



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca

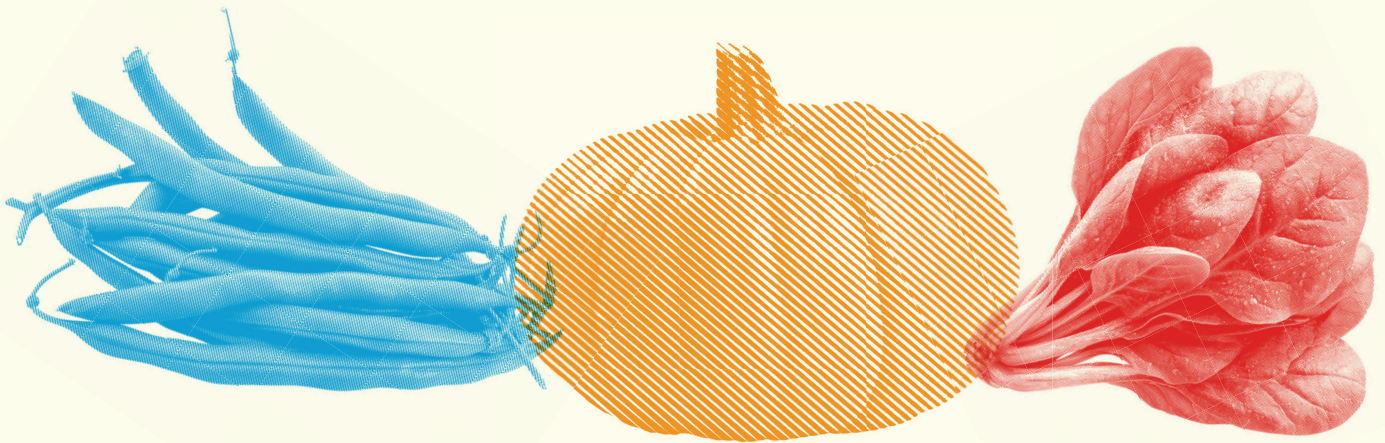


Italiadomani

PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



onfoods

Research and Innovation
for Sustainable Food
and Nutrition

TOOLKIT



Per citare questa pubblicazione:

Cognome, N., Cognome, N., Cognome, N., Cognome, N. (anno). 'Title', Università di Bologna: Dipartimento di Scienze dell'Educazione. ISBN/doi: insert number (Richiedere ad ALMADL mettendo in CC open access Biblio EDU)

COORDINAMENTO DEL PROGETTO:

Giovanna GUERZONI,

Ricercatrice confermata Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"

Arianna LAZZARI,

Professoressa associata Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"

GRUPPO DI RICERCA:

XXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXX

GRAFICA EDITORIALE E MULTIMEDIALE:

Riferimenti ad agenzia grafica editoriale che ha curato toolkit + link scaricamento

Riferimenti ad agenzia grafica multimediale che ha curato il sito web + link susine.org

PROGETTO ONFOODS

Link al sito del progetto partenariato esteso
Numero CONTRATTO PROGETTO

RIFERIMENTI A LICENZA CC-BY-2.0

Contatti di riferimento :

Chiara e Francesca ?

Sito web EDU :

SUSFOODEDU - For a Sustainable food education in multicultural settings. Policies, education practices and teachers' training

Education Studies "Giovanni Maria Bertin" - EDU

RINGRAZIAMENTI

Ringraziare istituti comprensivi, DS (senza nome) e insegnanti coinvolte nel progetto (senza nome)

Ringraziare Comune di Bologna: Assessorato Ara e Assessorato Boni

INDICE:

INTRODUZIONE

Perché questo TOOLKIT: struttura e possibili usi

Parte 1:

Le teorie legate al consumo di cibo e i suoi significati

- 1 L'educazione alimentare e il ruolo delle mense scolastiche
 - 2 La mensa scolastica come momento educativo: evoluzioni e prospettive
 - 3 Mangiare insieme: il pasto come momento di socializzazione e costruzione del sé
 - 4 I temi legati al cibo: perché è importante riflettere sulla mensa con bambini, genitori e insegnanti
-
- 4.1 La mensa come soglia tra casa e scuola: uno spazio di cerniera
 - 4.2 Voce, agency e partecipazione dei bambini
 - 4.3 Tra gusto, salute e giustizia alimentare
 - 4.4 Socialità, relazioni e poteri: la mensa come laboratorio di convivenza (e di conflitto)
 - 4.5 Differenze culturali, religiose e di classe: il cibo come terreno di riconoscimento (o esclusione)
 - 4.6 Le tensioni tra norme istituzionali e vissuti quotidiani
 - 4.7 Sostenibilità, sprechi e responsabilità collettiva
 - 4.8 Il ruolo del contesto scolastico: tempi, spazi, materiali e organizzazione
 - 4.9 Il ruolo degli adulti: responsabilità educative e contraddizioni
 - 4.10 Perché mangiare insieme? Una sintesi dei temi e delle implicazioni educative

Parte 2:

Metodologie e metodi di ricerca per riflettere in modo partecipato sul cibo

- 1 **METODOLOGIA DI RICERCA:** disegno di ricerca e cura della riflessività professionale
 - 2 **Metodologie OPERATIVE:**
-
- 2.1 metodi cooperativi in classe
 - 2.2 bambini etnografi

Parte 3:

SCHEDE OPERATIVE ed esperienze progettate nei territori

1 Come sono state pensate le esperienze: progettazione e obiettivi didattici

- 1.1 BOLOGNA: descrizione del contesto e descrizione delle attività
- 1.2 MODENA: descrizione del contesto e descrizione delle attività
- 1.3 PAVULLO: descrizione del contesto e descrizione delle attività
- 1.4 ROMA: descrizione del contesto e descrizione delle attività

Parte 4:

Comunità educante e decisori politici

INTRODUZIONE

Perché questo TOOLKIT: struttura e possibili usi

Il toolkit che presentiamo nasce dalla necessità di dotare le insegnanti – e più in generale le figure educative che operano nella scuola – di strumenti chiari, flessibili e fondati empiricamente per leggere, interpretare e trasformare l'esperienza della mensa scolastica. La ricerca condotta nei diversi territori ha evidenziato che ciò che avviene durante il pasto è molto più complesso di quanto spesso si immagina: non si tratta solo di un momento di refezione, ma di un tempo educativo carico di significati per i bambini, le famiglie e gli adulti della scuola.

