano che segue, i bambini, guidati dalle domande di una catechista, cercano di trovare una risposta alla questione.

Wanda riprende a dire che l'anno che passeranno assieme è importantissimo e che quindi tutti i bambini dovranno impegnarsi seriamente. Alcuni di loro, stupiti, chiedono quali sono i motivi per cui quest'anno è così importante e ciò provoca la reazione di Cristina che, arrabbiata, urla che chi non conosce la risposta può anche andarsene. Cristina sembra molto arrabbiata, forse già irritata dalla confusione che si è creata in classe durante la lezione. Wanda interviene e sdrammatizza un po' il momento di tensione, chiedendo ai bambini "Cosa siete venuti a fare qui durante gli anni scorsi?". In molti alzano le mani e aspettano il loro turno per parlare, altri invece urlano "A catechismo!", un altro chiede "Non si mangia il pane?". Questa affermazione mi fa pensare che si riferisca alla prima comunione che faranno a maggio. Altri bambini ancora urlano "Per essere cristiani", altri ancora "Per fare la comunione", altri "Per confessarsi". Wanda a questo punto fa notare che si sono già confessati l'anno scorso, quindi, per aiutarli a capire cosa vuole sentirsi dire inizia ad urlare "A catechismo si viene per...". Molti bambini urlano, uno sugli altri grida "giocare". Tutti i bambini iniziano a ridere, divertiti dalla battuta, finché il bambino che ha urlato la battuta viene ripreso da tutte le catechiste e invitato a non dire stupidaggini. La richiesta prosegue, così che qualche bambino solleva timidamente la mano e dice che a catechismo si viene imparare, una bambina aggiunge che "a catechismo si viene per imparare cosa vuole fare Dio". Wanda scuote la testa e per aiutare i bambini li guarda e allargando le braccia dice ai bambini "voi siete amici!" - e qui si solleva un gran vocio, qualcuno annuisce, qualcuno borbotta un no - quindi li incalza "cosa bisogna fare per diventare amici?". Un bambino urla "conoscerci!", Wanda lo guarda ed esclama "Finalmente!" e alcuni bambini si sporgono un pochino nel cerchio per vedere chi ha dato la risposta giusta. Wanda vuole continuare a parlare del significato del percorso di catechismo perché chiede ancora, "Tra di voi cosa siete?", una bambina risponde un po' titubante "Cristiani?". Wanda scuote la testa e dice che tra di loro sono amici. Si solleva una grande baraonda: alcuni bambini scuotono la testa, dicono che non è vero, alcuna bambina annuisce con forza sorridendo, ne noto due che prima si indicano, poi sollevano contemporaneamente il pollice, quasi a confermare quanto viene detto da Wanda. Wanda poi continua a dire "Noi siamo qui per conoscere Gesù", fa una greve

pausa poi aggiunge che domenica a messa si va ad incontrare Gesù. “Si va a trovare Gesù. Si va per incontrarlo!”. Un bambino chiede con aria di sfida “Adesso?”, come se volesse sfidare le catechiste ad andare proprio in questo momento in chiesa per vedere se c’è Gesù. Un bambino in risposta dice “Ma no, è in cielo!”.

(Nota etnografica PIO X, 5 ottobre 2010)

Si può osservare leggendo il brano, come i bambini alternino risposte in linea con le aspettative della catechista, come ad esempio “Per essere cristiani!” con risposte ironiche “Giocare!” con lo scopo di provocare una spirale di scherzi e risate. E’ interessante come alcuni bambini che si riferiscano a pratiche come la confessione, (“A confessarsi!”) oppure alla comunione (“A mangiare il pane!”), quasi associassero la presenza a catechismo esclusivamente come momento in preparazione a rituali di iniziazione cristiana. Da notare come la risposta verso cui si indirizza la catechista “Noi siamo qui per incontrare Gesù”, lascia interdetti la maggior parte dei bambini. Anche nel caso della parrocchia di San Giovanni Evangelista, le catechiste si trovano ad affrontare la questione ma, nel caso specifico, devono chiarire ai bambini la differenza tra il catechismo e l’insegnamento dell’ora di religione che viene fatta a scuola.

I bambini vogliono raccontare a Tiziana, la catechista la storia di Giosuè e saltellano un po’ sulla sedia, alzando la mano insistentemente e chiedendo di poter parlare. Le voci dei bambini si sovrappongono spesso, così che è molto difficile riuscire a capire cosa vogliono raccontarle. Tiziana per dare una struttura più ordinata alla discussione inizia a fare qualche domanda; i maschi tuttavia, pur alzando la mano per rispondere, appena Tiziana dà loro la parola dicono semplicemente “Io no!” e ridono tra di loro. Questo gioco tra di loro si ripete circa quattro volte, poi la catechista si infastidisce molto e intima loro di smetterla di fare confusione. Una bambina dice a Tiziana che a scuola stanno facendo gli stessi argomenti, solo che sono un pochino più avanti rispetto al catechismo e poi, a evidenziare altre similitudini tra scuola e catechismo, aggiunge con entusiasmo che poi loro fanno catechismo il mercoledì e religione il giovedì. Tiziana chiede poi se secondo loro “Fare religione e fare catechismo, è la stessa cosa?” le bambine tutte assieme, ad esclusione di Elisa urlano “NO!”. Tiziana a quel punto chiede di spiegare bene in che cosa consistono le differenze. Prende la parola un bambino che dice che religione è una parola strana. La catechista cataloga questa affermazione come una sciocchezza e dà la parola ad una bambina che si sta sbracciando per richiedere le sue attenzioni. Erica, presa la parola, dice che “A scuola non facciamo niente e qua sì!” e sorride, venendo ricambiata a sua volta da Tiziana. Un’altra bambina dice “Qua troviamo Dio e a scuola no”, Tiziana dice “fuochino”. Mattia batte le mani scoccato e dice “Ma va là!” e lui e Michele si mettono a ridere, coprendo la voce di un’altra bambina che sta dicendo che “La cosa che fai a scuola ti spiega e basta”. Ma non riesce a finire la frase che un vocio enorme si solleva, finché un bambino non urla

“comunione!” e si sporge sulla sedia tutto affannato e contento per essere riuscito a dirlo. Tiziana però si arrabbia e dice che non sono lì solo per quello ma che devono incontrare e conoscere una persona importante. Mattia dice “Giosuè!” e ride. La catechista più giovane gli lancia un’occhiataccia ma Tiziana continua a parlare e dice che sono qui per conoscere un amico.

(Nota etnografica SGE, 6 ottobre 2010)

L’episodio permette di evidenziare che non sempre è immediata, per i bambini, la distinzione tra il catechismo fatto in parrocchia e l’insegnamento della religione cattolica (IRC) svolto in orario scolastico. L’IRC in Italia è un “corso di studi volto a far loro apprendere un insieme di conoscenze relative alla religione e in particolare a quella cristiana cattolica, anche se non limitate a quest’ultima” (Castegnaro, 2009a)⁷. Pur non avendo chiesto esplicitamente a tutti i bambini se frequentano o meno l’ora di religione a scuola, era evidente, dai discorsi ricorrenti che venivano fatti durante il catechismo tra pari, che tutti sono quanto meno a conoscenza dei contenuti che vengono affrontati durante le lezioni a scuola. Dal brano emerge che alcuni bambini pensano che, pur essendoci differenze tra il catechismo e l’IRC, queste riguardano soprattutto il fatto che a scuola si fa molto di meno rispetto a quanto viene fatto a catechismo. La catechista, tuttavia vorrebbe cercare di approfondire la questione, evidenziando differenze più sostanziali che non formali, infatti asseconda l’affermazione di una bambina che propone “Qua troviamo Dio e a scuola no”. Come nel caso della parrocchia di San Pio X, la risposta che infine viene data ai bambini è che il catechismo serve a conoscere Gesù indicato anche come un loro amico. Anche in questo caso si può osservare come un bambino, abbia indicato come scopo del catechismo quello di ricevere la comunione. I catechisti chiedono ai bambini un’adesione spontanea alle attività proposte e una partecipazione attiva e interessata; vengono scoraggiate le frequenze alle attività al solo scopo di fare la prima comunione, ricevere i regali e partecipare alla festa che di norma segue la cerimonia. In diversi casi ai bambini viene chiesto di scegliere in modo autonomo se continuare o no a intraprendere il percorso di catechismo, tuttavia questa apparente concessione di *agency* crolla nel momento in cui i catechisti stessi e poi i genitori, spingono i bambini a fare uno sforzo per continuare a frequentare fino alla fine dell’anno la parrocchia. La spontaneità richiesta

⁷La frequenza degli studenti alle lezioni di IRC a scuola, è a discrezione delle famiglie e degli studenti stessi. Da quanto Castegnaro riporta nella sua ricerca, emerge che “E’ noto, inoltre che, se non tutti si avvalgono di questo insegnamento, in Italia è la grande maggioranza dei ragazzi e dei giovani a farvi ricorso, e in Veneto, [...] tale maggioranza risulta ancora più cospicua” (Castegnaro, 2009a).

ai bambini, contrasta quindi con il metodo formale che viene adottato dai catechisti. Un episodio significativo, in questo senso, si è verificato durante il racconto tratto dal Vangelo in cui Gesù viene definito “pescatore di uomini” che Sara, la catechista, utilizza allo scopo di chiedere ai bambini un’adesione personale riguardo alla scelta di frequentare con serietà il catechismo, lasciando da parte qualcosa per seguire Gesù.

La catechista riprende il brano del Vangelo che è stato letto e spiega ai bambini che ora stanno per fare un gesto simbolico, come se Gesù con la sua rete li stesse pescando per portarli con sé. I bambini ridono immaginandosi la scena, in particolare loro intrappolati dentro alla rete. Sara li riprende e spiega che i discepoli hanno lasciato tutto per seguire Gesù e quindi anche lei chiede ai bambini che cosa lascerebbero per seguire Gesù. La risposta immediata che arriva dai maschi è “BOH!” e scoppiano a ridere. Poi dà loro un po’ di tempo per pensarci e per scriverlo, tuttavia alcuni iniziano a riflettere ad alta voce e dicono che vorrebbero lasciare la scuola o il catechismo! Nonostante Sara spieghi che il lasciare qualcosa non significhi necessariamente lasciare cose materiali, nessuno di loro riesce a mettere da parte l’idea di poter lasciare il catechismo o la scuola. Sara tira fuori dalla borsa una retina da pesca molto piccola e la appoggia alla parete per attaccarla, spiegando che si tratta proprio di una vera rete da pesca che utilizzano i pescatori che sarà il simbolo della giornata. I bambini reagiscono nei modi più disparati: Samuele chiede se gliela presta per andare a pescare, mentre Lucia chiede “Mi peschi?” e tutti scoppiano a ridere. Caterina si gira a guardare Lucia e le dice, come se fosse la cosa più ovvia del mondo, che si tratta di una sciarpa fatta di rete. Andrea risponde piccato che non è una sciarpa ma una rete vera! Chiede poi se sa puzza invece. Appena viene appesa al muro la rete ha la forma di una specie di fiocco ma Andrea ne approfitta per dire che sembra un reggiseno! Sara, la catechista non lo sente ma Caterina sì e quindi decide di fare la spia e di dirlo ad alta voce. Andrea è molto fiero della somiglianza che ha trovato e porta avanti la sua idea a testa alta confermando che è stato proprio lui ad avere quella idea. Sento sussurrare dai ranghi maschili la parola “Tette” ma Sara non sembra averlo sentito. I maschi si guardano con aria complice e qualcuno deve trattenere le risate con una mano davanti alla bocca. Marta spezza quest’aria gioviale chiedendo a Sara se la rete significa se Gesù ci sta pescando. Sara dice di sì ma ha bisogno di andare a prendere delle puntine per fissare meglio la rete alla parete e si allontana dalla classe.

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

La rete appesa nella stanza (Fig. 5.1) si rende protagonista di ben due incontri di catechismo nella parrocchia di Marghera, è importante perché permette sia di cogliere l’aspetto dell’interpretazione del Vangelo, sia di osservare come i bambini esprimono idee molto diversa da quella che è la spiegazione tradizionale che gli adulti danno. Il brano del Vangelo che Sara ha letto ai bambini, racconta l’episodio in cui Gesù chiama i suoi

discepoli e li invita a lasciare ciò che hanno per seguirlo e diventare pescatori di uomini⁸. La metafora della pesca degli uomini, fa chiaramente riferimento al fatto che i discepoli hanno il compito di raccontare a tutti ciò che Gesù ha mostrato e insegnato loro. Non tutti i bambini tuttavia colgono il significato intrinseco nella metafora ma si fermano al significato letterale; ciò avviene non perché i bambini non siano in grado di interpretare il Vangelo - tra le altre cose molto conosciuto. Ad alcuni bambini non interessa affatto cogliere la metafora, la loro attenzione è tutta centrata nel sabotare l'intento della catechista e nel cambiare la cornice di riferimento imposta loro. Come si può vedere, tutti i bambini, non appena viene espressa una prima idea di reinterpretazione da uno di loro, si adattano alla nuova immagine che viene proposta e iniziano a costruire altre immagini personali attorno ad essa, ecco quindi che Lucia ad esempio chiede "Mi peschi?", fermandosi alla funzione reale della rete da pesca. Allo stesso modo, nel momento in cui la rete da pesca viene appesa al muro, Andrea esprime un'idea che va al di fuori degli schemi prestabiliti - ovvero di vedere una rete da pesca per quello che davvero è - dà il via ad una serie di ipotesi sul suo presunto significato che passa per un fiocco, fino a diventare un reggiseno, immagine che provoca numerose risate soprattutto tra i ranghi maschili.

Il siparietto che si è creato tra i bambini e la catechista, ha distolto l'attenzione dal motivo principale per cui la rete da pesca era stata pensata. La catechista riesce a ritornare al suo intento solo dopo una lunga discussione con i bambini e dopo aver sedato tutte le risate e gli scherzi che si sono innestati dall'episodio. L'attività prosegue poi chiedendo ai bambini di indicare in modo chiaro la propria voglia di partecipare al catechismo e dunque l'intenzione di seguire Gesù, scrivendo il proprio nome su di un cartellino colorato e appendendolo quindi alla rete da pesca.

E' tornata con in mano dei cartoncini tutti colorati e di colori diversi in cui ognuno potrà scrivere il proprio nome come simbolo per dire a Gesù che si vogliono far pescare da lui. Inizia la distribuzione dei cartoncini ma nessuno sembra essere felice del colore che gli capita casualmente. Inizia una tratta dei bigliettini che per un po' riesce a restare segreta a Sara ma poi Lucia inizia a protestare ad alta voce che il suo

⁸Il brano letto ai bambini, tratto dal Vangelo lo Marco (1, 14-20) è il seguente: "¹⁴Dopo che Giovanni fu arrestato, Gesù si recò nella Galilea predicando il vangelo di Dio e diceva: ¹⁵“Il tempo è compiuto e il regno di Dio è vicino; convertitevi e credete al vangelo”. ¹⁶Passando lungo il mare della Galilea, vide Simone e Andrea, fratello di Simone, mentre gettavano le reti in mare; erano infatti pescatori. ¹⁷Gesù disse loro: “Seguitemi, vi farò diventare pescatori di uomini”. ¹⁸E subito, lasciate le reti, lo seguirono. ¹⁹Andando un poco oltre, vide sulla barca anche Giacomo di Zebedeo e Giovanni suo fratello mentre riassetavano le reti. ²⁰Li chiamò. Ed essi, lasciato il loro padre Zebedeo sulla barca con i garzoni, lo seguirono”.

Figura 5.1: *La rete dei pescatori. Parrocchia San Pio X - Marghera*



colore proprio non le piace e non vuole tenerlo. La catechista sceglie di ignorare la richiesta di poter cambiare dei cartoncini e ripete ad alta voce la domanda “Volete farvi pescare da Gesù?” Lucia risponde fermamente “No” e quando le viene chiesto il perché lei risponde “Perché non mi piace il giallo!”. Sara le dice che lei deve solo scrivere il nome e che non importa il colore ma Lucia proprio non vuole saperne di scriverlo, incrocia le braccia e posa la penna. Tutti gli altri bambini scrivono il nome sul bigliettino, qualcuno è incerto se scrivere anche il cognome, sembra davvero una cosa importante per loro perché non riescono a capire cosa succederebbe se per caso “Ci sono due Alessia, due Caterina, due Andrea? Come si fa a capire?”.

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

La preoccupazione di stimolare un reale interesse da parte dei bambini nei confronti della fede cristiana si estende ben oltre all'anno di preparazione alla prima comunione. Le catechiste infatti, temono un calo fisiologico delle presenze dei bambini al catechismo subito dopo la cerimonia. Nel caso della parrocchia di San Pio X, non mi è stato possibile verificare immediatamente il trend di presenza a catechismo e a messa dei bambini, dal momento che la prima comunione si è svolta il 29 maggio e successivamente non si è tenuto nessun incontro di catechismo. Tuttavia, tornando a salutare la classe di bambini nell'ottobre successivo, ho potuto constatare che, a parte due assenze per malattia, tutti i bambini continuavano a frequentare il catechismo.

Nella parrocchia di San Giovanni Evangelista il catechismo è proseguito ancora per tre incontri successivi alla prima comunione, con una presenza pressoché invariata da parte dei bambini. Di ritorno dalle vacanze estive, tutti i bambini hanno continuato a frequentare il catechismo, compresi Michele e Mattia, i bambini che avevano manifestato più insofferenza verso la forzata partecipazione al catechismo. Sia chiaro, nel contesto in cui ho effettuato le mie osservazioni, i bambini sono incentivati a continuare a frequentare la parrocchia e il catechismo, dal momento che continuano a intraprendere il loro percorso per prepararsi a ricevere il sacramento della cresima, generalmente all'età di 13 o 14 anni. Il calo di presenza in parrocchia è dunque limitato, dal momento che il sacramento della confermazione rappresenta per i bambini e le loro famiglie la tappa conclusiva del percorso di formazione cristiana, al termine del quale si apre la reale scelta di adesione personale dell'ormai ragazzo ai valori cristiani. In altre parrocchie del Patriarcato di Venezia tuttavia, l'adozione di uno nuovo percorso di iniziazione, prevede che i sacramenti dell'eucarestia e della confermazione, siano conferiti ai bambini in un'unica cerimonia, all'età di 12 anni. Questo, se da un lato alimenta i timori di un abbandono della parrocchia ancor più anticipato, dall'altro, dalle parole di Mons. Danilo Barlese, fa sì che i ragazzi che decidono autonomamente di restare in parrocchia siano realmente motivati e che da ciò ne derivi un impegno reale, concreto e disinteressato nei confronti delle attività che vengono proposte dalle varie parrocchie. E' indubbio che si tratti di una questione cruciale ed estremamente complessa, Susan Ridgely (2005: 80), nella sua ricerca sulle parrocchie statunitensi, sostiene che non è affatto facile stabilire la reale affiliazione dei bambini alla chiesa cattolica e ai suoi valori; la presenza o l'assenza alle lezioni di catechismo infatti, non tiene conto solamente della volontà dei bambini a parteciparvi, bensì deve tenere necessariamente conto anche delle decisioni genitoriali riguardo al costringere il bambino ad una presenza assidua oppure al saltare qualche incontro.

Tutte queste considerazioni fanno sì che le lezioni che gli educatori approntano per i bambini non si limitino a prepararli a ricevere i sacramenti, bensì mirino a fornire le "basi" della religione cristiana. Questo in quanto "molti adulti sperano che la conoscenza dei fondamentali, dia la possibilità ai bambini di avere in futuro una vita attiva all'interno della parrocchia, che si vedano come seguaci di Gesù e che siano in grado di creare una relazione duratura con la Chiesa Cattolica" (Ridgely, 2005: 81). E' in questo contesto

estremamente complesso e sfaccettato che i bambini di oggi si trovano a raccontare la loro esperienza religiosa e ad esprimere i loro primissimi dubbi.

5.3 I bambini raccontano la religione: storie, narrazioni di sé e preghiere.

Durante la preparazione alla comunione, i bambini si sono spesso trovati nella situazione di dover parlare della propria esperienza religiosa, magari su richiesta della catechista, oppure a volte anche di voler loro stessi in modo spontaneo raccontare esperienze di fede, di interpretazione di racconti, episodi del Vangelo o della Bibbia. Parlare della religione, esprimere le proprie emozioni, raccontarsi davanti agli altri o pregare con gli altri sono richiesti ai bambini abilità linguistiche notevoli perché implicano l'acquisizione di un vocabolario specifico talvolta complicato. Ad esempio come raccontare la transustanziazione in parole semplici? Di cosa stiamo parlando se la catechista chiede di andare verso l'ambone? O come non scambiare la navicella che in chiesa viene usata come portaincenso per un modellino di yacht?

Frequentare il catechismo implica spesso per i bambini l'occasione di doversi raccontare davanti agli altri, mettere in luce le proprie emozioni, esplicitare difficoltà incontrate o concetti non capiti: viene richiesto ai bambini di togliersi la maschera e di mettersi a nudo davanti agli altri spiegando per esempio agli altri bambini cosa si è provato durante la confessione, oppure condividendo preghiere sulle difficoltà che ci sono in famiglia. Oltre a mettere in gioco abilità linguistiche, questo tipo di richieste metterebbero in difficoltà molti adulti, poco propensi a raccontare parte di sé magari durante un *focus group* sulla religiosità o durante un'intervista. Questo perché la "definizione di sé in termini spirituali è [per i giovani e per gli adulti] un fatto assolutamente personale. Poche parole assumono un significato di "individuale" quanto quella di "spirituale" (Castegnaro, 2010: 31).

L'infanzia rappresenta dunque un'età della vita in cui l'individuo viene stimolato a far cadere le barriere di inibizione e comunicarsi agli altri per così come si è; le ricerche di Castegnaro rivelano come, già a partire dall'adolescenza, si innalzi una barriera che relega la religiosità alla sfera personale di cui si preferisce non parlare.

Benché i bambini delle parrocchie di Mestre e Marghera siano abituati a parlare di sé

davanti alla classe di catechismo, non si può fare a meno di notare che le differenze nei due casi esaminati sono considerevoli. Mentre nella parrocchia di San Giovanni Evangelista a Mestre, i bambini elaborano teorie molto complesse e articolate per spiegare i miracoli del Cristianesimo, i rituali e talvolta anche i dogmi, nella parrocchia di Marghera questo aspetto è quasi del tutto nascosto da attività di apprendimento che non prevedono la condivisione come metodo privilegiato.

Anche l'aspetto della preghiera è affrontato in modo molto diverso nelle due realtà parrocchiali: a San Giovanni Evangelista i bambini sono abituati a fare preghiere spontanee ad alta voce, a condividerle tra bambini e adulti. I bambini di San Pio X raramente hanno pregato in aula, a volte è capitato che concludessero l'incontro con un Padre Nostro ma in generale sono poco abituati a condividere emozioni o preghiere tra di loro. Queste diverse abitudini fanno sì che i bambini abbiano abilità differenti quando si tratta di tentare di esprimere le loro esperienze di fede e di parlare con catechisti, sacerdoti e genitori di questioni che riguardano la fede.

5.3.1 Credere, praticare, interpretare.

Quando i bambini parlano delle loro esperienze religiose, spesso concentrano la loro attenzione su concetti che faticano a comprendere come ad esempio miracoli, alcuni aspetti della pratica della confessione, discutono tra di loro sulle teorie della nascita del mondo, su come conciliare la ragione con la fede e chiedono agli adulti una conferma dell'esattezza di quanto hanno elaborato e condiviso tra pari. Mai come nel caso dei racconti che i bambini fanno emerge il processo di riappropriazione creativa di informazioni che provengono dal mondo adulto (Corsaro, 2003) e la successiva condivisione che i bambini mettono in atto. Un episodio significativo a cui ho potuto assistere rivela come i bambini tendano a reinterpretare alcuni concetti o episodi che hanno appreso. Sarà riportato nel paragrafo 5.5 dedicato alla confessione, l'episodio di Caterina, una bambina di 9 anni che durante l'anno ha elaborato l'idea che per confessarsi correttamente fosse necessario iniziare a riflettere personalmente su quanto fatto. Caterina non ha capito che la fase di riflessione individuale riguardava solamente quello che la catechista ha chiamato "Esame di coscienza". Nell'episodio nessuno degli altri bambini ha manifestato alcun tipo di dissenso nei confronti di quanto detto da Caterina, si sono limitati ad osservarla attentamente,

come se avesse osato fare una domanda che a molti passava per la mente ma che nessuno aveva il coraggio di fare. Grazie all'affermazione di Caterina e al successivo intervento della catechista, molti bambini per la prima volta, pur avendo già fatto una confessione ufficiale, hanno capito le modalità con cui gli adulti prevedono che si svolga il rituale. Alcuni bambini avevano fatto circolare l'idea che la confessione fosse una questione privata tra sé e Dio, senza alcuna intermediazione del sacerdote. La confessione è al centro di diverse riflessioni fatte dai bambini perché coinvolge una sfera quanto mai privata e delicata, dal momento che il rito prevede di raccontare i propri peccati al confessore. In un'altra discussione la confessione viene ancora nominata, perché alla ripresa del catechismo, dopo la pausa estiva, all'inizio di settembre, i bambini devono confrontarsi tra di loro sulle occasioni che hanno avuto per accedere al sacramento della riconciliazione.

Sara chiede se si sono più confessati durante l'estate, Silvia risponde che "Io ero in vacanza..", in molti annuiscono e dicono che anche loro erano in vacanza e quindi non potevano.. ma Sara dice che "Gesù non va in vacanza!" e quindi potevano andare. Marta dice "Io sono andata in vacanza a confessarmi" e subito viene lodata da Sara che dice che basta solo avere la volontà, che Gesù appunto non va in vacanza. Federica urla "Catechista la Silvia dice che Gesù va alle Hawaii!" mi fa davvero molto ridere, Sara dice che "Gesù è dappertutto se noi lo vogliamo trovare", Silvia aggiunge che "Viene in vacanza con noi!". Alcuni bambini annuiscono, la fascia dei maschietti emette qualche borbottio, Andrea invece nasconde una risata.

(Nota etnografica PIO X, 26 ottobre 2010)

La catechista coglie l'occasione per proporre una riflessione sulla figura di Gesù; i bambini infatti portano come scusa per non essersi mai confessati durante l'estate, quella di essere stati in vacanza con i genitori e di non aver trovato il tempo. Solo Marta, una bambina molto ligia alle regole e sempre attenta in aula, afferma di essersi confessata in vacanza. A quel punto, quando la catechista afferma che Gesù non va mai in vacanza ma è sempre accanto a tutti, alcuni bambini scelgono di conformarsi, altri preferiscono tacere e non esprimere il proprio pensiero.

La questione del fare esperienza di Dio o di Gesù e del sentirlo vicino a sé oppure no, è al centro di diverse discussioni durante l'anno, discussioni che aumentano a mano a mano che si avvicina la data in cui è prevista la prima comunione perché i bambini vengono invitati a esprimere i propri pensieri, anche per metterli alla prova sulla loro reale volontà di ricevere l'eucarestia.

Nel corso di una discussione nella parrocchia di San Giovanni Evangelista i bambini si confrontano in modo diretto con il problema dell'esistenza di Dio, cercando di spiegare cosa provano a riguardo. Il dubbio maggiore riguarda la percezione della presenza reale di Gesù e in particolare l'impossibilità di vederlo di persona e di poter toccare con mano le cose che fa tutti i giorni restando accanto ai bambini.

La catechista riprende a parlare del Vangelo e spiega che gli evangelisti hanno conosciuto in modo diretto Gesù, come ad esempio lei vede i bambini e vede come sono fatti, così anche gli evangelisti hanno visto Gesù "Queste cose non sono cose campate per aria, è una persona che è realmente esistita! Ma io, voi, credete che Gesù sia esistito?". I bambini piombano in silenzio, si pensano un pochino, Iacopo dice "Boh.." e la catechista ricomincia "Diciamo che Gesù è presente, è vivo, lo riceviamo nella prima comunione...". Giorgia non la fa continuare e richiama l'attenzione di Tiziana per ben due volte, finché le dice "Siamo però un po' tutti un po' Tommasi perché noi diciamo: Va bene, sì ci crediamo. Ma non è che siamo proprio tanto tanto sicuri che c'è...", Agnese e alcune altre bambine annuiscono e così anche Tiziana così Giorgia si sente incoraggiata a continuare e aggiunge "Perché non l'abbiamo mai visto e mai sentito!" e questa volta tutti, anche i maschi, annuiscono e mi colpisce molto il silenzio che c'è in questo momento nella stanza, sembrano tutti catalizzati dal discorso. Tiziana cerca di spiegare ai bambini come si capisce che Gesù esiste e dice loro "Tu sai che la mamma e il papà, la nonna, che conosciamo con gli occhi, vi vogliono bene. Quando per caso noi siamo a scuola, questa presenza della mamma e il papà sparisce dalla tua vita? Come se non esistessero?". I bambini scandalizzati rispondono che no, non spariscono, scuotono la testa vistosamente e tutti guardano intensamente Tiziana per vedere come evolverà il ragionamento, Iacopo sorprende tutti dicendo "Io ce l'ho sul diario la foto di mamma e papà!", qualcuno lo guarda ma non dicono niente. Tiziana annuisce verso Iacopo e prosegue "C'è una differenza però. Cioè li conosciamo in modo materiale per capirci, ma li conosciamo anche in modo spirituale e loro ci vogliono bene, quindi questa cosa noi ce l'abbiamo dentro. Allora crediamo che c'è la mamma e il papà? Eh sì che ci credo! E anche quando non li ho vicini, so che c'è e per Gesù è un pochino così, è un pochino la stessa cosa!". Giorgia scuote la testa e dice "Ma non del tutto!", Tiziana annuisce e dice che non è la stessa cosa ma ci assomiglia. "Quando noi faremo, una parola grossa, esperienza che Gesù ci vuole bene come la mamma e il papà, ecco che allora questa esperienza ti porterà anche a te a volere bene..! E' un cammino.. perché facciamo quattro anni, perché non facciamo la comunione quando facciamo il battesimo?" in molti bambini iniziano a sorridere, Sebastiano dice "WOW!!" e Francesca dice "Perché siamo troppo piccoli!" e Tiziana annuisce e dice che è necessario capire un po' le cose, mano a mano che si cresce.

(Nota etnografica SGE, 15 dicembre 2010)

Per poter spiegare questo concetto, la catechista si serve di esempi concreti, come la presenza dei genitori e la percezione del loro affetto anche quando loro non sono presenti.

L'immagine tuttavia non viene del tutto accettata dai bambini che la respingono affermando che l'esempio non regge del tutto perché dei loro genitori fanno esperienza sempre. E' interessante la risposta che i bambini danno alla catechista quando spiega che per fare esperienza di Dio è necessario compiere un cammino di fede lungo; Francesca infatti suggerisce che probabilmente sono troppo piccoli per capire alcune questioni, la catechista asseconda questo tipo di interpretazione suggerendo che alcune cose si comprendono solamente crescendo. Emerge quindi ancora una volta la concezione del bambino come adulto in divenire.

Pur essendo vero che alcuni concetti sono di difficile comprensione per i bambini, essi sono in grado di stabilire il valore che ha per loro la presenza di Dio e Gesù nella loro vita. In diversi casi i bambini sono stati invitati a spiegare agli altri bambini cosa rappresenti per loro Gesù e come darebbero prova della loro fedeltà e fede in Dio. Particolarmente nella parrocchia di San Pio X a Marghera, diverse lezioni impostate dalla catechista sulla base del libro di testo adottato, sono state dedicate proprio al far elaborare ai bambini e di rendere nota ai compagni la scelta di seguire gli insegnamenti di Gesù e di conseguenza la scelta di prendere parte alla liturgia per ricevere il sacramento dell'eucarestia. Nel corso delle due lezioni dedicate a questo tipo di attività, in generale i bambini si sono schierati tutti ad eccezione di uno, verso la decisione di ricevere la prima comunione, tuttavia l'aspetto che è più di rilievo è il processo attraverso cui hanno manifestato le loro intenzioni. Si tratta di un percorso tutt'altro che lineare e ricco di contraddizioni. I bambini infatti, rispondendo alla domanda "Che cosa siete disposti a lasciare per seguire Gesù" deviano dal range di risposte attese dalle catechiste (denaro, oggetti superflui e non essenziali, invidie, gelosie, etc) e per la maggior parte dichiarano di voler lasciare la scuola.

In qualche modo l'attività viene portata a termine e Sara, la catechista inizia a chiedere ai bambini di rispondere sul quaderno alla domanda "Che cosa siete disposti a lasciare per seguire Gesù?". Stefano dice ad alta voce che lascerebbe sua sorella. Ridono tutti, compresa Sara! In molti concordano sul fatto che lascerebbero la scuola e Andrea dà il via ad un coretto "Scuola, scuola, scuola!" che viene interrotto da Sara. I bambini si portano sulla pagina del libro in cui devono rispondere alla domanda e iniziano a pensare a cosa scrivere, le bambine chiedono se eventualmente si può anche disegnare e viene risposto di sì. [...] Gli altri bambini intanto sono preoccupati perché non sanno cosa scrivere, non sanno cosa lascerebbero per Gesù. Una bambina chiede addirittura se può scrivere che lascia una cosa che non ha. Beatrice invece, molto amica di Marta

a quanto ho visto da questa osservazione, vorrebbe scrivere che lascia il suo albero di Natale ma poi afferma con decisione che in realtà vorrebbe lasciare più di una cosa e la vedo sillabare tra sé le varie risposte, tra cui scorgo chiaramente la scuola. Inizia poi a disegnare sul foglio tutte le risposte che ha scritto.

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

La risposta peraltro ricorre in diverse altre attività, così come i bambini si dimostrano per la maggior parte reticenti a lasciare i beni che possiedono o a rinunciare a somme di denaro per seguire gli insegnamenti del Vangelo. Le risposte lasciano stupita la catechista che si meraviglia della poca propensione dei bambini a poter fare qualche rinuncia per seguire ciò in cui credono.

Silvia scrive: giochi, vestiti, sport e anche le mie bambole preferite. Caterina le chiede se è davvero disposta a farlo e Silvia dice che per alcuni vestiti è disposta ma per altri no e che ad esempio gli stivali che indossa non li lascerebbe mai. Caterina annuisce e scrive sul suo quaderno: alcuni vestiti. Un'altra consegna nel libro dice "Se avessi vinto alla lotteria milioni di euro.." e Stefano e Andrea saltano in piedi sfregandosi le mani e urlando "Bello!", la catechista fa per proseguire ma Silvia urla che lei li darebbe in beneficenza e sorride. Ma poi precisa che non li darebbe tutti. Sara continua a leggere "...li daresti alle persone elencate qui sotto? A chi e perché?" poi legge "Se fossi milionario lasceresti i tuoi soldi per seguire Gesù?". Qualche bambino dice di no, altri dicono di sì e Silvia dice che lei lascerebbe la scuola. Stefano punta Andrea e urla alla catechista che lui ha detto di no e poi tutti iniziano a ridere. Caterina dice che lei non darebbe a nessuno i suoi soldi, poi, mano a mano che leggono alcune categorie di persone a cui potrebbero lasciarli.

(Nota etnografica PIO X, 2 novembre 2010)

Durante le lezioni di catechismo i bambini non si interrogano solamente sulla loro fede in Dio e sulle azioni concrete che compiono per realizzare il loro essere cristiani. I bambini infatti riflettono anche di questioni estremamente complesse e che riguardano l'interpretazione di alcuni episodi biblici o del Vangelo, il concetto di peccato, la vita oltre la morte e la stessa esistenza di Dio.

Il concetto di peccato in particolare, così come il sacramento della riconciliazione è stato al centro di numerosi confronti tra pari e di riflessioni con i catechisti. Nella parrocchia di Mestre, durante la lezione di catechismo molti bambini hanno provato a dare una loro interpretazione del peccato prendendo spunto dalla racconto della creazione e in particolare dalle storia di Adamo ed Eva. La discussione è stata estremamente complessa e ricca

di riflessioni in quanto si è visto come ogni bambino avesse elaborato una propria convinzione e ha tentato, non senza difficoltà di esprimere il proprio pensiero. La catechista ha sempre iniziato la lezione in modo che, i bambini, dopo essere stati messi in condizione di riflettere attraverso la formulazione di alcune domande guida, provassero ad esprimersi davanti a tutti ad alta voce.

La catechista Tiziana, incalza ancora dicendo ai bambini che: “Noi siamo che cosa figli di Dio e dentro di noi c’è un seme di Dio, che è un seme buono e Dio ci ha dato la possibilità di decidere da che parte stare di decidere se scegliere il bene o se scegliere il male”. [...] Tiziana li guida nella riflessione che ha in mente citando la creazione del mondo. Spiega che per ultimi sono stati creati l’uomo e la donna ovvero Adamo ed Eva. Sara alza la mano, sospira, voleva essere lei a dire che sono stati creati proprio Adamo ed Eva. Francesca ci tiene a puntualizzare che “Prima è nato l’uomo e poi la donna” e si guarda attorno annuendo della sua affermazione, quasi a cercare consensi. Tiziana spiega che Adamo ed Eva hanno deciso di mettersi al posto di Dio - Francesca dice che secondo lei si sono messi contro Dio - ma la catechista dice “Neanche contro Dio.. Sono stati tentati dal serpente che gli ha detto se fai così diventerai come Dio quindi peccato di superbia”. Giorgia alza la mano e prova ad attirare l’attenzione di Tiziana con i suoi soliti sospiri e inizia a parlare “..Una cosa forse ho capito perché hanno messo.. che Dio gli diceva non prendere quel frutto per metterli alla prova se erano veramente... no è perché sennò capivano quindi..”. Sta tentando di provare a dare la sua interpretazione ma le parole non le vengono. La catechista riprende il discorso e spiega che Adamo ed Eva si credevano così grandi da decidere per loro cosa era bene e cosa era male nonostante Dio avesse detto loro di non fare alcune cose. Agnese dice che secondo lei Dio voleva metterli alla prova per vedere se ascoltavano quello che aveva detto e invece non lo fanno. Tiziana le concede l’interpretazione e dice “Può andare”, poi prosegue chiedendo: “Ma noi visto che siamo liberi possiamo decidere di fare quello che vogliamo?”. Sebastiano risponde con un secco no, mentre un altro bambino dice “Magari!”, Giorgia scuote la testa e dice “Ma no..” poi guarda Tiziana che la invita a continuare con un cenno. “Prima ci sono delle regole da rispettare, secondo perché vai all’inferno e invece se fai cose buone vai al paradiso”, Sebastiano conferma il suo consenso dicendo “Giusto!”. Due bambine accanto a me stanno parlando, una dice all’altra “Diglielo no?” ma l’altra scuote la testa e decide di non parlare. Giovanni chiede a Davide se secondo lui il paradiso esiste. Davide alza le spalle ma il discorso viene intercettato da Tiziana che rilancia la domanda a tutti. Giorgia, che sembra molto coinvolta nella discussione dice “Ho capito tutto!” e sorride entusiasta, poi spiega agli altri che probabilmente il paradiso e l’inferno esistono perché altrimenti cosa ci potrebbe essere dopo la morte? Si guarda attorno ma nessuno la sta guardando perché ognuno sta riflettendo seriamente su quanto ha detto, finché un bambino alza le spalle e risponde “Niente..”, un altro bambino seduto vicino a lui conferma. Le bambine alzano gli occhi un po’ spaesate, a Giorgia si spegne il sorriso ma interviene Tiziana che le dice che secondo lei ha fatto un discorso molto intelligente ma svia il discorso cercando di ri-centrarlo chiedendo ai bambini se secondo loro Dio vuole il loro bene o il loro male? Nessuno si accorge del salto di discorso e il

dialogo può andare avanti. Sebastiano dice “E’ una bella domanda..”, sembra essere molto critico nei confronti della religione e forse ha già elaborato dentro di lui una sua teoria. [...]

(Nota etnografica SGE, 13 ottobre 2010)

Si può notare come i pensieri che i bambini cercano di esprimere li mettano in difficoltà non tanto dal punto di vista concettuale, quanto da quello linguistico; spesso infatti non riescono a trovare le parole per continuare a raccontare il loro pensiero, così che qualche volta ci rinunciano o iniziano a parlare ma vengono interrotti o da altri bambini o dalla stessa catechista. La catechista dapprima ha stimolato nei bambini la ricerca di risposte alle loro domande, quindi ha cercato di reindirizzare i bambini verso un’interpretazione a suo parere maggiormente corretta ma ha anche cercato di evitare tuttavia quelle che probabilmente secondo lei erano le tematiche più scottanti. I bambini avevano iniziato infatti a indagare tra di loro su alcuni concetti astratti come ad esempio l’esistenza di Dio ma sono stati interrotti. Il problema dell’esistenza di Dio tuttavia riveste una certa importanza nella vita dei bambini e proprio Giorgia in un’altra occasione fa riemergere il problema e riesce anche ad approfondirlo assieme all’aiuto degli altri bambini.