La mensa è uno spazio in cui convergono bisogni, aspettative e vincoli differenti: il bisogno dei bambini di riconoscimento, socialità, autonomia e ascolto; le preoccupazioni e le rappresentazioni dei genitori rispetto alla salute, alla qualità del cibo, all'educazione e alla genitorialità; le responsabilità educative e organizzative delle insegnanti, chiamate a mediare tra benessere dei bambini, richieste delle famiglie e tempi istituzionali; le condizioni materiali del servizio di ristorazione e le scelte politiche e amministrative che ne regolano qualità, costi, accessibilità.

Il toolkit nasce per rendere leggibili questi livelli, offrire strumenti per affrontarli in modo consapevole e proporre pratiche che possano essere utilizzate nelle scuole senza carichi aggiuntivi irrealistici. Non si tratta di un manuale tecnico, né di un insieme di ricette da applicare, ma di un supporto che permette alle insegnanti di orientarsi in un campo complesso e di individuare percorsi di lavoro coerenti con i bisogni reali del proprio contesto.

Per farlo, il toolkit è organizzato in **quattro blocchi** complementari, che rispondono ad altrettanti bisogni emersi dalla ricerca.

Primo blocco – Contenuti e temi legati al cibo: una base comune di riflessione

Il primo blocco del toolkit offre una cornice di senso indispensabile per orientarsi nella complessità del momento mensa. Il cibo, infatti, non riguarda soltanto il nutrimento: si intreccia con vissuti personali, processi di socializzazione, dinamiche familiari, identità culturali, differenze economiche e organizzazione scolastica. Presentiamo qui i principali temi emersi dalla ricerca condotta con bambini, famiglie e insegnanti, al fine di fornire una base comune da cui partire per qualsiasi percorso educativo o progettuale legato alla mensa.

Questo blocco non ha una funzione prescrittiva, ma interpretativa: aiuta a leggere ciò che accade quotidianamente a mensa con maggiore consapevolezza e profondità. Il primo blocco offre una cornice interpretativa che sintetizza i principali temi emersi dalla ricerca etnografica: la mensa come spazio di cerniera tra casa e scuola, il rapporto tra gusto, salute e identità, la socialità tra pari, le dinamiche educative, la partecipazione dei bambini, le questioni di sostenibilità, i vissuti delle famiglie, le disuguaglianze che prendono forma attorno al cibo. Questo blocco serve a:

- **costruire un linguaggio condiviso** tra insegnanti, educatori, famiglie e personale;
- **riconoscere la complessità del contesto mensa**, evitando semplificazioni che riducono il pasto a un problema di comportamento o di “piacere/non piacere”;
- **dare valore ai vissuti dei bambini**, evidenziando come le loro preferenze e resistenze siano sempre situate, ragionate e collegate a esperienze più ampie;
- **comprendere come le aspettative delle famiglie** siano legate a visioni della salute, della cura e della responsabilità educativa;
- **mettere in relazione i problemi osservati** (spreco, rifiuto dei cibi, conflitti, tensioni) con i vincoli organizzativi e con i processi sociali più ampi. Le insegnanti possono utilizzare questo blocco per approfondire, discutere in team, confrontarsi con le famiglie e introdurre attività con i bambini che partano da una comprensione più consapevole del contesto.

Secondo blocco – Metodologie: strumenti per osservare, ascoltare e coinvolgere

Il secondo blocco traduce l'esperienza di ricerca in un insieme di strumenti metodologici che le insegnanti possono utilizzare nel proprio contesto scolastico. L'obiettivo è fornire modalità semplici e flessibili per osservare la mensa, raccogliere la voce dei bambini, dialogare con le famiglie e documentare i processi educativi. Le metodologie proposte non richiedono risorse aggiuntive significative e possono essere integrate nella quotidianità scolastica. Questo blocco permette alle insegnanti di passare dalla comprensione teorica dei temi alla possibilità concreta di esplorarli con uno sguardo più attento e partecipato. Il secondo blocco illustra le metodologie utilizzate nella ricerca e le trasforma in strumenti operativi che possono essere integrati nel lavoro scolastico quotidiano. Si tratta di pratiche leggere, partecipative e facilmente adattabili. Questo blocco risponde a un'esigenza emersa con forza dalle insegnanti: avere modalità

concrete per osservare meglio ciò che accade durante il pasto, ascoltare le voci di bambini e famiglie e lavorare in modo partecipativo senza sovraccaricare il proprio carico professionale. Le metodologie proposte includono, tra le altre:

- **osservazione in mensa** centrata su posture, tempi, interazioni e segnali di benessere o disagio;
- **strumenti per raccogliere le voci dei bambini** (disegno, narrazione, discussione guidata, attività sensoriali, domande aperte);
- **modalità per dialogare con i genitori** in modo non giudicante e orientato alla comprensione reciproca;
- **pratiche di documentazione** utili a mantenere traccia del lavoro e a condividerlo con colleghi e famiglie;
- **dispositivi di progettazione partecipata** che permettono di costruire, insieme ai bambini e agli adulti, proposte realistiche e coerenti.

Questo blocco ha un carattere fortemente operativo: può essere usato come guida metodologica, come supporto per attività di formazione interna e come riferimento per progettare percorsi interdisciplinari legati al cibo.