Giorgia alza la mano e chiede se può fare una domanda che le viene in mente e dice “Una buona parte dice che è stato creato da Dio e un’altra buona parte con la scienza, ma in che senso?”. Non è la prima volta che Giorgia vuole affrontare questioni sull’esistenza di Dio e lo esprime sempre cercando di fare delle domande e si vede che davvero cerca di risolvere questo problema all’interno di lei. La catechista risponde che “Sicuramente c’è stata un’origine e da questa origine poi si è sviluppato tutto. Ma l’origine, il nucleo, il centro, è partito da Dio. Questo la scienza ancora non l’ha spiegato. Qual è stata l’origine..”. I bambini sono tutti molto attenti in questo momento, anche Sebastiano e Michele hanno smesso di ridere e ascoltano quello che sta dicendo la catechista. Giorgia non è del tutto soddisfatta e comincia a chiedere “Ma dopo Dio, Adamo ed Eva, noi.. cioè e quando sono venuti i dinosauri?”. Michele inizia a canticchiare “Ed Deva, Eddeva!” muovendosi un po’ a scatti. Tiziana dice che i dinosauri sono sicuramente venuti, è scientificamente provato, Agnese la bambina a questo punto chiede a Michele di smetterla perché vuole ascoltare. Tiziana prosegue “Ma è stato provato storicamente che è esistito Gesù, ci sono dei fatti e delle cose che si possono provare anche con la scienza e questa è una cosa buona!”, Davide dice che infatti hanno lo scheletro dei dinosauri. Tiziana continua “Dio ha dato all’uomo il dono di poter essere intelligente e di poter sviluppare la scienza e di conoscere, è un dono che ha dato Dio all’uomo quindi è bella la scienza. Ma l’origine, l’origine di tutto è partita, e questo la scienza non l’ha spiegato Giorgia, è partita, i cristiani credo che sia venuta da Dio”. Sebastiano e Davide stanno ancora pensando ai dinosauri e giocano con le loro mani, mettendosele sulle ginocchia e muovendole, facendo versi che imitano i grugniti

dei dinosauri. Molti invece sono realmente interessati alla discussione sulla nascita del mondo e sono leggermente protesi verso Tiziana, Michele, invece, trovandosi esattamente in mezzo a Tiziana e Alessandra, l'aiuto catechista, cerca di rimanere serio ma a volte prova a far ridere gli altri facendo facce buffe, mettendosi le dita in bocca, etc.. Anche Agnese dice "Secondo me quello che dice la Giorgia è un po' strano perché io ho provato a pensare la scienza e però se pensi non è tanto collegato" ma questo fa prendere parola ad Alice la catechista, che non senza difficoltà e cercando il supporto di Tiziana dice "Se tu pensi alla scienza e a cosa dice, che c'è stato il big-bang giusto? Cioè un'esplosione da cui poi si è creata la terra e l'universo e tutto quanto, ma questa esplosione da dov'è nata?". Tutti i bambini iniziano a dire "Dio, da Dio!" ma Agnese continua a dire "Sì vabbè ma poi dicono che gli uomini sono nati dalle scimmie e tutta quella roba là, hanno trovato le robe però dicono che Adamo ed Eva sono i primi uomini e sono uomini normali". Questo ad indicare che nei libri Adamo ed Eva non vengono visti come i primi ominidi ma come uomini già ben formati. Tiziana dice che noi ce li raffiguriamo come uomini normali ma non sappiamo com'erano in realtà. Si apre una grandissima discussione e i bambini iniziano a parlarne a coppie che però viene fermata per riprenderne a parlare assieme. Tiziana riassume il tutto chiedendo ai bambini se sono contenti di essere al mondo perché quella è la domanda fondamentale e Paolo risponde che lui non è contento, provocando le risatine di tutte le bambine.

(Nota etnografica SGE, 3 novembre 2010)

Dal brano si capisce come i bambini cerchino di far convivere le teorie dell'evoluzionismo dell'uomo con l'esistenza del racconto di Adamo ed Eva; soprattutto le bambine non temono di esplicitare i loro pensieri e i dubbi che emergono dalle riflessioni. Le catechiste gestiscono i momenti più problematici portando a dimostrazione dell'esistenza di Dio sia prove storiche "*Ma è stato provato storicamente che è esistito Gesù...*", che scientifiche come l'esistenza del Big-Bang, dei dinosauri, dei primi ominidi, riconducendo però il tutto alla prova che è stato Dio a dare origine a questi fenomeni ed evoluzioni. In generale tuttavia, gli educatori hanno sempre cercato di orientare le interpretazioni dei bambini in modo da allinearle con il pensiero della Chiesa Cattolica.

Un fattore che talvolta può portare ad interpretazioni errate rispetto a concetti che i bambini esplicitano è senza dubbio il lessico specifico che ogni religione adotta; queste incomprensioni hanno creato situazioni divertenti che sono state poi sfruttate, come già evidenziato nel capitolo dedicato alle negoziazioni, per creare momenti di divertimento e gioco durante l'ora di catechismo.

Al termine del Gloria Tiziana chiede se per caso i bambini non hanno capito qualche parola, contenuta al suo interno; Giorgia alza la mano e dice che non ha capito "Eugenito" ma viene corretta in "Unigenito" da Alice, la catechista che si appresta

a spiegare, Sebastiano dice "Figlio unico, no?", e tutti iniziano a ripetere ad alta voce che significa figlio unico, annuendo e muovendosi molto sulla sedia, desiderosi di essere scelti per poterlo dire ad alta voce. Davide si siede sulla sedia con le gambe incrociate e poi alza la mano dicendo che non ha capito la parola supplica. Tiziana lo invita a sistemarsi seduto bene e Alice inizia a spiegargli cosa significa. Sebastiano ancora una volta esplode dicendo "Ti prego, no!", Davide e Sebastiano iniziano a ridere tra di loro, facendo battutine e dicendo "ti supplico, ti supplico!" e Davide viene ripreso da Alice perché si è distratto pur essendo stato lui a richiedere la spiegazione. Un bambino chiede il significato di Onnipotente e Giorgia dice che significa "Che ha tutti i poteri", le catechiste spiegano che vuol dire che può fare tutto. Giuseppe scatta con la mano in aria stretta a pugno e urla "Sono mega-superman!" e Michele scoppia a ridere e imita anche lui il gesto di Giuseppe. Tutti iniziano a ridere e allora Tiziana precisa che non è che Dio sia un mago che può fare le magie, è ben diverso, Sebastiano dice che "Dio può anche creare al posto di un uomo una rana!" cercando di far capire a tutti il significato della parola, ma viene frainteso e tutti iniziano a ridere di lui e Tiziana si arrabbia perché non si devono fare battute su queste cose. Tutti continuano a ridere, Sebastiano si gira verso di me e, compreso il qui pro quo mi dice "Sì è come se qualcuno vuole fare un figlio e ha come figlio una rana!", Sebastiano viene ripreso e additato come maleducato.

(Nota etnografica SGE, 3 novembre 2010)

La questione del credere, del praticare, dell'interpretare la religione a cui i bambini vengono socializzati è dunque complessa e articolata; i bambini hanno idee proprie, non sempre coincidenti con la tradizione cattolica o con le interpretazioni che vengono date di episodi. Nel corso delle lezioni di catechismo della parrocchia di Mestre ai bambini è stato dato un grande spazio per poter condividere tra loro alcune questioni secondo loro importanti; si è trattato di occasioni in cui adulti e bambini si sono confrontati, non sempre secondo una forma dialogica di ascolto attento, ma le catechiste hanno pur sempre dimostrato rispetto per le posizioni dei bambini. Nella parrocchia di S Pio X a Marghera invece, pur avendo le catechiste stimolato i bambini a pensare alle scelte che stavano per compiere e a tutto ciò in cui viene chiesto di credere, non sono riuscite a creare il clima di confronto necessario. In numerose occasioni i bambini hanno dimostrato di poter controllare il contenuto delle lezioni di catechismo con le richieste di chiarificazione o con la loro volontà di esprimere il loro pensiero. Questo non è sempre stato accettato di buon grado dalle catechiste e spesso ha provocato reazioni di esasperazione da parte delle catechiste che si sono guardate dal proporre successivamente ai bambini occasioni di confronto diretto.

In generale ai catechisti preme molto far comprendere ai bambini l'importanza che Gesù ha nella loro vita e il fatto che con la prima comunione questa presenza si intensifica ancora di più; così come Ridgely individua nelle sue ricerche, anche nel mio caso pare che i catechisti cerchino di sviluppare nei bambini il riconoscimento della presenza divina nelle vite quotidiane

5.3.2 La preghiera dei bambini e delle bambine.

Dal momento che la preghiera è una delle principali pratiche religiose più diffuse, cercare di comprendere il tipo di approccio dei bambini e delle bambine a questa pratica, può rivelare molto del loro modo di fare esperienza del sacro e di partecipare alla vita religiosa della comunità. Ciò sui cui l'indagine campionaria si è voluta soffermare in particolare è la "preghiera individuale, che si compie al di fuori di riti comunitari e che indica la tendenza delle persone a rivolgersi al sacro con la parola o con il pensiero" (Garelli, 2011: 68).

La familiarità dei bambini con la pratica della preghiera, la frequenza della preghiera, gli stimoli famigliari che vengono dati in questo senso, le figure religiose a cui ci si rivolge e i motivi per cui si prega costituiscono elementi importanti per comprendere in modo più profondo come i bambini credono, praticano e interpretano la religione.

I risultati che emergono nell'ambito dell'indagine campionaria che è stata proposta ai bambini e che ha indagato sulla pratica della preghiera ha rilevato che questa è molto diffusa tra i bambini: il 43% dichiara di pregare ogni giorno e un altro 34% lo fa dall'una alle tre volte la settimana. A complemento di questi dati si ha che per il 23% degli intervistati la preghiera è una pratica saltuaria o del tutto assente (Tab. 5.1). Ciò, se da un lato si allinea con i dati raccolti sia dall'Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto in una ricerca del 1996 dall'altro pare distaccarsene. Secondo la ricerca menzionata, infatti, nei preadolescenti di età compresa tra gli 11 e i 13 anni che frequentano le scuole medie inferiori facenti parte del territorio della diocesi di Vicenza, "solo il 5% è completamente estraneo alla preghiera" (Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto, 1996: 27), e per un altro 15% la preghiera è un'esperienza "assolutamente irrilevante" (*ibidem*: 27). Come già affermato, simili percentuali si ritrovano anche nel nostro campione. Sebbene le due ricerche si siano effettuate in differenti diocesi di appartenenza - benché Bassano sia parte

della diocesi di Vicenza - e a più di quindici anni di distanza l'una dall'altra, ci si sarebbe attesi, in linea con quanto sostengono alcuni ricercatori (Dal Piaz 2010; Garelli 2011), che i bambini si praticassero e dunque pregassero più dei ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 13 anni, dal momento che non hanno ancora raggiunto l'inizio della "soglia critica" (Garelli 2011: 90).

Le indagini di Grassi (2006) nell'ambito del rapporto Iard sul rapporto tra giovani, religione e vita quotidiana in Italia, effettuate su giovani di età compresa tra i 15 e i 24 anni, rivelano una realtà maggiormente complessa in quanto, mentre si osserva che la frequenza ai riti religiosi, diversamente dal mio campione, è piuttosto limitata, per quanto riguarda la preghiera individuale la situazione sembra indicare una minore crisi. Infatti "Coloro che dichiarano di non pregare mai sono [...] meno di un quarto del totale degli intervistati, mentre un giovane ogni cinque dichiara di pregare quotidianamente" (Grassi, 2006: 35).

Tabella 5.1: *La pratica della preghiera secondo il genere. (Valori percentuali; Non risposte 17%)*

Pratica della preghiera	Bambina	Bambino	Totale
Tutti i giorni	46,3%	38,9%	42,9%
Da 1 a 3 volte a settimana	33,2%	34,7%	33,9%
Da 2 volte al mese a mai	20,5%	26,3%	23,2%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
<i>(N. Casi)</i>	<i>(190)</i>	<i>(167)</i>	<i>(357)</i>

La pratica quotidiana della preghiera raggiunge quote percentuali maggiori tra le bambine 46,3% rispetto ai bambini 38,9%, si allinea nella pratica da 1 a 3 volte a settimana. Laddove invece i bambini affermano di non pregare quasi mai, le percentuali dei maschi superano quelle delle femmine (26,3% dei bambini vs il 20,5% delle bambine).

La famiglia di provenienza dei bambini ha un certo peso nella pratica della preghiera che poi i bambini adottano nella loro vita quotidiana. I bambini figli di genitori praticanti che frequentano ogni domenica le messe parrocchiali infatti, affermano di pregare tutti i giorni per il 53,5% dei casi; le percentuali diminuiscono al diminuire dell'indicatore della pratica religiosa dei genitori (Tab. 5.2).

Guardando alle percentuali relative ai bambini che dichiarano di non pregare mai, per

Tabella 5.2: *La pratica della preghiera secondo la pratica religiosa dei genitori. (Valori percentuali; Non risposte 21,4%)*

Pratica della preghiera	Pratica religiosa familiare			Totale
	Praticanti	Irregolari	Non praticanti	
Tutti i giorni	53,5%	39,0%	33,0%	43,5%
Da 1 a 3 volte a settimana	32,6%	35,0%	33,0%	33,4%
Da 2 volte al mese a mai	13,9%	26,0%	34,0%	23,1%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
(N. Casi)	(144)	(100)	(94)	(338)

il 41% provengono da famiglie non praticanti, il 33,3% da famiglie irregolari e il 25,6% da famiglie praticanti.

Si è voluto approfondire ulteriormente se i bambini e le bambine abbiano o meno una figura appartenente alla famiglia o alla cerchia amicale che condivida i momenti di preghiera assieme a loro. La famiglia si conferma un punto di riferimento importante in questo senso: i bambini indicano infatti prevalentemente la madre (32,3%), seguita dal padre (21,1%) e dai fratelli (17,6%). Il genere dei bambini che hanno risposto le domande non svela differenze significative, se non che le bambine si rivolgono maggiormente alle madri rispetto ai bambini, tuttavia nella scelta delle altre opzioni avviene un sostanziale allineamento tra i due generi. Anche i nonni sono stati indicati dal 2,3% dei bambini; la questione è interessante perché essi non erano indicati tra le diverse opzioni di risposta ma diversi bambini hanno scelto di indicarli come figura di riferimento. Il dato di maggior rilievo riguarda tuttavia il 63,9% dei bambini e delle bambine che affermano di pregare da soli⁹. Non abbiamo informazioni rispetto a quanto i genitori invitino i figli a pregare, pertanto non possiamo sapere se questo 63,9% di bambini che prega da solo lo fa su sollecitazione della famiglia o se invece sia lasciato alla loro libera iniziativa.

Indagando su quali sono i motivi per cui bambini pregano più spesso, la preghiera di ringraziamento è piuttosto frequente, raggiunge infatti il 68,7% delle preferenze. Per preghiere di ringraziamento si intendono tutte le formule con le quali i bambini ringraziano Dio o altri interlocutori per alcuni avvenimenti accaduti durante la giornata o più in gene-

⁹La domanda prevedeva la possibilità di selezionare più risposte, dunque le percentuali non sommano a cento. Vedere appendice 5.5.1 sulle distribuzioni di frequenza per ulteriori approfondimenti.

rale per le cose che possiedono, per la propria famiglia, per la fortuna che hanno rispetto ad altri bambini. Possiamo osservare in tabella 5.3 che le bambine pregano più spesso con l'intento di ringraziare rispetto ai bambini (76% bambine vs 61% bambini). Dati simili a quelli emersi dall'indagine campionaria si ritrovano anche nei risultati dell'Osservatorio Socio-Religioso che rilevando la massiccia diffusione della preghiera di ringraziamento tra i giovani ipotizzano che "essa evidentemente si dissocia dal particolare momento di gioia per esprimere un atteggiamento più di fondo con cui si prega" (*ibidem*: 28). Un ringraziare dunque decontestualizzato dal momento specifico in cui si è felici, e che rispecchia molto lo stile di preghiera che si è potuto osservare nei bambini e nelle bambine del catechismo, in particolare, come vedremo nel paragrafo successivo, della parrocchia di San Giovanni Evangelista. Interessante notare come il 54,7%¹⁰ dei bambini indichi la preghiera come forma di dialogo con Dio per chiedere perdono per qualche comportamento sbagliato; questo dato in particolare rimanda ad una questione di cui abbiamo già accennato nel precedente capitolo rispetto all'approccio dei bambini alla confessione. Approfondiremo nei paragrafi dedicati al sacramento della riconciliazione quali sono le rappresentazioni che i bambini condividono in merito alla questione. Il 29,4% dei bambini afferma di pregare nei momenti di paura, quando si sentono spaventati, con una prevalenza di bambine che si rivolgono a Dio per questa motivazione, rispetto ai bambini. Infine il 28,1% prega quando desidera fare una richiesta, in particolare i maschi, rispetto alle femmine.

Questi tipi di atteggiamento nei confronti della preghiera sono stati indagati anche nel corso di alcuni *focus group* condotti sempre dall'Osservatorio Socio-Religioso nell'ambito di una ricerca sui giovani¹¹, la spiritualità e la religione (2010). Chilese (2010: 413) rileva come nelle preghiere dei giovani "si esprime gratitudine per le cose belle, per le cose che vanno bene, per la giornata trascorsa [...]. C'è poi una preghiera, [...] legata al chiedere la forza per superare quello che non si sa affrontare: mi trovo di fronte a delle cose non so cosa fare". Le stesse affermazioni si possono ritrovare anche nei bambini del nostro campione a cui abbiamo chiesto quali sono i momenti in cui sentono più vicini Dio

¹⁰Anche in questo caso la domanda prevedeva la possibilità di selezionare più risposte, dunque le percentuali non sommano a cento. Vedere appendice 5.5.1 sulle distribuzioni di frequenza per ulteriori approfondimenti.

¹¹Il campione ha un'età compresa tra i 18 e i 29 anni.

Tabella 5.3: *Le motivazioni per cui si prega secondo il genere. (Valori in percentuale; Non risposte 18,1%). Domanda formulata in modalità di risposta multipla.*

Motivi preghiera	Bambina	Bambino	Totale
Quando voglio ringraziare	76%	61%	68,7%
Quando voglio chiedere perdono	59%	51%	54,7%
Quando sono spaventato	34%	24%	29,4%
Per chiedere qualcosa	27%	30%	28,1%
Altro	3%	3%	2,7%
(N. casi)	(190)	(162)	(352)

o le figure a cui si rivolgono durante le loro preghiere. In molti hanno indicato occasioni di difficoltà familiare o personale: “nei momenti difficili da recuperare”, “nei momenti in cui avevo paura”, “quando avevo dei problemi con la scuola”, “quando è arrivato il mio papà dall’ospedale”, “quando è morto Andrea e quando è morta la mia bisnonna”, o ancora “quando ho fatto arrabbiare la mia mamma e non riesco a farmi perdonare”.

Dunque problemi con la scuola, difficoltà in famiglia, lutti e malattie ma anche momenti felici e occasioni solenni come ad esempio la confessione, la prima comunione che stanno per fare, le messe domenicali; tuttavia emerge anche una dimensione quotidiana, in cui i bambini affermano di sentire la presenza di Dio durante tutta la giornata, e pertanto sentono Dio “ogni giorno perché per me è la matita a scuola, la tv nel tempo libero e il cuscino la notte”. Non mancano infine i momenti in cui Dio si è manifestato ai bambini in quelli che ritengono piccoli miracoli o segnali evidenti della presenza di Dio accanto a loro, come ad esempio “Quando un mio amico mi ha lanciato un sasso e stava per beccarmi l’occhio ma Lui (Gesù) mi ha salvato”, “Quando Aurora è diventata la mia migliore amica” e “Quando ho chiesto una cosa ed è successa.”

A chi si rivolgono dunque i bambini nelle loro preghiere? Sembra prevalere la figura di Gesù che viene indicata dal 84,3% dei casi, seguito da Dio (79,1%) e ben più distante dalla Madonna (53,5%) e dai santi (16,9%). In Tabella 5.4 possiamo vedere che sostanzialmente non esistono differenze tra bambine e bambini nel rivolgersi a Dio, mentre possiamo già notare qualche differenza nelle tendenze a rivolgersi a Gesù, più frequenti tra le bambine. Le percentuali iniziano a variare quando l’interlocutore delle preghiere

è la Madonna, a cui si rivolgono per il 56% le bambine e per il 50% dei casi i bambini, e nel caso dei Santi. Qui possiamo osservare un'inversione di tendenza: sono i maschi infatti che formulano maggiormente preghiere indirizzate ad essi (24% dei bambini vs 16% delle bambine).

Tabella 5.4: *A chi vengono indirizzate le preghiere secondo il genere. (Valori in percentuale; Non risposte 15,2%). Domanda formulata in modalità di risposta multipla.*

Chi preghi	Bambina	Bambino	Totale
Gesù	88%	82%	84,3%
Dio	80%	79%	79,1%
Madonna	56%	50%	53,5%
Santi	16%	24%	19,6%
Altro	2%	2%	1,9%
<i>(N. casi)</i>	<i>(195)</i>	<i>(170)</i>	<i>(365)</i>

Le percentuali sono molto differenti se confrontate con i dati relativi alle figure più interlocutrici nelle preghiere per gli adulti: Dio in quel caso si assesta su percentuali di risposta molto maggiori rispetto ad altre. L'indagine di Garelli (2011), evidenzia infatti che gli adulti pregano principalmente Dio (62,3%), quindi la Madonna (42,3%) e Gesù (38,6%) e “la preghiera viene rivolta assai meno ad altre figure religiose che pur occupano un posto di rilievo nella sacra volta cattolica, come i santi o lo Spirito Santo, o gli angeli” (*ibidem*: 72). La differenza tra gli interlocutori degli adulti e quelli dei bambini probabilmente è da ricondurre al fatto che sia a catechismo che in generale nelle famiglie, la figura di Gesù viene rappresentata come più vicina ai bambini, quasi come un amico. A catechismo Gesù viene presentato come una figura che parla in modo più semplice rispetto a Dio nell'antico testamento, Gesù è stato bambino, Gesù si è rivolto ai bambini con affetto pronunciando la celebre frase “Lasciate che i bambini vengano a me e non glielo impedito, perché a chi è come loro appartiene il regno di Dio” (Mc 10, 14-16). Una presenza dunque molto più vicina ai bambini che probabilmente ha un certo riflesso sul modo di pregare. Tra i bambini che rispondono che si rivolgono ad altre figure spicca la tendenza a rivolgersi anche ai defunti, forse come una sorta di forma di intercessione (Garelli, 2011: 73).

Infine abbiamo chiesto ai bambini quali sono i motivi per cui si rivolgono alle figure interlocutrici che hanno indicato nelle loro risposte. La questione principale è quella della fiducia ovvero i bambini vedono nell'interlocutore un amico a cui ci si può rivolgere (44,3%). Solo l'11,5% risponde di avere motivazioni piuttosto concrete, come ad esempio il risolvere problemi o situazioni difficili.

La preghiera rappresenta dunque un aspetto piuttosto complesso e sfaccettato nella vita dei bambini e delle bambine. La parte di indagine campionaria rivela solo alcune delle problematiche connesse al pregare. Nel corso dell'osservazione partecipante nelle due parrocchie di Mestre e Marghera è stato possibile indagare su un altro aspetto della preghiera, ovvero sullo stile con cui i bambini si rivolgono a Dio e sulle principali difficoltà che incontrano nel farlo.

Formulari o preghiere spontanee? La preghiera a catechismo

Come già accennato, le occasioni in cui ai bambini è stato chiesto di formulare preghiere rivolte a Dio o a Gesù sono state strutturate in modo differente nelle due parrocchie e ciò ha portato a individuare diversi approcci alla preghiera da parte dei bambini: in un caso infatti si privilegia la preghiera spontanea, mentre nell'altro si tende a favorire maggiormente l'utilizzo dei testi del formulario. Le diverse modalità di pregare, una indirizzate maggiormente verso lo stile dialogico, l'altra più tradizionale e appunto legata ad un "formulario", nel lavoro di Chilese (2010: 417) vengono ricondotte a due diversi profili spirituali. Tra i giovani che sono stati intervistati nel corso della sua ricerca infatti, quelli più interni alla parrocchia "raccontano delle loro preghiere "da formulario", le preghiere *In nomine Patris*, riconducibili alla socializzazione religiosa che li caratterizza" (*ibidem*). Tuttavia essa non esclude che dalla preghiera più canonica e standard si possano aprire nuovi confini che diano il via ad un rapporto di tipo dialogico con Dio. Infatti fra chi frequenta la parrocchia si possono incontrare "spiritualità differenti a seconda del gruppo ecclesiale di appartenenza e pure questo emerge dalla preghiera" (*ibidem*).

Ad esempio nella parrocchia di San Giovanni Evangelista le catechiste già partire dal primo anno di catechismo - corrispondente alla seconda della scuola primaria - hanno insegnato ai bambini a formulare preghiere ad alta voce che chiamano spontanee perché frutto della libera iniziativa e invenzione dei bambini. Le catechiste invitano ad una con-

divisione delle proprie preghiere, condivisione che avviene nella maggioranza dei casi in momenti di riflessione e raccoglimento tra pari ma che talora prevede anche un la presenza dei genitori alla fine dell'incontro del catechismo. Nel corso dell'anno, in tutte le attività a cui ho assistito, il momento della preghiera è stato sempre introdotto da un momento in cui la catechista decideva di fare silenzio, invitava ad alzarsi in piedi e a “*creare un clima di raccoglimento*”. Dopo qualche minuto di silenzio la catechista proponeva a tutti una sua preghiera, solitamente di ringraziamento per quanto fatto assieme durante l'ora di catechismo pur nelle difficoltà di gestione della confusione, o ad una richiesta a Dio riguardante il bene dei bambini e delle loro famiglie. A questo tipo di invocazioni sono sempre seguite quelle che gli stessi bambini hanno prodotto. Anche gli stessi genitori erano invitati a partecipare al momento di preghiera conclusiva del catechismo, in modo tale da poter essere partecipi alle attività dei figli; la loro presenza è stata particolarmente assidua e cospicua all'inizio dell'anno, per poi sfociare in una costante calando. Contrariamente a quanto avviene nella parrocchia di Marghera, a Mestre è capitato solo raramente che si concludesse l'incontro con un semplice Padre Nostro, senza aver prima dedicato almeno cinque minuti alle preghiere spontanee.

L'esempio della catechista che introduce per prima la preghiera sembra piuttosto importante per i bambini che non solo ne riprendono lo stile comunicativo ad esempio ringraziando Dio o scusandosi per alcuni comportamenti tenuti durante la settimana, ma anche le tematiche. Il caso proposto di seguito è un chiaro esempio di come ciò avviene: la catechista in questo caso propone una preghiera sul tema del Natale e tutti i bambini, a ruota, riprendono e approfondiscono la tematica.

La catechista invita a fare una preghiera “Che il Signore ci aiuti tutti, a prepararci bene a questo Natale. Siamo molto distratti, molto presi da tante cose, siamo stanchi di sentire sempre le stesse cose, però è importante per la nostra vita. E' importante saper ascoltare e allora se qualcuno vuole e si sente di fare una preghiera”. Poi Tiziana dice di allargare le mani per pregare nel modo migliore, la sorella di Rebecca entra in classe perché devono aspettare la mamma assieme “Prego per i miei cugini, per i miei amici, per la mia famiglia, per tutti quelli che soffrono”, Rebecca “Signore ti prego per la mia famiglia, per i miei amici, per i miei compagni di catechismo, per le persone che stanno male e per gli ammalati, aiuta mia nonna che sta passando un momento difficile”, Davide “Padre Santo aiutami a casa, aiuta la mamma, il papà, i miei cugini, i miei parenti”, Giulia “Ti prego per me, per la mia famiglia, tutto quello che mi hai dato, per quelli che soffrono, per gli ammalati”, Agnese “Signore ti prego per me e per la mia famiglia, ti prego di prepararmi bene alla mia comunione, ti prego

di aiutare i miei fratelli e i miei genitori, ti prego di aiutarmi a scuola. E ti ringrazio per tutte le cose che mi dai ogni giorno!”. Erica “Signore ti prego per me e per la mia famiglia, aiutami a prepararmi per questa prima comunione, anche per questo Natale”, Giovanni “Signore io ti ringrazio della famiglia, per un nuovo familiare che mi hai dato in arrivo: un cane. Aiutami per la mia prima confessione, comunione e per il mio Natale che faccio con i miei parenti” siccome ha pregato per il cane i bambini si mettono a ridere ma Tiziana li ferma dicendo che ha ricevuto un bel regalo e che sta ringraziando il signore, quindi è molto bello da parte sua, Michele gli chiede come l’ha chiamato ma poi le catechiste ricordano che stanno pregando. Giorgia “Grazie per quello che mi hai dato, anche a me è da ottobre ma è sempre bene ringraziarti che mi hai dato un animale!” questa volta non ridono. Tiziana conclude con un Ave Maria.

(Nota etnografica SGE, 15 dicembre 2010)

Lo stile di preghiera della parrocchia di San Pio X a Marghera è profondamente differente dal quello di San Giovanni Evangelista; le catechiste infatti privilegiano l’uso di preghiere apprese, come ad esempio il Padre Nostro o l’Ave Maria - quest’ultima specialmente durante ricorrenze che riguardano la Madonna o durante maggio, il mese mariano. Non ho assistito in alcun caso a momenti dedicati alla formulazione di preghiere personali.

Il momento di preghiera, diversamente da quanto accade nella parrocchia di Mestre, è costellato dalle stesse difficoltà di mantenere un clima di raccoglimento che caratterizza tutte le altre attività. La differenza tuttavia sta nel fatto che i bambini e le bambine sono consci che un comportamento simile durante i momenti di preghiera viola in qualche modo il rispetto per il sacro; ciò è ben esemplificato dall’affermazione stizzita che fa una bambina al termine di un incontro di catechismo: “*Ridere durante la preghiera è come prendere in giro Gesù!*”. Nello specifico si riferisce ad un episodio in cui i bambini, dopo la lunga pausa estiva, riprendono gli incontri di catechismo e, a conclusione della lezione, viene proposto dalle catechiste di recitare tutti assieme il Padre Nostro, creando numerose occasioni di ilarità in quanto molti bambini hanno dimenticato i gesti e le parole stesse della preghiera.

Ottenuto il silenzio Cristina inizia a dare il via al segno della croce ma tuoi che tutti i bambini iniziano a ripetere ad alta voce seguendo il suo ritmo, “Nel nome del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo. Amen”, alcuni maschi, al momento di congiungere le mani davanti al petto, battono forte le mani e spezzano il momento di concentrazione provocando diverse risate e l’arrabbiatura di Cristina. Nicoletta invita tutti a rifare il segno della croce perché secondo lei qualcuno non lo sa ancora fare. Wanda inizia a dare istruzioni, dicendo di prendere la mano destra, ma vedendo che alcuni bambini appositamente alzano la sinistra, urla più volte arrabbiata “la destra!”. Iniziano un

nuovo tentativo di fare il segno della croce ma arrivati all'amen, un numero ancora maggiore di bambini batte le mani. Le catechiste si voltano infuriate ma Wanda sovrasta le loro voci riprendendo una bambina che ha sbagliato a fare il segno della croce dicendo "Martina sei anche una chierichetta!". Il suo vicino, un bambino, fa vedere un po' spazientito a Martina - che appare davvero mortificata - come si fa il segno della croce e lo fa molto velocemente. Il bambino viene imitato da molti altri che lo eseguono velocemente e ripetutamente ma sempre battendo le mani al termine del gesto. I bambini vengono rimproverati dalle catechiste perché, spiegano, battere le mani vuol dire non avere rispetto per Gesù. Un bambino urla "E allora perché quando c'è una festa si battono le mani?". Wanda gli lancia un'occhiataccia ma non risponde subito, pensa un attimo e poi attacca "Samuele adesso mi dici cosa c'entra il compleanno con il segno della croce".

(Nota etnografica PIO X, 5 ottobre 2010)

La difficoltà dei bambini a recitare in modo corretto le formule e a mettere in pratica i gesti rituali, come ad esempio le mani giunte ad indicare il raccoglimento nella preghiera o le mani allargate, con i palmi verso l'alto, a simboleggiare la condivisione della preghiera e dei suoi intenti con tutta la comunità, viene palesata in diverse occasioni. E' interessante notare queste stesse problematiche nell'esecuzione del Padre Nostro e nella performance dei gesti, si possono ritrovare anche nel lavoro di Susan Ridgely (2005: 135). Le difficoltà dei bambini nel ricordare il modo in cui si effettuano correttamente i gesti per fare il segno della croce sono talmente comuni tra i bambini da costringere le catechiste a inventare un espediente mnemonico per facilitare i bambini nel loro compito. La tecnica utilizzata paragonava il corpo ad un campo da baseball e i movimenti delle mani a quelli dei giocatori che si muovono sul campo; dunque si parte dalla casa base, ovvero la testa, poi si passa alla collina del lanciatore, riferendosi al centro del petto, poi terza base, la spalla sinistra e infine la prima base, ovvero la spalla destra. Le difficoltà a ricordare i gesti rituali dunque sembrano essere piuttosto frequenti, tuttavia mentre i bambini delle classi di catechismo della ricerca della Ridgely vivono negli Stati Uniti, in un contesto in cui la pratica religiosa e specialmente quella cattolica non sono così diffuse, i bambini della classe di Marghera vivono in un ambiente profondamente segnato dalla cultura cattolica, dunque sorprende ritrovare questo tipo di difficoltà anche in una parrocchia italiana.

Le occasioni in cui i bambini di Marghera hanno avuto modo di provare a formulare preghiere proprie, esprimendo le proprie richieste o ringraziamenti, si sono limitate ad

alcune attività previste dal quaderno operativo che la catechista utilizzava specialmente verso i primi mesi di catechismo. Si tratta in ogni caso di una formulazione scritta, che solo successivamente viene condivisa ad alta voce da chi lo desidera.

Quando quasi tutti i bambini hanno terminato di scrivere cosa lascerebbero, dal momento che manca ancora un po' di tempo prima di finire l'ora di catechismo, la catechista suggerisce di fare anche il lavoro successivo, ovvero di completare un riquadro nel libro che si intitola "Caro Gesù.." e ognuno deve continuare come gli pare. Silvia urla che vorrebbe continuare dicendo "ti voglio bene!". Beatrice invece vuole scrivere il testo della canzone omonima - che io non conosco - e inizia a canticchiarla tra sé dopo averla accennata brevemente davanti a tutti ad alta voce. Noto che tutte le bambine sono molto concentrate a disegnare, mentre i bambini sembrano più intenti a conversare con i compagni. Marta scrive molto concentrata sul quaderno e, appena finito, attira l'attenzione di Sara e chiede di poter leggere ad alta voce la sua frase "Caro Gesù, ti chiedo scusa per tutte le volte che non ho ascoltato e per tutte le volte che non sono venuta a messa!". Viene lodata da Sara e Beatrice decide che per questo può copiare la preghiera, visto che è bella. Così non ne scrive una di nuova ma utilizza quella di Marta. Silvia, pur fuori contesto, dice entusiasta a Sara che ha un telefono nuovo! Questa le chiede se rinuncerebbe al suo telefono per Gesù e Silvia sconvolta le risponde "Ma è nuovo!". Sconsolata la catechista scuote la testa.

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

L'attività, proposta a ridosso della fine dell'ora di catechismo, non viene accolta da tutti; sono le bambine che si dedicano prevalentemente alla formulazione delle preghiere che scrivono nel quaderno, i maschi scelgono di conversare con i propri compagni. Queste diverse abitudini fanno sì che i bambini abbiano abilità differenti quando si tratta di esprimere le loro esperienze di fede e di parlare con catechisti, sacerdoti e genitori di questioni che riguardano la spiritualità personale.

5.4 Prepararsi alla prima comunione: adulti e bambini verso il grande giorno.

La prima comunione rappresenta, sia nelle rappresentazioni degli adulti - indistintamente catechisti, sacerdoti e genitori - che dei bambini, un importante rito di passaggio che permette di accedere in modo un po' più completo alla vita della comunità cristiana in cui si è inseriti. Nell'immaginario collettivo si tratta di una festa religiosa estremamente importante per i bambini che spesso vivono in prima persona per la prima volta un rituale

da protagonisti; il battesimo infatti spesso vede i bambini come attori passivi di una scelta fatta dai genitori. Il rituale mantiene una certa importanza in tutte le comunità cristiane, tanto che spesso, pur provenendo da famiglie poco praticanti, la maggioranza dei bambini si accinge a prepararsi a ricevere questo sacramento. A questo proposito è interessante notare che, già Ariès (1999: 143), nella sua indagine sull'infanzia nel corso dei secoli, scrive "Un po' alla volta la prima comunione si afferma come la grande festa religiosa dell'infanzia, affermazione progressiva che ne fa quello che è oggi, anche in ambienti dove le pratiche cristiane non sono più osservate con regolarità". Probabilmente, ciò che differenzia le esperienze dei bambini che dal 1650 ad oggi si apprestano a ricevere la comunione e quelli di epoche più lontane, è il fatto che "una volta i bambini ricevevano la comunione senza particolare preparazione, quando cominciavano ad andare a messa, e forse molto per tempo, a giudicare dalla precocità delle abitudini e dalla promiscuità tra bambini e adulti nella vita quotidiana" (*Ibidem*, 1999). Sempre Ariès, cita il regolamento scritto da Jacqueline Pascal attorno al 1650, per le bambine frequentanti l'abbazia di Port-Royal a Parigi, sulle condizioni per ammetterle all'eucarestia: "Non si faranno accostare alla comunione le bambine troppo piccole, specialmente se sono prive di serietà, sventate, e se persistono in qualche difetto considerevole. Bisogna aspettare che Dio abbia portato in loro qualche notevole cambiamento ed è bene non aver fretta: aspettare un anno, o almeno sei mesi, per vedere se acquistano una certa maturità di comportamento. [...]Le precauzioni relative alla prima comunione non sono mai troppe [...]".

Nel corso dei secoli, la Chiesa ha sempre adottato il principio del raggiungimento dell'età della ragione, per ammettere i bambini a poter ricevere il sacramento dell'eucarestia, tuttavia, ciò non ha mai dato modo di individuare in modo univoco un'età precisa e la decisione è sempre spettata ai sacerdoti delle varie comunità cristiane. Il dibattito si era fatto talmente importante che, il papa Pio X, con il decreto "*Quam singulari Christus amore*" del 1910, riporta "*Senonché, appunto nel determinare qual sia cotesta età della ragione o discrezione, s'introdussero col tempo non pochi errori e abusi deplorabili. Altri credettero che l'età della discrezione da fissarsi per l'Eucaristia dovesse esser diversa da quella che si richiede per il sacramento della Penitenza, sostenendo che, per questa ultima, l'età della discrezione sia quella in cui si arriva a discernere il bene dal male, e si è quindi capace di peccare; per l'Eucaristia invece si esiga un'età maggiore, in cui*

possa aversi una conoscenza più piena della fede e recarvi una più matura preparazione. E così, a seconda delle varie consuetudini locali e delle opinioni diverse, fu stabilita per la prima comunione quando l'età di dieci o dodici anni, quando di quattordici o più; non ammettendosi frattanto fanciulli o giovani prima di quell'età che era stata prescritta". Il decreto, pur facendo ancora una volta riferimento all'età della discrezione, precisa che se per accostarsi alla confessione i bambini devono aver raggiunto una maturità sufficiente a permettergli di distinguere ciò che è bene da ciò che è male, per la prima comunione è necessario invece che *"si sappia distinguere il Pane eucaristico dal pane comune; ed è appunto questa l'età in cui il fanciullo ha raggiunto l'uso della ragione"* (Pio X, 1910)¹². L'età viene pertanto individuata a partire dai sette anni, anche se, nella pratica, oggi i bambini vengono ammessi alla prima comunione all'età di 9-10 anni.

Benché apparentemente concluso, il problema della percezione della maturità dei bambini, da parte degli adulti è ancora estremamente attuale.

Si può dire dunque che la preparazione al rito della prima comunione rappresenti, almeno nell'immaginario adulto, un momento particolarmente importante nel percorso di socializzazione dei bambini alla religione. Buona parte del compito di preparare i bambini ad affrontare il momento con consapevolezza e serietà viene comunemente delegato agli educatori. Questi sono catechisti che volontariamente si danno disponibili ad accompagnare i bambini fino al momento della comunione e il cui incarico viene circondato da un'aura di grande responsabilità in quanto si tratta di un momento in cui la fede cristiana viene tramandata alle generazioni successive. A testimonianza dell'importanza attribuita all'incarico che hanno i catechisti, è la produzione di materiale didattico dedicato ad essi,

¹²Il decreto "Quam Singulari" stabilisce inoltre anche altre regole secondo le quali si deve accordare ai bambini l'accesso alla loro Prima Comunione, alcune, particolarmente rilevanti, sono riportate di seguito:

Comunione obbligatoria all'inizio dell'uso della ragione.

I. - L'età della discrezione tanto per la Confessione quanto per la Comunione è quella in cui il fanciullo comincia a ragionare, cioè verso il settimo anno, sia al di sopra di esso, sia anche al di sotto. Da questo momento comincia l'obbligo di soddisfare all'uno e all'altro precetto della Confessione e della Comunione.

Istruzione non necessaria

II. - Per la prima Confessione e per la Prima Comunione non è necessaria una piena e perfetta cognizione della dottrina cristiana. Però il fanciullo dovrà in seguito venire imparando il catechismo intero, in modo proporzionato alle forze della sua intelligenza.

Istruzione necessaria e sufficiente

III. - La conoscenza della Religione che si richiede nel fanciullo, perché possa prepararsi convenientemente alla Prima Comunione, consiste in questo, che egli comprenda, per quanto lo consentano le forze della sua intelligenza, i misteri della Fede necessari di necessità di mezzo, e sappia distinguere il Pane eucaristico dal pane comune e materiale, per potersi accostare alla SS.ma Eucaristia con quella divozione di cui è capace la sua età.

le numerose guide pubblicate per spiegare ai bambini il mistero della transustanziazione, ma anche le indicazioni pastorali dei parroci, le raccomandazioni di vescovi e patriarchi, così come anche le intenzioni pronunciate durante le messe domenicali per pregare per l'incarico importante affidato ai catechisti. Nella ricerca bibliografica mi sono imbattuta anche in un testo tratto dall'Angelus domenicale pronunciato dal Papa in occasione dell'avvicinarsi del tempo in cui vengono celebrate le prime comunioni che ben evidenzia l'importanza che riveste la cerimonia della comunione per la Chiesa Cattolica.

Cari amici, nel tempo pasquale la Chiesa, solitamente, amministra la Prima Comunione ai bambini. Esorto, pertanto, i parroci, i genitori e i catechisti a preparare bene questa festa della fede, con grande fervore ma anche con sobrietà. "Questo giorno rimane giustamente impresso nella memoria come il primo momento in cui... si è percepita l'importanza dell'incontro personale con Gesù" (Esort. ap. postsin. Sacramentum caritatis, 19). La Madre di Dio ci aiuti ad ascoltare con attenzione la Parola del Signore e a partecipare degnamente alla Mensa del Sacrificio Eucaristico, per diventare testimoni dell'umanità nuova.

(Papa Benedetto XVI, Angelus Regina Caeli, 22 aprile 2012)

Ai catechisti viene richiesto dunque di occuparsi di aspetti conoscitivi della fede cristiana e della sua storia, come ad esempio episodi biblici, fatti narrati nel Vangelo, così come viene richiesto loro di riportare il messaggio evangelico di Gesù, spiegare ai bambini il significato dell'eucarestia e il rituale con cui si deve ricevere correttamente la particola alla messa domenicale.

Le aspettative reciproche tra famiglie e catechisti prevedono anche che i genitori debbano ricoprire un ruolo importante nella crescita della vita spirituale dei bambini. Tanto nelle mie osservazioni, quanto in quelle di Susan Ridgely (2005) nelle due parrocchie negli Stati Uniti, emerge una forte tendenza da parte degli educatori e dei sacerdoti ad ricordare le responsabilità genitoriali nell'assicurarsi che i propri figli siano a conoscenza di tutto ciò che è necessario sapere al fine di ricevere l'eucarestia. In ogni riunione tra catechisti e genitori a cui ho assistito, è sempre stata rimarcata l'importanza del rituale a cui i bambini si stavano preparando e si invitava pertanto a dare valore all'eucarestia anche nelle discussioni in famiglia, stimolando le discussioni e dedicando tempo alla preghiera di famiglia. Nel caso delle parrocchie americane della Ridgely, uno dei catechisti sottolinea come i genitori debbano essere i primi dei catechisti e come il lavoro fatto durante le lezioni del catechismo debba essere seguito di pari passo dalle discussioni che devono

emergere in famiglia. Nel corso della mia ricerca non ho avuto modo di intervistare i genitori per approfondire se effettivamente avvenga in famiglia questo secondo passaggio, tuttavia nel questionario, come abbiamo visto, alcune domande hanno cercato di indagare quanto si parli con i genitori di argomenti che vengono discussi a catechismo, e quali siano le tematiche affrontate.

Inoltre, un *focus* particolare, nell'indagine campionaria, è stato dedicato alla prima comunione con l'obiettivo di fare luce su quanto capita ai bambini di parlare assieme ai genitori della prima comunione ed eventualmente delle esperienze dei genitori stessi con il sacramento. Quest'ultimo aspetto verrà approfondito nei prossimi paragrafi.

Vivendo un anno di catechismo assieme ai bambini e ai catechisti, mi è parso inoltre che la spirale di aspettative reciproche includesse anche i sacerdoti che, incaricano i catechisti di guidare i bambini verso una partecipazione attiva e sempre più spontanea ai sacramenti e di stabilire una sorta di gradi di maturità spirituale dei bambini. Quello che ancora una volta emerge, è il mancato riconoscimento dei bambini come attori sociali attivi e capaci di *agency*. Mi trovo particolarmente in linea con Ridgely quando afferma “nelle discussioni sulle responsabilità, né i catechisti, né i genitori hanno mai parlato seriamente della responsabilità dei bambini nella loro preparazione al sacramento” (2005: 76). Il problema richiama in causa il riconoscimento della voce del bambino nelle pratiche quotidiane, nelle questioni familiari, nelle scelte scolastiche così come anche nelle pratiche religiose che lo riguardano direttamente, prendendo a prestito un'espressione di Régine Sirota (2010a: 70), i bambini sono esseri in divenire e “idioti culturali” e pertanto necessitano dell'intervento degli adulti nelle decisioni che li riguardano. Significativo nel lavoro di Ridgely (2005: 77), un episodio in cui si evidenzia come il problema della maturità dei bambini venga sollevato da un genitore che, riflettendo sul percorso di catechismo del figlio afferma “Penso che sia la Cresima a rappresentare la piena accettazione del bambino, o del giovane adulto, e la consapevolezza di esser parte della Chiesa. Penso invece che nella Prima Comunione sia più un fatto che si trovano davanti questa strada e la intraprendono”. I genitori per primi sostengono che, nella preparazione alla comunione i bambini si limitano conformarsi alle aspettative degli adulti e alla consuetudine di affrontare il rituale come vero e proprio rito di passaggio. Nella pratica quotidiana cioè, viene visto come naturale il fatto che la vera scelta di fede avvenga in un'età più adulta,

solitamente durante l'adolescenza.

Anche nelle parrocchie in cui ho potuto svolgere la mia osservazione, si è confermata questa convinzione, pur avendo numerose volte assistito all'attribuzione, da parte dei catechisti e dei sacerdoti, la facoltà di decidere autonomamente se proseguire nel loro percorso di catechismo. Similmente a quanto si è già detto riguardo alla possibilità di scegliere o meno di partecipare al catechismo, gli adulti hanno sempre predisposto ai bambini un percorso apparentemente libero da costrizioni di qualsiasi tipo. Accade però che, nella pratica, i bambini non abbiano la possibilità di potersi allontanare nel caso in cui manifestino la volontà: sono stati diversi i casi in cui i bambini hanno manifestato l'intenzione di abbandonare il catechismo ma nessuno si è mai realmente concretizzato. Tutti gli episodi hanno seguito una *routine* ben precisa: nel caso riportato di seguito ad esempio, si mostra come a Iacopo, un bambino molto vivace durante le lezioni di catechismo, in seguito ad una protesta fatta alla sua catechista, venga ripreso e consigliato di valutare bene se si senta pronto o meno per fare la sua prima comunione.

Tiziana poi prende la parola, li invita a calmarsi un po' e ad ascoltarla, spiega loro che domenica prossima a messa si raccoglieranno le cassetine e le borse con delle offerte per i poveri per l'Avvento, poi ricorda che mercoledì prossimo ci si troverà tutti in chiesa per fare la confessione. Michele chiede "Ancora?" strabuzzando gli occhi e Tiziana gli risponde semplicemente lanciandogli un'occhiataccia che fa abbassare lo sguardo a Michele ma poi aggiunge "Se vuoi vieni Michele, sennò non importa! Va bene? Perché bisogna avere un po' di voglia a fare queste cose, invece io ho l'impressione che soprattutto tu non hai nessuna intenzione di fare niente. Allora vuoi aspettare un po', vuoi aspettare qualche anno? Va bene non ci sono problemi! Non sei obbligato a fare la comunione, hai capito? Allora se ti senti vieni a confessarti, tu sai che il tuo gruppo di catechismo si trova, dopo la penitenziale facciamo una bella festa qui sotto!". Michele è rimasto silenzioso, un po' pensieroso mi pare.

(Nota etnografica SGE, 15 dicembre 2010)

Come potuto osservare anche in altre occasioni, all'episodio, non è seguito nessun allontanamento del bambino dal catechismo, né tanto meno gli è stato impedito di ricevere la comunione.

Gli adulti infatti, si attivano sempre in modo da far rientrare le decisioni dei bambini attraverso *escamotage* e *routine* di aggiustamento che rendono possibile reintegrare nel gruppo gli *outsider*. Attraverso questa pratica, tutt'altro che infrequente in entrambe le parrocchie in cui si è svolta l'etnografia, si riproduce l'organizzazione della struttura sociale secondo

l'ordine generazionale (Alanen, 2009: 161). Adulti e bambini infatti prendono parte a relazioni reciproche che sono regolate dalle categorie generazionali, così che i catechisti si trovano a giovare il ruolo di chi ammonisce i bambini e li mette in guardia dal comportarsi male a fronte della punizione di non fare la prima comunione. I bambini dalla loro, inizialmente manifestano l'intenzione di andarsene dal catechismo ma in un secondo minuto rivalutano la propria decisione, consci delle conseguenze che ciò avrebbe non soltanto a livello personale, ma anche a livello di stigma con i propri compagni e delle eventuali reazioni dei genitori.

Prepararsi alla prima comunione dunque non è solamente un fatto che riguarda i bambini in prima persona: esso coinvolge in modo diretto anche i catechisti, le famiglie e la comunità della parrocchia di cui fanno parte. Il rituale ha una valenza forte anche per l'identità della parrocchia in cui si celebra, volendo generalizzare si può dire che il celebrarsi, anno dopo anno delle prime comunioni, ha un significato profondo per la stessa Chiesa Cattolica, quasi, assieme all'eucarestia, si stesse celebrando anche la trasmissione della fede alle generazioni future, assicurandosi in questo modo una successione. Tutto ciò è ben evidente nel lavoro di Ridgely (2005) che, svolgendo la sua etnografia in negli Stati Uniti, in due parrocchie del Nord Carolina, inserite in un contesto di dominio protestante. La prima comunione diventa per le comunità cattoliche, un'occasione per rinnovare la loro eredità religiosa e le loro tradizioni culturali. Evento dunque che rassicura la comunità sulla propria sopravvivenza per almeno un'altra generazione.

La cerimonia della prima comunione a ben vedere può essere considerata quindi una *routine* collettiva la cui partecipazione dei bambini “è cruciale nella definizione dell'appartenenza poiché significa che uno è parte di un gruppo e di un'azione collettiva” (Corsaro e Molinari, 2010: 79). A partire dalla cerimonia, i bambini iniziano a comprendere che loro stessi hanno un ruolo all'interno della parrocchia di appartenenza e nelle famiglie di cui fanno parte e allo stesso tempo “sperano che gli adulti che li circondano riconoscano loro il nuovo status (Ridgely, 2005: 16).

alla comunione (Fig. 5.2). Il significato dell'immagine voleva ricordare ai bambini che attraverso l'esperienza dell'eucarestia, essi diventavano parte di una comunità più grande di loro, costituita innanzitutto dalla loro parrocchia che a sua volta fa parte della Chiesa Cattolica. Il concetto di comunità cristiana si può ritrovare in moltissimi altri discorsi fatti dalle catechiste di entrambe le parrocchie presso cui ho svolto l'osservazione e in altri cartelloni appesi in aula; viene ricordato ad esempio che "Noi che veniamo da famiglie diverse, quando siamo in chiesa formiamo una cosa sola" (Fig. 5.3).

Tutto l'ultimo mese che precede la cerimonia, nel caso delle due parrocchie di Mestre e Marghera, è stato dedicato ad affrontare i diversi momenti che la compongono, permettendo ai bambini di affrontare con una maggiore sicurezza un evento che, vedendoli protagonisti assoluti, ha avuto anche modo di renderli ansiosi e preoccupati.

Figura 5.3: Cartellone "Gesù ci prepara all'Eucarestia" - Parrocchia San Giovanni Evangelista



Il diventare parte di una comunità per i bambini che si preparano alla prima comunione comporta anche il dimostrare di conoscere bene i gesti, non solamente limitandosi al segno della croce, alla genuflessione o da altri semplici posture che per alcuni bambini della ricerca della Ridgely rappresentano una sfida in quanto non inseriti in una cultura di così forte tradizione cristiana. Per i bambini delle parrocchie di Mestre e Marghera il sentirsi parte di una comunità più adulta ha comportato soprattutto l'apprendere i gesti corretti da compiere nell'atto di andare in processione verso l'altare, ricevere la particola

nel modo corretto e tenere le mani sempre nella posizione più adatta alla situazione. Il fare pratica dei gesti da compiere durante la prima comunione ha fatto parte delle attività previste per il mese di aprile nella parrocchia di San Giovanni Evangelista. Ciò ha permesso ai bambini sia di abituarsi alle azioni da compiere, sia tuttavia, ha avuto la controindicazione di aumentare l'ansia dei bambini, dal momento che realizzavano che il comportarsi e muoversi nel modo corretto durante la cerimonia della prima comunione era per loro di fondamentale importanza (Ridgely, 2005: 137). In particolare, la consapevolezza di essere al centro dell'attenzione non soltanto dei loro familiari più stretti ma anche di parenti accorsi anche da diverse città per assistere all'evento. Parlando con Annalisa, una bambina della parrocchia di San Pio X emerge prevalentemente la preoccupazione per la performance che i bambini sono chiamati a compiere davanti all'intera comunità parrocchiale e soprattutto davanti a parenti e amici venuti appositamente - talvolta affrontando anche lunghi viaggi - per assistere al momento della prima comunione.

R: Più o meno ti sei fatta un'idea di cosa succede secondo te.

A: Che, che ci sarà tanta gente, viene tutta la famiglia. Per questo sono agitata. A parte gli zii di Zelarino che non vengono. Ho già avuto anche la cresima di mio cugino.

R: Sei agitata per i parenti quindi

A: Sì tanto. Perché vengono dal Lido, vengono da Marghera, vengono da Mestre, dappertutto. E quindi sono agitata, sono proprio agitata.

R: Hai paura di qualcosa?

A: Non saprei di cosa. Ho paura di fare brutta figura. Può succedere che faccio brutta figura cioè che mi emozionerò di sicuro e come posso dire? Salto di gioia, non so perché, ma salto. Taan! Salto, salto di gioia, delle volte mi emozionano.

(Nota etnografica PIO X, 12 aprile 2011)

Durante il catechismo, nella preparazione alla comunione, gli aspetti di performance durante i rituali vengono curati alla pari degli aspetti più spirituali della cerimonia. Catechisti e sacerdoti propongono ai bambini occasioni per stare assieme e per "fare le prove della comunione"; a tale scopo, sia la parrocchia di San Giovanni Evangelista, sia la parrocchia di San Pio X si sono occupate di organizzare un ritiro spirituale per i bambini, in prossimità della loro prima comunione, la prova della tunica bianca e nel caso di San Giovanni Evangelista, anche alcune simulazione di comunione, per abituare i bambini ai gesti da compiere durante la cerimonia, alle parole da pronunciare e ai movimenti da compiere. Ricevere la comunione comporta un insieme di gesti e posizioni da assumere con varie parti del corpo tutt'altro che semplice e immediato. I bambini devono imparare

il rituale, provarlo più volte, fino a raggiungere il livello che le catechiste considerano soddisfacente. Le prove che vengono fatte, avvengono in un clima generale profondamente diverso da quello che ho potuto vedere nel corso delle spiegazioni o dei giochi che si svolgevano generalmente. I momenti di prova infatti sono svolti in un clima di concentrazione e silenzio, interrotto solo da qualche timida risata per prendere in giro i compagni che non riescono a svolgere correttamente la prova. Diversi mesi prima della loro prima comunione, i bambini sono stati riuniti in una stanza dalle catechiste e dalle aiuto catechiste per poter vedere e poi riprodurre tutti i gesti da compiere per andare verso il sacerdote a ricevere la comunione. La catechista più adulta si è posizionata in mezzo alla stanza, dichiarando di impersonare il sacerdote e invitando le due aiuto catechiste, sedute in cerchio con i bambini, ad alzarsi per andare a ricevere la comunione. I gesti delle catechiste sono stati compiuti lentamente, in silenzio e con estrema precisione e meticolosità, accentuando i movimenti per far comprendere ai bambini l'importanza di muoversi esattamente come loro e rispondendo alla formula "Il corpo di Cristo" con un "Amen" chiaro e forte, tornando quindi al posto a sedersi.

La catechista chiama un bambino per fare una prova della comunione "Allora Davide mi fai vedere come vai a fare la comunione?". Davide sembra un po' impaurito, chiede timidamente "Perché?" Tiziana gli lancia uno sguardo fulminante, così che Davide scatta velocemente in piedi e va verso Tiziana. La catechista lo rimprovera "Noo!", lo rimette a sedere con un gesto, poi riprende rivolgendosi a tutti i bambini: "Allora, ve lo faccio per l'ultima volta perché l'ho detto dieci volte, adesso per l'ultima volta.. Allora sono seduto, mi alzo... Quando mi alzo dal banco, vado con le mani..." e si guarda attorno cercando una risposta. Giorgia dice "Le mani giunte!", Tiziana annuisce poi riprende: "Quando mi alzo con le mani giunte vado verso la fila davanti al sacerdote". Davide si alza, con le mani giunte, va verso Tiziana che riprende a parlare rivolgendosi a lui: "Con le mani giunte vado in fila, cammino lentamente, vado davanti al sacerdote con le mani..". Davide separa le mani, le pone una sopra all'altra a formare il trono per la particola, le mette all'altezza della pancia ma Tiziana lo rimprovera dicendo che le mani vanno messe all'altezza del cuore e scimmiotta i gesti di Davide, esagerandoli in modo da far comprendere agli altri bambini che la posizione, oltre ad essere scorretta, è anche poco bella da vedere. Tutti i bambini ridono, così Davide prontamente porta le mani appiccicate al suo cuore. Tiziana lo riprende, lo invita a staccarle un pochino, in modo da tenderle verso il sacerdote. Davide porta le mani nella giusta posizione, quindi Tiziana afferra una particola immaginaria, gliela fa vedere, gli dice solennemente "Il Corpo di Cristo", Davide risponde "Amen", Tiziana annuisce, poi porta la particola verso le mani di Marco e gli dà come istruzioni "Prendo il Corpo, faccio un passo verso sinistra e assumo il Corpo". Davide si sposta, mette in bocca una particola immaginaria, fa per girarsi ma viene bloccato dalla cate-

chista che lo rimprovera “Dopo aver assunto la particola, metto le mani giunte, mi giro e torno al posto”. Davide torna al posto con le mani giunte, strisciando le scarpe da ginnastica sul pavimento e facendo dei rumoretti con la suola che provocano le risate dei compagni. Tiziana lo guarda storto ma poi passa a chiamare il prossimo bambino.
(Nota etnografica SGE, 9 febbraio 2010)

Come si può comprendere dallo stralcio riportato, ogni gesto compiuto dai bambini è fortemente ritualizzato e i movimenti si possono ritrovare pressoché immutati nelle due diverse parrocchie, così come nelle descrizioni che fa Ridgely (2005) del rito della comunione nelle parrocchie americane. In modo particolare, la preparazione del “trono” fatto con le mani, per ricevere il Corpo di Gesù prima di poter portare alla bocca l’ostia, è un elemento su cui i catechisti insistono a più riprese. Il trono si prepara posizionando il palmo della mano sinistra sotto il palmo della mano destra, senza dimenticare di portare le braccia a livello del cuore e tenderle verso il sacerdote che appoggerà il Corpo di Cristo per l’appunto nel trono preparato. A quel punto i bambini devono prendere l’ostia con la mano sinistra, e portarla verso la bocca, quindi ricongiungere le mani e prepararsi per ritornare al proprio posto. I bambini comprendono che eseguire i gesti in modo corretto e saperli riprodurre al momento della vera cerimonia, traccia un confine preciso che separa la loro appartenenza incompleta alla parrocchia prima del rito e quella sempre più completa dopo aver fatto l’eucarestia. Come già accennato, il momento delle prove della comunione dunque permette ai bambini di eliminare quegli aspetti di ansia e preoccupazione relativi al mostrarsi nell’atto di ricevere la comunione davanti all’intera comunità, ben consapevoli che, passato il momento della cerimonia, i gesti diventeranno routinari e non saranno più al centro delle attenzioni e del giudizio del resto della comunità. Le prove nella parrocchia di San Giovanni Evangelista sono talmente importanti che le catechiste danno ai bambini una valutazione per la performance eseguita. Ciò inizialmente viene proposto dalla catechista come una sorta di parodia del mondo della scuola ma, una volta resasi conto che il sistema di votazione riscuoteva un certo successo da parte dei bambini, ha iniziato ad applicarlo sistematicamente. Alla fine della prima giornata di prove nessun bambino viene dichiarato pienamente sufficiente e le catechiste pertanto, invitano a continuare le prove a casa con l’aiuto dei genitori per 50 volte in modo da essere pronti per la prova successiva a catechismo.

Tiziana guarda Roberto, lo chiama “Roberto fallo di nuovo”. Roberto si alza lentamente e viene accompagnato dalle istruzioni di Tiziana: “Mi alzo, vado, metto le mani

vicino al cuore, un pochino più in su. Ecco, bravissimo. Il corpo di Cristo". Non aspetta che risponda lo anticipa dicendo Amen. Roberto ripete Amen e poi guarda Tiziana in attesa di ricevere altre istruzioni, la catechista dice "E lo mangi, e vai al posto con le mani giunte". Roberto mangia il corpo, riunisce le mani, si gira lentamente, fa per abbassare le braccia quando Tiziana gli dice "Vai al posto con le mani giunte!" Poi Roberto si siede e Tiziana gli dice: "Cinque!", Roberto capisce che si tratta di un voto, così sospira guardandosi attorno e dice "Ma cosa ho sbagliato??. I bambini non vedono l'ora di essere chiamati ad eseguire tutti i movimenti e Tiziana ad ognuno di loro non manca di dare qualche consiglio e di far notare le posizioni che possono essere migliorate, quindi pronuncia i suoi voti che i bambini accolgono con un sorriso, nel caso di voti positivi o con uno sbuffo nel caso di voti negativi. Tiziana è molto severa e parca di elogi. Si raccomanda di non ridere durante la celebrazione e in particolare di non posare davanti al fotografo che durante quel giorno dovrà immortalare i loro gesti.

(Nota etnografica SGE, 9 febbraio 2011)

Le prove della comunione sono continuate anche con la prima esperienza che i bambini hanno avuto con il gusto della particola. Ho potuto assistere a questo tipo di evento solamente nella parrocchia di San Giovanni Evangelista di Mestre, la parrocchia di Marghera infatti, durante le lezioni non ha dato la possibilità ai bambini di farlo.

I bambini del catechismo di Mestre, durante la fase di preparazione alla Settimana Santa, hanno assistito ad una lettura del Vangelo in cui viene raccontato l'episodio dell'Ultima Cena. Le catechiste hanno inoltre pensato di organizzare accompagnare la lettura del brano alla messa in scena del fatto, allo scopo di far vedere ai bambini il momento in cui è stato istituito il sacramento dell'eucarestia. La preparazione avviene con cura e attenzione ai particolari; ai bambini vengono richiesti il silenzio e l'attenzione necessari a partecipare al racconto senza perdersi i dettagli più importanti. Nella sala, viene sistemato bene in vista un crocifisso, in modo tale, dicono le catechiste "Da avere Gesù sempre in mezzo noi". Quindi viene sistemato un tavolino con la tovaglia bianca, una brocca trasparente, una grande pagnotta e una pianta davanti al tavolino, per preparare la scena dell'ultima cena di Gesù. I bambini sono tutti seduti ai bordi della stanza, silenziosi e attenti. La catechista inizia a raccontare tutti i momenti più importanti dell'ultima settimana di vita di Gesù e i bambini sono molto partecipi del racconto, intervenendo e precisando episodi e fatti di cui sono a conoscenza.

Una bambina poi dichiara "Io so cos'è la Passione, ce l'ha spiegato il nostro maestro di religione!", Tiziana annuisce e prosegue dicendo che vuole raccontare bene il giovedì santo, perché sarà il giorno in cui in chiesa riprodurranno il gesto della lavanda

dei piedi: “In quel giorno i maschiotti si prepareranno perché il sacerdote laverà loro i piedi, come ha fatto Gesù!”. Continua dicendo che la sera del giovedì santo si è riunito in casa con i suoi discepoli e ha deciso di celebrare assieme a loro la Pasqua. Indicando il tavolino che ha appena allestito prosegue con il racconto “Allora ha steso la tovaglia, che avevano già preparato, qualcuno aveva già preparato la cena ebraica, quindi con tutte quelle cose che la Monica vi ha spiegato l’altra volta, perché Gesù era ebreo. Quindi l’agnello, le erbe amare, poi, cosa c’era ancora?” I bambini intervengono dicendo che c’era il pane non lievitato e il vino. Tiziana annuisce e poi continua: “Il tutto per ricordare che cosa?”, Giorgia dice “Il passaggio da Mar Rosso!”, Tiziana annuisce e precisa “Il passaggio da questa schiavitù che avevano vissuto in Egitto alla libertà nella Terra Promessa!”. “Gesù ha dato un senso nuovo alla Pasqua. Noi cristiani crediamo che Gesù con la sua passione e la sua morte ha aperto le porte del cielo a tutti”. Poi invita i bambini ad ascoltare in silenzio che cosa dice Gesù e inizia a leggere il Vangelo “Venne il giorno degli azzimi, nel quale si doveva immolare la vittima di pasqua...

(Nota etnografica SGE, 6 aprile 2011)

Fino a questo momento ai bambini è stata presentata la figura storica di Gesù, contestualizzandolo nel tempo in cui è vissuto e descrivendo il rituale ebraico della Pasqua. La spiegazione delle catechiste entra nel vivo della rappresentazione a partire dal momento in cui viene letto il brano del Vangelo in cui Cristo istituisce l’eucarestia. La teatralizzazione del momento prende vita attraverso la riproposizione dei gesti e delle parole pronunciate da Gesù. Questo espediente cattura in modo efficace l’attenzione dei bambini che, dopo aver ricevuto tra le mani un pezzo della pagnotta portata dalle catechiste, attendono con impazienza il momento in cui gli sarà dato il permesso di assaggiare sia il pane che il vino che sono stati portati nell’aula del catechismo.

Arrivati al momento in cui Gesù nel Vangelo consacra il pane la catechista prosegue accompagnando di pari passo le parole che legge sul testo e le azioni che compie davanti ai bambini, quindi prende il pane, lo spezza e precisa “Questo non è il Corpo di Cristo eh, è il pane!”, quindi lo spezza con fatica, tanto che i bambini ridacchiano e poi spiega che Gesù ne ha dato un pezzettino a tutti, quindi Tiziana prende la pagnotta che ha portato a catechismo e avverte i bambini che adesso inizierà distribuirlo ai bambini che poi lo dovranno mangiare. I bambini iniziano a rumoreggiare, chi eccitato, chi perplesso e spaventato. Tiziana distribuisce i pezzetti di pane, i bambini ricevendolo rispondono “Grazie!”, poi lo annusano e dicono “Mmm che buono!”. I primi che hanno ricevuto il pezzetto di pane iniziano a morderlo per mangiarlo, finché Davide indica Agnese, le chiede “Ma lo stai mangiando?” così che interviene la catechista per chiedere di aspettare di mangiare il pane per mangiarlo assieme. Alessandra, l’aiuto catechista dice ad alta voce “Anche io voglio assaggiare il pane che ha fatto la Tiziana!”, questa la guarda un po’ storta e torna a dire ai bambini che bisogna

aspettare di mangiare il pane perché devono farlo tutti assieme. Tiziana torna verso l'altare preparato e torna a raccontare ai bambini le parole che Gesù ha pronunciato per consacrare il pane.

(Nota etnografica SGE, 6 aprile 2011)

La narrazione raggiunge il suo *climax* nel momento in cui la catechista invita i bambini a mangiare il pezzo di pane che tengono tra le mani. Nonostante l'avvertimento che non si tratta del Corpo di Cristo in quanto il pane non è stato consacrato, si generano una serie di fraintendimenti sulla corretta comprensione del gesto che i bambini stanno facendo e sul gesto che invece compieranno durante la cerimonia della prima comunione. La confusione è alimentata non soltanto dai numerosi interventi dei bambini che commentano il gusto del pane e successivamente del vino - che in realtà come vedremo è Coca Cola - ma anche dalle due aiuto-catechiste. Come si può evincere dalla lettura dello stralcio riportato, l'attenzione dei bambini viene catturata dall'esperienza sensoriale che fanno rispetto al ricevere il pane e il vino. Il gusto del pane scatena i commenti dei bambini e delle bambine che si concentrano prevalentemente sul sapore, ipotizzando accostamenti di cibi che, se accompagnati dal pane, rappresenterebbero il tripudio dei sensi. Ugualmente per quanto riguarda il vino contenuto nella caraffa trasparente, i bambini si accorgono immediatamente dal colore che si tratta di Coca Cola. La questione del gusto è così complessa e importante per i bambini che merita un discorso autonomo che verrà affrontato nel paragrafo successivo dedicato ai dubbi e agli aspetti problematici del rito della comunione.

Tiziana li guarda e li invita a mangiare, dicendo "Attenti, questo non è il Corpo di Cristo!". I bambini lo mangiano, poi iniziano Francesca dice a Tiziana "Buono, lo hai fatto tu?", Sebastiano annuisce, conferma che è molto buono. Tutti i bambini sono increduli, non credono che il pane l'abbia fatto davvero lei e dicono che è strano e basso. Tiziana conferma e dice che non è lievitato, poi sempre Francesca le dice "Non si sente l'olio però!" e poi aggiunge che però "Pane e pancetta sarebbe stato perfetto!". Alcuni bambini annuiscono, Agnese dice che secondo lei sarebbe stato meglio il prosciutto crudo e Michele dice invece "Ma che schifo!" Sebastiano continua dicendo "La pancetta a cubetti dentro, mmm" e fa capire a tutti che ha l'acquolina in bocca, Tiziana scuote la testa e afferra la caraffa che è appoggiata sul tavolo. Sebastiano, seduto accanto a me, si gira e mi dice "E' Coca Cola quella che c'è dentro!", Agnese lo sente e dice "Ma no, è vino!". I bambini iniziano a urlare "Sì, vino e prosciutto crudo", Giorgia dice che no, è vino vero, ma Sebastiano, sempre più convinto dice che è Coca Cola. Le catechiste tacciono, invitano i bambini a fare silenzio, poi li fa riflettere che probabilmente anche gli apostoli dopo aver mangiato non capivano, si chiedevano

“Ma cosa fa questo ci dà il corpo? Non capivano quello che stava facendo Gesù.” I bambini sono un po’ agitati, curiosi di capire se anche loro potranno bere. Tiziana continua a raccontare il Vangelo, poi prosegue il racconto e commenta “Ma pensate, Gesù stava parlando della sua morte e i discepoli si perdevano, come state facendo voi, né più né meno, in discussioni su chi era il più grande. Facevano la stessa cosa che fate voi. Gesù dice una cosa e la dice a noi oggi: attenti. Chi è il più grande tra di voi, diventi come il piccolo. E chi è importante diventi come colui che serve. Chi vuole essere grande e chi vuole essere potente deve imparare a servire. Come possiamo noi servire?” Agnese dice “Pregando”, ma gli altri bambini dicono “aiutare gli altri”, Francesca “Obbedire alla mamma e al papà!”, Tiziana conferma e aggiunge “Cercare di fare le cose che vi vengono chieste, come per esempio vi sto chiedendo un po’ di attenzione, allora ci provo!”. Alessandra e Carlotta, le aiuto catechiste, intanto si sono sistemate un po’ in disparte, dietro all’altare che ha allestito Tiziana e di nascosto mangiucchiano il pezzettino di pane. Tiziana continua e dice ai bambini “Adesso beviamo il vino! Ma a chi non piace la Coca Cola non la beve”, confermando quindi che dentro alla caraffa non è contenuto vino ma Coca Cola!”. Tiziana distribuisce i bicchieri di plastica a tutti i bambini e poi inizia a versare un po’ di Coca Cola a tutti e chiede di aspettare a bere. Tiziana poi prosegue a dire “Allora avete visto che questo pane che abbiamo mangiato era un pane unico. Quando il sacerdote.. Quand’è che quel pane diventa il Corpo di Cristo?”. Agnese afferma “Quando lo benedice!, Tiziana conferma e spiega che avviene quando il sacerdote invoca lo spirito santo sull’ostia e poi continua “Tu non stai mangiando il tuo pezzo di pane ma ti mangi un pane che è un corpo unico. Essere nella chiesa e essere con Gesù vuol dire essere come un corpo. Quando uno non c’è il corpo non è.. Manca un pezzo. Tiziana poi si accorge che le aiuto catechiste stanno mangiando il pane avanzato e le riprende, così che anche Sebastiano e Giuseppe le guardano male e dicono che anche loro hanno ancora fame e vogliono mangiare ancora pane. Francesca riprende Alessandra, l’aiuto catechista e le dice di vergognarsi per come sta seduta tutta scomposta. I bambini poi ricevono il permesso di bere, Michele butta la testa all’indietro e in un solo sorso deglutisce tutto il contenuto. Sebastiano urla “Il sangue di Cristo sa di Coca Cola!”, quindi tutti i bambini urlano “E’ vero!” e iniziano a chiedere il bis. Tiziana poi continua a raccontare il momento della lavanda dei piedi, affermando che Gesù per farlo si toglie il mantello, poi si toglie le vesti e precisa “Ma sotto aveva una tunica..” e i bambini urlano “Ah ecco!” e iniziano a scoppiare a ridere.

(Nota etnografica SGE, 6 aprile 2011)

L’episodio rivela molto delle dinamiche che si creano a catechismo dall’interazione tra le catechiste e i bambini. Gli obiettivi dell’incontro di catechismo a cui ho assistito principalmente erano due: il primo e più importante voleva essere quello di spiegare in modo semplice il mistero della transustanziazione, il secondo quello di raccontare come gli apostoli hanno vissuto per la prima volta l’eucarestia, facendo riflettere i bambini sui dubbi che gli stessi apostoli probabilmente hanno avuto e sulle sensazioni che hanno provato.

La modalità scelta per far fare l'esperienza del ricevere e dunque mangiare il pane e bere il vino ha generato moltissimi problemi rispetto al primo obiettivo che riguarda principalmente l'aspetto del mistero che sta dietro al sacramento della comunione. La questione teologica è di grandissima complessità in quanto ai catechisti è richiesto di spiegare come avviene la conversione da pane in Corpo di Cristo e dal vino al Sangue di Cristo. Le difficoltà sono aumentate dal fatto che il miracolo non vuole essere trasmesso ai bambini come se fosse una magia alla Harry Potter e nemmeno il pane e il vino devono essere confusi con due simboli ma devono essere riconosciuti come reale presenza di Cristo a partire dalla consacrazione durante la preghiera eucaristica.

Si capisce dunque che la scelta di presentare la pagnotta e la Coca Cola ai bambini durante il catechismo genera una certa confusione perché, pur nel tentativo di semplificare la comprensione, apre altri livelli di interpretazione. La Coca Cola in particolare, come affermano le catechiste, che viene usata al posto del vino per evitare di far bere ai bambini qualcosa di alcolico, sposta totalmente l'attenzione dei bambini che in un primo momento ritengono che "Il sangue di Cristo sa di Coca Cola!". Allo stesso modo anche "Pane e pancetta sarebbe stato perfetto!". Questo tipo di interpretazioni che i bambini hanno poi iniziato a condividere, contagiandosi e dando il via a numerose discussioni tra pari non sono state fermate dalle catechiste. Le due aiuto catechiste in particolare, mangiando di nascosto la pagnotta, hanno definitivamente consacrato l'attività come una sorta di banchetto con la conseguenza di spostare completamente l'attenzione dei bambini dallo scopo originario dell'attività.

Per preparare i bambini alla prima comunione nella parrocchia di San Giovanni Evangelista catechiste e sacerdoti hanno organizzato inoltre una giornata di ritiro spirituale - così come è stato chiamato dalle stesse catechiste. Il ritiro dei bambini si è tenuto ad aprile, ad una settimana esatta dalla cerimonia della prima comunione. Il luogo prescelto per trascorrere l'intera giornata è un centro di accoglienza per persone con disagi psichici o disabilità mentali e fisiche; la scelta, di sicuro impatto per i bambini è legata sia al progetto di educazione dei catechisti, che intendevano insegnare ai bambini e saper stare nella comunità e conoscere anche le situazioni meno fortunate, sia a motivi logistici, in quanto la villa presso cui soggiornano gli ospiti del centro è una struttura molto grande e con un vastissimo spazio all'aria aperta in cui svolgere le attività.

Il ritiro ha visto la presenza di entrambe le classi di catechismo della parrocchia in preparazione alla comunione; i bambini presenti erano complessivamente trentadue - di cui diciassette della classe che ho seguito durante tutto l'anno.

Le attività organizzate dalle catechiste si sono concentrate attorno a tre momenti fondamentali: il primo, di accoglienza e di riflessione sul sacramento dell'eucarestia, il secondo di gioco e condivisione (già ampiamente analizzato nel capitolo dedicato alle culture dei bambini e delle bambine), infine il terzo centrato sul giorno della cerimonia in tutti i suoi aspetti, da quello religioso a quello laico.

La prima attività della giornata è stata dedicata alla preparazione, assieme ai bambini, del pane, simbolo dell'eucarestia che avrebbero ricevuto durante la cerimonia della comunione. Il momento, accolto con un grandissimo entusiasmo da parte dei bambini, voleva far riflettere i bambini sul dono che stanno per ricevere e allo stesso tempo evidenziare il fatto che ognuno dei bambini contribuisce facendo la sua parte, a rinnovare la presenza di Gesù in mezzo alla propria comunità. La valenza altamente simbolica del rito del fare il pane che voleva essere trasmessa dalle catechiste, tuttavia si è in buona parte smorzata quando, dopo aver distribuito ad ogni bambino un po' di impasto già pronto, essi hanno iniziato a giocare, lanciandosi le palline di impasto di pane addosso. E' stata ampiamente snocciolata la questione del sabotaggio delle attività proposte nel precedente capitolo, dunque non si ritiene necessario analizzare l'accaduto. Tuttavia interessante è notare come sia i bambini che le bambine abbiano partecipato unanimemente alla decostruzione dell'attività.

Le pratiche educative ingaggiate dalle catechiste si sono dunque scontrate con le abilità re-interpretative dei bambini, bloccando i tentativi di avviare una discussione e una riflessione sull'esperienza che hanno vissuto. Ciò ha naturalmente alcune conseguenze, non soltanto dal punto di vista della relazione tra adulti e bambini, ma specialmente se si considera che la comunione rappresenta agli occhi dei bambini un mistero che crea dubbi e incomprensioni che possono trascinarsi fino a quella che viene definita "soglia critica del passaggio all'adolescenza" (Garelli, 2011: 90) e sfociare in veri e propri ripensamenti religiosi e fuoriuscite dall'ambiente della parrocchia.

La cura degli aspetti rituali della prima comunione, mentre nella parrocchia di San Giovanni Evangelista ha riguardato prevalentemente il momento in cui i bambini avreb-

bero ricevuto il corpo di Cristo, nella parrocchia di San Pio X le catechiste hanno cercato di chiarire alcune regole di comportamento da tenersi durante la cerimonia. Abbiamo già visto tanto nel capitolo dedicato alle culture dei bambini e delle bambine, quanto in quello dedicato alle negoziazioni, che la questione del mantenimento dell'ordine e del controllo da parte dei catechisti sui bambini ha rappresentato un obiettivo fondamentale nel corso di tutto l'anno di catechismo. Con l'approssimarsi della data della prima comunione, si sono fatti più frequenti anche le occasioni in cui ai bambini sono stati proposti incontri plenari delle tre classi, al fine di dare precise indicazioni su come comportarsi. In particolare, due incontri, il primo a metà aprile, il secondo a fine maggio, a ridosso della cerimonia, sono stati particolarmente significativi.