Terzo blocco – Esperienze realizzate nei quattro territori: pratiche trasferibili e adattabili

Il terzo blocco presenta una selezione di esperienze concrete sviluppate nelle scuole dei quattro territori coinvolti nella ricerca. Queste attività hanno coinvolto bambini di età diverse e sono state realizzate in contesti molto differenti tra loro. Le schede operative ricostruiscono come sono state progettate, quali obiettivi perseguivano, quali materiali hanno richiesto e quali esiti hanno generato. Si tratta di esempi utili per comprendere in che modo i temi e le metodologie illustrate nei blocchi precedenti possano essere tradotti in pratiche educative. Le scuole possono utilizzarle come ispirazione, adattandole alle proprie esigenze e ai propri vincoli. Il terzo blocco raccoglie una sintesi delle esperienze condotte nei territori coinvolti nella ricerca. Si tratta di schede operative che documentano attività sviluppate nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado, in contesti sociali diversi.

Queste esperienze mostrano come sia possibile, anche con risorse limitate, integrare il tema del cibo in percorsi educativi che valorizzano la partecipazione, la sostenibilità, la socialità e la scoperta.

Le schede includono:

- obiettivi educativi chiari;
- contesto di realizzazione;
- materiali necessari;
- descrizione delle fasi dell'attività;
- osservazioni su come i bambini hanno reagito;
- elementi critici e adattamenti possibili;
- suggerimenti per replicare o modificare l'attività.

Queste schede non vanno intese come modelli da riprodurre automaticamente, ma come **esempi concreti** che permettono di comprendere cosa significhi lavorare sul cibo in modo riflessivo e partecipato. Possono essere utilizzate per:

- progettare attività all'interno del curriculum;
- ripensare gli spazi e i tempi della mensa;
- costruire momenti di dialogo con le famiglie;
- attivare percorsi interdisciplinari;
- trasferire ad altri contesti ciò che ha funzionato.

Quarto blocco – Comunità educante e decisori politici: collegare la pratica alle politiche

Il quarto blocco allarga lo sguardo oltre la dimensione pedagogica e affronta gli aspetti strutturali, organizzativi e politici che influenzano l'esperienza della mensa. Molti elementi che condizionano la qualità del pasto e del clima educativo dipendono da scelte politiche, amministrative ed economiche. Per questo motivo, offriamo alcune riflessioni e raccomandazioni rivolte a dirigenti, amministratori locali, servizi di refezione, comitati mensa e attori del territorio. L'obiettivo è favorire un dialogo più informato e costruttivo tra scuola e istituzioni, affinché ciò che avviene a mensa non sia pensato solo in termini tecnici, ma come parte integrante del benessere e dei diritti dei bambini. Questo blocco riconosce che molte delle criticità osservate durante la ricerca non possono essere affrontate solo attraverso il lavoro delle insegnanti. Temi come la qualità del cibo, l'organizzazione degli spazi, i tempi del pasto, l'accessibilità economica, le condizioni di lavoro del personale e l'inclusione delle famiglie dipendono da scelte politiche e amministrative.

- raccomandazioni per migliorare l'esperienza del pasto dal punto di vista organizzativo ed educativo;
- indicatori per valutare l'equità e l'accessibilità della mensa;
- criteri per rendere più trasparenti le scelte sui menu e sui fornitori;
- proposte per creare tavoli di confronto scuola–famiglie–territorio;
- riferimenti alle politiche nazionali ed europee su nutrizione, sostenibilità e povertà minorile.

L'obiettivo non è sostituirsi alla dimensione politica, ma consentire agli attori educativi di dialogare con maggiore consapevolezza con chi prende decisioni che influenzano direttamente la vita delle scuole.

Modalità d'uso del toolkit nei diversi contesti scolastici

Il toolkit è pensato per essere **flessibile**. Le insegnanti possono usarlo in modi diversi a seconda del tempo a disposizione, dei bisogni della classe, della struttura scolastica e della collaborazione con i colleghi. Alcune modalità d'uso tipiche includono:

Uso individuale

- lettura dei contenuti per ampliare la propria comprensione;
- utilizzo delle metodologie per osservare e documentare il quotidiano;
- sperimentazione autonoma di alcune attività.

Uso nei team di insegnanti

- discussione di casi ricorrenti (es. bambini che non mangiano, conflitti in mensa);
- rilettura condivisa dei temi emersi dal primo blocco;
- progettazione congiunta di attività interdisciplinari.

Uso nella relazione con le famiglie

- presentazione dei temi per avviare un confronto informato;
- condivisione di alcune schede operative come esempio di lavoro svolto;
- utilizzo delle metodologie per raccogliere le loro percezioni e aspettative.

Uso nella progettazione scolastica

- integrazione del tema mensa nel PTOF;
- costruzione di percorsi educativi annuali o trimestrali;
- revisione degli spazi e dei tempi del pasto.

Uso nella collaborazione con il territorio

- impostazione di dialoghi strutturati con i servizi di refezione;
- partecipazione a tavoli interistituzionali;
- sviluppo di progetti condivisi con associazioni, aziende agricole, centri educativi locali.

Perché questo toolkit è necessario

L'utilità del toolkit si fonda su tre evidenze emerse dalla ricerca:

1. Le insegnanti hanno bisogno di strumenti concreti, realistici e contestualizzati.

Molti materiali sull'educazione alimentare sono normativi, prescrittivi o troppo tecnici. Manca uno strumento che metta insieme sguardo pedagogico, pratiche partecipative e conoscenza dei contesti.

2. Bambini e famiglie chiedono spazi di ascolto e di partecipazione.

La mensa è uno dei luoghi in cui la scuola incontra con maggiore evidenza le differenze culturali, sociali, affettive ed economiche. Un toolkit permette di dare forma a questo incontro in modo strutturato.