L'incontro di catechismo del 12 aprile 2011 dei bambini della parrocchia di San Pio X è iniziato con le prove delle fotografie ufficiali con il fotografo chiamato anche a immortalare il rito della comunione, seguita da un momento che le catechiste hanno definito "più serio", di riflessione in chiesa, assieme al parroco. Se delle prove delle fotografie si parlerà nei prossimi paragrafi, ciò che ha colpito è stato l'accostamento di un momento evidentemente non sacro, che molti bambini hanno colto come occasione in cui si dovevano vestire bene e apparire al meglio, con un successivo momento che il parroco ha definito come sacro e prezioso per prepararsi bene a ricevere l'eucarestia. Il momento iniziale, risultato divertente per i bambini e visto come occasione di svago, ha fatto sì che si instaurasse un clima piuttosto vivace che catechisti e i sacerdoti - Don Giuseppe e altri quattro parroci arrivati per l'occasione - hanno fatto sì che il momento dedicato ad una riflessione più profonda che intendevano affrontare con i bambini, venisse sabotata. Prima di iniziare le Confessioni, Don Giuseppe ha invitato i bambini a sedersi sui banchi e a lasciarsi guidare dalle domande che facevano da stimolo all'esame di coscienza. E' risultata evidente la difficoltà del sacerdote e dei catechisti, a mantenere un clima raccolto e di silenzio. L'incontro è proseguito con fatica, tanto da spingere il sacerdote a chiedere ai bambini "*Ma dove siamo?*", ricordando loro la sacralità della chiesa e il divieto di parlare con i compagni e chiedendo infine "*C'è qualcuno che non vuole incontrare Gesù? Alzi la mano?*".

Alla seconda occasione in preparazione alla comunione sono stati invitati anche i genitori dei bambini del catechismo in quanto sarebbero stati spiegati alcuni aspetti orga-

nizzativi e di distribuzione degli incarichi durante la cerimonia. L'incontro, tenutosi in chiesa, ha permesso alle catechiste di indicare ai bambini e ai relativi genitori il modo in cui si sarebbero seduti sulle panche poste davanti all'altare. Le catechiste hanno pertanto letto uno ad uno i nomi dei bambini che sono stati invitati a sedersi secondo l'ordine di chiamata. A quel punto anche i loro genitori si sono seduti alle loro spalle. L'incontro è proseguito con l'intervento di Don Giuseppe che, non senza fatica, ha introdotto bambini e genitori ad una riflessione sul "dono della riconciliazione", invitando ad approfittare dell'occasione di incontro plenario per potersi confessare. Per i restanti 45 minuti l'incontro con genitori e bambini è stato interamente dedicato al ripasso dell'Atto di dolore e allo svolgimento delle confessioni, con l'aiuto di altri quattro sacerdoti provenienti da altre parrocchie giunti appositamente per l'occasione. L'eucarestia nella parrocchia di San Pio X viene nominata in stretta connessione con la riconciliazione; uno degli aspetti che maggiormente è stato evidenziato a bambini e genitori è quello della necessità di accostarsi al sacramento essendo pienamente riconciliati con Dio, in modo tale da, come afferma Don Giuseppe "avere l'animo puro e pronto ad accogliere il Signore".

Se dunque, nella parrocchia di Mestre prepararsi alla prima comunione secondo le catechiste ha molto a che fare con gli aspetti di performance del rituale e con la preghiera personale, a Marghera non può prescindere dal comportamento e lo stato d'animo con cui si deve accedere al sacramento. Essi costituiscono le due facce di un'unica medaglia; l'adeguarsi alle regole, il "sapersi comportare" e l'essere puri divengono le discriminanti attraverso cui si stabilisce chi può avere accesso al sacramento della comunione e chi non può. La questione del doversi posizionare al di dentro o al di fuori della comunità viene toccata dai discorsi degli adulti educatori e riguarda non soltanto i bambini che stanno per ricevere l'eucarestia per la prima volta, ma anche i loro genitori a cui vengono ricordate le regole necessarie a sentirsi veramente parte della comunità cristiana.

Tutto ciò viene certamente ribadito sulla carta, e mai nella pratica - come abbiamo già evidenziato e almeno stando a quanto si è potuto assistere - dal momento che, come abbiamo visto, a nessun bambino è stato negato di poter ricevere l'eucarestia, pur essendo stato ammonito più volte nel corso dell'anno.

5.4.2 “No non ci credo che è il corpo di Gesù”. Domande e dubbi sul sacramento dell’eucarestia.

Si è notato che sia nel lavoro della Ridgely che in questa ricerca, che molto spesso i bambini sono costretti a frequentare il catechismo e la messa domenicale dai genitori. In un certo senso la partecipazione al percorso di iniziazione cristiano per alcuni bambini è una forzatura dovuta alle pressioni dei genitori, non si può sostenere tuttavia, che i bambini non si interrogano affatto sul significato del sacramento che si apprestano a ricevere o che non affrontino gli argomenti religiosi più disparati con spirito critico e curiosità.

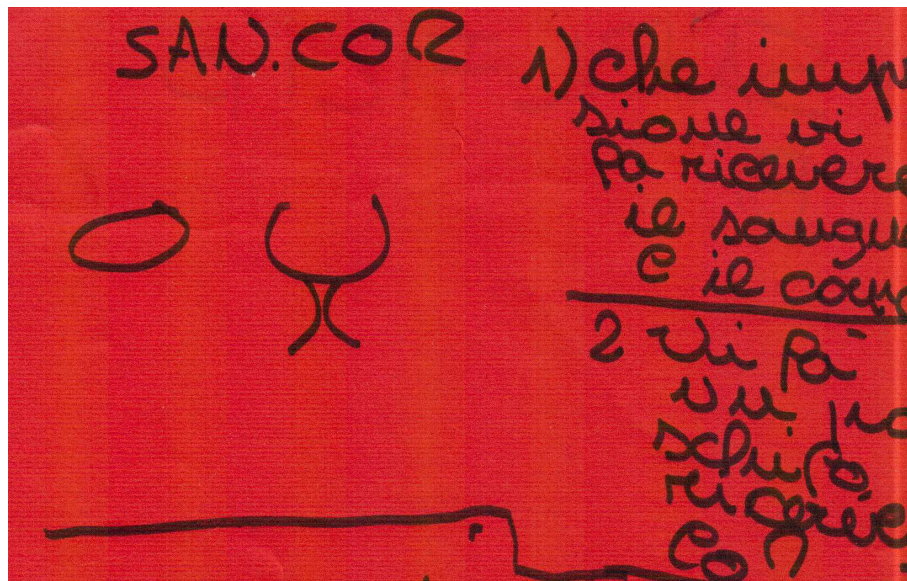
Dedicare un paragrafo a quelli che possono essere i primi problemi di adesione alla fede cristiana dei bambini di età compresa tra i 9 e i 10 anni necessita indubbiamente di alcuni chiarimenti, in particolare riguardo all’eterna questione della maturità e della competenza dei soggetti a cui ci si riferisce. Il tema, già snocciolato ampiamente nel capitolo dedicato alla letteratura di riferimento del lavoro, ha a che vedere con l’assunto secondo cui i bambini sono soggetti immaturi e adulti in divenire, quindi sostanzialmente, in un’ottica di ordine generazionale, sono dotati di meno *agency* e competenza rispetto agli adulti. Questo assunto non è senza conseguenza, specialmente se lo si guarda nell’ottica della pratica religiosa. Boyatzis (2011: 20) sostiene che c’è un pericolo derivante da questa concettualizzazione che riguarda in particolare la crescita spirituale e religiosa dei bambini e che è quella di vedere i bambini come attori religiosi in divenire piuttosto che come soggetti spirituali già nel presente. Le numerose ricerche svoltesi in Italia su adolescenti e giovani fanno intendere che di fondo si è lontani dal considerare i bambini e le bambine come attori sociali con proprie idee e capacità di esprimere istanze. L’osservazione etnografica che si è svolta ha dato modo di indagare a fondo rispetto alla capacità dei bambini di interrogarsi e di esprimere un certo senso critico nei confronti di ciò che viene proposto loro dagli adulti e nello specifico dai catechisti e dai sacerdoti.

L’anno dedicato alla preparazione alla prima comunione, abbiamo visto, non si limita solamente a spiegare ai bambini il significato religioso del gesto che compiranno, né ai rituali che dovranno seguire o le parole che dovranno pronunciare. Si tratta, più in generale, di una preparazione, pensata per permettergli di comprendere la struttura delle

cerimonie religiose, il significato di colori, simboli e di ogni parte che compone la messa domenicale. Nel corso delle spiegazioni dei catechisti, i bambini com'è naturale, pongono domande, intervengono con curiosità e costruiscono sapientemente delle loro ipotesi su come si struttura tutto il mondo religioso in cui si trovano a vivere. Particolarmente nel caso della comunione, i bambini pongono a se stessi e agli adulti che li circondano - nel caso osservato ai catechisti e ai sacerdoti - domande di senso e significato sul sacramento dell'eucarestia. Si tratta infatti della prima vera cerimonia religiosa pubblica di cui sono protagonisti non in modo mediato dai genitori, come nel caso del battesimo, bensì come attori consapevoli. Durante la mia presenza in aula assieme ai bambini ho potuto osservare come alcuni di loro si interrogano su quanto viene chiesto loro di impegnarsi a fare; la prima comunione infatti non è solamente un'occasione per entrare in modo più completo a far parte della comunità cristiana della parrocchia (ma non solo), ma è anche, almeno a livello simbolico, la conferma, da parte del bambino, di aderire pienamente al messaggio cristiano e di voler continuare a farne parte. In alcuni casi i bambini delle due parrocchie, hanno interrogato i catechisti su moltissimi argomenti tutti riguardanti la fede cristiana e, mano a mano che il giorno della prima comunione si avvicinava, le domande si sono sempre più focalizzate sull'eucarestia e sul suo significato.

I dubbi e le problematiche più semplici legate alla prima comunione, come già accennato, sono legati alla questione del gusto.

Figura 5.4: Focus group: sezione da dedicare all'eucarestia



La questione del gusto della particola è emersa anche nel corso del *focus group* fatto a febbraio con i bambini della parrocchia di San Giovanni Evangelista a Mestre. In particolare, nel corso di un incontro in cui i bambini avevano come consegna il provare a pensare ad alcune domande che secondo loro erano importanti e non potevano mancare nel questionario che bisognava costruire, Sara riporta nel suo foglio la questione “San.Cor”. Con questa sigla indica una sezione del questionario da dedicare al Sangue e al Corpo di Cristo, che riporta in modo stilizzato con un disegno di un’ostia e di un calice (Fig. 5.4). Accanto ai disegni specifica due domande; la prima chiede “*Che impressione vi fa ricevere il sangue e il corpo?*”, la seconda “*Vi fa un po’ schifo riceverlo?*”. L’esperienza del gusto della particola è una questione che spaventa i bambini e che evidenzia una certa confusione nella comprensione dell’intero rito dell’eucarestia. I laboratori metodologici sono stati condotti tra febbraio e marzo, mese in cui i bambini a catechismo, non avevano ancora affrontato da vicino il mistero della comunione, dunque è comprensibile che temano che il gusto dell’ostia sappia di carne e che il gusto del vino sappia in realtà di sangue. La questione in realtà è ben più complessa e ha a che vedere con la spiegazione del mistero della transustanziazione. Ad esempio, in un dialogo che ho avuto con Samuele un bambino della parrocchia di San Pio X, durante una pausa del catechismo, ho potuto constatare che alcuni di loro hanno un alto grado di riflessione nei confronti del sacramento a cui si stanno preparando. Nel dialogo che riporto di seguito, Samuele (S nel testo) mi esprime tutti i dubbi sul dogma della transustanziazione che gli è stato spiegato a catechismo. La mia voce di ricercatrice (R nel testo), lo segue in alcuni passaggi particolarmente elaborati e in cui il bambino si dimostra estremamente razionale e logico.

R: Ma hai mai chiesto, tipo alla tua mamma o al tuo papà quando hanno fatto la comunione? Non glielo hai mai chiesto?

S: Ho detto mamma, tu hai già fatto la comunione? Allora perché non vai mai a prendere la particola? E lei ha detto perché non ho voglia.

R: Che gusto ha questa particola?

S: Da niente. ahahah.

R: L’hai già assaggiata?

S: No, mi piacerebbe.

R: Ti piacerebbe?

S: Non lo so. Non so neanche come che gusto abbia.

R: Ma perché secondo te danno questa particola ai bambini o tutte le domeniche ai grandi a messa?

S: Cioè secondo me non è vero che è il corpo di Gesù. Perché come ci ha raccontato,

aspetta, la nostra maestra di religione, ci ha detto che c'era una tipo leggenda, non mi ricordo, che un don ha preso questo vino l'ha gettato per terra ed è diventato carne. E lui da là ha capito che era il corpo di Gesù no? Non, da quando l'ha versato tutto ha visto che c'era tutta sta carne e sta carne sarebbe la particola.

R: Però tu?

S: No non ci credo che è il corpo di Gesù perché cioè, vabbè. Se io mi taglio non trovo la roba bianca.

R: Secondo te perché i grandi allora ti raccontano queste cose?

S: Forse perché ci sono i cristiani che hanno la religione che credono in queste cose, credono nei miracoli, cose così.

R: Ma tu sei cristiano?

S: Sì

R: Ma sei un cristiano strano perché non credi in queste cose.

S: No vabbè ma io credo, cioè, io credo a Gesù. Io credo a Gesù, a Dio, a tutto quello che vuoi però non credo che lui faceva i miracoli, che quello è il corpo di Gesù, ecco.

R: Ma secondo te Gesù è risuscitato o no?

S: No. Non può resuscitare. Ti trovi morto. Da solo. E' un po'...strano.

(Nota etnografica PIO X, 19 aprile 2011)

Samuele, nel testo riportato mi ha raccontato alcuni dei dubbi più grandi che riguardano la sua fede e in particolare il problema della presenza di Cristo nella particola. Nel dialogo si affronta come già visto, il tema della “Teologia del gusto” (Ridgely, 2005: 92), la questione del sapore che potrebbe avere l’ostia, Samuele afferma di avere il desiderio di assaggiare la particola dal momento che non ha mai sentito il suo gusto. Successivamente Samuele elabora una sua teoria secondo cui la particola non può essere il corpo di Cristo e per farlo si serve di una leggenda che gli viene narrata dalla sua catechista e che verrà citata anche nella parrocchia di San Giovanni Evangelista. Questi racconti fanno parte della tradizione cristiana dei cosiddetti miracoli eucaristici, i quali narrano di vicende accadute a sacerdoti e laici che dubitavano della reale presenza di Cristo nell’ostia e nel vino consacrati. I bambini del catechismo hanno ascoltato in entrambi i casi la storia di un sacerdote, di cui non viene mai fatto il nome, che nel corso di una celebrazione si accorge di non credere realmente al miracolo della transustanziazione, accade così che, al momento di consacrare l’eucarestia, l’ostia muta in vera carne e il vino in sangue, lasciando stupefatto il sacerdote e facendogli in questo modo ritrovare la fede. Le catechiste hanno utilizzato questo racconto con il duplice scopo di spiegare ai bambini come avviene il miracolo della transustanziazione e per dare in qualche modo una testimonianza della veridicità del miracolo che si ripete ad ogni messa. E’ a questa storia che gli è stata raccontata che Ma-

nel si riferisce, pur facendo fatica a ricostruire i giusti passaggi del racconto. Egli riesce tuttavia a concludere, con una logica stringente che non crede che la particola sia davvero il corpo di Cristo, perché nel momento in cui si dovesse tagliare accidentalmente, non troverebbe nella sua carne parti di colore bianco come l'ostia, bensì troverebbe sangue.

Il racconto di Samuela tuttavia, pur rivelando che la particola venga percepita più come un simbolo del corpo di Cristo che non come la reale incarnazione, mostra altresì come egli riesca a far convivere le spiegazioni che ha sentito dalle catechiste, con la sua opinione personale. Samuele afferma nonostante ciò di sentirsi cristiano ma precisa che pur credendo in Gesù e in Dio, non crede nei miracoli, nella risurrezione e nella transustanziazione perché evidentemente non trovano fondamento riscontrabile.

La razionalità dei ragionamenti di Samuele e il pensiero che ha sviluppato e mi ha comunicato, rivelano che non è assente anche nei bambini uno spirito critico e che anch'essi non sono esenti da dubbi o dalla necessità che gli adulti dedichino tempo allo scioglimento dei nodi cruciali che possono lasciare perplessi i bambini. In una ricerca condotta sui giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni, Doppio (2010) sostiene che nelle fasce di età che ha studiato inizi e si sviluppi un processo di ricerca di prove empiriche che sostengano e ribadiscano alcuni assunti della religione, "così, di fronte all'ampliarsi dell'esigenza degli individui di rispettare prima di tutto il proprio raziocinio come fonte di conoscenza, la realtà di una religione dogmatica, la cui fondazione non appare dimostrabile con i consueti criteri di tipo scientifico, viene a costruirsi per alcuni come una verità inaccettabile" (Doppio, 2010: 216). E' evidente che il lavoro di Doppio non sia accostabile ad una ricerca che si concentra sulla fase pre-adolescenziale, tuttavia ho potuto osservare che dalle narrazioni di alcuni bambini sono già presenti dei dilemmi del credere, pur se in una forma immatura ed embrionale.

Naturalmente non tutti i bambini manifestano i propri dubbi e le incertezze, la tendenza generale nelle osservazioni in classe è quella di uniformarsi a quanto viene detto loro, senza scavare a fondo in questioni che riguardano la credibilità dei racconti degli adulti. E' pur vero anche che, qualora i bambini decidano di parlare di ciò che non riescono a comprendere o ciò che li fa dubitare, non tutti si dimostrano in grado di manifestarlo attraverso pensieri piuttosto elaborati, come ad esempio quelli di Samuele. Nella maggior parte dei casi infatti, i bambini affermano di non credere in Dio più per sfida e per sabotare

il catechismo, che non per un reale approfondimento della questione.

Stefano chiede sottovoce ad Andrea se lascerebbe il catechismo o il calcio e Andrea, ridendo dice che lascerebbe il calcio perché tanto non crede in Gesù. I bambini lanciano un urlo, scandalizzati e Stefano chiama la catechista, sempre chiamandola maestra, ma lei ha sentito tutto. Così si arrabbia e dice che “Quando faremo l’incontro con i genitori fra poco, se Don Giuseppe è libero, il 16 di novembre, poi parleremo singolarmente a chi ha bisogno dicendo che qualcuno non vuole saperne di fare la comunione quindi è inutile venire qua, è inutile!” poi continua “Uno che mi viene a dire, io a Gesù non credo, a me non me ne frega niente di venire a messa e di fare la comunione deve solo stare a casa sua, capito?” ma Stefano non la lascia terminare e dice che un suo compagno ha detto che ha fatto solo il battesimo. Inizia quindi una nuova discussione sul battesimo, sembra che non riescano mai a terminare un discorso prima di iniziarne un altro.

(Nota etnografica PIO X, 2 novembre 2010)

Nello stralcio riportato, Andrea afferma di voler lasciare il catechismo per seguire la sua passione per il calcio, dal momento in cui non crede in Dio. La reazione immediata dei compagni, in questo così come in altri casi a cui ho assistito in entrambe le parrocchie, è di stupore e perplessità, sembra quasi che l’argomento di credere o non credere in Dio sia un tabù a cui i bambini non possono ancora accedere e che sia piuttosto una questione riservata agli adulti.

5.4.3 Il grande giorno: etnografie della prima comunione

Il giorno della prima comunione in entrambe le parrocchie, pur non essendo una questione affrontata in modo esclusivo durante tutti gli incontri del catechismo, ha sempre rappresentato tanto per i bambini, quanto - e specialmente - per i catechisti un momento molto atteso. Essa ha assunto nel corso dell’anno un significato di conquista, per qualche bambino anche piuttosto faticosa e non scontata, visti i rapporti non sempre distesi con le catechiste. Questo avvenimento, realizzatosi al culmine dell’anno ha anche costituito per i bambini e le bambine, la possibilità di sentirsi finalmente come parte piena della comunità parrocchiale che hanno frequentato per almeno tre anni prima di poter accedere finalmente al sacramento dell’eucarestia.

Come abbiamo visto, la prima comunione è stata a lungo al centro di un dibattito interno alla chiesa sulla questione della maturità dei bambini e della consapevolezza necessaria a poter ricevere un sacramento che per la Chiesa Cattolica costituisce uno dei

momenti più alti di incontro con Dio. A ben vedere, “*la cerimonia della prima comunione è diventata la manifestazione più visibile del sentimento dell’infanzia fra il Seicento e la fine dell’Ottocento; ne celebra a un tempo i due aspetti contraddittori: l’innocenza e la capacità ragionevole di penetrare il valore dei misteri sacri.*” (Ariès, 1999). La prima comunione rappresenta per molti versi un rito di passaggio attraverso il quale i bambini hanno accesso sia alla piena vita della comunità cristiana, sia ad uno dei primi momenti di celebrazione familiare di cui sono gli unici protagonisti indiscussi. Se si eccettuano i compleanni che celebrano in famiglia e con gli amici, la comunione costituisce la prima grande cerimonia pubblica della quale sono pienamente consapevoli (il battesimo nella maggior parte dei casi avviene entro il primo anno di vita). La prima comunione assume inoltre per i bambini i contorni di un evento anticipatorio. Se si guarda alla definizione che Molinari e Corsaro (2000) danno del termine, si evidenzia il fatto che questo tipo di attività permettono ai bambini di rappresentarsi alcune fasi di transizione o i cambiamenti evolutivi attraverso cui dovranno passare durante la loro vita. La cerimonia religiosa della prima comunione, che per certi versi risulta ai bambini familiare in quanto simile alle messe che frequentano ogni settimana, introduce elementi di rottura molto forti che fanno vivere ai bambini un’esperienza totalmente differente. Le culture dei pari in questo senso aiutano i bambini, mentre affrontano l’evento, li aiutano a sviluppare il piacere della condivisione, del non essere i soli a compiere un importante passaggio della vita; consentono loro di “fronteggiare i sentimenti di confusione, le preoccupazioni e le paure” (*ibidem*: 86) facendosi forza dell’appartenenza al gruppo, nonché di aggirare le regole date dalle figure adulte di riferimento.

Vedremo come la cerimonia assumerà tratti e significati differenti per i bambini e le bambine delle parrocchie di San Giovanni Evangelista e di San Pio X. Vedremo inoltre come, pur trattandosi di una cerimonia le cui tradizioni moderne hanno alle spalle ormai almeno un secolo, lo svolgimento del rituale della prima comunione, ha seguito nelle due parrocchie, diverse modalità, diverse pratiche di coinvolgimento dei bambini e dei genitori durante la celebrazione e ha rivelato molto sulle differenti identità delle comunità parrocchiali in cui ho avuto modo di svolgere il mio lavoro di osservazione.

San Giovanni Evangelista e San Pio X: la prima comunione a confronto.

La mattinata che ha preceduto la messa della celebrazione della prima comunione è stata molto frenetica in entrambe le parrocchie, sia per i bambini che per i catechisti che li hanno accompagnati. Il clima di agitazione era percepibile da subito, sia quando quando sono entrata nella sala in cui i bambini vengono riuniti prima di fare il loro ingresso tutti assieme in chiesa nella parrocchia di Mestre, sia giunta nel cortile del patronato in cui si sono riuniti i bambini della parrocchia di Marghera assieme ai loro genitori. I bambini mi hanno trasmesso un'ondata mista di eccitazione e paura che ha caratterizzato l'intero rituale. I tre momenti che hanno scandito la giornata in entrambe le parrocchie sono quelli dell'attesa, della processione per entrare in chiesa e della cerimonia vera e propria.

L'attesa della cerimonia

A Mestre tutti i bambini delle classi del mercoledì e del sabato che si sono preparati alla comunione si sono riuniti in un salone piuttosto ampio. Verrà dedicato uno spazio alla discussione sulla preoccupazione che i bambini e le bambine in particolare hanno riguardo al presentarsi ben vestiti e soprattutto di bell'aspetto durante la cerimonia, tuttavia uno dei primi elementi visibili nella sala in cui ho aspettato assieme ai bambini di iniziare la messa è stata la tunica bianca che hanno indossato. Nel corso delle lezioni durante il catechismo e particolarmente nella lezione dedicata alla prova della tunica che i bambini e le bambine hanno fatto assieme alle sarte che prendevano le misure perché calzasse a pennello, i catechisti hanno sempre indicato nella veste bianca il simbolo di purezza davanti a Dio. Proprio l'aspettativa di purezza che gli adulti hanno nei confronti dei bambini, ha rivestito una certa importanza nell'immaginario dei bambini, anche confermato dal fatto che pochi giorni prima i bambini hanno partecipato ad una confessione in vista della comunione. L'arrivare puri alla comunione e la compostezza dei gesti e delle parole durante questa giornata, hanno avuto un peso rilevante nelle raccomandazioni che i catechisti hanno fatto ai bambini. Naturalmente una motivazione non secondaria che non sempre gli educatori hanno riportato ai bambini rispetto alla scelta di indossare la tunica, riguarda il tentativo di azzerare le differenze sociali ed economiche che ci sono tra le diverse famiglie. L'indossare la tunica tuttavia, non ha impedito ai bambini di dedicare una

certa attenzione al vestiario indossato, così come alle pettinature e ai gioielli indossati, così che, pur non vedendosi immediatamente, i bambini sono riusciti a differenziarsi anche notevolmente tra di loro. Naturalmente questo non si lega esclusivamente alle scelte dei bambini, ma chiama in causa anche le decisioni prese in famiglia, le negoziazioni che probabilmente ci sono state per la scelta degli abiti e degli accessori da indossare.

Lo stralcio dalle osservazioni etnografiche riportato di seguito aiuta a comprendere la varietà di abiti indossati dai bambini e le tecniche con cui hanno saputo differenziarsi tra di loro utilizzando accessori nelle parti del corpo non nascoste dall'abito: scarpe, coroncine di fiori, colori sgargianti che compaiono sotto la tunica diventano strumenti di diversificazione consapevole.

A prima vista tutti i bambini sono uniformati dalla semplice tunica bianca (benché diversa per i maschi e per le femmine) che indossano, sopra di essa, portano tutti una croce di legno scuro non intagliata, legata al collo con un cordoncino bianco. In realtà, osservando meglio, mi accorgo di quanta attenzione all'abbigliamento e all'aspetto abbiano dedicato i bambini e le loro famiglie. La tunica delle bambine ha dei pizzichi che circondano l'orlo inferiore e il fondo delle maniche. Tutte le bambine, nessuna esclusa, hanno una coroncina di fiorellini, chi veri chi finti, posta sulla testa a chiudere le acconciature. Alcune sono molto semplici, con i boccoli morbidi che scendono sulle spalle, altre invece rivelano intrecci e crocicchi piuttosto elaborati. I vestiti, nascosti sotto le tuniche bianche, sembrano essere di colori neutri, ad eccezione di qualche accenno di colore che spicca sotto la trasparenza del tessuto. Qualcuna indossa le calze bianche, ma altre, vista la temperatura decisamente estiva, si limita a calzini traforati o non indossa nulla a coprire le caviglie. La maggior parte di loro porta ballerine ai piedi, la maggioranza sono bianche o sui toni del rosa pallido. I bambini indossano una tunica più lavorata: due merli lavorati partono dall'altezza delle spalle e terminano sull'orlo inferiore, vicino ai piedi. Altri due merli ornano le maniche. Da sotto le tuniche osservo spuntare le scarpe dei bambini: c'è meno varietà rispetto alle bambine perché indossano scarpe da ginnastica. Queste sono quasi tutte evidentemente nuove, generalmente sui toni del blu o del beige, non noto nessun bambino con scarpe eleganti.

(Nota etnografica SGE, 1 maggio 2011)

L'attesa è scandita da dialoghi eccitati dei bambini che si scambiano emozioni, notizie sulla festa che faranno dopo la cerimonia, racconti di amici e parenti lontani che sono arrivati per assistere all'evento. Accanto a questo brulicare di voci e confusione, la preoccupazione dei catechisti e dei sacerdoti è quella di riportare l'attenzione dei bambini verso il significato del sacramento che stanno per ricevere. Per favorire un clima di riflessione, le catechiste si preoccupano di creare un grande rettangolo di sedie nella stanza, in cui

far sedere tutti i bambini, dopo averli invitati alla calma e rassicurati sul fatto che andrà tutto bene. La dinamica è estremamente diversa da quella che ho potuto osservare durante le lezioni routinarie durante l'anno: in questo caso le richieste delle catechiste vengono accolte, il silenzio è più facile da ottenere e mantenere e i bambini sembrano desiderare un confronto con gli adulti, in modo da poter chiedere alcune ultime informazioni. I catechisti tuttavia, in questo caso, decidono di non rispondere alle domande dei bambini, preferendo utilizzare la preghiera come escamotage per mantenere un controllo su di loro.

Alcuni di loro iniziano ad alzare la mano, a chiedere dove si sistemano in chiesa, come andare verso l'altare ma vengono fermati e invitati al silenzio e alla preghiera, ci sarà tempo dopo per rispondere alle ultime domande, dicono. Tiziana prende la parola e chiede ai bambini di iniziare a fare un "Giro di Ave Maria" per ingannare l'attesa e per affidarsi nelle mani della Madonna. Così spiega loro di iniziare a turno a recitare la prima parte dell'Ave Maria "Ave, Maria, piena di grazia, il Signore è con te. Tu sei benedetta fra le donne e benedetto è il frutto del seno tuo, Gesù" e a metà preghiera tutti si possono unire per finire assieme "Santa Maria, Madre di Dio, prega per noi peccatori, adesso e nell'ora della nostra morte. Amen". Inizia il giro di preghiere, i bambini sembrano un po' spaventati dover recitare l'Ave Maria davanti a tutti, qualcuno esita, si dimentica un pezzo di preghiera e gli altri ridacchiano. La preghiera sembra aver avuto l'effetto di ottenere il silenzio in sala ma non sempre quello di rilassare i bambini, infatti in molti si agitano sulla sedia e iniziano a contare quanti bambini mancano a recitarlo prima che tocchi a lui. Michele inizia a ridere contagiando gli altri bambini proprio quando il suo amico Paolo si incespica con le parole e sbaglia a dire la preghiera, Paolo arrossisce e a differenza di tutto l'anno che ho avuto modo di osservare, non si ribella all'amico ricambiando la presa in giro, ma si tormenta le mani agitando sulla sedia. Le risate si ripetono diverse volte perché l'agitazione nei bambini sembra avere la meglio, così che Roberto, un bambino solitamente molto attento e diligente a catechismo, inizia la preghiera dicendo "Santa Maria", Rebecca, anche lei attenta, si interrompe durante la preghiera perché non la ricorda e tocca alla catechista riprendere per evitare l'imbarazzo. Il giro di preghiere di protrae a lungo, visto che i bambini che faranno la comunione sono quasi 40 e alcune catechiste ne approfittano per controllare i dettagli della cerimonia e verificare che tutto sia stato preparato con cura. Arrivati al turno di Michele, Mattia e Davide di recitare la preghiera, tutti gli altri bambini li guardano divertiti e con tono di sfida a fare meglio di loro e non sbagliare le parole. Mattia e Michele se la cavano abbastanza bene e noto un sorrisino di soddisfazione nei loro volti, invece Davide, per paura ripete a macchinetta e velocissimo la preghiera, così che l'effetto è ancora più comico. Giunti quasi alla fine del giro di preghiere i bambini sono un po' stanchi e impazienti di iniziare la cerimonia, iniziano a giocare con il crocifisso che portano al collo e Iacopo si mette a imitare l'accento russo per dire l'Ave Maria, così che, ben presto, tutti scoppiano a ridere.

(Nota etnografica SGE, 1 maggio 2011)

Il tentativo di rendere la giornata della prima comunione un evento memorabile per i bambini, passa non soltanto per la forte ritualizzazione dei gesti e l'intera cerimonia curata nei dettagli a partire dal vestiario, fino alla scelta dei canti della messa, bensì anche alla volontà di fissare per sempre il ricordo nella storia della vita familiare di ogni bambino. La presenza dei fotografi e delle loro apparecchiature prima nella sala e poi in chiesa ha costituito un elemento di rilievo. I bambini e soprattutto alcune bambine sono stati distratti notevolmente dalla presenza dei fotografi, ho colto numerose conversazioni di bambine che si chiedevano a vicenda se fossero sufficientemente in ordine e carine per il servizio fotografico. Nel corso dell'incontro che ha preceduto l'ingresso in chiesa i bambini sono stati chiamati dalle catechiste ad uno ad uno per raggiungere il fotografo in una saletta adiacente, in modo da poter avere ognuno una fotografia ricordo della giornata. I bambini hanno continuato ad entrare e ad uscire dalla stanza per fare le fotografie; quelli di ritorno sono stati interrogati sotto voce su come si sono messi in posa, su com'è andata e se hanno potuto vedere l'anteprima della foto. La confusione allegra generata dal servizio fotografico di cui i bambini sono stati protagonisti ha cessato di colpo nel momento dell'ingresso di Don Giovanni, vestito con la tunica e i paramenti religiosi. Alla vista del sacerdote, i bambini, percependo l'imminente inizio della cerimonia, si sono zittiti immediatamente, rivelando una preoccupazione piuttosto evidente per l'approssimarsi della cerimonia. A partire da questo momento i bambini si dimostrano particolarmente nervosi e ansiosi per ciò che sta per accadere.

Le catechiste si avvicinano al sacerdote e scambiano qualche parola sottovoce, poi il parroco sorride verso i bambini e chiede allegramente. "Allora, chi è preoccupato per quello che sta per succedere?". Tutti alzano la mano, qualcuno sorride, altri rivelano una tensione forte verso ciò che sta per succedere, si solleva qualche mormorio, tentano di commentare la domanda che Don Giovanni ha fatto loro, ma vengono prontamente bloccati.

(Nota etnografica SGE, 1 maggio 2011)

La prima evidente differenza nel modo di strutturare la giornata della prima comunione tra le due parrocchie riguarda specialmente le ore che hanno preceduto la cerimonia religiosa. La parrocchia di San Pio X infatti, ha scelto di riunire tutti i bambini e le loro famiglie un'ora prima della cerimonia, nel cortile antistante il patronato. Bambini e genitori sono giunti al punto di ritrovo in momenti diversi; qualcuno ha scelto di presentarsi all'ora

stabilita, altri, intendendo si trattasse solo di un momento per far entrare tutti assieme i bambini in processione in chiesa, hanno portato il proprio figlio a pochi minuti dall'inizio della cerimonia. Se nella parrocchia di Mestre il tempo che ha preceduto la cerimonia è stato dedicato alla meditazione e alla cura per la processione, a Marghera questo tempo è stato dedicato allo stare in famiglia.

I bambini infatti sono rimasti ad attendere che il sacerdote e le catechiste li chiamassero a sistemarsi in processione, assieme ai loro genitori, ai fratelli e in qualche caso a nonni e zii. I bambini e le bambine, vestite di una tunica bianca, sono stati chiamati in ordine alfabetico dalle catechiste, a fare uno alla volta una foto davanti ad una statuetta di una Madonna in marmo bianco posta in un angolo del prato del patronato. Uno alla volta, bambini e bambine hanno sfilato emozionati, pronti a posare per la fotografia. A differenza di quanto si è potuto notare nella parrocchia di San Giovanni Evangelista, le tuniche di maschi e femmine, non presentavano particolari differenze, ma anzi risultavano di un tessuto piuttosto semplice e leggero. Un piccolo crocifisso in legno era messo al collo dei bambini. Si è potuta osservare la grande attenzione, specialmente per le bambine, nelle acconciature dei capelli, unico ornamento visibile dal momento che tutto il resto del corpo era nascosto dalla tunica.

E' parsa evidente, sin dai primi incontri di catechismo, la grandissima aspettativa da parte delle bambine di volersi acconciare e vestire in modo da apparire belle e ordinate per la cerimonia.

Sara dice che non è che a maggio poi tutti quanti vorranno fare la prima comunione per mettere il loro bel vestitino e basta. Silvia si illumina e si gira guardandomi e inizia a dire "io mi metto i fiorellini - e si tocca i capelli - mi pettino bene..."

(Nota etnografica PIO X, 26 ottobre 2010)

Oltre all'attenzione per le acconciature, le bambine, come nel caso di Silvia e Beatrice, hanno ammesso di aver avuto un permesso speciale da parte dei loro genitori, per poter mettere un po' di trucco sulle guance e il lucidalabbra. Il concentrarsi sull'acconciatura e sul trucco, ha avuto come effetto quello di relegare il vestito indossato sotto la tunica in un secondo piano. Non è accaduto lo stesso nella parrocchia di Mestre, probabilmente proprio a causa della presenza di un elemento di novità così importante per le bambine come il trucco.

La posa per le fotografie davanti alla Madonna ha costituito un ulteriore momento di aggregazione familiare; i genitori infatti accorrevano a vedere le pose dei propri figli al momento di scattare la fotografia, si sistemavano i vestiti, scambiavano tra di loro informazioni sul posto in cui sarebbero andati a festeggiare con la famiglia e chiedevano conferme sullo svolgimento della cerimonia in chiesa.

I bambini e le bambine hanno avuto modo di giocare tra di loro, di confrontarsi sui gesti da compiere e sulle parole da pronunciare durante la cerimonia, alternando questi momenti di confronto a momenti di gioco e scherzi tra pari.

La figura delle catechiste nell'attesa della processione è passata in secondo piano, esse hanno infatti avuto un ruolo di coordinazione per i turni delle fotografie e di controllo della presenza di tutti i bambini. Una volta accertato che fosse tutto in ordine, hanno iniziato a organizzare la processione per entrare nella chiesa.

Se da un lato dunque a Mestre si ritrova un'attenzione per i momenti di preghiera e riflessione dei bambini, dall'altro a Marghera si è privilegiato lo spazio per la famiglia. In entrambi i casi tuttavia lo scopo era mirato a creare un ambiente sereno e disteso per i bambini e per smorzare un po' le ansie nei confronti della cerimonia.

La processione

L'ingresso in chiesa viene organizzato tramite una processione che, a partire dalla sala o dal cortile in cui si trovano i bambini, si svolgeva attraverso il passaggio nel piazzale antistante la chiesa e quindi, attraverso il portone centrale tramite cui i bambini fanno il loro ingresso in chiesa.

Le catechiste della parrocchia di Mestre dedicano molto tempo ad indicare ai bambini su come iniziare a prepararsi per la processione e su come svolgerla correttamente. I bambini si agitano sulle sedie, alcune bambine chiedono di poter essere vicine di fila, in modo da farsi compagnia durante la processione, ma l'ordine d'ingresso, com'è stato deciso dalle catechiste, avverrà in ordine di altezza. I bambini pertanto vengono fatti alzare, invitati a fare attenzione a non sciupare le tuniche bianche e a sistemarsi dal più piccolo al più alto.

Le catechiste aiutano i bambini a sistemarsi; li ordinano in fila per due, li valutano e li misurano, spostano le coppie di bambini affiancate più avanti di qualche posto oppure

più indietro. Le bambine più alte delle altre sono fiere di far parte della coda della fila, così cercano con lo sguardo, senza potersi muovere dal posto in cui si trovano, le amiche di sempre, per far vedere quanto indietro si trovino nella fila. Davide, il bambino più piccolo della fila invece, se ne sta rassegnato lì al suo posto nella fila e cerca di fare qualche battutina per rispondere ai compagni che lo prendono in giro. Davide normalmente gode di un certo status in classe, così che gli scherzi sono molto limitati e ben presto riesce a rovesciare la situazione dichiarando con una certa soddisfazione: "Beh, io sono circondato di femmine!" e abbraccia la vicina di fila che lo allontana ridendo. Raggiungo Davide, mi posiziono proprio vicino a lui, che mi sorride, mi ripete la battuta e si dichiara fortunato di trovarsi in prima fila, così poi, una volta entrato in chiesa si troverà ai lati dell'altare, leggermente defilato e perciò meno al centro dell'attenzione.

(Nota etnografica SGE, 1 maggio 2011)

Le catechiste della parrocchia di Marghera invece, pur dedicando meno tempo alla sistemazione dei bambini in una fila ordinata - dal momento che scelgono di posizionare i bambini in base all'ordine alfabetico - pongono una grande cura nel controllare che le tuniche dei bambini non siano sgualcite, nel ricordare di entrare in chiesa con le mani giunte e in modo particolare raccomandando ai bambini di comportarsi in modo adeguato.

In entrambe le parrocchie, la processione, oltre che ad avere la funzione di consentire un accesso ordinato alla chiesa, è anche carica di significati simbolici per tutta la comunità di genitori, parenti e parrocchiani che si sono riuniti in chiesa per assistere alla cerimonia. Il crocifisso che precede lo stuolo di sacerdoti è il primo simbolo che viene portato in chiesa, al centro dello sguardo di chi è seduto nell'assemblea, a ricordare non solo ciò che i bambini stanno per ricevere, ma anche l'identità nella quale tutta l'assemblea deve riunire. I sacerdoti che seguono il crocifisso, ricordano che essi sono gli intercessori grazie ai quali la comunione viene dispensata. Seguono quindi i bambini, vestiti di bianco e protagonisti della cerimonia, quasi spinti dalle catechiste che chiudono la fila. La processione simboleggia anche il percorso di iniziazione al sacramento che i bambini hanno fatto e il passaggio per l'esterno della chiesa rende evidente la cerimonia anche alla comunità più ampia, evidenziando l'identità cristiana dei bambini che stanno per ricevere la comunione.

L'ingresso in chiesa a Mestre avviene cantando "Quale gioia" e tutti assumono una posizione raccolta, di riflessione, con le mani giunte davanti al petto, in posizione di preghiera; si tratta della stessa postura che terranno in tutti i momenti che li vedono protagonisti.

La cerimonia

Nella parrocchia di Mestre, i bambini appena giungono in chiesa, raggiunto il fonte battesimale, fanno una genuflessione, intingono la mano nell'acqua e fanno il segno della croce. Si separano poi a destra e a sinistra, prendendo posto ordinatamente davanti alle sedie che sono state preparate in prima fila appositamente per loro, sui cui trovano appoggiato il libretto della cerimonia. Guardando la copertina (Fig. 5.5), si ritrovano in essa tutti gli elementi che caratterizzano la cerimonia della comunione.

Figura 5.5: Copertina del libretto della messa della prima comunione. Parrocchia San Giovanni Evangelista - Mestre.



L'ostia spezzata ad esempio ricorda il sacrificio che Gesù fa per la comunità, la spiga e l'uva sono simboli che vengono letti su due livelli: da un lato rimandano alla comunità cristiana in quanto entrambi composti da tanti semi o chicchi, dall'altro è attraverso la macina o la spremitura di essi che si ricavano sia il pane che il vino dell'eucarestia. Infine il calice, simbolo appunto del Sangue di Cristo.

Diversa la scelta della parrocchia di Marghera, che fa sfilare i bambini in una proces-

sione ordinata che, giunta davanti all'altare, si separa prendendo posto subito davanti ai propri genitori, seguendo appunto l'ordine alfabetico. Sulle panche, il libretto (Fig. 5.6) riporta la scritta "La mia Prima Comunione", mettendo così in primo piano l'esperienza di ciascun bambino. Il crocifisso si staglia sopra un libro aperto in cui sono riportati sinteticamente i versetti che Gesù pronuncia istituendo l'eucarestia. Da sotto il libro si vedono spuntare la spiga, il pane, l'uva e il tralcio, già presenti nella cerimonia della parrocchia di Mestre.

Figura 5.6: Copertina del libretto della messa della prima comunione. Parrocchia San Pio X - Marghera.



Se a Mestre la funzione religiosa si è aperta con alcune parole di Don Giovanni che hanno ricordato a tutta l'assemblea il motivo di festa ma allo stesso tempo solenne, per cui la comunità si è riunita, a San Pio X Don Giuseppe saluta calorosamente i bambini e raccomanda loro di comportarsi in modo adeguato durante tutta la cerimonia. Il momento della funzione religiosa è quello che maggiormente accomuna le due parrocchie. La cerimonia infatti segue lo normale svolgimento di una funzione domenicale, ad eccezione fatta per il momento introduttivo proposto dal sacerdote e del momento culmine dell'eucarestia.

I bambini sono rimasti tutti in piedi, a cercare lo sguardo dei famigliari presenti nella

chiesa. Nonostante sia a Mestre che a Marghera abbiano infranto la regola di non salutare i genitori e i parenti e di non mettersi in posa per una fotografia, i bambini sono rimasti piuttosto tranquilli per tutta la prima parte della cerimonia, fino al Vangelo, momento in cui hanno probabilmente sentito approssimarsi il momento della comunione. Anche il momento dell'Omelia dopo la lettura del Vangelo è trascorso in modo piuttosto tranquillo. I bambini iniziano ad avere un ruolo un po' più attivo di protagonisti a partire dal momento della lettura delle preghiere dei fedeli e cinque di loro si recano presso il microfono vicino all'altare per leggerle. Leggere per i bambini assume un significato particolare in questa cerimonia; abbiamo visto infatti come, durante le attività del catechismo di tutto l'anno, i molti rifiutassero di leggere durante la messa. Quando nella chiesa di San Giovanni Evangelista di Mestre, sono stati scelti i cinque bambini che avrebbero letto durante la cerimonia, contrariamente a quanto accaduto in precedenza, i bambini hanno riconosciuto che si trattava di un grosso privilegio perché si sarebbero mostrati a tutta la comunità e avrebbero dovuto dimostrare di essere bravi nella lettura, evitando gli errori.

Nonostante in numerose occasioni sia le catechiste che i sacerdoti abbiano sottolineato l'importanza della messa nella sua interezza, è chiaro che il momento più atteso da parte dei bambini e delle loro famiglie di tutta la cerimonia è quello della prima comunione.

La cerimonia ha inizio non appena il sacerdote chiama i bambini a recarsi all'altare in processione ordinata, tutte le attenzioni dell'assemblea, inizialmente piuttosto chiassosa, si spostano verso i bambini. La musica inizia a suonare, mentre le catechiste si muovono veloci per aiutare i bambini a dirigersi verso l'altare, tra i bambini cala il silenzio, si intravede in alcuni di loro, dalle espressioni una certa agitazione per quanto stanno per compiere. Altri sembrano invece più tranquilli e a loro agio. La frenesia del momento è resa evidente dal muoversi frenetico dei fotografi che si avvicinano ai bambini, pronti ad immortalare il gesto di ricevere la particola tra le mani.

In entrambe le parrocchie i bambini hanno avuto modo di fare la comunione sotto entrambe le specie, ossia sia il Corpo che il Sangue di Cristo. A San Giovanni Evangelista i bambini, partendo dal loro posto si sono messi ordinatamente in fila fino a raggiungere l'altare; il sacerdote alza la particola verso la prima bambina della fila, la intinge nel calice di vino e le dice "Il corpo e il sangue di Cristo!". Dopo la risposta "amen", i bambini iniziano a scivolare verso la loro sinistra e riportandosi a mani giunte, si recano

verso il loro posto.

A Marghera il momento viene invece organizzato in modo differente; i bambini infatti, partendo dal posto in cui sono seduti, sono stati fatti defluire ordinatamente fino all'ingresso della chiesa, a partire dal quale hanno fatto una piccola processione - in fila per uno - che li ha condotti ai piedi dell'altare, dove Don Giuseppe li attendeva per dare loro la comunione.

Il cammino di ritorno al proprio posto una volta ricevuta la comunione è estremamente carico di significato in entrambe le parrocchie. I bambini infatti tornano tutti sorridenti dalla processione, qualcuno trattiene a stento una risata. Il "viaggio di ritorno" assomiglia quasi a quello di un eroe che ritorna da un lungo viaggio; i bambini infatti cercano i volti dei famigliari che li acclamano sorridendo, qualcuno accenna ad un "Bravo", altri sollevano i pollici felici. Talvolta vengono anche scattate fotografie. Inaspettatamente la processione dei bambini verso l'altare si svolge senza problemi; nessuno infatti dimentica gesti o parole da pronunciare.

Dopo che tutti i bambini hanno ricevuto l'eucarestia, prima le catechiste e a seguire tutta l'assemblea si è diretta verso i sacerdoti che hanno iniziato a distribuire la comunione a tutti. I genitori dei bambini, di ritorno dalla processione hanno cercato sempre di incrociare lo sguardo dei figli.

Il parroco di San Giovanni Evangelista infine, prima della conclusione della cerimonia il parroco ha invitato genitori e parenti presenti alla messa, a festeggiare con sobrietà una giornata così speciale per i bambini e le bambine. Anche se non è stato fatto un chiaro riferimento alla festa che generalmente segue la messa, era chiaro che si trattava di un tentativo di mantenere il significato religioso al di sopra dell'occasione di ritrovo famigliare.

Dopo la benedizione finale, terminata la cerimonia, i genitori si sono precipitati subito verso l'altare a fare una fotografia assieme ai propri figli. A Mestre, quando la mamma di Agnese ha chiesto alle catechiste e a Don Giovanni di poter fare una foto di famiglia assieme a loro, è stata subito imitata da moltissimi altri genitori. L'interno della chiesa è diventato un enorme brulicare di parenti che cercavano di accalcarsi attorno ai bambini per complimentarsi con loro di aver fatto la prima comunione. Ciò che veniva generalmente detto ai bambini erano complimenti per essersi comportati bene e per non aver

commesso errori nel ricevere la comunione. Nella confusione del post-cerimonia, un padre, avvicinandosi al figlio della classe di catechismo del sabato (dal momento che non lo riconoscevo), ha chiesto “Sei stato bravo! E allora? Com’è?”, questo ha risposto “Bello!”. Da queste ultime parole, nonché ovviamente da ciò che si è potuto osservare sia nel corso dell’anno che della cerimonia, è chiaro come tra i bambini sia considerato molto importante l’elemento performativo. Per quanto il sacerdote in particolare, abbia sempre cercato di focalizzare le attenzioni sul dono sacramentale che stavano ricevendo, sia dai discorsi delle catechiste che da quelli dei bambini e delle bambine si è potuto comprendere che c’è molto di più di questo.

A Marghera invece i momenti subito successivi al termine della cerimonia hanno visto i bambini riuniti dalle catechiste a fare tutti assieme una fotografia sull’altare, a ricordo dell’evento importante che ha portato i bambini a diventare piena parte della comunità parrocchiale e cristiana.

5.4.4 La prima comunione, i bambini e la famiglia: una festa religiosa ma non solo.

La prima comunione, la cresima, le numerose occasioni di “festa” nel calendario cristiano come ad esempio il Natale, l’Epifania, la Pasqua sono al centro di una grossa diatriba che coinvolge i catechisti, i sacerdoti e i bambini. Più volte, nel corso dell’anno, i catechisti hanno manifestato apertamente a me e ai bambini la preoccupazione che i regali siano diventati il vero fulcro delle più importanti celebrazioni cristiane. La contaminazione del sacro con il profano è vista come pericolosa perché travisa decisamente il reale significato delle feste. Di conseguenza, i catechisti si premurano di leggere storie e racconti, di formulare preghiere e inviti che riportino al centro del discorso la festa religiosa. Durante lo svolgimento delle osservazioni etnografiche, una riflessione particolarmente interessante in questo senso, è derivato dal confronto con ciò che Ridgely (2005) rilevava nella sua ricerca sulla prima comunione negli Stati Uniti. Pur essendo i festeggiamenti una parte importante anche nel caso dei bambini americani, l’approccio dei sacerdoti e dei catechisti era totalmente differente a quello riscontrato nelle parrocchie di Mestre e Marghera. Nonostante tra gli educatori e i sacerdoti prevalessesse indubbiamente

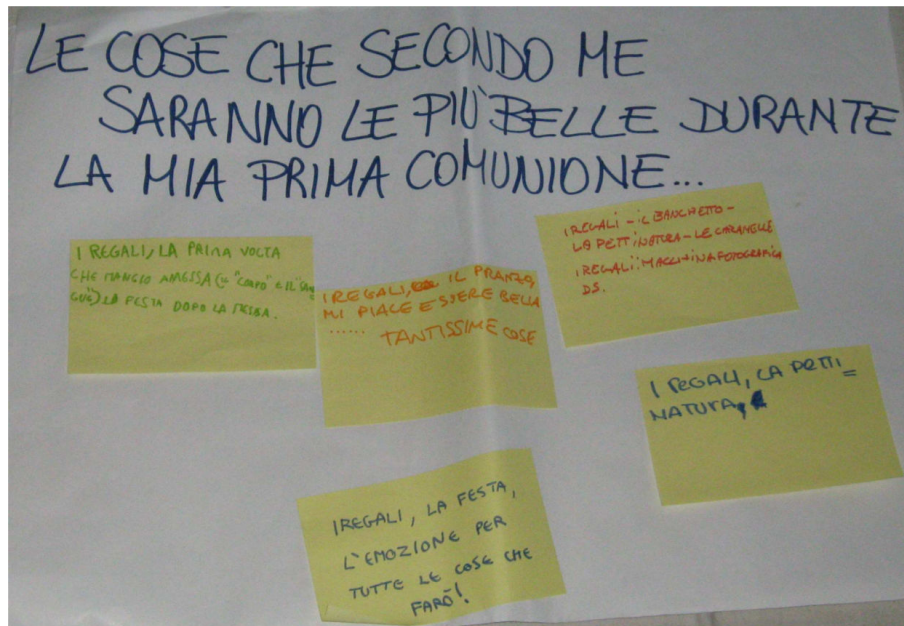
la preoccupazione per far sentire ai bambini l'importanza del sacramento e per rafforzare "il senso di appartenenza a Dio e alla Chiesa (*Ibidem*: 151) e i genitori evidenziassero anche l'opportunità che la celebrazione dava ai bambini di far sentire loro che la cerchia familiare era vicina, entrambi avevano un obiettivo in comune. Si trattava di "rendere memorabile" (*ibidem*: 152) la celebrazione grazie alla compresenza dei due aspetti. Le interviste che Ridgely fa ai catechisti mostrano come, secondo loro la prima comunione diventa un evento importante per i bambini non solo perché si riceve il sacramento e si diventa parte di Gesù, ma anche per la celebrazione che si fa in famiglia. I genitori d'altro canto affermano di non voler privare i propri figli di un'esperienza, come la festa, che è stata importante per loro stessi e rende il giorno ancor più speciale.

Tra i catechisti delle parrocchie di Mestre e Marghera invece, prevale la convinzione che i bambini siano più interessati al regalo che riceveranno in occasione della prima comunione che non consapevoli del sacramento. L'apertura nei confronti della festa dopo la celebrazione dei catechisti americani che la individuano come occasione per riunire la famiglia, non si trova altrettanto marcata nei catechisti italiani. La festa pare quasi assumere i contorni di un evento in contrapposizione con la celebrazione, perché distoglierebbe le attenzioni dei bambini dal reale significato. Evidentemente i contesti socio-culturali americani e italiani sono ben differenti, così laddove il cattolicesimo è una realtà di minoranza e ogni rito e occasione che vedono la famiglia riunita in un festeggiamento è auspicata, dall'altra parte la realtà centrata più sul rituale in sé che non sul coinvolgere la comunità anche attraverso festeggiamenti più profani. Va anche fatto un distinguo tra la festa e i regali; mentre la prima è ben tollerata dai catechisti di entrambe le parrocchie che si limitano ad ammonire i bambini di non renderla il centro della giornata, dai regali si prendono le distanze in modo deciso.

Si è cercato dunque di indagare su quali siano le rappresentazioni più diffuse tra i bambini nei confronti dei regali e della festa. Nel corso del *focus group* nella parrocchia di San Giovanni Evangelista, una delle domande su cui si è riflettuto è stata quella che voleva indagare su quali fossero elementi e i momenti che secondo i bambini sarebbero stati i più belli durante il giorno della loro prima comunione.

Nel momento in cui il cartellone (Fig. 5.7) è stato mostrato ai bambini, prima di chieder loro di iniziare ad attaccare i post-it con le loro risposte, essi hanno subito iniziato a

Figura 5.7: Cartellone del focus group “Le cose che secondo me saranno le più belle durante la mia prima comunione”



dire ad alta voce “I regali!!”, contagiandosi a vicenda. La risposta scritta sui foglietti tuttavia è stata personalizzata da ogni bambino. Sebastiano, un bambino proveniente da una famiglia molto praticante, a quanto mi è stato comunicato dalla catechista, ha dimostrato di aver dato un certo peso all’aspetto spirituale della prima comunione, sottolineando il “mangiare” a messa. Anche un’altra bambina, Elisa non si limita a oggetti materiali ma ha sottolineato anche gli aspetti emozionali. Elisa stava frequentando il suo primo anno di catechismo e al momento non aveva ancora fatto la prima confessione. Probabilmente stava vivendo la sue prime esperienze di protagonismo in una cerimonia religiosa che ha sottolineato diverse volte anche durante le attività di catechismo, mettendo in luce spesso le sue aspettative e il “non vedere l’ora di..” poter vivere determinate tappe assieme agli altri bambini.

Le cose che secondo me saranno le più belle durante la mia prima comunione...

I regali, la prima volta che mangio a messa (il “corpo” e il “sangue”) la festa dopo la messa.

I regali, il pranzo, mi piace essere bella... TANTISSIME COSE

I regali - il banchetto - la pettinatura - le caramelle - i regali, macchina fotografica, ds

I regali, la pettinatura

I regali, la festa, l’emozione per tutte le cose che farò!

(Focus group SGE, Febbraio 2011)

I regali, il pranzo e la festa che generalmente seguono la prima comunione occupano un posto importante nell'immaginario collettivo dei bambini. D'altra parte, anche l'indagine campionaria, che ha indagato sul fenomeno della festa, ha evidenziato come si tratti di un fenomeno che riguarda la netta maggioranza dei bambini; essa infatti viene organizzata dal 91,1% delle famiglie. In questo caso non appare in relazione nessuna variabile come la frequenza agli ambienti parrocchiali, il livello di istruzione o quello economico. Il fenomeno è estremamente diffuso e generalmente i bambini si sentono particolarmente coinvolti nella sua preparazione, tanto che il 69% di essi afferma di contribuire assieme ai genitori all'organizzazione della festa, mentre il 29% sostiene che invece è un aspetto di cui se ne occupano solamente i genitori¹³.

Le richieste di cui i bambini discutono assieme ai genitori sono, nell'ordine le persone che si vogliono invitare (per il 78,5% i bambini ne parlano, il 21,5% non ne parla), seguito dal vestito che si vuole indossare (73,5%), il dove si vuole andare a mangiare (70,8%) e infine il tipo di regali che si vorrebbero ricevere (63,7%). Non sembrano esserci differenze di genere rispetto alle discussioni, fatta eccezione per la questione dell'abbigliamento che viene affrontata in prevalenza dalle bambine, ne parla infatti l'80% di esse, contro il 65% dei bambini. La pratica familiare sembra invece riflettersi nei discorsi che si fanno riguardanti i regali (Tab. 5.5): al diminuire della pratica familiare cresce la richiesta di regali in occasione della comunione, probabilmente perché l'aspetto religioso della prima comunione assume un'importanza secondaria.

Tabella 5.5: *La richiesta di regali in occasione della comunione secondo la pratica religiosa dei genitori. (Valori percentuali; Casi validi 300; Non risposte 30,2%)*

Parli dei regali che vuoi ricevere?	Pratica religiosa familiare		
	Praticanti	Irregolari	Non praticanti
Sì	58,2%	63,8%	71,4%
No	41,8%	36,2%	28,6%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
(N. casi)	(122)	(94)	(84)

¹³Il 2,5% dei bambini sostiene di occuparsi da solo di tutti gli aspetti organizzativi della festa.

Dall'indagine campionaria si evince che anche il ricevere regali in occasione della comunione sia un'usanza piuttosto diffusa di cui anche i bambini sono consapevoli. La maggioranza dei bambini infatti, l'86% ha risposto di ritenere che in occasione della festa riceverà alcuni regali. Durante l'osservazione etnografica si è osservato come il timore che i regali diventino l'elemento maggiormente atteso da parte dei bambini, rispetto al sacramento che riceveranno, ha fatto sì che in diverse occasioni le catechiste ribadissero di fare attenzione a non dimenticarsi che il dono più grande che si possa ricevere è il Corpo di Gesù. Durante il ritiro spirituale della parrocchia di Mestre, il 27 aprile 2011, dopo la lettura di un brano in cui un bambino dedica tutte le sue attenzioni a giocare con i giocattoli ricevuti in occasione della prima comunione, dimenticandosi di ringraziare il Signore per il dono più importante che ha ricevuto, ai bambini è stato chiesto di scrivere su di un foglio una riflessione che rispondesse alla domanda "Signore, io penso che la prima comunione sia..". Di seguito riportiamo alcune delle riflessioni che sono state elaborate per iscritto dai bambini.

Per me la Comunione è una cosa grande, perché se pensi, non è una cosa così, è una cosa seria. Perché non mangi un pezzo di pane, mangi il Corpo di Gesù, Figlio di Dio, e per me è una cosa meravigliosa!

Domenica farò la Prima Comunione, non sono preoccupata e né paurosa, perché starò finalmente insieme a Gesù, non sono emozionata, sono stra felice!

Io penso che la Prima Comunione sia.. Una giornata in pace con il mondo, in pace con Dio, in preghiera per poter dire a Dio quanto gli vogliamo bene e dirgli GRAZIE di questa bellissima giornata: la giornata della nostra Prima Comunione. Io sono molto emozionata a sapere che fra poco riceverò il Corpo di Cristo.

In questi giorni sto provando tantissima emozione al solo pensiero di "incontrare" per la prima volta Gesù nella mia vita, ma sono anche emozionata perché il Primo Maggio, il giorno della mia Comunione, c'è la beatificazione di Papa Giovanni Paolo II, un papa molto stimato e ammirato, un vero esempio per tutte le persone. Grazie a questi due importanti eventi renderanno la mia giornata speciale

La comunione è molto vicina. Mi aspetto di vivere questo momento con gioia. Sono felice di ricevere la Comunione perché ricevo il Sangue e il Corpo di Cristo; ma anche perché durante la messa molta gente si alza per ricevere il Corpo di Cristo e io no. Anch'io così potrò alzarmi come tutti gli altri!!

Per la mia Prima Comunione mi sento emozionato e felice, è un momento speciale per me e unico. Non so come descrivere questo momento perché è troppo grande per me; è una cosa che aspetto da tanto tempo e non posso crederci che domani faccio la Prima Comunione. Ho sempre provato "invidia" per le persone che la fanno e il desiderio di ricevere Cristo è grande e aumenta man mano che il giorno si avvicina.

Io, in preparazione alla Prima Comunione, sto pregando molto, chiedendo che sia una bella giornata, ringraziando il Signore per questo dono e che io lo possa prendere seriamente. Il ritiro, per me, è servito a capire cos'è la Prima Comunione, cioè ricevere il Corpo e il Sangue di Cristo. Sono molto emozionato.

In questa settimana sono più emozionata. Durante il ritiro mi è piaciuto quando abbiamo fatto il pane, simbolo di unione. La catechista ci ha letto una storia in cui un bambino per la comunione riceve tantissimi regali e si dimentica di Gesù. Quindi anche io vorrei ricevere dei regali ma non li metterò mai al primo posto, come il bambino della storia, ma invece metterò Gesù. Spero che domenica sia una bella giornata di sole.

Come si potrà notare, i brani generalmente fanno riferimento alla cerimonia della prima comunione come una giornata carica di emozioni, date soprattutto dal fatto di poter finalmente ricevere il Corpo di Cristo come tutti gli altri membri della comunità. Solamente l'ultima riflessione riportata affronta il tema dei regali, facendo riferimento alla storia che è stata letta in precedenza. E' evidente che la storia raccontata poco prima, ha avuto l'effetto di influenzare fortemente le riflessioni dei bambini e delle bambine. Tuttavia la centralità dell'aspetto religioso è emersa dalle parole dei bambini anche in occasione di un incontro di catechismo immediatamente successivo alla prima comunione. Con grande sorpresa delle catechiste che temevano una presenza piuttosto scarsa, i bambini si sono presentati tutti ad eccezione di due. Le catechiste hanno condotto i bambini al vicino parco pubblico per fare qualche gioco tutti assieme e per condividere un po' di impressioni: ai bambini è stato chiesto infatti di elencare uno alla volta gli aspetti più belli dell'intera giornata e quelli che invece hanno rappresentato dal loro punto di vista, una delusione. Le risposte, diversamente da quanto è emerso nei *focus group* svoltisi a febbraio, hanno per la maggior parte - sette bambini su sedici presenti - indicato come elemento più bello della giornata quello di aver potuto ricevere il Corpo di Cristo, altri quattro bambini hanno risposto "il poter stare più vicino-a a Gesù", tre bambini hanno detto "i regali" (uno ha specificato la Play Station 3), una bambina "la festa che mi hanno fatto" e un'altra bambina ha indicato "la messa". Solamente sei tra bambini e bambine hanno raccontato di aver avuto alcune delusioni nel corso della giornata. Esse hanno riguardato principalmente la famiglia "I miei genitori litigavano per il ristorante" e "Mio cugino ha giocato sempre e solo al DS", la festa "Mia mamma ha comprato pochi confetti per la festa", "La festa è finita troppo velocemente" e "Volevo che tutto durasse di più"

e infine la cerimonia religiosa “La messa è stata bella ma certi e anch’io dicevano che è durata troppo”.

La cerimonia religiosa è presente anche nei discorsi che i bambini fanno tra di loro e con i loro genitori. In particolare, l’aspetto di performance del rito della prima comunione è un argomento che occupa i pensieri dei bambini e delle bambine. Il *focus group* ha evidenziato bene come, specialmente per le bambine, la questione della bravura nel compiere i gesti rituali nel modo corretto e l’aspetto esteriore, ovvero l’apparire belli, abbiano un certo rilievo.

Quando parlo con i miei genitori del giorno della prima comunione chiediamo...

Cosa vuol dire.

Sono bella? Mamma ho paura, sto bene? Cosa si fa? Non vedo l’ora. Ciao me ne vado.

Sono stata brava? Sono bella? La più bella di tutti vero?

Sono bella? Sono nervosa, ho paura, sono stata brava? Voglio essere bellissima!

Come sto? Dov’è il regalo? Che cos’è? Sono stata brava? Mi date un premio?

(Focus group SGE, Febbraio 2011)

Appena il cartellone è stato mostrato, i bambini hanno iniziato a commentarlo ad alta voce, specialmente due delle bambine presenti che hanno focalizzato l’attenzione di tutti commentando “Sono bella? Sto bene?”. Lo hanno fatto distorcendo la voce, imitando quella delle bambine piccole che insistentemente chiedono ai loro genitori la conferma di essere belle durante un evento importante. Questo “siparietto” ha indubbiamente condizionato le risposte di tutte le altre bambine, anche se alcune delle risposte contenute nei post-it introducono elementi più approfonditi ed originali, come ad esempio a richiesta di avere un premio o il voler sapere se si è la più bella di tutti in assoluto. Tra tutte le risposte si differenzia quella di Sebastiano, che sostiene di parlare assieme ai genitori di “cosa vuol dire” fare la prima comunione. Sebastiano dimostra pertanto coerente rispetto ai discorsi fatti durante le attività di catechismo in cui ha sempre dimostrato di avere una spiritualità accentuata e una conoscenza superiore agli altri bambini dei testi sacri e dei rituali cristiani. Il background familiare di Sebastiano, d’altro canto, come mi è stato riferito dalle catechiste, è fortemente radicato nell’ambiente parrocchiale e la socializzazione religiosa ricopre un peso piuttosto rilevante nell’educazione dei figli e nei discorsi familiari.

Come viene affrontato dunque in famiglia il discorso sulla prima comunione? E su che tematiche si concentra? Non avendo programmato una ricerca che coinvolgesse anche le famiglie dei bambini frequentanti il catechismo nelle parrocchie di San Giovanni Evangelista e di San Pio X, si è deciso di inserire all'interno dell'indagine campionaria qualche domanda che indagasse sulla questione. Una prima domanda, formulata in modo generico, chiedeva "Ti capita di parlare con tua mamma o con tuo papà del giorno della prima comunione?". La maggioranza dei bambini, ovvero il 73% ha risposto di parlarne sia con la mamma che con il papà, il 18% ha affermato di non parlarne mai, con nessuno dei due, mentre il 7% sostiene di parlarne solo con la madre e il 2% solo con il padre. Non ci sono differenze di genere nel parlarne soltanto con uno dei due genitori. Prevale invece, nel 18% di bambini che afferma di non parlare mai della prima comunione, la componente maschile rispetto a quella femminile.

Andando ad analizzare quanto è in relazione l'indicatore della frequenza del bambino alle messe della parrocchia (Tab. 5.6), si può notare come i bambini praticanti parlino con i genitori più dei bambini non praticanti (75% vs 63%), viceversa chi non pratica tende maggiormente a non parlare con nessuno dei genitori rispetto a chi pratica (26% vs 17%).

Tabella 5.6: *Il dialogo in famiglia sugli aspetti della prima comunione secondo la pratica religiosa del bambino. (Valori percentuali; Non risposte 17,2%)*

Con chi parli della PC?	Pratica religiosa familiare			Totale
	Praticanti	Irregolari	Non praticanti	
Con entrambi	75,0%	66,0%	63,0%	73,0%
Con nessuno dei due	17,0%	19,0%	26,0%	18,0%
Solo con la mamma	6,0%	11,0%	9,0%	7,0%
Solo con papà	1,0%	4,0%	2,0%	2,0%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
(N. casi)	(290)	(47)	(43)	(380)

Percentuali di risposta simili si trovano anche analizzando gli indicatori di pratica dei genitori; i figli di praticanti - in larghissima parte anch'essi praticanti - parlano di più a casa della prima comunione con entrambi i genitori rispetto ai figli di non praticanti.

Quali sono dunque gli argomenti che riguardano l'ambito della prima comunione di

cui i bambini e le bambine parlano assieme ai genitori? Dalle risposte date alla relativa domanda nell'indagine campionaria, nell'ordine i bambini parlano frequentemente assieme ai genitori del comportamento da tenere durante la cerimonia (59%) è oggetto di discussione soprattutto tra i bambini e i loro genitori, soprattutto tra le famiglie con una pratica religiosa irregolare. Quindi del significato dell'eucarestia (52%) e della festa da organizzare (52%), degli invitati (50%). Diversamente da quanto ci si sarebbe attesi, dell'esperienza della prima comunione fatta dai genitori di cui il 47% dei bambini afferma di parlare frequentemente, ne parlano meno i genitori che si collocano tra i praticanti; i loro figli sostengono per il 55% di parlarne poco o mai.

Infine, tra gli ultimi argomenti di cui si parla frequentemente in famiglia si trovano i vestiti da indossare durante la cerimonia (46%) e infine dei regali che desiderano ricevere.

La prima comunione pare dunque oscillare continuamente tra festa religiosa e laica, tuttavia i bambini sanno distinguere gli aspetti che riguardano il sacro e il profano. Ritengo che, come afferma anche Ridgely (2005: 154), i bambini considerino come parte integrante della giornata della prima comunione, sia la celebrazione e il ricevere il sacramento, sia il festeggiamento che segue la messa, con i parenti riuniti attorno ad un tavolo a mangiare assieme e i regali che vengono scartati. Gli aspetti sacri e spirituali rimangono una questione centrale per i bambini, soprattutto per via dell'alone di mistero, per certi versi di magia che ammantava il sacramento dell'eucarestia. Si può anche notare d'altro canto, come i festeggiamenti costituiscano indubbiamente un'attrattiva notevole, specialmente da quanto è emerso nelle osservazioni, per tutti quei bambini che si dimostrano più scettici rispetto al frequentare il catechismo e la parrocchia.

5.5 La confessione

La confessione è il primo dei sacramenti a cui i bambini sono socializzati durante gli anni di catechismo; generalmente (anche se ogni parrocchia ha una certa autonomia decisionale), l'anno che precede quello della prima comunione viene dedicato alla preparazione al sacramento della confessione. Benché non fosse stato previsto un *focus* nella ricerca specifico sulla confessione, durante le osservazioni è emersa una certa centralità del sacramento nei discorsi che fanno i bambini e nella pratica stessa del rituale. Sebbene

siano in molti i ricercatori che individuano nella confessione il sacramento che maggiormente appare in crisi guardando alle esperienze degli adulti, le narrazioni dei bambini rispetto alla loro pratica ritraggono una realtà differente.

Ciò non significa che non ci siano aspetti di problematicità tra i bambini che anzi, manifestano alcuni dubbi rispetto alle modalità di svolgimento del rituale, tuttavia si evidenziano differenze sostanziali tra le criticità citate dai bambini e quelle portate come istanza dagli adulti. Garelli, riferendosi alle esperienze adulte sostiene che si sta affermando un sempre più “difficile mea culpa nel confessionale” (Garelli, 2011:65) sia perché si intravede in questo atto un retaggio delle epoche passate in quanto a cerimoniosità del rituale, sia per un “senso del peccato che sta sempre più evaporando” (*Ibidem*: 65).

Anche Doppio (2010: 185) ritiene che la confessione sia per i giovani sempre meno una priorità nella pratica personale. Le motivazioni che sottendono a ciò hanno a che vedere soprattutto con la mediazione del sacerdote nel sacramento che viene ritenuta non necessaria, propendendo per un dialogo diretto con Dio. Inoltre spesso, tra i giovani, le confessioni “che prendono sono quelle che si consumano fuori dal confessionale, in maniera libera e informale, e spesso sono incentrate attorno a riflessioni personali” (*ibidem*: 185). Vedremo come alcune di queste istanze ritorneranno anche nei racconti dei bambini, è necessario tuttavia procedere per gradi, vedendo prima i modi in cui i bambini interpretano la confessione, come la razionalizzano e in che modo danno senso al rito che compiono.

Nello stralcio tratto dall’osservazione etnografica riportato di seguito emerge come ci siano alcuni elementi di ambiguità rispetto al modo di intendere la confessione. Il riferimento al nome stesso del sacramento, che viene chiamato dalla catechista “Penitenziale”, richiama ai bambini il concetto di peccato che viene snocciolato nel corso delle attività di catechismo. La molteplicità di nomi con cui si fa riferimento a questo sacramento contribuisce indubbiamente a creare elementi di incertezza tra i bambini - ma non solo - rispetto alla prospettiva con cui la Chiesa e i sacerdoti si pongono nei confronti di chi si confessa. La confessione, nel corso del Concilio Vaticano II che “ha posto tra i suoi compiti l’aggiornamento del linguaggio religioso” (Garelli, 2011: 65) è stata ribattezzata infatti “riconciliazione”, l’intento di operare una sorta di restyling per rendere il sacramento più vicino alle persone, in un certo senso “amichevole” e privo di un alone di giudizio mo-

rare. Nella pratica tuttavia, i nomi con cui si fa riferimento alla confessione spaziano da “penitenziale” a “remissione dei peccati” a “riconciliazione”. I primi due termini hanno un’accezione negativa intrinseca che permea in modo chiaro anche dai discorsi che fanno i bambini e le bambine.

La catechista cambia velocemente discorso e dice: “Volevo ricordarvi e vorrei che foste responsabili verso i compagni che mancano, che mercoledì prossimo sempre alle cinque ci troviamo tutti di sopra in chiesa perché ripetiamo anzi abbiamo la fortuna di incontrare ancora Gesù nel sacramento della confessione!”. Una bambina chiede se si tratta della penitenziale e Tiziana risponde di sì; alcune bambine quindi si guardano e dicono “Sì”, sembrano molto contente di avere l’opportunità di confessarsi ancora, Samuele dice “Evvai! Si fa la penitenziale!”, si leva qualche voce “Non vedo l’ora!” e qualche risolino isterico per indicare la contentezza. Scruto le diverse reazioni, non mi pare ci sia nessuno scontento di potersi confessare ma vedo che alcuni altri bambini si chiedono tra di loro di che cosa si tratta, dopo qualche “Boh” che fa capire che sembrano non aver mai sentito parlare della penitenziale, guardano Tiziana con aria interrogativa. Tiziana annuisce e inizia dire che proprio perché temeva che qualcuno si fosse dimenticato di cosa si trattasse oggi ha previsto di fare un ripasso veloce. Avverte i più bravi - e scocca qualche occhiata in direzione dell’ala femminile - di aiutare gli altri, poi chiede come si chiama il sacramento della confessione. Un bambino alza la mano e senza aspettare di essere chiamato dice “Riconciliazione!”, Samuele ride e Tiziana lo riprende così lui abbassa la testa ma continua a sorridere. Paolo viene invitato a dire un altro nome della confessione ma lui dice ridendo un po’ imbarazzato di non ricordare nulla e quindi si guarda attorno a cercare lo sguardo dei suoi amici che però tengono la testa bassa e ridacchiano in silenzio. Sebastiano esplose di impazienza e dice “Penitenza!”, Tiziana annuisce ma non è soddisfatta, guarda le bambine che sono pensierose e tengono la testa alta, gli occhi che guardano verso il soffitto ma da nessuna di loro esce la parola esatta. Così la catechista li incalza e suggerisce che si tratta di una parola molto semplice ed è una cosa che si riceve attraverso il sacramento. Una bambina la guarda e dice un po’ titubante “Il perdono?”. Sebastiano è impaziente sulla sedia, prova a sovrastare la voce della bambina dicendo che si riceve il sacramento del perdono ma viene rimproverato perché si sta muovendo troppo e Tiziana lo sposta vicino a lei facendo spostare un altro bambino che si alza di malavoglia. I bambini sono un po’ preoccupati perché Tiziana fa delle domande che rivolge personalmente ad ognuno di essi. Tiziana indica una bambina che ha alzato la mano velocemente dopo aver sospirato a far capire di aver avuto l’illuminazione, la chiama e le chiede ancora cos’è il peccato, risponde “Quando facciamo una cosa sbagliata, tipo il diavolo che ti tenta”. Tiziana non è soddisfatta, va oltre e Giorgia resta un po’ delusa. Sebastiano inizia a dire “il diavolo, il diavolo” con una voce contraffatta, a simulare una persona malvagia, alza i due indici a simboleggiare le corna. La cosa strana è che nessuno degli altri maschi ride ai suoi scherzi ma lui sembra davvero divertirsi a farlo, nemmeno tra le bambine incontra molto successo. Un bambino dice con entusiasmo “io o so cos’è ma non so rispondere!”, sembra non trovare le parole per esprimere questo concetto.

E' evidente, dalla lettura dello stralcio, come convivano due immagini differenti che riguardano la confessione. Da un lato emerge la prospettiva del sacramento che permette appunto la riconciliazione con Dio, essa è centrata sul perdono che la catechista evidenzia affermando che si tratta di un'occasione per incontrare Gesù. Dall'altro lato si capisce come, soprattutto da parte di alcuni bambini, prevalga l'immagine del sacramento come penitenziale, cioè come rito attraverso cui si possono espiare i propri peccati tramite la penitenza. D'altro canto, questa ambiguità di immagini rimane irrisolta anche guardando alle pagine del Catechismo della Chiesa Cattolica (1999) in cui si ribadiscono almeno cinque modi di intendere questo sacramento¹⁴: Conversione in quanto si intraprende un "cammino di ritorno al Padre da cui ci si è allontanati con i peccati" (*ibidem*: 404), Penitenza dal momento che è un percorso di pentimento, confessione "poiché l'accusa, la confessione dei peccati davanti al sacerdote è un elemento essenziale di questo sacramento" (*ibidem*: 405), perdono perché è ciò che si riceve attraverso di esso e infine riconciliazione in quanto permette di riconciliarsi con Dio.

Dal brano si è potuto notare come i riferimenti al peccato, al diavolo e al compiere gesti sbagliati sono profondamente radicati nell'immaginario di alcuni bambini. La complessità del concetto di peccato inoltre appare in alcuni casi inesprimibile perché oltre coinvolge la morale di ciascun bambino mantiene in sé alcune ambiguità che i bambini non sanno risolvere; che differenza c'è ad esempio tra sbaglio e peccato? Quale dei due si deve confessare? E come funziona esattamente il rituale della confessione? Come avviene il perdono? Sono alcuni degli interrogativi che ruotano attorno alla confessione.

Si possono individuare a mio avviso tre zone d'ombra nella comprensione dei bambini e delle bambine della confessione: per prima cosa il concetto di peccato, spesso associato alla colpa e che si carica dunque di una connotazione negativa, in secondo luogo, sempre restando sul concetto di peccato è il comprendere ciò che realmente viene considerato peccato grave e di ciò che invece viene ritenuto più lieve, che rimanda a quello di colpa, infine è problematica la comprensione sia delle modalità in cui avviene il rituale sia di ciò

¹⁴Il sacramento della riconciliazione fa parte, assieme all'unzione degli infermi dei cosiddetti "sacramenti di guarigione" che, ricevendoli, hanno lo scopo di operare la salvezza dell'uomo. Come abbiamo visto, i "sacramenti di iniziazione cristiana" sono il battesimo, l'eucarestia e la confermazione - o cresima -, mentre i "sacramenti al servizio della Comunione" sono quelli dell'ordine (al sacerdozio) e il matrimonio. (Catechismo della chiesa cattolica, 1999).

che a livello pratico si realizza attraverso il rituale della confessione .

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, nel corso dell'osservazione partecipante la confessione è stata spesso dipinta dai bambini come una sorta di formula magica che cancella qualsiasi tipo di brutta azione che possa essere da loro compiuta.

Silvia dice a Stefano di smetterla di parlare e gli inizia a dire una parolaccia "Str..." ma poi si blocca, guarda Sara e dice "Non l'ho detto tutto e poi mi vado a confessare!".

(Nota etnografica PIO X, 2 novembre 2010)

Non tutti i bambini connotano negativamente questo sacramento, ma anzi, in molti casi è un'occasione che si attende e che viene apprezzata. Ad esempio Giorgia, una bambina della parrocchia di San Giovanni Evangelista, afferma che *"Mi piace confessarmi! Perché quando faccio i peccati mi sta un po' su. E allora vado in chiesa e mi confesso e mi rende la vita più facile. Sì e poi vado da Don Gianni. E' buono e mi dà consigli quindi..."*.