3. Le scuole non possono lavorare isolate.

Le criticità osservate non riguardano solo comportamenti dei bambini o delle famiglie, ma scelte politiche e organizzative. Il toolkit aiuta a costruire ponti tra livello educativo e livello istituzionale.

La necessità di questo toolkit emerge dal confronto diretto con le pratiche quotidiane delle insegnanti, dei bambini e delle famiglie che vivono la mensa scolastica come uno spazio complesso, denso di significati e di tensioni. La ricerca ha mostrato come, nonostante l'impegno e la sensibilità delle insegnanti, spesso manchino strumenti realmente capaci di sostenere un lavoro educativo situato, concreto e calato nella realtà.

Molti materiali disponibili sull'educazione alimentare si rivelano infatti troppo prescrittivi, normativi o tecnici, e finiscono per non dialogare con le sfide che le insegnanti incontrano quotidianamente: la gestione dei tempi e dei ritmi, le differenze culturali, le emozioni che emergono a tavola, i rapporti con le famiglie e con il personale della mensa. Serviva dunque un dispositivo che integrasse una prospettiva pedagogica con pratiche partecipative e con un'attenzione autentica ai contesti.

Dalla ricerca è emerso anche un bisogno più profondo: bambini e famiglie chiedono spazi di ascolto e di partecipazione in cui poter esprimere il proprio vissuto rispetto al momento della mensa. In questo spazio, che è al tempo stesso intimo e pubblico, le differenze culturali, sociali ed economiche si rendono particolarmente visibili. Le abitudini alimentari portano con sé storie personali, simboli, emozioni e regole spesso non dette. Dare forma a questo incontro, offrendo strumenti che facilitino il dialogo e la comprensione reciproca, significa riconoscere la mensa come un luogo educativo a tutti gli effetti, dove non si consumano soltanto cibi ma anche relazioni, esperienze sensoriali e modi di stare insieme.

Un altro elemento che ha reso evidente l'importanza di un toolkit riguarda la necessità di superare l'idea che la scuola possa affrontare da sola le criticità legate alla mensa. Le difficoltà osservate – che riguardino il comportamento dei bambini, le aspettative delle famiglie o le tensioni emergenti nel servizio – non sono mai riducibili alla responsabilità di un singolo attore. Esse riflettono scelte politiche, organizzative e strutturali che determinano tempi, risorse, menù e modalità di gestione. La scuola, per quanto motivata, non può incidere su questi aspetti se rimane chiusa nel proprio perimetro.

Un toolkit capace di costruire connessioni tra il livello educativo e quello istituzionale diventa quindi uno strumento strategico: aiuta a dare voce ai bisogni, a rendere visibili le criticità sistemiche e a promuovere forme di collaborazione più ampie.

In questo senso, il toolkit non vuole proporre soluzioni preconfezionate, né ricette universali valide per ogni mensa. La sua ambizione è piuttosto quella di offrire un supporto che accompagni le insegnanti a guardare alla mensa come a un tempo dotato di valore educativo, e non come a un semplice intervallo logistico della giornata scolastica. Fornisce

contenuti, metodi, esempi e strumenti che stimolano una pratica più consapevole, riflessiva e condivisa, capace di riconoscere l'esperienza dei bambini, coinvolgere attivamente le famiglie e rafforzare il dialogo con le istituzioni.

L'approccio proposto è volutamente non prescrittivo: ciò che conta è la capacità della scuola di interpretare il proprio contesto, di osservare ciò che accade, di dare significato alle pratiche quotidiane e di trasformarle quando necessario. Il toolkit diventa così un invito alla riflessione e alla partecipazione, più che un manuale operativo. È un'occasione per ripensare la mensa come spazio educativo, affettivo e culturale, in cui ogni voce – degli adulti come dei bambini – possa trovare ascolto e contribuire a costruire un'esperienza di maggiore benessere e condivisione.



Research and Innovation
for Sustainable Food
and Nutrition

PARTE 1

**Le teorie legate al consumo
di cibo e i suoi significati**

LE TEORIE LEGATE AL CONSUMO DI CIBO E I SUOI SIGNIFICATI

1) L'educazione alimentare e il ruolo delle mense scolastiche

Negli ultimi anni, le abitudini e le pratiche alimentari hanno subito trasformazioni profonde, assumendo una dimensione sempre più articolata e multidisciplinare. Oggi il cibo non riguarda soltanto la nutrizione, ma si intreccia con aspetti legati alla salute, al benessere, alla cultura, alla socializzazione, fino a includere valori morali ed etici che orientano scelte e comportamenti (Nicolini, 2019; Zecca, 2012; Melis et al., 2020).

In questa prospettiva, tutti i livelli della società sono chiamati a contribuire alla costruzione di una cultura alimentare positiva. È essenziale che i fattori ambientali — sia macro, come politiche pubbliche, sistemi territoriali e comunità, sia micro, come scuole, mense e servizi di refezione — siano tra loro coerenti e possano offrire contesti favorevoli allo sviluppo di comportamenti alimentari consapevoli e orientati al benessere. Studiare e comprendere la cultura alimentare nei contesti educativi diventa quindi un passaggio cruciale per cogliere i processi che influenzano valori, credenze e pratiche quotidiane. Per farlo è necessario conoscere e frequentare i luoghi in cui il cibo viene vissuto, osservare come viene consumato e comprendere i significati attribuiti al *cosa* e al *come* si mangia (Birbes, 2012).