In fase di progettazione dell'indagine campionaria si è ritenuto opportuno tentare di indagare a fondo sul concetto di ciò che secondo i bambini è considerabile un peccato grave (quesito C7 "Secondo te qual è il peccato più grave che può fare un bambino della tua età?") Le risposte dei bambini e delle bambine hanno tendenzialmente ricalcato quelli che sono i Dieci Comandamenti, ovvero i precetti che secondo la tradizione sono frutto dell'alleanza tra Dio e il popolo. I primi tre comandamenti, sono dedicati all'amore verso Dio, gli altri sette a quello verso gli uomini. I comandamenti sono stati tutti citati, benché ovviamente, ogni bambino abbia indicato un solo grave peccato che si può commettere. Il senso del rispetto per Dio o per Gesù traspare in moltissime delle risposte che si danno; i bambini infatti indicano la bestemmia e il non credere in Dio come peccati gravi. Ugualmente sembra essere radicato il rispetto per i genitori e per i propri fratelli è ciò viene espresso non soltanto dalle affermazioni che indicano la necessità di avere rispetto per i genitori come ad esempio *"Per me il peccato più grave che potrei fare è mettere le mani addosso ai genitori"*, ma anche da quelle che fanno capire che per onorarli è far sì che siano orgogliosi dei propri figli, da cui i bambini indicano *"Deludere i propri genitori"*. Sono stati poi indicati da molti bambini anche alcuni peccati che appaiono quasi sproporzionati, se riferiti all'età di otto o nove anni del campione a cui è stato proposto il questionario. Tra questi, due peccati in particolare, ossia: non uccidere e non rubare. Se

nel caso dell'omicidio evidentemente i bambini hanno alzato troppo il tiro, nel caso del non rubare, un episodio avvenuto in sede di rilevazione del questionario ha fatto comprendere che si tratta di una realtà che i bambini sentono vicina a loro perché talvolta hanno fatto un'esperienza diretta di piccoli furti o indiretta perché li hanno subiti. Un bambino di una parrocchia di Bassano ha infatti spiegato che spesso e volentieri rubava i chupa chupa in un bar del suo paese ogniqualvolta il barista gli girava le spalle e che anzi non era l'unico a farlo.

La seconda domanda dell'indagine campionaria riferita ai peccati chiedeva invece di riportare i peccati che invece i bambini fanno più di frequente (quesito c8 "Secondo te quali sono i peccati che un bambino della tua età fa più di frequente?"). In questo caso i peccati che vengono indicati più spesso fanno tutti riferimenti a mancanze di entità minore: molti indicano il "dire le bugie", il "non rispettare i genitori", il "litigare", il "dire parolacce", o "prendere in giro gli amici".

Sembra dunque che in qualche modo i bambini non riescano a proporzionare la gravità dei peccati nel momento in cui si chiede loro di fare riferimento alla loro età, mentre invece, se calati in un contesto di quotidianità e *routine*, riportano esempi che ci si attendeva maggiormente di trovare nelle vite dei bambini.

Infine, per quanto riguarda la terza zona d'ombra, ovvero la questione importante per i bambini di comprendere cosa accade durante il sacramento della confessione, un episodio in particolare, verificatosi nel corso dell'osservazione etnografica, si è rivelato estremamente significativo.

Giorgia vuole intervenire ancora e chiama la catechista e prova a spiegarle una riflessione che sta facendo "La vita è come nel videogioco.. che tu hai le vite. Non riesco a dirtelo cioè forse...come? E' come Super Mario Bros. come.. che tu sei come in un videogioco che hai tutte le vite in alto e si segnalano e hai tutte le tue una volta che fai un peccato togli una vita e quando ti penti ti si raggiunge la vita.. Ti viene il bonus". Tutti i bambini partecipano alla discussione attivamente e ognuno di loro annuisce e dice che è vero che sembra Mario Bros e che il perdono dei peccati è un bonus. Tiziana però dice di non capirli, che non è colpa loro ma che non li capisce.

(Nota etnografica SGE, 13 ottobre 2010)

La descrizione che Giorgia prova a fare ai suoi compagni e alla catechista per spiegare il modo in cui secondo lei avviene il perdono dei peccati si rivela piena di molti elementi che fanno parte delle culture dei bambini e delle bambine. Riprendendo infatti

l'esempio del videogioco, Giorgia elabora una sua teoria secondo cui ogni volta che si commette un peccato è come se si perdesse un "punto vita" che si ha a disposizione. La confessione sarebbe una sorta di punto di bonus che permette di recuperare una vita persa. Nel gioco di Super Mario Bros infatti, il personaggio in questione possiede all'inizio del suo percorso tre vite, segnalate sullo schermo da tre cuoricini; se durante il percorso il personaggio sbaglia, non muore immediatamente ma perde solamente un cuoricino. Continuando a sbagliare chiaramente il gioco finisce ma, se lungo il cammino incontra invece alcuni funghi, Super Mario li può raccogliere e recuperare un punto vita. Questo gioco è estremamente diffuso tra i compagni di catechismo di Giorgia che in questo modo ottiene l'attenzione di tutti i bambini e ne avvallano presto la teoria. La reinterpretazione di Giorgia non viene compresa dalla catechista che non si limita solamente ad affermare di non comprenderla ma la rifiuta a favore di una spiegazione più tradizionale del sacramento della confessione che tuttavia ai bambini risulta estremamente meno chiaro ed efficace rispetto all'esempio elaborato da Giorgia.

5.5.1 La confessione nell'indagine campionaria

Abbiamo visto fino ad ora come la confessione sia un sacramento problematico per i bambini, non tanto a livello di pratica, visto che durante il catechismo è un passo obbligato dal momento che alcuni incontri in entrambe le parrocchie sono organizzati appositamente per dare spazio al sacramento, quanto per la comprensione del suo significato e delle corrette modalità con cui si svolge il rito. Le risposte alle domande dell'indagine campionaria hanno permesso di fotografare la pratica di questo sacramento e di evidenziarne ulteriormente gli aspetti problematici. Le domande che sono state poste nel questionario hanno tenuto conto del fatto che i bambini hanno avuto accesso al sacramento in genere l'anno precedente a quello in cui svolgono la prima comunione. Dunque, se considerato che i questionari sono stati distribuiti tra i mesi di aprile e maggio 2011, si può dire che generalmente i bambini hanno avuto un anno intero a disposizione per individuare le occasioni per confessarsi.

Nel corso dell'indagine del 1996 condotta dall'Osservatorio Socio Religioso del Tri-veneto su un campione di ragazzi preadolescenti che frequentano il triennio delle medie, è stato rilevato che il 57% dei ragazzi si confessa almeno una volta al mese e soltanto il

6% non si confessa mai. I dati emersi dal questionario proposto ai bambini di Mestre e Bassano rilevano che il 38,8% dei bambini e delle bambine affermano di essersi confessato tre o quattro volte in tutto a partire dalla loro prima confessione; il 37,1% sostiene di averlo fatto non più di due volte, mentre chi dichiara di confessarsi almeno una volta al mese, ovvero in linea con quanto proposto dalla Chiesa, è l'11,5%. Il 10,8% sostiene di farlo più di una volta al mese e infine l'1,8% dichiara di non essersi mai confessato - probabilmente in questo caso si tratta di bambini che hanno intrapreso tardivamente il percorso di catechesi e devono quindi ancora ricevere il sacramento.

Andando a vedere le distribuzioni delle risposte secondo il genere, per quanto riguarda chi afferma di essersi confessato almeno tre o quattro volte a partire dalla prima confessione, troviamo il 41,6% dei maschi vs il 36,4% delle femmine. Questa percentuale è bilanciata dal caso in cui la confessione sia avvenuta una o due volte al massimo: le bambine infatti costituiscono il 43,1% e i bambini il 30,5% (Tab. 5.7).

Tabella 5.7: *Numero di confessioni totali a partire dalla prima confessione secondo il genere. (Valori in percentuale; Casi validi 399; Non risposte 7,2%)*

Numero di confessioni	Bambina	Bambino	Totale
Più di una volta la mese	9,6%	12,1%	10,8%
Una volta la mese	9,6%	13,7%	11,5%
Tre o quattro volte	36,4%	41,6%	38,8%
Una o due volte	43,1%	30,5%	37,1%
Mai	1,3%	2,1%	1,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%
<i>(N. casi)</i>	<i>(209)</i>	<i>(190)</i>	<i>(399)</i>

Anche nel caso della ricerca dell'Osservatorio Socio-Religioso le percentuali mantenevano circa le stesse proporzioni, tanto da sottolineare come, “pur tenendo conto della modesta differenza [...] si tratta di uno dei pochi casi in cui le ragazze presentano qualche problema aggiuntivo rispetto ai ragazzi”.

Guardando quanto influisce la pratica religiosa della famiglia nella frequenza alle confessioni dei bambini, come ci si potrebbe aspettare, si nota che la maggior parte dei bambini che si è confessato dalle tre alle quattro volte è figlio di genitori praticanti (46,4%),

percentuali minori si ritrovano tra i figli di genitori irregolari (29,8%) e figli di non praticanti (23,8%). Ugualmente si può affermare, guardando ai dati, che meno il bambino afferma di frequentare la messa domenicale o di dedicarsi alla pratica della preghiera, meno pare avere attitudine a confessarsi.

I dati relativi alla pratica della confessione che riguardano i bambini e le bambine dell'età di otto o nove anni possono tuttavia trarre in inganno in quanto danno un'immagine di una realtà che è parzialmente distorta. Se si guarda infatti ai dati relativi all'ultima occasione in cui i bambini hanno avuto modo di confessarsi, per l'83% lo ha fatto contestualmente al catechismo, mentre il restante 17% ha individuato un momento di libera iniziativa. Si capisce dunque che il fatto di frequentare il catechismo dà una grossa spinta verso la confessione che in età adolescenziale inizia lentamente a sfumare, venendo a mancare il contesto di pratica religiosa in cui essi sono inseriti.

Sembrano essere più autonomi i bambini nel trovare occasioni in cui riconciliarsi con Dio; il 63% della popolazione che sceglie momenti di iniziativa propria infatti è maschio, il restante 37% sono femmine bambine per la maggior parte si attiene alle occasioni proposte dalle catechiste. Anche in questo caso la cura della pratica personale ed individuale dei bambini si rispecchia anche nell'autonomia verso la scelta dei momenti in cui confessarsi (Tab. 5.8).

Tabella 5.8: *Le occasioni per confessarsi secondo la pratica della preghiera dei bambini. (Valori in percentuale; N. casi 359; Non risposte 16,5%)*

Occasioni di confessione	Pratica della preghiera			Totale
	Tutti i giorni	Da 1 a 3 volte a settimana	Da 2 volte al mese a mai	
Durante il catechismo	76,0%	87,7%	89,2%	83,0%
Su libera iniziativa	24,0%	12,3%	10,8%	17,0%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
<i>(N. casi)</i>	<i>(154)</i>	<i>(122)</i>	<i>(83)</i>	<i>(359)</i>

Il momento della confessione sembra essere colto con molta serietà dai bambini che affermano di dedicarsi molto spesso (51%) o abbastanza spesso (18,1%) ad una riflessione personale - chiamata dai catechisti "esame di coscienza" - prima di accedere al

sacramento. Le modalità con cui ciò avviene sono estremamente varie. Alcuni bambini sostengono di fermarsi a riflettere sui peccati, sulle cose sbagliate fatte a partire dalla loro ultima confessione (42,4%), altri seguono le domande che fanno i sacerdoti o i catechisti per guidare i bambini attraverso un processo auto-riflessivo e che li porta ad individuare i momenti di errore (36,1%), quindi si ripassano mentalmente i Dieci Comandamenti (28,4%). La preghiera utilizzata come meditazione è una pratica indicata dal 24,7% dei bambini e infine il 15,2% scrive su un foglio i peccati che hanno commesso e solo il 4,3% sostiene di leggere alcuni brani del Vangelo per riflettere.

Gli atteggiamenti verso cui i bambini e le bambine si pongono nei confronti della confessione, prima di ogni rituale, hanno in sé aspetti legati alla performance come ad esempio il timore di non trovare le parole giuste per spiegare al sacerdote i peccati commessi o ancora la paura di dimenticare qualcosa, tuttavia rivelano anche la convinzione dei bambini che realmente Dio li perdonerà per quello che hanno commesso; ben l'84% dei bambini infatti afferma di pensare spesso, prima della confessione, di essere felice perché sa che Dio lo perdonerà. Se la ricerca del 1996 dell'Osservatorio Socio-Religioso del Tri-veneto rilevava che alcune delle difficoltà dei ragazzi frequentanti le scuole medie, legate alla confessione erano quelle di vergognarsi a raccontare i peccati davanti al sacerdote, diverso appare il quadro prendendo in esame le affermazioni dei bambini del campione. Essi solo per il 30% riportano di sentire spesso questo problema come reale, mentre il 64,7% il 62,3% riporta rispettivamente di aver paura di essere più preoccupato a ricordarsi di raccontare tutto al sacerdote e di scegliere le frasi migliori con cui comunicare i propri peccati.

Le emozioni e i sentimenti che seguono la confessione (Tab. 5.9) evidenziano un' certa felicità nel aver compiuto il rituale, sollievo che tuttavia prende distanza dal sentirsi meglio perché ci si è tolti l'incombenza della confessione e per qualche tempo non è necessario pensarci più.

La maggior parte dei bambini e delle bambine si sente aiutato dal sacerdote che riveste una certa importanza secondo ciò che affermano i bambini. Infatti il 61% di essi dichiara di avere un sacerdote preferito a cui rivolgersi durante la confessione, il 39% non manifesta alcuna preferenza; sia i bambini che le bambine rispondono allo stesso modo a questa domanda.

Tabella 5.9: *Quante volte ti capita di provare queste cose dopo esserti confessato. Distribuzione secondo il genere, considerate le opzioni di risposta “Sempre” e “Spesso” (Valori percentuali)*

	Bambina	Bambino	Totale	Casi validi	Non risposte
Mi sento sollevato	85,0%	88,3%	86,5%	(416)	3,3%
Mi sento aiutato dal prete	62,0%	62,2%	62,1%	(409)	4,8%
Mi sento meglio perché per un po' non ci devo più pensare	45,0%	52,4%	48,6%	(406)	5,7%
Mi chiedo se ho detto tutto	40,6%	48,7%	44,4%	(410)	4,7
Mi sento come prima	11,7%	15,3%	13,4%	(415)	3,5%
Non sento nulla di particolare	11,3%	14,9%	13,1%	(411)	4,4%
Mi sento peggio perché mi vergogno	6,4%	6,4%	6,4%	(411)	4,4%

La ricerca di Garelli (2011; 67) individua proprio nella relazione con il sacerdote e nel dover confessare i propri peccati e i propri errori, la fonte del disagio più grande che si prova pensando alla confessione. Tra le critiche maggiori c'è il “modo di confessare di alcuni sacerdoti (criticato dal 20,2% dei soggetti), vuoi perché è ostico raccontare a un altro uomo le proprie colpe (indicato dal 14,7%) dei casi, vuoi infine perché non si ritiene necessaria la presenza del prete per ottenere il perdono di Dio (22,1%).” (*ibidem*: 68). Proprio su quest'ultimo punto è necessaria una puntualizzazione. Nel corso dell'osservazione etnografica infatti, diverse volte i bambini hanno manifestato e rielaborato individualmente l'idea che per confessarsi correttamente fosse necessario riflettere personalmente su quanto fatto. Questa riflessione viene tradizionalmente intesa come una parte preliminare alla confessione e che Sara, la catechista di Caterina, la protagonista del brano di seguito, chiama “Esame di coscienza”. Ciò che Caterina sembra non aver compreso è che per rendere completa la riconciliazione con Dio, è necessario confessare ad un sacerdote i propri peccati.

La catechista incalza e chiede chi si è confessato qualche volta dopo la prima confessione che i bambini hanno fatto l'anno scorso. Scattano le mani in alto di Marta e altre tre bambine, un bambino silenzioso, si unisce a loro ma bambini precisano che loro non l'hanno mai fatto. Mi colpisce Caterina che essendo vicino a me dice a voce alta che lei si è confessata a casa durante l'estate. Gli altri bambini fanno un attimo di silenzio e la guardano con aria interrogativa. Scorgo che Sara cerca il mio sguardo ma lo tengo fisso su Caterina, in attesa che continui a spiegare cosa stava dicendo. Sara però a quel punto interviene e le spiega che “Non puoi farlo da sola, da soli si può fare un esame di coscienza come ti ha spiegato Don Daniele ma per confessarti,

perché qualcuno ti assolva dai tuoi peccati devi andare davanti a un sacerdote.” Tutti i bambini reagiscono con un sonoro “Ahhhh!”. Credo che non tutti avessero capito questo concetto e anche Chiara resta interdetta e a bocca aperta.

(Nota etnografica PIO X, 12 ottobre 2010)

Come si può vedere, pur avendo tutti fatto la loro prima confessione l’anno precedente, nessun bambino si è premurato di precisare a Caterina le giuste norme secondo le quali ci si confessa. Dopo la risposta della catechista si solleva un’espressione di sconcerto. Successivamente in molti bambini hanno affermato che per la prima volta, pur avendo già fatto una confessione ufficiale, hanno capito come si svolgono le due fasi, quella dell’esame di coscienza e quella della confessione e di aver realizzato soltanto in quel momento che esse sono fasi ben separate e distinte. Mentre in una non è necessario l’intervento del sacerdote, nell’altra è indispensabile. Tuttavia ciò che colpisce, al di là di questa incomprendimento che è quanto mai strana, è che alcuni bambini hanno dichiarato che avrebbero preferito confessarsi da soli, piuttosto che “raccontare i fatti miei al prete”.

Conclusioni

Nel percorso delineato dai tre capitoli di analisi, abbiamo esplorato la quotidianità delle bambine e delle bambine, osservando come organizzano le loro culture dei pari nel contesto di pratica religiosa, come negoziano i loro spazi di azione con i catechisti, come organizzano le loro istanze, le loro richieste, come esprimono le loro necessità e anche come vivono la loro esperienza di pratica religiosa, come la interpretano e come la raccontano a se stessi e agli altri – sia pari che adulti. I capitoli si sono snodati lungo il percorso che ha ripreso i tre obiettivi conoscitivi esplicitati nel capitolo relativo al disegno della ricerca, con un'attenzione particolare ad osservare i modi in cui i bambini esercitano la loro *agency* durante il percorso di preparazione alla loro prima comunione e nello specifico nelle attività di catechismo.

L'anno di preparazione alla Prima Comunione si è inoltre rivelato un cammino denso di contenuti e di significati, sia dal punto di vista dei bambini che ne sono coinvolti in prima persona, sia dal punto di vista degli educatori che organizzano e strutturano le attività per i bambini e infine da quello delle famiglie che in particolare durante quest'anno si ritrovano, in modi e con intensità diverse, coinvolti nella vita parrocchiale e nell'educazione religiosa dei figli. La prospettiva adottata in questo lavoro, quella dei *New Childhood Studies*, ha messo al centro dell'indagine le vite dei bambini e delle bambine; solo di riflesso vengono portati alla luce le relazioni e i significati che accompagnano e sostengono le relazioni con gli adulti. Si tratta di mondi – quelli degli adulti e dei bambini – che non sono separati ma che si compenetrano continuamente nella vita quotidiana. Questo consente di osservare da una prospettiva sociologicamente (ma non solo) diversa, come si scontrano gli intenti formativi ed educativi degli adulti con la volontà dei bambini di poter dire la propria sul modo di organizzare le attività di catechismo per poter creare le proprie attività su misura. Inoltre, l'osservazione etnografica e gli approfondimenti durante i *focus*

group hanno permesso di indagare i sensi, le rappresentazioni e i significati attribuiti dai bambini al loro percorso di preparazione alla prima comunione. Il sacramento dell'Eucarestia, rappresenta una tappa fondamentale dell'iniziazione cristiana che generalmente si intraprende proprio durante la fase di infanzia e che incarna un momento particolarmente importante nell'immaginario dei bambini e delle bambine. Esso rappresenta non soltanto un rito di passaggio che li avvicina al mondo dei ragazzi più grandi di loro e degli adulti, dal momento che consente loro di poter partecipare ad un rito che prima potevano soltanto osservare dalle panche dell'assemblea, ma anche l'occasione di una prima riflessione rispetto alla pratica religiosa a cui si stanno dedicando (Ridgely, 2005: 172).

Abbiamo dunque individuato due riflessioni che, a conclusione del lavoro di ricerca, possono contribuire ad aggiungere quanto emerge dall'attività di ricerca svolta tra i bambini e in parte con i bambini agli studi delle religioni, prendendo a riferimento le esperienze dei singoli bambini e le culture dei pari, per comprendere come i bambini e le bambine vivono la loro esperienza.

Sabotaggio e negoziazione: la doppia faccia dell'*agency*

La partecipazione al catechismo tra i bambini che si sono osservati, si è rivelata spesso una scelta genitoriale in linea con quanto rilevato dalle altre ricerche condotte dall'Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto (1996, 2005) e da Garelli (2011). Una scelta dettata dal fatto che le famiglie generalmente si aspettano che dalla Chiesa Cattolica i bambini ricevano non soltanto un'educazione di tipo religiosa, ma anche e soprattutto un'educazione di tipo morale, che insegni loro a sapersi comportare nel modo corretto nella società in cui vivono ad interiorizzare norme, valori, fare buone scelte e indicare loro il percorso per realizzarsi nella vita.

In letteratura si trovano molti riferimenti al fatto che laddove la pratica religiosa familiare sia forte, si rilevano alti gradi di osservanza religiosa anche tra i figli (Hemming, Madge, 2011: 42) e ciò viene riscontrato anche nel caso dell'indagine campionaria condotta in questa ricerca, eppure è emerso che anche i genitori che si possono definire non praticanti o incerti (Castegnaro, 1996) e che dunque faticano loro *in primis* a frequentare gli ambienti parrocchiali, garantiscono una buona presenza dei figli a catechismo alle

messe domenicali.

Nonostante questo aspetto costrittivo, si può dire che il catechismo si è rivelata un'attività che, complessivamente ai bambini risulta piuttosto gradita. Questo viene confermato non soltanto dagli atteggiamenti che si sono osservati negli otto mesi di presenza sul campo, ma anche dai dati ottenuti nell'indagine campionaria; pur non essendo sempre il frutto di una scelta personale, ma spesso viene operata dai genitori che spingono i figli a frequentare gli ambienti parrocchiali e a ricevere i sacramenti complessivamente la partecipazione al catechismo viene accettata di buon grado. Emergono tuttavia alcuni segnali del fatto che i bambini si lasciano coinvolgere dalle attività nel modo che Ridgely definisce (in)volontario (2005: 177). A catechismo i bambini cioè attuano di continuo strategie di rinegoziazione degli spazi e delle attività proposte, alternandole tuttavia anche ad alcuni momenti in cui manifestano un certo apprezzamento rispetto ai contenuti delle attività e al clima positivo che si instaura nel corso degli incontri.

I modi in cui si manifesta apertamente e prende forma l'*agency* dei bambini e delle bambine si sono svelati durante le osservazioni in particolare nei differenti modi che essi adottano per negoziare e resistere (Robson, Bell, Kocker, 2007:142) nelle relazioni con i catechisti. Sono state individuate in particolare manifestazioni di *agency* sia considerate le abilità individuali dei singoli bambini nel relazionarsi con gli adulti e con i propri compagni, considerando i gruppi di pari che si sono formati a catechismo e della loro capacità di modificare le strutture in cui sono inseriti. Inoltre l'*agency* si è manifestata in modo differente all'interno delle due parrocchie che sono state coinvolte nella ricerca.

Procedendo per gradi, si ritiene particolarmente utile per cogliere le abilità individuali dei bambini, lo schema elaborato da Robson, Bell e Klocker (2007) che permette di individuare lungo una linea di *continuum*, i modi in cui si palesa l'*agency* di ciascun bambino in relazione agli adulti. Questo tipo di *agency*, chiamata "reattiva" si manifesta come resistenza alle aspettative degli adulti e con l'avvio di un processo negoziale. Esso può palesarsi secondo differenti gradi di manifestazione: da un grado minimo ad uno massimo. Può aiutare a chiarire il concetto di gradi di manifestazione di *agency* l'esempio proposto dagli autori. Si pone il caso di un trasloco che viene imposto dai genitori ai bambini. Nello specifico, essi possono fare poco per poter impedirlo, tuttavia è evidente che i modi in cui essi danno forma alla loro *agency* sono svariati; possono infatti protestare,

dichiararsi contrari, tenere il broncio, fare i capricci, discuterne con i genitori, etc.

Il caso che viene chiamato di “*agency segreta*” può essere rappresentato bene dall’esempio in cui i bambini resistono al controllo degli adulti giocando quando si suppone che stiano facendo i compiti. Infine la capacità di resistere dei bambini può essere anche pubblica e riconosciuta anche dagli adulti. Ogni individuo nel corso della sua vita sperimenta rafforzamenti ed indebolimenti nei modi di dare forma alla propria *agency* a seconda dei contesti in cui si trova inserito, delle strutture di potere con cui ha a che fare e delle relazioni che intrattiene con gli adulti di riferimento.

Anche nel contesto di pratica religiosa si è riscontrata l’esistenza del *continuum*; per esempio Michele, un bambino della parrocchia di San Giovanni Evangelista è costretto a partecipare al catechismo dai suoi genitori quando preferirebbe andare a calcio, ma manifesta un’*agency segreta* a catechismo resistendo ai tentativi di controllo delle catechiste attraverso la vita sotterranea che intesse assieme al suo gruppo di pari e inoltre gli viene riconosciuta pubblicamente la capacità di sabotare i piani alle catechiste, sia dagli adulti che dai suoi compagni. L’*agency* è dunque un concetto dinamico e può venire aumentata (*thick agency*) o erosa (*thin agency*) da molti fattori ((Robson, Bell, Kocker, 2007:144).

Se si considera la capacità di *agency* prendendo a riferimento i gruppi di bambini che sono stati individuati durante le osservazioni etnografiche, è evidente che i bambini, pur facendo parte di uno stesso gruppo-classe, manifestano atteggiamenti tutt’altro che omogenei nel modo di rapportarsi con le catechiste e nel palesare il gradimento per quanto viene fatto durante l’ora che trascorrono assieme. In particolare, sono stati riconosciuti tre gruppi – i *leader*, gli *outsider* e i compiacenti - che, interagendo tra loro riescono ad mettere in crisi le catechiste, ingaggiando con esse una vera e propria lotta per il potere di gestire le attività (Fele, Paoletti 2003; Molinari, 2010).

Attraverso le interazioni tra i bambini appartenenti ai tre gruppi si costruiscono strutture e contenuti diversi del catechismo. Nelle parrocchie di Mestre e Marghera i bambini hanno manifestato una certa riluttanza non tanto rispetto al sacramento che si apprestano a ricevere, quanto nei confronti delle modalità con cui viene organizzato il catechismo, troppo simile alla struttura scolastica e sono stati diversi i casi in cui i bambini hanno mostrato apertamente di essere stanchi dopo molte ore tra i banchi di scuola e di preferire attività più giocate e interattive.

Se tuttavia le istanze dei bambini sono risultate le stesse in entrambe le parrocchie, sono stati differenti i modi in cui essi li hanno espressi.

Nella parrocchia di San Giovanni Evangelista di Mestre, dopo alcuni incontri in cui i bambini riuscivano sistematicamente a sabotare i piani previsti dalle catechiste, sono prevalse le forme di negoziazione tra bambini e adulti. In particolare le richieste di giocare di più che i bambini hanno presentato alle catechiste è stata utilizzata come forma di scambio a favore di un'attenzione più costante durante le attività più serie e di riflessione. I bambini e le catechiste hanno costruito in modo relazionale gli estremi per attuare una sorta di patto reciproco che assicurava un giusto equilibrio di poteri a catechismo. I bambini hanno dimostrato di avere un grandissimo potere di cambiare la struttura delle attività, e di costringere le catechiste a trovare espedienti per coinvolgerli maggiormente e in modi divertenti. Ad esempio la richiesta di giocare di più si è realizzata sia nel dedicare alcuni momenti durante l'ora di attività allo svago, sia è stata utilizzata sia come strumento educativo con la proposta di alcuni tornei tra squadre per la verifica dell'apprendimento. Allo stesso modo, anche apprezzamento per i momenti di racconto di storie tratte dall'Antico o Nuovo Testamento oppure racconti di biografie o storielle con intenti educativi hanno trovato un apprezzamento da parte dei bambini che attraverso la manifestazione del gradimento di questo tipo di attività hanno contribuito in modo decisivo ad orientare la strutturazione delle attività da parte delle catechiste.

Nella parrocchia di San Pio X a Marghera invece l'abilità dei bambini di influenzare la struttura del catechismo si è realizzata in un modo completamente differente, ossia attraverso il sabotaggio sistematico di quanto proposto loro durante le attività. Il livello di conflittualità tra alcuni bambini – e in particolare il gruppo di *leader* – e la catechista di riferimento, si è mantenuto nel corso di tutto l'anno a livelli piuttosto elevati e ciò ha impedito di attuare con successo la strategia della negoziazione. Il sabotaggio del catechismo si è realizzato inoltre non solamente nella relazione adulto-bambini, bensì anche all'interno degli stessi gruppi di pari che si sono formati in classe. In particolare, tra i *leader* e i compiacenti, sono emersi meccanismi di opposizione e scontro che hanno dato un contributo sostanziale a de-costruire la struttura stabilita del catechismo.

Si è propensi a ritenere che i bambini a catechismo manifestino la propria agentività principalmente attraverso la negoziazione che attuano con i catechisti e il sabotaggio

delle attività. L'*agency* tuttavia non si esprime in forme semplici e lineari poiché ci sono variazioni nei modi in cui i bambini la esternano, dipendente anche dai gruppi culturali, sociali e religiosi in cui essi sono inseriti (Hemming, Madge, 2011: 44). Strutture, contesti e relazioni contribuiscono cioè a delineare i modi di dare forma all'*agency* da parte dei bambini.

Individualizzazione dell'esperienza religiosa

Il secondo ambito di riflessione ha riguardato i modi in cui i bambini raccontano le loro esperienze religiose a catechismo. Essi durante il catechismo sono stati osservati mentre espongono i loro primi dubbi di fede, mentre cercano di elaborare storie o racconti che li aiutino ad esprimere concetti complicati come per esempio quello di resurrezione o remissione dei peccati e infine sui modi in cui essi elaborano preghiere in forma orale o scritta per rivolgersi a Dio.

Complessivamente si può dire che è emersa un'immagine dei bambini e delle bambine che contrasta con quella che si riscontra in letteratura e che sostiene che durante le fasi dell'infanzia e della preadolescenza si crede in modo quasi incondizionato e a-critico a tutto ciò che viene proposto (Dal Piazz, 2010: 248, Castegnaro, 2010). Come abbiamo visto infatti, in diversi casi i bambini si pongono in un atteggiamento critico e riflessivo rispetto a diverse tematiche, prima fra tutte come si può spiegare l'origine dell'universo, cosa accade dopo la morte e forse il più eclatante, il caso di Samuele che mette in dubbio l'effettività della transustanziazione e che Gesù fosse realmente il figlio di Dio, capace di compiere miracoli e di risuscitare.

La partecipazione alle attività di catechismo ha permesso di avere accesso a tutte le domande che i bambini si pongono e pongono ai catechisti - talvolta mettendoli gli adulti in crisi su come rispondere. I bambini dunque si fanno molte domande rispetto ai contenuti della fede cristiana e ne mettono in discussione i dogmi e le credenze che ritengono più improbabili o appartenenti quasi a un mondo magico o ad una realtà virtuale che vedono nei videogiochi. Anche la reinterpretazione che bambini e bambine fanno dei racconti della fede riprendendo elementi tratti dalla scienza, dai giochi e dai videogiochi che possiedono, dalla televisione, dalla loro stessa immaginazione o dai elementi presi dalla

cultura di cui fanno parte, si può considerare una forma di *agency* religiosa e spirituale (Hemming, Madge, 2011: 44). Le immagini che i bambini creano iniziano infatti a circolare tra i pari che le fanno proprie e iniziano a dividerle tra di loro, chiedendo poi ai catechisti e ai propri famigliari conferma dell'esattezza delle proprie interpretazioni. Tutti questi sono elementi che indicano l'esistenza della riproduzione interpretativa anche all'interno dei contesti di pratica religiosa.

L'esempio di Giorgia che tenta di spiegare alla sua catechista come interpreta la remissione dei peccati e la risurrezione è significativo. Giorgia in quel caso ha creato un suo sistema di credenza che la aiuti a superare le difficoltà concettuali e linguistiche, utilizzando immagini a lei vicine, come il personaggio di Super Mario Bros nei videogiochi. Esso, muovendosi lungo il percorso del videogioco incontra ostacoli e difficoltà che possono fargli perdere punti vita che può riacquistare incontrando lungo il percorso alcuni oggetti. Questo viene paragonato alla vita quotidiana dei bambini, con i peccati che fanno perdere punti nella "grazia di Dio" ma che si possono riacquistare attraverso la confessione.

Quella di Giorgia è una rielaborazione piuttosto sofisticata di un concetto a lei ostico come quello della remissione dei peccati, ma a suo modo geniale perché ha consentito a tutti i suoi compagni di catechismo di comprendere meglio come funziona la confessione. Non si può dire lo stesso della sua catechista che anzi, non comprendendo il linguaggio dei videogiochi proposto da Giorgia, ha preferito cambiare argomento.

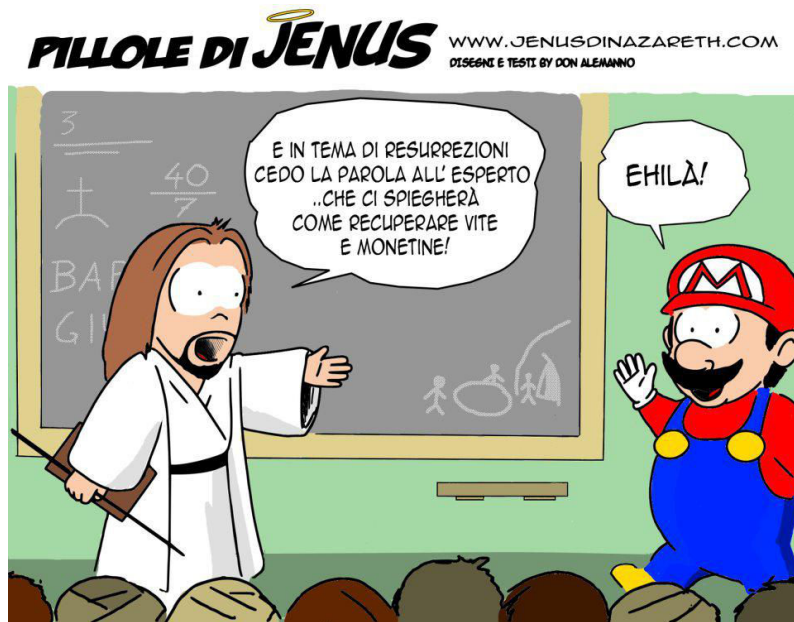
A titolo di curiosità, a pochi giorni dal termine della stesura della tesi, si è scovato in internet un fumetto (Fig. C.1) in cui si ironizza sul tema della risurrezione e al personaggio di Gesù – ironicamente chiamato Jenus di Nazareth¹⁵ – si contrappone proprio Super Mario Bros, chiamato in causa per spiegare come recuperare nuove vite.

Un altro elemento che è emerso in contrapposizione con quanto è stato scritto in letteratura è dunque riguardante proprio i contenuti teologici e spirituali che durante il catechismo dei primi anni sarebbero particolarmente poveri (Dal Piaz, 2010: 294).

Si direbbe invece che i bambini già a partire dai 7 anni, l'anno che precede la preparazione alla Comunione, affrontano tematiche complicate come appunto quella di peccato, remissione, quindi a 8 anni gli viene richiesto di comprendere il mistero della transustanziazione, della risurrezione, di pregare un Dio che non vedono ma che comunque è

¹⁵Si rimanda al sito www.jenusdinazareth.com

Figura C.1: *Fumetto Jenus di Nazareth e Super Mario Bros sulla resurrezione*



in mezzo a loro. Evidentemente il linguaggio e i metodi con cui si spiegano ai bambini queste credenze non possono essere le stesse utilizzate per gli adolescenti o per i giovani, tuttavia richiedono un livello di astrazione decisamente elevato che i bambini sembrano essere in grado di fare, manifestando anche i loro primi dubbi.

Gli studi fatti in letteratura (Castegnaro, Chilese, Dal Piaz, De Sandre, Doppio 2010) su adolescenti e giovani sostengono invece che è solo “intorno al tempo della cresima, tra i 14 e i 16 anni, emergono i primi dubbi e la percezione che la religiosità, così come sino ad allora la si è sperimentata sia inadeguata ad accompagnare e sostenere la persona nella responsabilità dell’adulto” (Dal Piaz 2010: 295).

Un secondo aspetto relativo alla narrazione della propria esperienza religiosa riguarda la possibilità che i bambini hanno di raccontarsi sia a catechismo che in famiglia. È emerso che in generale i bambini hanno poche occasioni di farlo, a catechismo vengono limitati per mancanza di tempo e per la difficoltà gestionale del dover far parlare a turno i bambini e le bambine, così come a casa la maggior parte dei bambini nel corso dell’indagine campionaria ha dichiarato che, assieme ai genitori parlano solo qualche volta di argomenti che hanno a che fare con argomenti religiosi.

La capacità di sviluppare il pensiero narrativo è tuttavia molto importante, in quanto “i bambini sono motivati [a crearlo] perché è di loro che si parla, del loro mondo e dei loro

affetti, di ciò che è successo in passato, e in tal modo imparano ad organizzare, immagazzinare e rielaborare i ricordi su se stessi e sul proprio gruppo” (Emiliani, 2008: 183). Tutto ciò si riflette in modo evidente nelle abilità dei bambini di narrarsi e di formulare preghiere, in particolare il confronto tra la parrocchia di Mestre e quella di Marghera ha messo in luce come nella prima parrocchia i bambini siano più abituati rispetto alla seconda, a pregare ad alta voce con preghiere spontanee personali e a dare le loro interpretazioni di fatti biblici o evangelici. Questo fa sì che i bambini siano più competenti nel formulare discorsi anche complessi sulla propria fede e su argomenti religiosi di cui vogliono parlare con i catechisti e i compagni.

L'ultimo punto infine riguarda la questione che ha fatto da guida al capitolo 5 sul senso e il significato che i bambini attribuiscono alla loro esperienza religiosa; in particolare ci si è interrogati se è possibile già a partire dagli otto anni di età, intravedere elementi di individualizzazione e personalizzazione dell'esperienza religiosa.

Abbiamo visto fino ad ora come la socializzazione religiosa non sia un processo unidirezionale *top-down*, da adulto a bambino ma che piuttosto avvenga secondo i meccanismi della riproduzione interpretativa (Corsaro, 1992). I bambini cioè non interiorizzano in modo passivo la cultura nella quale sono inseriti ma concorrono a produrla attraverso la loro partecipazione alle *routine* culturali e alle culture dei pari (Corsaro, 1997: 48-49). I racconti e i modi di parlare dell'esperienza religiosa evidenziano in modo chiaro i meccanismi della riproduzione interpretativa e segnalano anche la penetrazione degli elementi del mondo sociale che circonda i bambini e le bambine - come per esempio i fumetti, i videogiochi, la televisione, etc. - nelle culture dei pari. Mediante i racconti che i bambini hanno fatto delle loro esperienze, si sono potuti osservare a nostro avviso *in nuce*, alcuni di quelli che diventeranno poi durante la maturazione dell'individuo, alcuni dei dubbi e delle motivazioni per cui i soggetti scelgono diverse forme del credere che danno forma ai molteplici volti del credere (Dal Piaz, 2010; Castegnaro 2010).

In modo particolare si assiste ad un processo di individualizzazione del credere in fase embrionale. Questo processo non porta necessariamente ad un individualismo, la parola non porta in sé infatti un senso valutativo (Castegnaro, 2010) o una svalutazione dei valori religiosi e spirituali ma indica una ricerca e un'auto-costruzione da parte dell'individuo di una dimensione religiosa il più possibile vicina a sé e alle proprie inclinazioni.

Tutto ciò si è evidenziato molto bene negli episodi in cui i bambini hanno reinterpretato le tradizioni dei rituali cristiani, il modo di considerare i sacramenti, le forme di preghiera, l'adesione ai valori del cristianesimo o la messa in discussione di alcuni misteri evangelici di cui hanno sentito parlare. Ciò suggerisce che laddove i bambini individuino aspetti problematici che o mal si conciliano con la logica - il caso della risurrezione - o che li disturbano in quanto implicano da parte loro uno sforzo e un impegno che non si sentono sempre in grado di applicare - come nel caso della frequenza obbligatoria alle messe domenicali - essi attuino meccanismi di rielaborazione in modo da eliminare gli aspetti di complessità.

Il caso più evidente è senza dubbio quello della confessione che mette in crisi alcuni bambini per il fatto di "dover raccontare i fatti miei al prete". Come abbiamo visto i bambini vengono introdotti al sacramento della riconciliazione già a partire dai sette anni. Già soltanto un anno dopo dalla prima occasione di confessione, alcuni bambini e nel caso specifico Caterina, hanno rimodellato il rituale secondo le loro esigenze, abbattendone gli aspetti meno graditi. Il rituale della confessione ideale diventa quello che viene fatto nel privato della propria cameretta, instaurando un dialogo diretto con Dio, eliminando cioè la mediazione del sacerdote che rappresenta anche per adolescenti e adulti una delle questioni più difficili da accettare e che in alcuni casi portano al quasi abbandono della pratica religiosa (Garelli, 2011).

Anche il caso di Samuele, che si trova in difficoltà con il credere nell'effettiva realizzazione della transustanziazione e nella stessa risurrezione di Gesù, conclude il suo ragionamento dicendo *"No vabbè ma io credo, cioè, io credo a Gesù. Io credo a Gesù, a Dio, a tutto quello che vuoi però non credo che lui faceva i miracoli, che quello è il corpo di Gesù, ecco"*. Egli cioè è stato in grado di riconciliare alcune sue oggettive difficoltà a credere in alcune proposte che gli vengono fatte dagli adulti, elaborando un proprio pensiero che comunque gli permette di considerarsi cristiano a tutti gli effetti. Dunque non si può dire che i bambini credono in modo incondizionato, è evidente che anch'essi hanno dubbi e dissonanze che se da un lato faticano ad esprimersi per difficoltà sia linguistiche che di spazio in cui potersi raccontare, dall'altro non hanno modo, come in età successive, di creare una rottura con l'ambiente che frequentano perché non gli viene concesso di abbandonare l'ambiente parrocchiale o il catechismo secondo una decisione autonoma;

sono infatti ritenuti troppo piccoli per prendere questa decisione sia dai genitori che dai catechisti.

Si potrebbe dunque pensare che il processo di riproduzione interpretativa in qualche modo preceda quello della individualizzazione e personalizzazione dell'esperienza religiosa. In letteratura si individua il termine del percorso di iniziazione cristiana come punto di discontinuità a partire dal quale “i percorsi cominciano a differenziarsi ad un ritmo che va via via crescendo, con il passaggio dall'adolescenza alla giovinezza” (Castegnaro, 2010: 580). Si ritiene di credere che in realtà già a partire da fasce di età più giovani, come quella indagata degli otto e nove anni, esistano delle differenziazioni di percorsi che risalgono a diversi profili di religiosità dei bambini derivanti dalle loro esperienze in prima persona, dalle influenze della famiglia di origine – che sono fondamentali – dall'ambiente socio-culturale in cui si trovano a vivere e non ultimo dalle culture dei pari in cui sono inserite.

Durante l'osservazione etnografica e ai *focus group* è stato possibile osservare che non tutte le esperienze dei bambini sono omogenee ma che anzi, siano piuttosto differenziate e osservando altresì i profili di religiosità familiare nel corso delle indagini campionarie si è trovata conferma di come esse si riflettano nelle pratiche dei bambini, nelle loro rappresentazioni e immagini che si manifestano.

Questi risultati di ricerca aprono una serie di interrogativi e di questioni che necessiterebbero di essere ulteriormente esplorate e indagate in tutte le sfumature. Si ritiene pertanto necessario, a partire dal lavoro che si è terminato, invitare a rivalutare lo spazio che fino a questo momento i bambini e le bambine hanno occupato all'interno della sociologia delle religioni, garantendo loro un ruolo effettivo di attori sociali. Facendo proprie le parole di Allison James, si teme che “Se questa sfida non verrà raccolta, la ricerca sociale sull'infanzia rischia di essere nuovamente emarginata e di non riuscire a dare ai bambini un'arena all'interno della quale possano essere visti come attori sociali in grado di offrire un peculiare punto di vista sul mondo sociale e sulle questioni che li riguardano in prima persona.” (James, 2010: 10).

Riferimenti bibliografici

- Adler P. - Kelss S. - Adler P. (1992), *Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls*, *Sociology of Education*, 65, pp. 169-187.
- Alanen L. (2009), *Generational order*, in Qvortrup J. - Corsaro W.A. - Honig M. (eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillian, Basingstoke.
- Alanen L. (2004), *L'infanzia come concetto generazionale*, in Hengst H. - Zehier H. (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano.
- Alanen L. (1988), *Rethinking childhood*, *Acta Sociologica*, 31, pp. 53-67.
- Ariès P. (1960), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, Paris; (trad. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari, 1999).
- Backett-Milburn K. - McKie L. (1999), *A critical appraisal of the draw and write technique*, *Health and Education Research: Theory and Practice*, 14, pp. 387-398.
- Bamford C. - Hansen Lagattuta K. (2010), *A new look at Children's Understanding of Mind and Emotion: The case of Prayer*, *Developmental Psychology*, 46, pp. 78-92.
- Baraldi C. (2008a), *Bambini e società*, Carocci, Roma.
- Baraldi C. (2008b), *Promoting Self-Expression in Classroom Interactions*, *Childhood*, 15, pp. 239-257.
- Barker J. - Weller S. (2003), *"Is it fun?" Developing Children Centred Research Methods*, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23, pp. 33-58.
- Barrett J. - Richert R. - Driesenga A. (2001), *God's Beliefs versus Mothers's: The Development of Nonhuman Agent Concepts*, *Child Development*, 72, pp. 50-65.
- Bartkowski J.P. - Xu X. - Levin M.L. (2008), *Religion and child development: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study*, *Social Science Research*, 37, pp. 18-36.

- Bass L. (2010), *Childhood in Sociology and Society. The US perspective*, Current Sociology, 58, pp. 335-350.
- Belloni C. (a cura di) (2005), *Vite da bambini. La quotidianità dai 5 ai 13 anni*, Edizioni archivio storico della città di Torino, Torino.
- Belotti V. (2010), *Il "presente" delle bambine e dei bambini. Per uno sguardo non esclusivo degli studi e delle ricerche*, in Belotti V. - La Mendola S. (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Guerini e Associati, Milano.
- Belotti V. (2010b), *Chi ha paura dei bambini?*, Bambini, Ottobre, pp. 8-9.
- Belotti V. (2009), *Politiche per l'infanzia e nuove esperienze di monitoraggio dei diritti e del benessere dei bambini*, Pace e diritti umani/Peace and human rights, anno VI, 2, pp. 7-27.
- Belotti V. - Moretti E. (a cura di) (2011), *L'Italia "minore". Mappe di indicatori sulla condizione e le disuguaglianze nel benessere dei bambini e dei ragazzi*, Quaderni del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Belotti V. - La Mendola S. (a cura di) (2010a), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Guerini e Associati, Milano.
- Belotti V. (a cura di) (2010c), *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*, Quaderni del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Belotti V. - Ruggiero R. (a cura di) (2008), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini, Milano.
- Belotti V. (a cura di) (2005), *Cappuccetto rosso nel bosco dei media. Comunicare l'infanzia e l'adolescenza in quotidiani e televisioni*, Guerini Studio, Milano.
- Blakemore J.E.O. (2003), *Children's beliefs about violating gender norms: boys shouldn't look like girls, and girls shouldn't act like boys*, Sex Roles, 48, No. 9/10, pp. 411-419.
- Boggi O. (1997), *La sociologia alla scoperta dell'infanzia: un problema di ridefinizione teorica*, in Maggioni Guido, Baraldi Claudio (a cura di), *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, Quattroventi, Urbino.

- Boyatzis C.J. (2011), *Agency, Voice, and Maturity in Children's Religious and Spiritual Development*, in Ridgely Bales Susan (a cura di), *The Study of Children in Religions. A methods handbook*, New York University Press, New York and London.
- Boyatzis C. J. - Janicki D. (2003), *Parent-Child Communication about religion: Survey and Diary Data on Unilateral Transmission and Bi-Directional Reciprocity Styles*, *Review of Religious Research*, 44, pp. 252-270.
- Boylan, A.M. (1988), *Sunday School: The Formation of an American Institution*, Yale University Press, New Haven.
- Bosisio R. (2010), *Bambini e agire morale. Rappresentazioni delle norme e dei diritti nell'infanzia e nell'adolescenza*, Guerini e Associati, Milano.
- Briggs C.L. (1986), *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Browning D. - Miller McLemore B.J. (2009a), *Children and Childhood in American Religions*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- Browning D. - Bunge M. (2009b), *Children and Childhood in World Religions: Primary Sources and Texts*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- Bühler-Niederberger D. (2010), *Introduction: Childhood Sociology. Defining the State of the Art and Ensuring Reflection*, *Current sociology*, 58, pp. 155-164.
- Bunge M. (a cura di) (2012), *Children, Adults and Shared Responsibilities: Jewish, Christian, and Muslim Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bunge M. - Fretheim T. - Roberts Gaventa B. (2008), *The Child in the Bible*, Eerdmans, Grand Rapids.
- Bunge M. (a cura di) (2001), *The Child in Christian Thought*, Eerdmans, Grand Rapids, Mi.
- Burgalassi S. (1967), *Italiani in chiesa. Analisi sociologica del comportamento religioso*, Morcelliana, Brescia.
- Businaro C. - Santangelo S. - Ursini F. (2006), *Parole rosa, parole azzurre. Bambine, bambini e pubblicità televisiva*, Cleup, Padova.
- Camaioni L. - Aureli T. - Perrucchini P. (2004), *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Il Mulino, Bologna.
- Cantwell N. (2008), *Origini, sviluppo e significato*, in Belotti V. - Ruggiero R. (a cu-

- ra di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini, Milano.
- Cardano M. - Manocchi M. - Venturini G.L. (2011), *Un'introduzione alla metodologia delle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- Caspani P. - Sartor P. (2008), *Iniziazione cristiana. L'itinerario e i sacramenti*, Centro Editoriale Dehoniano, Bologna.
- Castegnaro A. (2010), *C'è campo?*, in Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto (a cura di Castegnaro Alessandro), *C'è campo? Giovani, spiritualità, religione*, Marcianum Press, Venezia.
- Castegnaro A. (2009b), *Alfabetizzazione religiosa dei giovani e insegnamento della religione cattolica*, *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4, pp. 2-18.
- Castegnaro A. (2004), *Risorse e limiti della famiglia in ordine all'educazione cristiana di fanciulli e ragazzi*, Osservatorio Socio-Religioso Triveneto, Roma.
- Castegnaro A. (2002), *La prassi pastorale dell'iniziazione cristiana nell'attuale contesto culturale. Situazioni, problemi, opportunità*, in Ufficio Catechistico Nazionale, N. 4, Ufficio Liturgico Nazionale, notiz N.17.
- Castegnaro A. - Dalla Zuanna G. (2006), *Studiare la pratica religiosa: differenze tra rilevazione diretta e dichiarazione degli intervistati sulla frequenza alla messa*, *Polis*, 20, 1, pp. 85-110.
- Catechismo della Chiesa Cattolica, Compendio, Città del Vaticano, 2012.
- Cesareo V. - Cipriani R. - Garelli F. - Lanzetti C. - Rovati G. (a cura di) (1995), *La religiosità in Italia*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- Chen X. - French D.C. (2009), *Children's Social Competence in Cultural Context*, *Annual Review of Psychology*, 59, pp. 591-616.
- Chilese M. (2010), *Tra obbligo e personalizzazione. Le pratiche religiose*, in Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto (a cura di Castegnaro Alessandro), *C'è campo? Giovani, spiritualità, religione*, Marcianum Press, Venezia.
- Chombart de Lauwe M. - Feuerhahn N. (1992), *La rappresentazione sociale nel campo dell'infanzia*, in Jodelet D. (a cura di), *Le rappresentazioni sociali*, Liguori, Napoli.
- Christensen P. - Prout A. (2002), *Working with ethical symmetry in social research with children*, *Childhood*, 9, 4, pp. 477-497.

- Clark C.D. (2011), *In a younger voice. Doing child-centered Qualitative Research*, Oxford University Press, New York.
- Cocks A.J. (2006), *The ethical maze: finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation*, *Childhood*, 13, pp. 247-266.
- Coles R. (1990), *The spiritual life of Children*, Houghton Mifflin, Boston.
- Collins-Mayo S. - Dandelion P. (2010), *Religion and youth*, Ashgate, Farnham.
- Colombo M. (2011), *Educational choices in action: young Italians as reflexive agents and the role of significant adults*, *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, pp. 14-48.
- Consiglio Episcopale Permanente della Cei (1999), *L'iniziazione cristiana. Orientamenti per l'iniziazione dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni*, Edizione Paoline, Milano.
- Cook D.T. (2009), *Editorial. When a child is not a child, and other conceptual hazards of childhood studies*, *Childhood*, 16, 1, pp. 5-10.
- Cook D.T. (2005), *The Dichotomous Child in and of Commercial Culture*, *Childhood*, 12, 2, pp. 155-159.
- Corrao S. (2005), *Il focus group*, Franco Angeli, Milano.
- Corsaro W.A. (2011), *The sociology of childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks, CA.
- Corsaro W.A. (2010), *Giochi di bambini. Riproduzione interpretativa e culture dei pari*, Belotti V. - La Mendola S. (a cura di) (2010a), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Guerini e Associati, Milano. .
- Corsaro W.A. (2009), *Peer cultures*, in Qvortrup J. - Corsaro W.A - Honig M. (a cura di), *The Palgrave handbook of childhood studies*, Palgrave Macmillan, Houndmills.
- Corsaro W.A. (2008), *Speaking in Many Voices: The Diverse Lives of Girls*, *Sex Roles*, 59, pp. 903-905.
- Corsaro W.A. (2005), *Collective action and agency in young children's peer culture*, in Qvortrup J. (a cura di), *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*, Palgrave MacMillan, Houndmills.
- Corsaro W.A. (2003), *We're friends, right? Inside kid's culture*, Joseph Henry Press, Washington D.C.

- Corsaro W.A. (1999), *Preadolescent peer culture*, in Woodhead M. - Faulkner D. - Littleton K. (a cura di), *Making Sense of Social Development*, Routledge, London.
- Corsaro W.A. (1997), *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, Ca, Pine Press; (trad. It, *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 2003).
- Corsaro W.A. (1993), *Interpretative reproduction in children's role play*, in *Childhood*, 1 pp. 64-74.
- Corsaro W.A. (1992), *Interpretative Reproduction in children's peer culture*, *Social Psychology Quarterly*, 55, 2, pp. 160-177.
- Corsaro W.A. - Molinari L. (2010), *Comprendere le transizioni dei bambini nella prima infanzia. Un inquadramento teorico*, in Belotti V. - La Mendola S. (a cura di) (2010a), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Guerini e Associati, Milano.
- Corsaro W.A. - Molinari L. (2005), *I compagni. Understanding children's transition from Preschool to Elementary School*, Teachers College Press, New York.
- Corsaro W.A. - Molinari L. (2000), *Entering and observing children's worlds. A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy*, in Christensen P. - Prout A. (a cura di), *Research with children. Perspectives and Practices*, Falmer, London.
- Corsaro W.A. - Eder D. (1990), *Children's Peer Culture*, *Annual Review of Sociology*, 16, pp. 197-220.
- Dal Piaz G. (2010), "Io credo", in molti modi. *Le dinamiche del credere*, in Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto (a cura di Castegnaro Alessandro), *C'è campo? Giovani, spiritualità, religione*, Marcianum Press, Venezia.
- Davies B. (1982), *Life in the Classroom and Playground: The accounts of Primary School Children*, Boston, MA, Routledge and Kegan Paul.
- Dei M. - Maggioni G. (a cura di) (2011), *Rispettare le regole. La socializzazione normativa nelle famiglie e nella scuola*, Donzelli Editore, Roma.
- De Sandre I. (2010), *Personalizzazione dell'esperienza religiosa. Interazioni flessibili*, in Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto (a cura di Castegnaro Alessandro), *C'è campo? Giovani, spiritualità, religione*, Marcianum Press, Venezia.
- Dickie J. - Eshleman A. - Merasco D. - Shepard A. - Vander Wilt M. - Johnson M. (1997),

- Parent-Child Relationships and Children's Images of God*, Journal for the Scientific Study of Religion, 36, 1, pp. 25-43.
- Doise W. (1992), *Cognizioni e rappresentazioni sociali: l'approccio genetico*, in Jodelet D. (a cura di), *Le rappresentazioni sociali*, Liguori, Napoli.
- Doppio N. (2010), *Le esperienze che "prendono". Fenomenologie della vita spirituale*, in Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto (a cura di Castegnaro Alessandro), *C'è campo? Giovani, spiritualità, religione*, Marcianum Press, Venezia.
- Durkheim E. (1922), *Education and Sociology*, (trad. It, *Educazione come socializzazione. Antologia*, La Nuova Italia, Firenze, 1973).
- Edwards A. - Furlong J. (1978), *The language of teaching*, Heinemann, London.
- Elliott S. (2006), *Parents' constructions of teen sexuality: Sex panics, contradictory discourses, and social inequality*, Symbolic Interaction, 33, pp. 191-212.
- Emiliani F. (2008), *La realtà delle piccole cose*, Il Mulino, Bologna.
- Erickson J.A. (1992), *Adolescent religious development and commitment: a structural equation model of the role of family, peer group and educational influences*, Journal for scientific study of religion, 31, pp. 131-152.
- Evaldsson A. (2007), *Accounting for friendship: Moral ordering and category membership in preadolescent's girls' relational talk*, Research on Language and Social Interaction, 40, pp. 377-404.
- Fele G. - Paoletti I. (2003), *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna.
- Frones I. (2005), *Structuration of Childhood: an Essay on the Structuring of Childhood and Anticipatory Socialization*, in Qvortrup J. (a cura di), *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*, Palgrave MacMillan, Houndmills.
- Garelli F. - Palmonari A. - Sciolla L. (2006), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna.
- Gallacher L. - Gallagher M. (2008), *Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through participatory methods*, Childhood, 15, 4, pp. 499-516.
- Gallagher S.K. (2007), *Children as Religious Resources: The Role of Children in the Social Re-Formation of Class, Culture, and Religious Identity*, Journal for the Scientific Study of Religion, 46, 2, pp. 169-183.
- Gianini B.E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.

- Gibson F. (2007), *Conducting focus groups with children and young people: strategies for success*, *Journal of Research in Nursing*, 12, pp. 473-483.
- Gili G. (2005a), *La credibilità come relazione sociale*, in Donati P. - Terenzi P. (a cura di), *Invito alla sociologia relazionale. Teoria e applicazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Gili G. (2005b), *La credibilità. Quando e perché la comunicazione ha successo*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli.
- Gilly M. (1992), *Le rappresentazioni sociali in campo educativo*, in Jodelet (a cura di), *Le rappresentazioni sociali*, Liguori, Napoli..
- Glock C.Y. (1964), *Toward a Typology of Religious Orientation*, Columbia University Press, New York. Goddard J. - McNamee S. - James A. - James A. (a cura di) (2005), *The politics of Childhood. International Perspectives, Contemporary Developments*, Palgrave Macmillan, Houndmills.
- Goffman E. (1977), *The arrangement between the sexes*, *Theory and society*, 4, pp. 301-336.
- Goffman E. (1974), *Frame analysis: an essay on the organisation of experience*, Harper and Row, London; (trad.it. *Frame analysis: l'organizzazione dell'esperienza*, Roma, Armando, 2001).
- Goffman E. (1971), *Relations in public. Microstudies of the Public Order*, Basic Books New York ; (trad.it *Relazioni in pubblico*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006).
- Goffman E. (1961), *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, Doubleday, Garden City, NJ; (trad. it. *Asylums. Le istituzioni totali: la condizione sociale dei malati di mente e di altri internati*, Einaudi, Torino, 1986).
- Goffman E. (1961), *The presentation of self in everyday life*, Doubleday, Garden City, NJ ; (trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 2001).
- Goodwin M.H. - Kyratzis A. (2007a), *Children Socializing Children: Practices for Negotiating the Social Order Among Peers*, *Research on Language and Social Interaction*, 40, 4, pp. 279-289.
- Goodwin M.H. (2007b), *Participation and Embodied Action in Preadolescent Girls' Assessment Activity*, *Research on Language and Social Interaction*, 40, 4, pp. 353-375.
- Goodwin M.H. (2002), *Exclusion in Girls' Peer Groups: Ethnographic Analysis of Language Practices on the Playground*, *Human Development*, 45, pp. 392-415.

- Goodwin M.H. (1985), *The serious side of jump rope: Conversational practices and social organization in the frame of play*, *Folklore*, 98, pp. 315-330.
- Goodwin M.H. (1990), *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization Among Black Children*, Indiana University Press, Bloomington.
- Gram M. (2007), *Children as co-decision makers in the family? The case of family holidays*, *Young Consumers*, 8, 1, pp. 19-28.
- Grassi R. (a cura di) (2006), *Giovani, religione e vita quotidiana. Un'indagine dell'Istituto Iard per il Centro di Orientamento Pastorale*, Il Mulino, Bologna.
- Greig A. - Taylor J. - MacKay T. (2007), *Doing research with children*, Sage, London.
- Gunnoe M.L. - Moore K.A. (2002), *Predictors of religiosity among youth aged 17-22: a longitudinal study of the national survey of children*, *Journal for scientific study of religion*, 41, pp. 613-622.
- Hengst H. - Zehier H. (a cura di) (2004), *Per una sociologia dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano.
- Hengst H. - Zehier H. (2004b), *Introduzione: dalle scienze del bambino alle analisi generazionali*, in Hengst H. - Zehier H. (a cura di) (2004), *Per una sociologia dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano.
- Hemming P.J. - Madge N. (2012), *Researching children, youth and religion: Identity, complexity and agency*, *Childhood*, 19, 1, pp. 38-51.
- Hertel B.R. - Donahue M.J. (1995), *Parental influence on God images among children: testing Durkheim's metaphoric parallelism*, *Journal for scientific study of religion*, 34, pp. 186-199.
- Holder M.D. - Coleman B. - Wallace J.M. (2010), *Spirituality, Religiousness, and Happiness in Children Aged 8-12 Years*, *Journal of Happiness Studies*, 11, pp. 131-150.
- Holloway S.L. - Valentine G. (2000), *Children's Geographies and the New Social Studies of Childhood*, in Holloway S.L. - Valentine G. (a cura di), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, Routledge, London.
- Honig M. (2009), *How is the Child Constituted in Childhood Studies?*, in Qvortrup J. - Corsaro W.A. - Honig M. (a cura di), *The Palgrave handbook of childhood studies*, Palgrave Macmillan, Houndmills.

- Horner S.D. (2000), *Using focus groups methods with middle school children*, Research in Nursing & Health, 23, pp. 510-517.
- Hub U. - Muhle J. (2007), *L'arca parte alle otto. L'esistenza di Dio spiegata da tre pinguini*, Rizzoli, Milano.
- Ires (1992), *Rumore. Atteggiamento verso gli immigrati stranieri*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- James A. (2010), *Dare voce alle voci dei bambini. Pratiche e dilemmi, trappole e potenzialità nella ricerca sociale con I bambini*, Cittadini in crescita, 2, pp. 10-25.
- James A. (2009), *Agency*, in Qvortrup J. - Corsaro W.A. - Honig M. (a cura di), *The Palgrave handbook of childhood studies*, Palgrave Macmillan, Houndmills.
- James A. - James A. (2008), *Key concepts in childhood Studies*, Sage, London.
- James A. - Jenks C. - Prout A. (1998), *Theorizing Childhood*, Polity Press, Cambridge; (Trad. it. *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli, Roma, 2002).
- James A. - Prout A. (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer Press, London.
- Jenks C. (2004), *Editorial: Many Childhoods?*, Childhood, 11, 5, pp. 5-8.
- Jodelet D. (a cura di) (1992), *Le rappresentazioni sociali*, Liguori, Napoli.
- Kane E.W. (2006), *"No way my boys are going to be like that!": Parents' responses to children gender nonconformity*, Gender & Society, 20, 2, pp. 149-176.
- Kellett M. (2004), *"Just Teach Us The Skills Please, We'll Do The Rest": Empowering Ten-Years-Olds as Active Researches*, Children & Society, 18, pp. 329-343.
- Kennedy C. - Kools S. - Krueger R. (2001), *Methodological considerations in children's focus groups*, Nursing Research, 50, 3, pp. 184-187.
- Klocker N. (2007), *An example of 'thin' agency. Child domestic workers in Tanzania*, in Panelli R. - Punch S. - Robson E. (a cura di), *Global perspectives on rural childhood and youth. Young rural lives*, Routledge Taylor & Francis Group, London.
- Kyratzis A. (2004), *Talk and Interaction among Children and the Co-Construction of Peer Groups and Peer Culture*, Annual Review of Anthropology, 33, pp. 625-649.
- Ladd G.W. (1999), *Peer Relationships and Social Competence During Early And Middle Childhood*, Annual Review of Psychology, 50, pp. 333-359.

- La Mendola S. (2010), *Il generale nel particolare. Il senso di una sociologia delle bambine e dei bambini*, in Belotti V. - La Mendola S. (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Guerini e Associati, Milano.
- La Mendola S. (2009), *Centrato e aperto: dare vita a interviste dialogiche*, Utet, Milano.
- Lange A. - Mierendorff J. (2009), *Method and Methodology in Childhood Research*, in Qvortrup J. - Corsaro W.A. - Honig M. (a cura di), *The Palgrave handbook of childhood studies*, Palgrave Macmillan, Houndmills.
- Lever J. (1978), *Sex differences in the complexity of children's play and games*, *American Sociological Review*, 43, 4, pp. 471-483.
- Lipperini L. (2010), *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.
- Lopata H. - Thorne B. (1978), *On the term "Sex Roles"*, *Signs*, 3, 3, pp. 718-721.
- Lumbelli L. (1982), *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- MacGregor C.A. (2008), *Religious socialization and children's prayer as cultural object: Boundary work in children's 19th century Sunday school books*, *Poetics*, 36, pp. 435-449.
- Maggioni G. (1997), *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia. Introduzione*, in Maggioni G. - Baraldi C. (a cura di), *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, Quattroventi, Urbino.
- Maggioni G. - Vincenti A. (a cura di) (2007), *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*, Donzelli Editore, Roma.
- Maggioni G. - Baraldi C. (a cura di) (1997), *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*, Quattroventi, Urbino.
- Mahoney A. (2005), *Religion and conflict in marital and parent-child relationships*, *Journal of Social Issues*, 61, 4, pp. 689-706.
- Mantovani G. - Spagnolli A. (a cura di) (2003), *Metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino, Bologna.
- Marzano M. (2006), *Etnografia e ricerca sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Mayall B. (2002), *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*, Open University Press, London.

- Mayall B. (2000), *The sociology of children in relation to children's rights*, The international journal of children's rights, 8, 3, pp. 243-259.
- Mayall B. (1999), *Children in action at home and school*, in Woodhead M. - Faulkner D. - Littleton K. (a cura di), *Making Sense of Social Development*, Routledge, London.
- Middleton S.A. - Walker R. (1994), *Family fortunes. Pressures on parents and children in the 1990s*, Child Poverty Action Group, London.
- Molinari L. (2010), *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Molinari L. (2007), *Psicologia dello sviluppo sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Molinari L. - Mameli C. (2011), *La natura pubblica e partecipata del discorso in classe*, *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, pp. 255-280.
- Molinari L - Corsaro W.A. (2000), *Eventi anticipatori: una strategia collettiva per affrontare le transizioni evolutive*, *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 1, pp. 85-110.
- Morgan M. - Gibbs S. - Maxwell K. - Britten N. (2002), *Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years*, *Qualitative Research*, 2, pp. 5-20.
- Mourtsen F. - Qvortrup J. (a cura di) (2002), *Childhood and Children's Culture*, University Press of Denmark, Odense.
- Mourtsen F. (2002), *Child Culture - Play Culture*, in Mourtsen F. - Qvortrup J. (a cura di) (2002), *Childhood and Children's Culture*, University Press of Denmark, Odense.
- Myers Scott M. (2004), *Religion and intergenerational assistance: distinct difference by adult children's gender and parent's marital status*, *The Sociological Quarterly*, 45, 1, pp. 67-89.
- Myers Scott M. (1996), *An interactive model of religiosity inheritance: the importance of family context*, *American Sociological Review*, 61, 5, pp. 858-866.
- Noffke J.L. - Mcfadden S.H. (2001), *Denominational and age comparisons of God concepts*, *Journal for scientific study of religion*, 40, 4, pp. 747-756.
- Nota pastorale del Consiglio Episcopale Permanente (1999), *L'iniziazione cristiana. 2. Orientamenti per l'iniziazione cristiana dei fanciulli e dei ragazzi dai 7 ai 14 anni*, in *Notiziario della Conferenza Episcopale Italiana*, No. 7, giugno 1999, reperibile al

sito http://www.chiesacattolica.it/cci_new/documenti_cei/2012-02/13-1047/Nota_iniziazione-cristiana_1999.pdf

- Nucci L. - Turiel E. (1993), *God's Word, religious rules, and their relation to christian and jewish children's concepts of morality*, *Child Development*, 64, pp. 1475-1491.
- Nussbaum M. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- O'Connor T.P. - Hoge D.R. - Alexander E. (2002), *The relative influence on youth and adult experiences on personal spirituality and church involvement*, *Journal for scientific study of religion*, 41, 4, pp. 723-732.
- Oriav - Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza del Veneto (2007), *Nessuno è minore. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto. Anno 2007*, Tipografia dal Maso, Marostica.
- Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto - Castegnaro Alessandro (a cura di) (2010), *C'è campo? Giovani, spiritualità, religione*, Marcianum Press, Venezia.
- Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto - Castegnaro Alessandro (a cura di) (2009a) *Apprendere la religione. L'alfabetizzazione religiosa degli studenti che si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica*, Edizioni Dehoniane Bologna, Bologna.
- Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto - Castegnaro Alessandro (a cura di) (2005di), *Il cammino di iniziazione cristiana nella diocesi di Vittorio Veneto. Una ricerca sociologica*, non pubblicato.
- Osservatorio Socio-Religioso Triveneto (1996), *Sentieri interrotti. Una ricerca sulla socializzazione alla religione dei preadolescenti nella diocesi di Vicenza*, Fondazione Corazzin, Venezia.
- Paetcher C. (2010), *Tomboys and girly-girls: embodied femininities in primary schools*, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31, 2, pp. 221-235.
- Panelli R. - Punch S. - Robson E. (a cura di) (2007), *Global perspectives on rural childhood and youth. Young rural lives*, Routledge Taylor & Francis Group, London.
- Parker-Jenkins Marie (1995), *Children of Islam: A Teacher's Guide to Meeting the Needs of Muslim Pupils*, Trentham Books, Stoke-on-Trent.
- Parsons T. - Bales R.F. (1955), *Family, socialization and interaction process*, The Free Press, New York; (Trad. it. *Famiglia e socializzazione*, Mondadori, Milano, 1974).

- Petrovich O. (1997), *Understanding of non-natural causality in children and adults: A case against artificialism*, *Psyche en Geloof*, 8, pp. 151-165.
- Piaget J. (1964), *Six études de psychologie*, Gonthier, Paris; (Trad. it, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 1996).
- Pike S. (2011), *Religion and Youth in American Culture*, in Ridgely Bales S. (a cura di)(2011), *The Study of Children in Religions. A methods handbook*, New York University Press, New York and London.
- Prout A. (2005), *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*, RoutledgeFalmer, London.
- Punch S. (2002), *Research with children: the same or different from research with adults?*, *Childhood*, 9, 3, pp. 321-341.
- Quarta S. (2006), *Diventare grandi a scuola. Uno studio etnografico del processo di socializzazione in una scuola media*, in AA. VV. AIS - giovani sociologi, CIVIS, Napoli, 2006.
- Qvortrup J. (2009), *Childhood as Structural Form*, in Qvortrup J. - Corsaro W.A. - Honig M (a cura di), *The Palgrave handbook of childhood studies*, Palgrave Macmillan, Houndmills.
- Qvortrup J. (2004), *I bambini e l'infanzia nella struttura sociale*, in Hengst H. - Zehier H. (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano.
- Qvortrup J. (1991), *Childhood as a social Phenomenon. An Introduction to a series of National Reports*, Eurosocial Report, 36, Vienna, European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup J. - Corsaro W.A. - Honig M. (a cura di) (2009), *The Palgrave handbook of childhood studies*, Palgrave Macmillan, Houndmills.
- Qvortrup J. (a cura di) (2005), *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*, Palgrave MacMillan, Houndmills.
- Rachman S. (2005), *Shaping values in youth: Sunday school books in 19th century America. Shaping the Values of Youth*, Digital Sources Center Michigan State University.
- Rakoczy H. - Hamann K. - Warneken F. - Tomasello M. (2010), *Bigger knows better:*

- Young children selectively learn rule games from adults rather than from peers*, British Journal of Developmental Psychology, 28, pp. 785-798.
- Rapari S. (2005), *L'uso dei focus group nella ricerca sociologica con I bambini: considerazioni sulla composizione dei gruppi e la preparazione per la traccia di discussione*, in Sociologia e Ricerca Sociale, 26, pp. 76-77.
- Rapari Sabina (2007), *I bambini raccontano: il contesto scolastico e la migrazione*, in Maggioni G. - Vincenti A. (a cura di), *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*, Donzelli Editore, Roma.
- Ratcliff D. (1992), *Baby faith: Infants, toddlers and religion*, Religious Education, 87, pp. 117-126.
- Regnerus M.D. (2003), *Religion and positive adolescent outcomes: A review of research and theory*, Review of Religious Research, 44, pp. 394-413.
- Rettore V. (2010), *Brecce di piacere. Il gioco e altre esperienze nelle pratiche sportive degli adolescenti*, in Belotti V. - La Mendola S. (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Guerini e Associati, Milano.
- Richert R.A. - Barrett J.L. (2005), *Do you see what I see? Young children's assumptions about God's perceptual abilities*, The international journal for the psychology of religion, 15, 4, pp. 283-295.
- Ridgely Bales S. (2005), *When I was a child: children's interpretation of First Communion*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press.
- Ridgely Bales S. (a cura di) (2011), *The Study of Children in Religions. A methods handbook*, New York University Press, New York and London.
- Riva C. (a cura di) (2007), *Infanzia e adolescenza secondo i media*, Guerini, Milano.
- Robson E. - Bell S. - Klocker N. (2007), *Conceptualizing agency in the lives and actions of rural young people*, in Panelli R. - Punch S. - Robson E. (a cura di), *Global perspectives on rural childhood and youth. Young rural lives*, Routledge Taylor & Francis Group, London.
- Saraceno C. (1979), *La socializzazione infantile come definizione dell'infanzia: la famiglia.*, in Becchi E. (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano.

- Saraceno C. (1976), *Anatomia della famiglia: strutture sociali e forme familiari*, De Donato, Bari.
- Saraceno C. (a cura di) (1972), *Alla scoperta dell'infanzia. La socializzazione del bambino: esperienza e teoria delle "comuni infantili"*, De Donato, Bari.
- Satta C. (2010), "Qui dentro non è come là fuori". *Surrogati di domesticità in uno spazio gioco per l'infanzia*, in Belotti V. - La Mendola S. (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Guerini e Associati, Milano.
- Schaeffer N.C. - Presser S. (2003), *The Science of Asking Questions*, *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 65-88.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori Editore, Milano.
- Semi G. (2010), *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna.
- Servizio Nazionale della Conferenza Episcopale Italiana per l'Insegnamento della Religione Cattolica e Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto, Battistella G. - Olivieri D. (2008), *Insegnamento della religione cattolica nella scuola statale italiana*, Annuario Policopiato, Vicenza.
- Servizio Nazionale della Conferenza Episcopale Italiana per l'Insegnamento della Religione Cattolica e Osservatorio Socio-Religioso del Triveneto, Battistella G. - Olivieri D. (2007), *Insegnamento della religione cattolica nel Triveneto*, Annuario Policopiato, Vicenza.
- Sirota R. (2010a), *Piccolo oggetto insolito o campo sconosciuto. La sociologia dell'infanzia è ancora "in fasce"?*, in Belotti V. - La Mendola S. (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Guerini e Associati, Milano.
- Sirota R. (2010b), *Quando l'invito di compleanno bussava ripetutamente alla porta*, in Belotti V. - La Mendola S. (a cura di), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Guerini e Associati, Milano.
- Shanahan S. (2007), *Lost and Found: The Sociological Ambivalence Toward Childhood*, *Annual Review of Sociology*, 33, pp. 407-428.
- Shapiro S. (2005), *Agency Theory*, *Annual Review of Sociology*, 31, pp. 263-284.
- Solebello N. - Elliott S. (2011), "We want them to be as heterosexual as possible":

- Fathers talk about their teen children's sexuality*, Gender & Society, 25, 3, pp. 293-315.
- Sørenssen I.K. (2012), *Tweens as a commercial target group: children and Disney filling the category*, in Sparrman A. - Sjöberg B.S. - Sjöberg J (a cura di), *Situating child consumption: Rethinking values and notions about children, childhood and consumption*, Nordic Academic Press, Lund.
- Smith F. - Barker J. (1999), *Learning to Listen: Involving Children in the Development of Out of School Care*, Youth and Policy, 63, 1, pp. 38-46.
- Smith G. (2005), *Children's Perspectives on Believing and Belonging*, National Children's Bureau, London.
- Smith G. (2004), "Faith in community and community in faith? Government rhetoric and religious identity in urban Britain", Journal of Contemporary Religion, 19, 2, pp. 185-204.
- Starks B. - Robinson R.V. (2007), *Moral cosmology, religion, and adult values for children*, Journal for scientific study of religion, 46, 1, pp. 17-35.
- Straniero G. (2004), *Faccia a faccia. Interazione sociale e osservazione partecipante nell'opera di Erving Goffman*, Bollati Boringhieri Editore, Torino.
- Svahn J. - Evaldsson A. (2001), "You could just ignore me": *Situating peer exclusion within the contingencies of girls' everyday interactional practices*, Childhood, 18, 4, pp. 491-508.
- Tatlow-Golden M. - Guerin S. (2010), "My favourite things to do" and "my favourite people": *Exploring salient aspects of children's self concept*, Childhood, 17, 4, pp. 545-562.
- Thomas N. - O'Kane C. (1998), *The Ethics of Participatory Research with Children*, Children & Society, 12, pp. 336-348.
- Thorne B. (2008), *What's in an age name?*, Childhood, 15, 4, pp. 435-439.
- Thorne B. (2007), *Editorial. Crafting the interdisciplinary field of childhood studies*, Childhood, 14, 2, pp. 147-152.
- Thorne B. (1993), *Gender play. Girls and boys in school*, Open university press, Buckingham.

- Thorne B. (1987), *Re-Visioning Women and Social Change: Where are the Children?*, Gender and Society, 1, 1, pp. 85-109.
- Ufficio Catechistico Nazionale (2006), *La formazione dei catechisti nella comunità cristiana. Formazione dei catechisti per l'Iniziazione Cristiana dei fanciulli e dei ragazzi*, Edizioni Paoline, Milano.
- Uprichard E. (2010), *Questioning Research with Children: Discrepancy between Theory and Practice?*, Children & Society, 24, pp. 3-13.
- Valentine G. (2000), *Exploring children and young people's narratives of identity*, Geoforum, 31, pp. 257-267.
- Vygotskij L. (1978), *Mind in society: the Development of Higher Psychological Process*, Harvard University Press, Cambridge; (trad.it *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987).
- Warming H. (2011), *Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork*, Childhood, 18, 1, pp. 39-53.
- Williams L.A. - Burns A.C. (2000), *Exploring the dimensionality of children's direct influence attempts*, in *Advances in Consumer Research*, 27, 1, pp. 329-336.
- Woodhead M. - Faulkner D. - Littleton K. (a cura di) (1999), *Making Sense of Social Development*, Routledge, London.
- Woods P. (1977), *Teaching for survival*, in Woods P. - Hammersley M. (a cura di), *School experience. Exploration in the sociology of education*, St. Martin's Press, New York, 1977.
- Wyness M. (2006), *Childhood and Society. An introduction to the sociology of childhood*, Palgrave MacMillan, Basingstoke.
- Xinyin C. - Doran C.F. (2008), *Children's Social Competence in Cultural Context*, Annual Review of Psychology, 59, pp. 591-616.