Nel contesto italiano, i dati sulla povertà assoluta e relativa dei minori mostrano un quadro complesso. Nel 2022, quasi 1 milione e 269 mila minori — pari al 13,4% — vive in condizioni di povertà assoluta (a fronte del 9,7% dell'intera popolazione). L'incidenza varia dall'11,5% nel Centro al 15,9% nel Mezzogiorno. A livello nazionale la situazione appare stabile rispetto al 2021, ma emergono segnali di peggioramento per specifici gruppi: i bambini dai 4 ai 6 anni nel Centro (14,2% rispetto al 9,3% dell'anno precedente) e quelli dai 7 ai 13 anni nel Mezzogiorno (16,8% rispetto al precedente 13,8%). Anche la cittadinanza ha un peso rilevante nelle condizioni socio-economiche: l'incidenza di povertà assoluta per le famiglie composte da soli italiani è del 7,8%, mentre sale al 36,1% per le famiglie formate da soli cittadini stranieri (30,7% quando nella famiglia con minori è presente almeno uno straniero) (Istat, 2021, 2022).

La povertà assoluta misura la capacità delle famiglie di acquistare un paniere di beni e servizi considerati essenziali, tra cui rientra il servizio di mensa scolastica. La povertà relativa, invece, evidenzia le disuguaglianze legate all'accesso a beni e servizi generalmente disponibili nella società di riferimento. Nel 2022, l'Istat evidenzia che nel Nord l'incidenza di povertà relativa familiare è pari al 6,3% (6,7% nel Nord-Ovest e 5,8% nel Nord-Est), nel Centro è del 6,5%, mentre nel Mezzogiorno raggiunge il 20,5%. Calabria (31,6%), Campania (22,1%) e Puglia (21%) registrano i valori più elevati; Trentino-Alto Adige (3,8%) e Lazio (5,5%) quelli più bassi.

Il Piano d'Azione Nazionale per l'attuazione della *Child Guarantee* (UE 2021/1004; PANGI 2022) sottolinea l'importanza della mensa scolastica come strumento per prevenire la povertà minorile. Il tempo scuola — che si trasforma grazie alla presenza della refezione — può incidere significativamente sul contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà alimentare, offrendo agli studenti un pasto adeguato e un ambiente protetto in cui trascorrere parte della giornata.

Tuttavia, la distribuzione del servizio mensa in Italia risulta molto disomogenea. Secondo il rapporto Openpolis (2018), solo il 26,4% delle scuole dispone di un servizio di refezione, con una forte concentrazione nel Nord. In Campania e Sicilia la media scende sotto il 10%. Nei comuni polo, dove risiedono molte famiglie che non possono permettersi regolarmente un pasto proteico, si registra un numero significativo di scuole prive di mensa. Sono nove le regioni italiane in cui meno del 50% degli alunni può accedervi. Nell'anno scolastico 2017/2018, Siracusa, Palermo, Catania, Foggia e Taranto hanno offerto il servizio a meno del 10% degli alunni, mentre tredici comuni — tra cui Milano, Bolzano, Monza, Bologna, Prato, Cagliari e Forlì — hanno raggiunto oltre il 95% della copertura (Save the Children, 2018).

Le Linee di Indirizzo per la ristorazione scolastica (Ministero della Salute, 2010) e la Nota MIUR del 2019 ribadiscono che ogni bambino ha diritto a un'alimentazione sana, come sancito dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989). Nonostante ciò, il quadro nazionale rimane preoccupante: il 10% delle famiglie non riesce a garantire una dieta equilibrata ai figli e il 2,8% dei minori non consuma un pasto proteico quotidiano (Openpolis, 2023).

Alla luce di questo scenario, il ruolo delle mense scolastiche diventa cruciale nella promozione di stili alimentari sani e sostenibili. Da qui nasce il progetto sviluppato dal gruppo di ricerca SUSFOODEDU del Dipartimento di Scienze dell'Educazione

dell'Università di Bologna, all'interno del più ampio programma PNRR *ON Foods*. L'obiettivo è studiare il momento della mensa scolastica in chiave interdisciplinare, considerandola come uno spazio educativo capace di promuovere benessere, crescita e inclusione, riconoscendola come parte integrante dei percorsi formativi dei bambini

2) La mensa scolastica come momento educativo: evoluzioni e prospettive

I contesti educativi rappresentano luoghi privilegiati in cui sperimentare pratiche pedagogiche capaci di generare cambiamenti significativi per la salute pubblica. In questa prospettiva, il momento del pasto scolastico assume una valenza educativa di grande rilievo. Già nei primi decenni del Novecento, Maria Montessori aveva intuito la forza formativa del nutrimento: nelle *Case dei Bambini* la presenza di una cucina accessibile ai piccoli, il lavoro di apparecchiatura e sparecchiatura, le conversazioni intorno al menù della giornata costituivano attività centrali della vita scolastica. L'alimentazione, in questa visione, non era solo sostegno corporeo, ma occasione di crescita, autonomia e cura dell'ambiente.

Le indicazioni alimentari proposte da Montessori divennero, per molte famiglie, fonte di ispirazione. La prima edizione de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile* offriva suggerimenti concreti per una dieta adeguata ai bisogni dei bambini, tenendo conto anche delle condizioni economiche delle classi meno abbienti (Montessori, 2008). Nel suo pensiero, gli aspetti legati agli spazi, agli oggetti e ai gesti che circondano il pasto erano fondamentali: l'ambiente doveva essere preparato affinché le cose accadessero in modo naturale e autonomo, non come risultato di un addestramento imposto dall'adulto.

Emblematico è il racconto dedicato agli orfani del terremoto di Messina del 1908 accolti in una Casa dei Bambini a Roma. Montessori descrive un ambiente accurato, ricco di piccoli arredi e oggetti a misura di bambino: credenzine con tendine colorate, tavoli bassi, stoviglie leggere, saponi e asciugamani adeguati. L'attenzione al dettaglio, alla bellezza e alla cura genera nei bambini una trasformazione profonda: «il pranzo, che non attraeva più per l'alimento, attrasse per lo spirito di esattezza» (Montessori, 1968, p. 250). Il pasto diventa così un'esperienza di ordine, piacere e riconquista del benessere.