**Appendice I – Dati statistici relativi al
Patriarcato di Venezia: Battesimi,
Comunioni, Cresime e Matrimoni (1999
al 2009)**

Tabella A1.1: *Dati statistici sui sacramenti cristiani nel Patriarcato di Venezia dal 1999 al 2009*

Anno 1999			Anno 2000		
Totale residenti		373.560	Totale residenti		371.870
Totale cattolici		368.157	Totale cattolici		366.292
Parrocchie		128	Parrocchie		128
Battesimi	Fino a 1 anno	2.526	Battesimi	Fino a 1 anno	2.615
	Da 1 a 7 anni	86		Da 1 a 7 anni	65
	Oltre i 7 anni	13		Oltre i 7 anni	17
Prime comunioni		2.308	Prime comunioni		2.448
Cresime		2.369	Cresime		2.352
Matrimoni	Tra cattolici	1.399	Matrimoni	Tra cattolici	1.372
	Misti	17		Misti	31

Anno 2001			Anno 2002		
Totale residenti		370.558	Totale residenti		368.814
Totale cattolici		363.030	Totale cattolici		362.814
Parrocchie		128	Parrocchie		128
Battesimi	Fino a 1 anno	2.579	Battesimi	Fino a 1 anno	2.479
	Da 1 a 7 anni	89		Da 1 a 7 anni	88
	Oltre i 7 anni	23		Oltre i 7 anni	11
Prime comunioni		2.284	Prime comunioni		2.223
Cresime		2.118	Cresime		2.278
Matrimoni	Tra cattolici	1.154	Matrimoni	Tra cattolici	1.018
	Misti	14		Misti	25

Anno 2003		
Totale residenti		370.895
Totale cattolici		365.332
Parrocchie		128
Battesimi	Fino a 1 anno	2.445
	Da 1 a 7 anni	116
	Oltre i 7 anni	20
Prime comunioni		2.273
Cresime		2.138
Matrimoni	Tra cattolici	1.051
	Misti	20

Anno 2004		
Totale residenti		365.747
Totale cattolici		360.178
Parrocchie		128
Battesimi	Fino a 1 anno	2.432
	Da 1 a 7 anni	138
	Oltre i 7 anni	27
Prime comunioni		2.244
Cresime		2.332
Matrimoni	Tra cattolici	942
	Misti	27

Anno 2005		
Totale residenti		370.726
Totale cattolici		355.897
Parrocchie		128
Battesimi	Fino a 1 anno	2.415
	Da 1 a 7 anni	111
	Oltre i 7 anni	29
Prime comunioni		2.541
Cresime		2.037
Matrimoni	Tra cattolici	914
	Misti	6

Anno 2006		
Totale residenti		370.076
Totale cattolici		355.276
Parrocchie		128
Battesimi	Fino a 1 anno	2.530
	Da 1 a 7 anni	148
	Oltre i 7 anni	29
Prime comunioni		2.259
Cresime		1.944
Matrimoni	Tra cattolici	812
	Misti	29

Anno 2007		
Totale residenti		372.011
Totale cattolici		368.663
Parrocchie		128
Battesimi	Fino a 1 anno	2.475
	Da 1 a 7 anni	148
	Oltre i 7 anni	18
Prime comunioni		2.368
Cresime		1.977
Matrimoni	Tra cattolici	912
	Misti	16

Anno 2008		
Totale residenti		373.727
Totale cattolici		369.990
Parrocchie		128
Battesimi	Fino a 1 anno	2.077
	Da 1 a 7 anni	123
	Oltre i 7 anni	38
Prime comunioni		2.366
Cresime		1.937
Matrimoni	Tra cattolici	859
	Misti	11

Anno 2009		
Totale residenti		375.790
Totale cattolici		372.032
Parrocchie		128
Battesimi	Fino a 1 anno	1.953
	Da 1 a 7 anni	165
	Oltre i 7 anni	38
Prime comunioni		2.428
Cresime		2.117
Matrimoni	Tra cattolici	744
	Misti	35

Appendice II – Informativa sulla privacy per i genitori

**Informativa ai sensi della legge sulla Privacy e successive modificazioni
(ex art. 13 D.Lgs. 196/2003)**

Padova, 12 novembre 2010

Gentili genitori,

sono Claudia Andreatta, dottoranda dell'Università degli Studi di Padova. Sto svolgendo un progetto di ricerca sulle rappresentazioni che i bambini fanno del loro percorso verso la Prima Comunione. Per la realizzazione di questa ricerca, ho contattato il vostro Parroco Don Giovanni Frezzato e la catechista Maria Grazia Nardi, per richiedere di poter partecipare agli incontri di catechismo dei vostri figli in qualità di osservatrice. Con questa lettera chiedo il consenso di voi genitori, di poter restare assieme ai vostri figli durante l'orario di catechismo, tenendo presente che saranno sempre presenti le catechiste.

La mia presenza agli incontri prevede l'osservazione di quanto avviene e mai il mio intervento diretto rispetto a quanto i bambini dicono o fanno. Durante la ricerca utilizzerò strumenti quali registratore, videocamera e macchine fotografiche.

Inoltre, se necessario, vorrei intervistare alcuni bambini su temi strettamente attinenti alla ricerca e mai riguardanti fatti estranei al tema.

Trattandosi di dati sensibili sarà applicata la vigente normativa sulla Privacy, D.Lgs. 196/2003.

In particolare:

1. i dati vengono raccolti, in forma completamente anonima;
2. i dati vengono trattati, esclusivamente, per finalità di ricerca;
3. il conferimento del consenso è facoltativo, ma risulta necessario per le finalità di ricerca;
4. titolare del trattamento è il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Padova.

Vi ringrazio e vi invito per ogni dubbio o necessità di chiarimento a rivolgermi a me personalmente.

Claudia Andreatta

Firma del genitore o dell'esercente la potestà genitoriale per presa visione

**Informativa ai sensi della legge sulla Privacy e successive modificazioni
(ex art. 13 D.Lgs. 196/2003)**

Padova, 12 novembre 2010

Gentili genitori,

sono Claudia Andreatta, dottoranda dell'Università degli Studi di Padova. Sto svolgendo un progetto di ricerca sulle rappresentazioni che i bambini fanno del loro percorso verso la Prima Comunione. Per la realizzazione di questa ricerca, ho contattato il vostro Parroco Don Giuseppe e le catechiste, per richiedere di poter partecipare agli incontri di catechismo dei vostri figli in qualità di osservatrice. Con questa lettera chiedo il consenso di voi genitori, di poter restare assieme ai vostri figli durante l'orario di catechismo, tenendo presente che saranno sempre presenti le catechiste.

La mia presenza agli incontri prevede l'osservazione di quanto avviene e mai il mio intervento diretto rispetto a quanto i bambini dicono o fanno. Durante la ricerca utilizzerò strumenti quali registratore, videocamera e macchine fotografiche.

Inoltre, se necessario, vorrei intervistare alcuni bambini su temi strettamente attinenti alla ricerca e mai riguardanti fatti estranei al tema.

Trattandosi di dati sensibili sarà applicata la vigente normativa sulla Privacy, D.Lgs. 196/2003.

In particolare:

1. i dati vengono raccolti, in forma completamente anonima;
2. i dati vengono trattati, esclusivamente, per finalità di ricerca;
3. il conferimento del consenso è facoltativo, ma risulta necessario per le finalità di ricerca;
4. titolare del trattamento è il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Padova.

Vi ringrazio e vi invito per ogni dubbio o necessità di chiarimento a rivolgervi a me personalmente.

Claudia Andreatta

Firma del genitore o dell'esercente la potestà genitoriale per presa visione

Appendice III – Distribuzione di frequenza dell'indagine campionaria

L'appendice riporta le risposte relative a tutte le domande del questionario proposto ai bambini. Le sezioni del questionario sono segnalate da un riquadro con il titolo, mentre ogni domanda è evidenziata in nero, accanto si possono trovare le eventuali indicazioni che aiutavano i bambini a compilarla con modo corretto. Le risposte sono sempre indicate in percentuale. Sotto ad ogni domanda si trovano indicati i casi validi, ovvero il numero di bambini che ha risposto e la percentuale delle mancate risposte alla domanda.

I bambini, le bambine e la prima comunione

A. IL CATECHISMO

A1. Quanto ti piace andare a catechismo?

Molto: 45,5%
 Abbastanza: 45,5%
 Poco: 6,7%
 Per nulla: 2,3%

Casi validi: N. 427; Non risposte: 0,8%

A2. Segna quanto sei d'accordo con ciascuna di queste affermazioni che riguardano l'ora di catechismo. (dare una risposta per ogni riga)

	Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per nulla d'accordo	Total e	Casi validi	Non risposte
E' divertente	41,2%	46,0%	9,9%	2,9%	100	(428)	0,4%
Una cosa che fanno tutti	29,0%	38,3%	20,3%	12,4%	100	(422)	1,9%
E' interessante	69,7%	24,2%	4,5%	1,6%	100	(424)	1,5%
Un'occasione per imparare la religione	85,3%	12,2%	1,8%	0,7%	100	(429)	0,2%
Un modo per incontrare altri bambini	52,9%	34,7%	8,5%	3,9%	100	(428)	0,6%
Una cosa che miei genitori mi hanno detto di fare	41,8%	24,1%	15,3%	18,8%	100	(425)	1,2%

A3. Quanto ti piacciono queste attività che si possono fare durante l'ora di catechismo? Segna quanto sei d'accordo con ciascuna di queste affermazioni. (dare una risposta per ogni riga)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Total e	Casi validi	Non risposte
Ascoltare storie religiose	65,0%	26,4%	6,2%	2,4%	100%	(429)	0,3%
Ascoltare la Bibbia e il Vangelo	57,9%	31,0%	9,4%	1,7%	100%	(430)	0,0%
Cantare canti di chiesa	52,5%	27,1%	14,7%	5,7%	100%	(429)	0,3%
Giocare	62,4%	13,1%	12,1%	12,4%	100%	(428)	0,4%
Fare feste, mangiare insieme	63,9%	17,5%	8,9%	9,7%	100%	(427)	0,8%
Fare le schede e i quiz	48,4%	24,3%	13,3%	14,0%	100%	(429)	0,2%
Pregare assieme	62,1%	30,2%	6,3%	1,4%	100%	(429)	0,2%
Preparare la messa della domenica	47,7%	34,6%	11,4%	6,3%	100%	(420)	2,2%
Fare uscite assieme	65,3%	19,2%	7,2%	8,3%	100%	(429)	0,3%
Scambiare idee con altri bambini	49,4%	33,8%	10,4%	6,4%	100%	(429)	0,2%

A4. Prova a confrontare un'ora di italiano che fai a scuola e un'ora di catechismo, secondo te sono:

Sono uguali: 25,5%
 E' meglio l'ora di catechismo: 64,4%
 E' meglio l'ora di italiano: 10,1%
 Totale: 100%

Casi validi: N. 421; Non risposte: 2,0%

A5. Com'è il tuo rapporto con le catechiste?

Molto buono: 67,9%
 Abbastanza buono: 29,2%
 Poco buono: 2,1%
 Per niente buono: 0,8%
 Totale: 100%

Casi validi: N. 422; Non risposte: 1,9%

A6. Avete mai fatto delle richieste alla vostra catechista sui seguenti aspetti dell'incontro di catechismo? (dare una risposta per ogni riga)

	Sì	No	Totale	Casi validi	Non risposte
Fare le pause durante il catechismo	18,7%	81,3%	100%	(430)	0,0%
Tipo di giochi da fare	34,6%	65,4%	100%	(429)	0,2%
Come fare domande	46,3%	53,7%	100%	(427)	0,8%
Quando fare domande	49,6%	50,4%	100%	(428)	0,4%
Cose di cui vorresti parlare	53,3%	46,7%	100%	(428)	0,5%

A7. Quanto ti capita di fare queste cose durante l'ora di catechismo senza farti vedere della catechista? (dare una risposta per ogni riga)

	Molto spesso	Abbastanza spesso	Qualche volta	Mai	Totale	Casi validi	Non risposte
Parlo sottovoce con i miei amici	21,9%	16,5%	49,1%	12,5%	100%	(430)	0,0%
Disegno o scrivo qualcosa sul quaderno	11,6%	12,4%	20,8%	55,2%	100%	(428)	0,6%
Penso a cose mie	11,8%	10,5%	33,6%	44,1%	100%	(428)	0,4%
Mangio	3,1%	2,1%	5,8%	89,0%	100%	(430)	0,0%
Gioco con carte, cellulare, giocattoli, etc..	3,1%	1,4%	3,2%	92,3%	100%	(428)	0,5%
Sbircio le risposte ai quiz/cruciverba/schede	5,2%	4,2%	18,1%	72,5%	100%	(429)	0,3%
Faccio scherzi	5,9%	4,0%	22,2%	67,9%	100%	(429)	0,3%
Rido assieme ai miei amici	21,9%	14,8%	39,5%	23,8%	100%	(429)	0,3%
Prendo in giro qualcuno	2,3%	2,4%	13,6%	81,7%	100%	(430)	0,0%

A8. Ci sono tuoi compagni che disturbano durante il catechismo?

Molto spesso : 48,9%

Abbastanza spesso: 21,2%

Qualche volta: 24,0%

Mai (vai alla domanda A10): 5,9%

Totale: 100%

Casi validi: N. 429; Non risposte: 0,3%

A9. Cosa fai quando i tuoi compagni disturbano? (puoi scegliere anche più di una risposta)

Lo dico alla catechista: 37,2%
Mi dà fastidio ma sto zitto/a: 54,5%
Mi diverto: 16,0%
Mi diverto e inizio a fare anch'io quello che stanno facendo: 7,1%
Dico di smetterla: 4,8%
Altro: 2,9%
Totale: 122,3%

Casi validi: N. 400; Non risposte: 7,0%

A10. Secondo te ci sono differenze tra bambine e bambini nello stare a catechismo?

Esistono molte differenze: 17,6%
Le differenze sono poche: 31,2%
Non esistono differenze (vai alla domanda A13): 51,2%
Totale: 100%

Casi validi: N. 430; Non risposte: 0,0%

A11. Se esistono, quali sono le cose che fanno le bambine e che i bambini non fanno?

A12. Invece, quali sono le cose che fanno i bambini e le bambine non fanno?

A13. Ti capita di non voler andare a catechismo?

Molto spesso: 4,8%
Abbastanza spesso: 7,9%
Qualche volta: 48,1%
Mai (vai alla domanda A16): 39,2%
Totale: 100%

Casi validi: N. 430; Non risposte: 0,0%

A14. Se sì, perché?

A15. Quando dici ai tuoi genitori che non vuoi andare all'ora di catechismo, come reagiscono?

Riescono a trovare il modo per convincermi ad andare: 42,4%

Mi costringono ad andare: 24,8%

Qualche volta mi lasciano stare a casa: 32,8%

Totale: 100%

Casi validi: N. 259; Non risposte: 2,4%

A16. Pensa all'amico più importante che hai a catechismo, secondo te gli piace andare all'ora di catechismo?

Molto: 32,8%

Abbastanza: 45,1%

Poco: 15,1%

Per niente: 7,0%

Totale: 100%

Casi validi: N. 427; Non risposte: 0,7%

A17. Ti capita di parlare con amici delle cose che discutete a catechismo?

Molto spesso: 8,3%

Abbastanza spesso: 10,8%

Qualche volta: 44,4%

Mai (vai alla domanda A19): 36,5%

Totale: 100%

Casi validi: N. 429; Non risposte: 0,2%

A18. Se sì, di cosa? (si può dare più di una risposta)

Delle catechiste: 19,9%

Di argomenti religiosi: 56,2%

Del fatto che vi piace oppure no andare a catechismo: 42,2%

Altro (specificare): 0,5%

Totale: 118,8%

Casi validi: N. 262 ; Non risposte: 39%

A19. Ti capita di parlare in famiglia delle cose che discutete a catechismo?

Molto spesso: 12,0%

Abbastanza spesso: 16,5%

Qualche volta: 45,6%

Mai (vai alla domanda B1): 25,9%

Totale: 100%

Casi validi: N. 430; Non risposte: 0,0%

A20. Se sì, di cosa? (si può dare più di una risposta)

Delle catechiste: 20,0%

Di argomenti religiosi: 72,9%

Del fatto che ti piace oppure no andare a catechismo : 28,0%

Altro (specificare): 2,0%

Totale: 123%

Casi validi: N. 309 ; Non risposte: 28,3%

B. LA MESSA

B1. Ogni quanto vai a messa? (una sola risposta)

Almeno una volta la settimana: 75,5%

Due o tre volte al mese: 12,6%

Una volta al mese: 3,1%

Solo durante le feste importanti: 6,1%

Mai (vai alla domanda B3): 1,2%

Altro, specificare: 1,5%

Totale: 100%

Casi validi: N. 428; Non risposte: 0,4%

B2. Quali sono i motivi per cui vai a messa? (si può dare più di una risposta)

Perché mi piace andarci: 35,1%

Per far contenti i miei genitori: 7,7%

Perché sono costretto: 4,7%

Perché ci vanno i miei amici: 4,7%

Perché credo che sia giusto andarci: 79,4%

Per incontrare Gesù: 4,8%

Altro, specificare: 1,8%

Totale: 141,0%

Casi validi: N. 422 ; Non risposte: 2,0%

B3. Pensa all'amico più importante che hai e che va a messa, secondo te perché ci va? (si può dare più di una risposta)

Perché gli piace andarci: 37,6%

Per far contenti i suoi genitori: 9,9%

Perché è costretto: 11,2%

Perché ci vanno i suoi amici: 13,4%

Perché crede che sia giusto andarci: 57,4%

Altro, specificare: 3,3%

Totale: 132,8%

Casi validi: N. 426 ; Non risposte: 0,9%

B4. Ogni quanto va a messa tua mamma?

Almeno una volta la settimana: 61,6%
Due o tre volte al mese: 18,0%
Una volta al mese: 5,7%
Solo durante le feste importanti: 9,9%
Mai: 4,4%
Altro, specificare: 0,4%
Totale: 100%

Casi validi: N. 428; Non risposte: 0,6%

B5. Ogni quanto va a messa tuo papà?

Almeno una volta la settimana: 49,9%
Due o tre volte al mese: 14,4%
Una volta al mese: 7,8%
Solo durante le feste importanti: 15,3%
Mai: 11,2%
Altro, specificare: 1,4%
Totale: 100%

Casi validi: N. 426; Non risposte: 0,9%

B6. C'è un momento della messa che ti piace di più?

Sì: 84,8%
No (vai alla domanda B8): 15,2%
Totale: 100%

Casi validi: N. 425; Non risposte: 1,1%

B7. Se hai risposto sì, qual è questo momento? (si può dare più di una risposta)

Durante le letture: 19,0%
Quando si canta: 49,2%
Quando si prega: 16,7%
Durante la predica: 8,0%
Durante la comunione: 70,2%
Quando finisce la messa: 14,1%
Totale: 177,2%

Casi validi: N. 357 ; Non risposte: 16,9%

B8. Quanto ti capita di sentirti annoiato durante la messa?

Molto spesso: 9,2%
 Abbastanza spesso: 13,5%
 Qualche volta: 56,3%
 Mai: 21,0%
 Totale: 100%

Casi validi: N. 423; Non risposte: 1,7%

B9. Quanto ti capita di divertirti durante la messa?

Molto spesso: 10,9%
 Abbastanza spesso: 27,0%
 Qualche volta: 39,6%
 Mai: 22,5%
 Totale: 100%

Casi validi: N. 420; Non risposte: 2,3%

B10. Durante la messa ti capita di fare queste cose? (dare una risposta per ogni riga)

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai	Total e	Casi validi	Non risposte
Parlo sottovoce con i miei amici	7,5%	15,0%	47,1%	30,4%	100%	(426)	1,0%
Mangio	0,7%	1,4%	1,0%	96,9%	100%	(425)	1,2%
Gioco con carte, cellulare, giocattoli, etc..	1,4%	0,9%	2,4%	95,3%	100%	(425)	1,2%
Faccio scherzi	2,1%	1,2%	4,6%	92,1%	100%	(425)	1,3%
Rido assieme ai miei amici	4,5%	4,5%	26,5%	64,5%	100%	(424)	1,5%
Prendo in giro qualcuno	0,4%	0,2%	4,6%	94,8%	100%	(425)	1,3%

B11. Ripensando all'ultimo mese, quanto ti è capitato di frequentare il patronato in altre occasioni oltre che per la messa e il catechismo?

Molto spesso: 20,5%
 Abbastanza spesso: 20,3%
 Qualche volta: 36,7%
 Mai: 22,5%
 Totale: 100%

Casi validi: N. 419; Non risposte: 2,5%

B12. Fai parte di un'associazione o gruppo che frequenta il patronato (anche se non della parrocchia in cui fai la Prima Comunione)?

Sì: 28,6%
No (vai alla domanda C1): 71,4%
Totale: 100%

Casi validi: N. 421; Non risposte: 2,1%

B13. Se sì, quale?

Associazione e/o gruppo:

C. LA CONFESSIONE

C1. Dalla tua prima confessione, ogni quanto ti sei confessato?

Una o due volte: 37,5%
Tre o quattro volte: 38,7%
Una volta al mese: 11,1%
Più di una volta al mese: 10,7%
Altro: 2,0%
Totale: 100%

Casi validi: N. 419; Non risposte: 2,5%

C2. Quante volte ti capita di provare queste cose prima di confessarti? (dare una risposta per ogni riga)

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai	Total e	Casi validi	Non risposte
Ho paura di fare brutta figura con il prete	14,9%	15,2%	35,4%	34,5%	100%	(417)	3,0%
Non so cosa dire	10,2%	18,0%	33,2%	38,6%	100%	(413)	3,9%
Voglio farlo prima possibile così mi libero dei peccati	33,3%	22,6%	21,7%	22,4%	100%	(413)	3,9%
Spero di trovare le parole giuste con il prete	36,2%	26,1%	20,4%	17,3%	100%	(413)	3,9%
Spero di ricordarmi di dire tutto	42,5%	22,2%	17,1%	18,2%	100%	(414)	3,7%
Mi sento indeciso se dire proprio tutto	14,5%	17,1%	24,1%	44,3%	100%	(412)	4,2%
Sono contento perché Dio mi perdonerà	84,3%	10,9%	3,6%	1,2%	100%	(415)	3,5%

C3. Cosa provi dopo esserti confessato? (dare una risposta per ogni riga)

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai	Totale	Casi validi	Non risposte
Mi sento sollevato	67,2%	19,9%	7,5%	5,4%	100%	(416)	3,3%
Mi sento come prima	8,7%	5,0%	13,5%	72,8%	100%	(415)	3,5%
Mi sento meglio perché per un po' non ci devo più pensare	28,5%	20,4%	26,5%	24,6%	100%	(406)	5,7%
Non sento nulla di particolare	7,6%	5,8%	17,7%	68,9%	100%	(411)	4,4%
Mi sento aiutato dal prete	34,9%	27,4%	23,8%	13,9%	100%	(409)	4,8%
Mi chiedo se ho detto tutto	26,4%	17,4%	26,8%	29,4%	100%	(410)	4,7%
Mi sento peggio perché mi vergogno	3,9%	2,4%	10,3%	83,4%	100%	(411)	4,4%

C4. Pensa all'ultima volta che ti sei confessato, lo hai fatto:

Durante il catechismo, su proposta delle catechiste: 79,5%
 In un momento che hai scelto tu, di tua iniziativa: 16,4%
 Altro (specificare): 4,1%
 Totale: 100%

Casi validi: N. 413; Non risposte: 3,9%

C5. Prima di confessarti rifletti sui possibili peccati che hai fatto?

Molto spesso: 52,7%
 Abbastanza spesso: 22,5%
 Qualche volta: 16,2%
 Mai (vai alla domanda C7): 8,6%
 Totale: 100%

Casi validi: N. 415; Non risposte: 3,5%

C6. Se sì, come? (si può dare più di una risposta)

Penso a quello che ho fatto dall'ultima confessione: 42,4%
 Penso ai dieci comandamenti: 28,4%
 Scrivo su un foglio le cose che mi vengono in mente: 15,2%
 Leggo un brano del Vangelo: 4,3%
 Inizio a pregare: 24,7%
 Seguo le domande che fanno i sacerdoti o i catechisti: 36,1%
 Altro (specificare): 1,6%
 Totale: 152,7%

Casi validi: N. 372; Non risposte: 13,6%

C7. Secondo te qual è il peccato più grave che può fare un bambino della tua età?

C8. Secondo te, quali sono i peccati che un bambino della tua età fa più di frequente?

C9. Hai un sacerdote che preferisci per confessarti?

Sì: 60,8%
No (vai alla domanda C11): 39,2%
Totale: 100%

Casi validi: N. 415; Non risposte: 3,5%

C10. Vai sempre dal tuo sacerdote preferito?

Sì, sempre: 20,5%
Sì, se è possibile : 60,2%
No: 19,3%
Totale: 100%

Casi validi: N. 254; Non risposte: 3,7%

C11. Hai un sacerdote che preferisci evitare per confessarti?

Sì: 28,9%
No (vai alla domanda C13): 71,1%
Totale: 100%

Casi validi: N. 416; Non risposte: 3,4%

C12. Se sì, come cerchi di evitarlo?

Mi metto in fila davanti ad un altro sacerdote: 32,6%
Aspetto che si liberi l'altro sacerdote: 37,3%
Dico alla catechista che preferisco confessarmi con un altro sacerdote: 26,7%
Altro (specificare): 3,4%
Totale: 100%

Casi validi: N. 120; Non risposte: 3,4%

C13. Capita che prima o dopo la confessione tu e i tuoi compagni di catechismo parliate di questi argomenti? (dare una risposta per ogni riga)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Totale	Casi validi	Non risposte
Peccati commessi	8,6%	16,0%	20,5%	54,9%	100%	(415)	3,5%
Penitenze date dal sacerdote	4,4%	9,2%	15,4%	71,0%	100%	(414)	3,7%
Se abbiamo detto tutto o no	15,4%	11,7%	23,7%	49,2%	100%	(412)	4,2%
Qual è il sacerdote più simpatico da cui andare	22,9%	15,0%	17,2%	44,9%	100%	(412)	4,3%
Severità del sacerdote	6,7%	8,4%	12,5%	72,4%	100%	(414)	3,7%

D. IL GIORNO DELLA PRIMA COMUNIONE

D1. Hai mai visto fare una prima comunione?

Si: 76,8%

No: 23,2%

Totale: 100%

Casi validi: N. 408; Non risposte: 5,2%

D2. Pensando alla cerimonia della prima comunione, ti senti:

Segna quanto sei d'accordo con ciascuna di questi stati d'animo. (dare una risposta per ogni riga)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Totale	Casi validi	Non risposte
Emozionato per l'avvenimento	74,7%	17,4%	5,6%	2,3%	100%	(403)	6,2%
Imbarazzato per tutte le persone che mi guarderanno	32,1%	23,0%	19,7%	25,2%	100%	(402)	6,4%
Preoccupato per il gusto che avrà la particola	11,1%	10,5%	12,0%	66,4%	100%	(398)	7,5%
Preoccupato per quello che proverò dopo aver mangiato la particola	16,2%	11,8%	13,3%	58,7%	100%	(398)	7,5%
Preoccupato di sbagliare qualcosa	35,4%	20,7%	23,6%	20,3%	100%	(398)	7,6%
Contento perché riceverò il corpo di Cristo	84,7%	10,4%	3,8%	1,1%	100%	(396)	7,8%
Contento perché mi sentirò più grande	40,6%	20,2%	15,5%	23,7%	100%	(395)	8,1%
Contento perché dopo si farà una festa	40,3%	25,0%	15,6%	19,1%	100%	(397)	7,7%
Preoccupato perché sarà una cerimonia lunga	10,4%	11,4%	18,4%	59,8%	100%	(397)	7,7%

D3. Ti capita di parlare con i tuoi amici del giorno della prima comunione?

Molto spesso: 27,4%

Abbastanza spesso: 18,3%

Qualche volta: 29,0%

Mai (vai alla domanda D5): 25,3%

Totale: 100%

Casi validi: N. 388; Non risposte: 9,8%

D4. Quando parli con i tuoi amici del giorno della prima comunione, di cosa parlate? Segna quanto spesso affrontate i seguenti argomenti. (dare una risposta per ogni riga)

	Molto spesso	Abbastanza spesso	Qualche volta	Mai	Total e	Casi validi	Non risposte
Parliamo di come ci sentiamo all'idea di fare la Prima Comunione	33,2%	31,1%	24,3%	11,4%	100%	(287)	10,5%
Parliamo del suo significato	19,4%	20,9%	29,8%	29,9%	100%	(286)	10,6%
Parliamo di come organizzare la festa	18,3%	19,4%	22,3%	40,0%	100%	(285)	10,9%
Ci raccontiamo chi abbiamo invitato alla festa	16,6%	12,8%	25,6%	45,0%	100%	(282)	11,5%
Parliamo di come ci vestiremo	22,0%	16,8%	26,4%	34,8%	100%	(286)	10,6%
Parliamo di che regali desideriamo ricevere	32,2%	17,7%	20,7%	29,4%	100%	(286)	10,6%

D5. Ti capita di parlare con tua mamma o tuo papà del giorno della prima comunione?

Solo con mia mamma: 7,1%

Solo con mio papà: 1,8%

Sia con mia mamma che con mio papà: 72,9%

Con nessuno dei due (vai alla domanda E1): 18,2%

Totale: 100%

Casi validi: N. 383; Non risposte: 11,0%

D6. Quanto ti capita di parlarne?

Molto spesso: 26,2%

Abbastanza spesso: 30,3%

Qualche volta: 43,5%

Totale: 100%

Casi validi: N. 312; Non risposte: 11,2%

D7. Quando parli con i tuoi genitori del giorno della prima comunione, di cosa parlate? Segna quanto spesso affrontate i seguenti argomenti. (dare una risposta per ogni riga)

	Molto spesso	Abbastanza spesso	Qualche volta	Mai	Total e	Casi validi	Non risposte
Parliamo del suo significato	27,8%	24,4%	30,7%	17,1%	100%	(308)	12,0%
Parliamo di come dovrò comportarmi	27,7%	31,4%	25,3%	15,6%	100%	(309)	11,9%
Mi raccontano di quando hanno fatto loro la Prima Comunione	29,1%	17,5%	28,2%	25,2%	100%	(307)	12,5%
Parliamo di come organizzare la festa	28,5%	23,5%	29,9%	18,1%	100%	(307)	12,4%
Pensiamo a chi invitare alla festa	27,1%	23,3%	30,0%	19,6%	100%	(303)	13,3%
Parliamo di come mi vestirò	29,8%	16,5%	32,6%	21,1%	100%	(304)	13,2%
Parliamo di che regali desidero ricevere	26,3%	18,2%	28,1%	27,4%	100%	(306)	12,8%

E. LA FESTA DELLA PRIMA COMUNIONE

E1. In occasione della tua Prima Comunione, in famiglia state organizzando una festa?(una sola risposta)

Sì: 87,1%

Ancora no ma lo farò presto (vai alla domanda E4): 4,0%

No (vai alla domanda E7): 8,9%

Totale: 100%

Casi validi: N. 374; Non risposte: 13,1%

E2. Chi ha organizzato la festa? (una sola risposta)

Io da solo: 2,4%

I genitori o i parenti: 28,7%

Io assieme ai miei genitori: 68,9%

Casi validi: N. 325; Non risposte: 12,9%

E3. Riguardo all'organizzazione della festa, hai parlato con i tuoi genitori di queste cose? (dare una risposta per ogni riga)

	Sì	No	Totale	Casi validi	Non risposte
Come ti vuoi vestire	73,8%	26,2%	100%	(320)	14,2%
Dove andare a mangiare	70,8%	29,2%	100%	(318)	14,2%
Chi vuoi invitare	78,5%	21,5%	100%	(319)	14,2%
Che regali vuoi ricevere	64,5%	35,5%	100%	(319)	14,2%

E4. Hai chiesto qualcosa di particolare ai tuoi genitori riguardo alla festa della prima comunione?

Sì: 35,6%

No (vai alla domanda E6): 64,4%

Totale: 100%

Casi validi: N. 332; Non risposte: 14,0%

E5. Se sì, cosa?

E6. Con chi festeggerai la Prima Comunione? (si può dare più di una risposta)

Solo con la mia famiglia: 10,8%

Anche con i miei parenti: 48,5%

Anche con i parenti e gli amici: 50,0%

Altro (specificare): 1,8%

Non so: 2,5%

Totale: 113,7%

Casi validi: N. 329 ; Non risposte: 23,6%

E7. Quanto pensi che siano importanti i seguenti aspetti, per la buona riuscita della tua festa?

(dare una risposta per ogni riga)

	Molto importante	Importante	Poco importante	Per niente importante	Totale	Casi validi	Non risposte
Invitati	34,5%	37,2%	20,5%	7,8%	100%	(360)	16,3%
Cibo	26,4%	29,0%	31,3%	13,3%	100%	(359)	16,5%
Vestiti che si indossano	21,8%	20,4%	32,9%	24,9%	100%	(356)	17,1%
Regali che si ricevono	26,7%	19,7%	31,0%	22,6%	100%	(357)	16,9%
Il posto in cui si va a mangiare	26,3%	27,3%	25,4%	21,0%	100%	(357)	16,9%

E8. Pensi che riceverai dei regali in occasione della tua Prima Comunione?

Sì: 85,5%
No (vai alla domanda F1): 14,5%
Totale: 100%

Casi validi: N. 360; Non risposte: 16,3%

E9. Se sì, qual è il regalo o quali sono i regali che ti piacerebbe ricevere?

Regalo/i:

F. COSA PENSI DI...

F1. Ripensando all'ultimo mese, quanto ti è capitato di pregare, al di fuori delle preghiere fatte a messa? (una sola risposta)

Tutti i giorni: 43,1%
Due o tre volte a settimana: 24,2%
Una volta a settimana: 9,5%
Due o tre volte in tutto: 9,7%
Mai o quasi mai: 13,5%
Totale: 100%

Casi validi: N. 361; Non risposte: 16,2%

F2. Di solito con chi preghi? (si può dare più di una risposta)

Con mia madre: 32,3%
Con mio padre: 21,1%
Con i miei fratelli: 17,6%
Con i miei amici: 8,4%
Da solo: 63,9%
Altro, specificare: 4,2%
Totale: 146,1%

Casi validi: N. 361; Non risposte: 16,2%

F3. Quali sono i motivi per cui ti capita di pregare più spesso? (si può dare più di una risposta)

Quando voglio ringraziare per qualcosa: 68,7%
Quando voglio fare una richiesta: 28,1%
Quando ho paura: 29,4%
Quando voglio chiedere perdono: 54,7%
Altro, specificare: 2,7%
Totale: 183,5%

Casi validi: N.356; Non risposte: 17,2%

F4. A chi ti rivolgi di solito nelle tue preghiere? (si può dare più di una risposta)

A Dio: 79,1%
A Gesù: 84,3%
Alla Madonna: 53,5%
Ai santi: 19,6%
Altro, specificare: 1,9%
Totale: 238,4%

Casi validi: N. 367; Non risposte: 14,6%

F5. Considera la figura che hai appena indicato, per quale motivo ti rivolgi ad essa?

E' un amico di cui mi posso fidare: 44,3%
Mi sa capire: 18,2%
Mi sa perdonare: 23,6%
Mi aiuta a risolvere i miei problemi: 11,5%
Altro, specificare: 2,4%
Totale: 100%

Casi validi: N. 359; Non risposte: 16,6%

F6. Qual è stato il momento in cui hai sentito questa figura più vicino a te?

F7. Molte persone hanno un'altra religione, credono in un altro Dio. Tu pensi che:

Ci sia qualcosa di vero anche in queste religioni: 59,8%
La religione vera è una sola e le altre sono false: 10,8%
Tutte le religioni, la mia compresa, hanno qualcosa di sbagliato: 3,8%
Non so: 25,6%
Totale: 100%

Casi validi: N. 359; Non risposte: 16,4%

F8. Quanto sono importanti nella tua vita i seguenti aspetti? (dare una risposta per ogni riga)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	Totale	Casi validi	Non risposte
La famiglia	95,6%	4,2%	0,0%	0,2%	100%	(362)	15,8%
Gli amici	68,3%	28,0%	3,1%	0,6%	100%	(361)	16,0%
Lo sport	27,4%	39,5%	25,0%	8,1%	100%	(357)	16,9%
Lo studio	52,7%	27,8%	10,6%	8,9%	100%	(356)	17,2%
La religione	69,9%	22,4%	5,7%	2,0%	100%	(355)	17,4%
I soldi	16,8%	26,2%	27,3%	29,7%	100%	(358)	16,7%
I regali	20,1%	23,3%	33,1%	23,5%	100%	(358)	16,7%

G. PER CONCLUDERE, ALCUNE DOMANDE GENERALI

G1. Sei una bambina o un bambino?

Bambina: 51,9%

Bambino: 48,1%

Totale: 100%

Casi validi: N. 405; Non risposte: 5,8%

G2. In che ANNO sei nata/o?

1999: 2,7%

2000: 5,9%

2001: 82,7%

2002: 8,5%

2003: 0,2%

Totale: 100%

Casi validi: N. 400; Non risposte: 7,0%

G3. In che paese sei nata/o (indica se sei nato in Italia o in un altro Stato)?

Italia: 91,0%

Paese estero: 9,0%

Totale: 100%

Casi validi: N. 430; Non risposte: 7,0%

G4. Dove è nato tuo papà (indica se è nato in Italia o in un altro Stato)?

Italia: 87,6%

Paese estero: 12,4%

Totale: 100%

Casi validi: N. 430; Non risposte: 8,1%

G5. Dove è nata tua mamma (indica se è nata in Italia o in un altro Stato)?

Italia: 85,6%

Paese estero: 14,4%

Totale: 100%

Casi validi: N. 430; Non risposte: 7,5%

G6. Qual è l'ultima scuola che ha fatto tua mamma?

Nessuna: 0,2%
Scuola elementare, Scuola media oppure Centro di formazione professionale: 6,6%
Scuola media superiore: 29,8%
Università: 33,9%
Non so: 29,5%
Totale: 100%

Casi validi: N. 387; Non risposte: 9,9%

G7. Qual è l'ultima scuola che ha fatto tuo papà?

Nessuna: 0,8%
Scuola elementare, Scuola media oppure Centro di formazione professionale: 7,9%
Scuola media superiore: 33,5%
Università: 36,4%
Non so: 36,4%
Totale: 100%

Casi validi: N. 386; Non risposte: 10,2%

G8. Tua mamma lavora?

Sì (vai alla domanda G9): 79,5%
No (vai alla domanda G11): 20,5%
Totale: 100%

Casi validi: N. 387; Non risposte: 9,9%

G9. Che lavoro fa tua mamma?

.....
.....

G10. Il lavoro che fa:

Dipendente: 60,5%
Libero professionista: 14,9%
Non so: 24,6%
Totale: 100%

Casi validi: N. 301; Non risposte: 11,5%

G11. Tuo papà lavora?

Sì (vai alla domanda G12): 97,8%

No (vai alla domanda G14): 2,2%

Totale: 100%

Casi validi: N. 387; Non risposte: 10,1%

G12. Che lavoro fa tuo papà?.....
.....**G13. Il lavoro che fa:**

Dipendente: 53,9%

Libero professionista: 25,8%

Non so: 20,3%

Totale: 100%

Casi validi: N. 370; Non risposte: 11,8%

G14. Pensa alla casa in cui vivi. Con chi ci vivi? (se vivi in più di una casa, pensa a quella in cui passi più tempo) (dare una risposta per ogni riga)

	Sì	No	Total e	Casi validi	Non risposte
Mamma	99,0%	1,0%	100%	(382)	11,2%
Papà	93,0%	7,0%	100%	(381)	11,4%
Fratello	45,0%	55,0%	100%	(380)	11,7%
Sorella	45,9%	54,1%	100%	(380)	11,7%
Nonno	5,3%	94,7%	100%	(381)	11,4%
Nonna	9,4%	90,6%	100%	(381)	11,4%
Compagno/a di mamma o papà	2,0%	98,0%	100%	(381)	11,4%
Altri parenti	2,2%	97,8%	100%	(381)	11,4%
Vivo in una comunità educativa o in una comunità familiare o in una famiglia affidataria	0,0%	100,0%	100%	(381)	11,4%

G15. In tutto, contando anche te, in quante persone siete in casa (non contare gli animali domestici)?

Due: 1,7%
Tre: 17,2%
Quattro: 53,7%
Cinque: 18,7%
Sei: 5,9%
Sette: 1,4%
Otto: 0,9%
Nove: 0,3%
Dieci: 0,2%
Totale: 100%

Casi validi: N. 384; Non risposte: 10,7%

G16. Questa casa in cui vivi è:

In affitto: 11,4%
Di proprietà: 73,6%
Non so: 15,0%
Totale: 100%

Casi validi: N. 377; Non risposte: 12,4%

G17. Quanto pensi stia bene la tua famiglia dal punto di vista economico?

Molto bene: 48,6%
Meglio di altre famiglie: 10,2%
Nella normalità, come la maggior parte delle altre famiglie: 30,9%
Non molto bene: 3,6%
Per niente bene: 0,2%
Non so: 6,5%
Totale: 100%

Casi validi: N. 375; Non risposte: 12,8%

H. PER FINIRE TI CHIEDIAMO COSA PENSI DI QUESTO QUESTIONARIO:

H1. Secondo te, la compilazione di questo questionario è stata facile?

Molto: 45,7%
Abbastanza: 40,7%
Poco: 9,9%
Per niente: 3,7%
Totale: 100%

Casi validi: N. 351; Non risposte: 18,3%

H2. Secondo te, le domande di questo questionario sono chiare?

Molto: 53,7%
Abbastanza: 38,3%
Poco: 5,3%
Per niente: 2,7%
Totale: 100%

Casi validi: N. 350; Non risposte: 18,6%

H3. Compilare questo questionario è stato interessante?

Molto: 60,4%
Abbastanza: 27,7%
Poco: 6,4%
Per niente: 5,5%
Totale: 100%

Casi validi: N. 348; Non risposte: 19,1%