Se da un lato la mensa scolastica è stata introdotta nella scuola italiana anche come strumento logistico a sostegno del tempo pieno — frutto delle lotte degli anni '70 portate avanti da genitori, insegnanti e pedagogisti come Bruno Ciari, Mario Lodi e Francesco De Bartolomeis —, dall'altro emerge chiaramente, nei loro scritti e nelle testimonianze dell'epoca, la consapevolezza del valore educativo della mensa. La refezione si inserisce nel più ampio progetto di democratizzazione della scuola, orientato alla cura dei tempi, degli spazi e delle relazioni che compongono la vita quotidiana dei bambini.

Analizzando le lotte per l'introduzione del tempo pieno nelle scuole Marelli di Milano tra il 1970 e il 1975, Maria Luisa Tornesello evidenzia come la mensa fosse percepita fin da subito come un momento formativo, capace di rompere la rigidità dei ruoli scolastici e favorire interazioni più spontanee tra bambini e insegnanti. La mensa diventava un luogo in cui osservare le abitudini alimentari, discutere della qualità del cibo, riflettere sulle scelte di consumo: uno spazio di socializzazione, consapevolezza e partecipazione (Tornesello, 2006). Le lotte per la sua istituzione — assemblee, manifestazioni, giornate di scuola aperta — testimoniano la convinzione che il pasto a scuola fosse parte integrante di un progetto educativo più ampio e condiviso.

Nel corso degli anni, l'interesse delle famiglie verso la mensa si è trasformato. Accanto alle riflessioni pedagogiche, si è sviluppata una crescente attenzione alla qualità degli alimenti serviti. Già nel 1986, a Cesena, nasce la prima esperienza italiana di ristorazione scolastica basata su prodotti biologici (Di Lauro, 2015). Questo passaggio riflette il diffondersi di sensibilità ecologiche e di movimenti cittadini attenti all'impatto dell'industria alimentare, alimentati anche da eventi come Seveso (1976), il movimento antinucleare e il disastro di Chernobyl (1986). In questo clima, il cibo diventa un terreno di riflessione sulle conseguenze ambientali e sociali delle scelte produttive (Radkau, 2014; Della Seta, 2000; Centemer, 2006; Luzzi, 2009).

Parallelamente, psicologi, pedagogisti ed esperti di sviluppo infantile hanno approfondito il rapporto tra educazione alimentare, pratiche educative e ruolo degli adulti. La scuola — attraverso insegnanti e personale della ristorazione — è chiamata a sostenere i bambini nell'esplorazione di nuovi gusti, nella conoscenza di alimenti diversi e nell'acquisizione di una dieta variata, utile sia sul piano nutrizionale sia su quello culturale. Alcuni atteggiamenti degli adulti durante il pasto — come chiedere ai bambini se si sentono sazi, mangiare con loro, parlare dell'importanza di una dieta

equilibrata — possono favorire l'assaggio di cibi sconosciuti e contribuire allo sviluppo di abitudini alimentari sane (Anundson et al., 2018; Gubbels et al., 2015; Kharofa et al., 2016). Il cibo diventa così anche uno strumento per sviluppare competenze linguistiche, scientifiche, artistiche e matematiche, integrate in un percorso educativo più ampio (López-Banet et al., 2022).

Nonostante ciò, oggi risulta meno centrale l'attenzione agli aspetti relazionali e collettivi del pasto, che rappresentano una dimensione fondamentale della vita scolastica. Il pranzo può costituire un tempo di costruzione della comunità dei bambini, uno spazio per sviluppare autonomia, socialità e senso di appartenenza. La pandemia da Covid-19 ha ulteriormente modificato queste dinamiche: molte routine educative legate al pasto — come apparecchiare, servirsi autonomamente, condividere il cibo — sono state limitate dalle norme igieniche, alterando la distribuzione delle responsabilità tra adulti e bambini. In molti contesti, gli insegnanti hanno assunto un maggiore controllo, riducendo le opportunità di autonomia per i bambini (Mackie et al., 2022; Satter, 1986, 2014).

Le ricerche mostrano inoltre che la mensa è un luogo in cui si rinegoziano costantemente le relazioni di potere tra adulti e bambini. Le politiche alimentari scolastiche non operano in modo neutro, ma sono mediate da rapporti di forza che si spostano e si trasformano all'interno dello spazio condiviso della sala mensa. Un'indagine etnografica condotta in quattro scuole primarie di Kingston Upon Hull descrive la mensa come uno spazio in cui insegnanti, personale e bambini giocano, contestano e ridefiniscono continuamente regole e ruoli (Pike, 2010).

3) Mangiare insieme: il pasto come momento di socializzazione e costruzione del sé

Mangiare insieme trasforma l'atto del nutrirsi in un'esperienza profondamente culturale e rende il momento del pasto un'occasione educativa emblematica. Attorno alla tavola non si consuma soltanto cibo: si parla, ci si ascolta, si condividono emozioni, idee, abitudini e differenze. Partecipare alla mensa comune rappresenta uno dei modi più significativi per rafforzare il senso di appartenenza a un gruppo (Montanari, 2004).

Il cibo risponde a un bisogno primario, ma è anche il prodotto di scelte, valori, memorie e pratiche sociali. Non è soltanto una questione di appetito o gusto: l'alimentazione coinvolge emozioni e vissuti profondi. Per i bambini, il momento del pasto è carico di significati affettivi e relazionali: piacere e dispiacere, ansia e soddisfazione, desideri, frustrazioni e modalità di esprimere amore e rabbia. Il benessere fisico del bambino si intreccia con quello relazionale, indicando come il cibo sia una via privilegiata per leggere dinamiche emotive e interpersonali. Allo stesso tempo, il pasto rappresenta un'occasione formativa, perché permette al bambino di nominare le proprie emozioni, di interagire con gli altri e di costruire progressivamente la propria identità (Falcone, 2015).

La tavola può dunque diventare un contesto educativo significativo, senza però confondere l'educazione alimentare con la sola educazione nutrizionale. Educare attraverso il cibo significa valorizzare il suo ruolo culturale, affettivo e simbolico, oltre che riconoscere il legame con tematiche più ampie come la sostenibilità e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. Uno sguardo multidisciplinare sul pasto scolastico consente di far emergere molteplici dimensioni educative: dal rispetto per la natura e la biodiversità, al riconoscimento delle peculiarità del territorio, fino alla capacità di accogliere l'identità dell'altro, sostenendo così la costruzione di comunità inclusive e consapevoli.

I programmi educativi basati su regole e norme di comportamento, pur utili, mostrano limiti quando affrontano la complessità del rapporto tra individui e cibo. Questo legame, infatti, nasce all'interno della relazione primaria con la figura materna e attraversa fasi delicate come dipendenza, autonomia, attaccamento e separazione. Il cibo agisce come mediatore culturale ed emotivo e porta con sé significati che si trasformano lungo tutto il percorso evolutivo (Nigris, 2010).

Sin dai primi anni di vita, il cibo è un potente strumento di comunicazione affettiva: attraverso esso il bambino sperimenta sicurezza, cura, relazione, e successivamente esercita le prime forme di autonomia e agency (Storato, 2017). Ochs e Shohet (2006) sottolineano come i pasti familiari siano spazi fondamentali di socializzazione, in cui si interiorizzano gradualmente le norme sociali e morali della propria cultura. In questo senso, i pasti sono vere e proprie "arene morali": la disposizione dei cibi, l'ordine in cui vengono proposti, le quantità, il modo di stare a tavola e di partecipare dicono molto dell'assetto culturale e valoriale che sostiene una comunità.

Nel contesto scolastico, il pasto diventa un importante terreno di mediazione tra pratiche domestiche e norme istituzionali. Le ricerche mostrano che la mensa contribuisce alla costruzione dell'identità personale e collettiva dei bambini (Zecca, 2016). Questo avviene anche nella relazione con le differenze culturali: gusti diversi, divieti alimentari e stili culinari eterogenei rendono evidente che la commestibilità non è una caratteristica naturale degli alimenti, ma culturale. Nessun gruppo umano mangia in modo neutro: ogni società attribuisce significati al cibo e al modo in cui viene consumato. «Il cibo è comunicazione e convivialità dalla notte dei tempi» afferma Birbes (2013), e condividere il pasto significa prendere parte a un rituale sociale universalmente riconosciuto.

Le pratiche alimentari dei bambini sono intrecciate con immaginari, desideri e rappresentazioni sociali. I gusti non dipendono solo da ciò che si mangia abitualmente, ma anche da ciò che si desidera mangiare, spesso influenzato dai media, dalle abitudini familiari o dai modelli sociali (Teti, 2019). Questa dimensione rende il cibo un territorio di incontro, confronto e talvolta di conflitto culturale.

Nelle mense scolastiche, le differenze culturali vengono spesso affrontate attraverso menù “speciali” definiti per motivi religiosi o medici. Tuttavia, questo approccio rischia di ridurre la pluralità culturale alla sola questione dei cibi permessi o vietati, trascurando la relazione personale e culturale che ogni bambino intrattiene con il cibo. Le ricerche mostrano che i bambini utilizzano il cibo anche come risorsa simbolica per negoziare ruoli sociali, appartenenze e differenze: pratiche come scambiare, condividere o rifiutare il cibo possono contribuire a costruire o ridefinire confini identitari (Nukaga, 2008)

Il modo in cui i bambini si siedono, i compagni che scelgono, le interazioni che avvengono attorno al cibo rivelano processi di costruzione identitaria locali e situati — ciò che Nukaga definisce *situated ethnic identity*. Anche questi aspetti fanno del pasto un contesto educativo ricco e complesso.

In questo scenario, la sfida dei menù scolastici consiste nel trovare un equilibrio tra salute, benessere, socialità e rispetto delle differenze, valorizzando la mensa come spazio educativo, non come semplice luogo di consumo.

4) I temi legati al cibo: perché è importante riflettere sulla mensa con bambini, genitori e insegnanti

La mensa scolastica, come mostrano numerosi studi nazionali e internazionali, non è soltanto un servizio di refezione: è un dispositivo educativo complesso in cui si intrecciano nutrizione, socializzazione, identità, disuguaglianze e relazioni di potere. Una parte consistente della letteratura ha concentrato l'attenzione sugli aspetti nutrizionali e organizzativi, analizzando la qualità dei pasti, l'aderenza alle linee guida, la prevenzione dell'obesità e le forme più classiche di educazione alimentare (Lassen et al., 2019; 2021; Meiklejohn, Ryan, Palermo, 2016; Davis, Gance-Cleveland, Hassink, 2006; Cervato-Mancuso et al., 2013). Questi studi hanno avuto il merito di porre al centro il diritto dei bambini a pasti equilibrati e sicuri, riconoscendo il ruolo della scuola nella promozione di stili di vita sani e nel contrasto alle disuguaglianze alimentari.

Parallelamente, si è diffusa una prospettiva che guarda alla mensa come a un contesto culturale e relazionale nel quale il cibo assume significati molteplici: è materia, ma anche simbolo e relazione. Le ricerche che esplorano le dinamiche sociali della mensa analizzano le pratiche quotidiane, le negoziazioni tra bambini e adulti, le tensioni tra norme istituzionali e vissuti soggettivi (Morgan, Sonnino, 2008; Nukaga, 2008; Falcone, 2015; Arcadu, 2023). In questa lettura, la mensa si configura come uno spazio “di soglia”, a metà tra privato e pubblico, casa e scuola, dove pratiche domestiche e regolamentazioni scolastiche si incontrano, talvolta armonizzandosi, talvolta generando contrasti.

L'apporto dei Childhood Studies è fondamentale: in questa prospettiva, i bambini non sono semplicemente destinatari passivi delle politiche alimentari, ma attori sociali competenti, dotati di voce, capacità interpretativa e agency (Corsaro, 2003). Le ricerche mostrano che i bambini sanno argomentare preferenze e resistenze, spiegare significati attribuiti al cibo, confrontare sapori e contesti. Quando vengono coinvolti in percorsi di scoperta — sulla provenienza degli alimenti, sui processi di produzione, sulla stagionalità — diventano più disponibili ad assaggiare nuovi cibi e a rinegoziare il rapporto con i piatti considerati “difficili” (Nordström et al., 2020; Murimi et al., 2016; López-Banet et al., 2022).

Anche il pasto domestico rappresenta uno spazio educativo rilevante: è un contesto in cui si costruiscono significati, ruoli e norme (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007; Ochs,

Shohet, 2006; Aronsson, Gottzén, 2011). Tuttavia, la rappresentazione idealizzata della “famiglia seduta insieme a tavola” è oggi lontana dalla realtà quotidiana: le routine alimentari sono fluide, frammentate e influenzate da condizioni economiche, tempi di lavoro, struttura familiare e accessibilità al cibo (Weisberg-Shapiro, Devine, 2015; Anzid et al., 2009). In questo scenario mutevole, la mensa scolastica diventa un ponte tra mondi diversi, un luogo di incontro tra famiglie con disponibilità economiche, abitudini e culture differenti.

Dal punto di vista dei genitori, la mensa è spesso vissuta in modo ambivalente. Da un lato, rappresenta una risorsa preziosa: garantisce almeno un pasto equilibrato al giorno, favorisce l'autonomia dei figli, li espone a nuovi cibi. Dall'altro, può essere percepita come uno spazio dove si è indirettamente valutati come “buoni” o “cattivi” genitori, soprattutto quando le scelte alimentari domestiche non coincidono con gli impliciti normativi della scuola. Il cibo diventa così un terreno in cui si giocano questioni identitarie e morali: cosa significa nutrire bene un figlio? quali pratiche sono considerate adeguate? quanto pesano le disponibilità economiche sulla possibilità di rispettare le indicazioni scolastiche? (Hansen, Kristensen, 2017; Melis, 2020).

Gli insegnanti si trovano spesso in mezzo a queste tensioni. Da un lato riconoscono la ricchezza educativa del momento mensa — luogo di socialità, osservatorio privilegiato delle dinamiche tra pari, occasione per riflettere su sostenibilità e salute —; dall'altro si confrontano con vincoli organizzativi, ruoli di controllo e carenza di strumenti didattici adeguati (Pike, 2010; Birbes, 2012; Andersen, Baarts, Holm, 2017). Ne deriva la necessità di costruire percorsi di co-progettazione che aiutino a pensare la mensa come parte del progetto formativo, e non come un segmento scollegato della giornata.

Il presente toolkit, nella sezione dedicata ai temi del cibo, intende far emergere e mettere in dialogo questi tre sguardi — bambini, genitori, insegnanti — per mostrare come la mensa sia uno spazio in cui convergono dimensioni diverse:

- il diritto a un'alimentazione sana ed equilibrata;
- il bisogno dei bambini di socialità e riconoscimento;
- le aspettative e le vulnerabilità delle famiglie;
- le sfide educative e professionali degli insegnanti;
- la presenza di differenze culturali, religiose e sociali;
- la necessità di interrogare la sostenibilità e la giustizia alimentare.

L'obiettivo non è definire un modello universale di “buona mensa”, né proporre un elenco di ricette operative, ma creare uno spazio di riflessione critica che aiuti educatori, insegnanti, genitori e decisori a riconoscere la complessità del momento mensa, valorizzarne le potenzialità e affrontarne le ambivalenze.

4.1 — La mensa come soglia tra casa e scuola: uno spazio di cerniera

Uno dei temi che emergono con maggiore evidenza, mettendo a confronto le prospettive di bambini, genitori e insegnanti, riguarda l'idea della mensa come spazio di soglia. La mensa non è solo un luogo fisico dove si consuma il pasto, ma un tempo e uno spazio che collegano due mondi — casa e scuola — pur rimanendo distinti da entrambi. È un ambiente di passaggio, una vera e propria cerniera in cui si intrecciano abitudini domestiche, norme istituzionali, identità individuali e appartenenze collettive.

Per i bambini, questa soglia si manifesta anzitutto come esperienza concreta. Il modo di stare a tavola a scuola può coincidere, oppure entrare in contrasto, con ciò che avviene a casa. Molti bambini osservano che “il cibo della mensa ha un sapore diverso” rispetto ai piatti familiari: non è solo una questione di ingredienti o tecniche di cottura, ma di riconoscibilità. A casa, spesso, si mangia in momenti differenti, in spazi più contenuti, talvolta senza un vero pasto condiviso. A scuola, invece, il pasto è un rituale collettivo che risponde a tempi e modalità prestabilite. Nel confronto tra “cibo della mamma” e “cibo della mensa” si intrecciano sapori, abitudini, memorie affettive e simboliche.

Dal punto di vista dei genitori, la mensa è spesso percepita come uno spazio in cui il loro modo di occuparsi dei figli viene implicitamente confrontato con un modello alimentare “altro”, più normato, istituzionale, talvolta percepito come oggettivamente più corretto. Domande come “ha mangiato?”, “gli è piaciuto?”, “è stato bene a tavola?” non riguardano solo l'alimentazione, ma rimandano a interrogativi più profondi: mio figlio è sereno? viene accolto? si tiene conto della nostra cultura familiare? Il “modo giusto” di nutrire un bambino rischia di sovrapporsi al “modo giusto” di essere genitori, trasformando la mensa in un possibile spazio di giudizio implicito.

Anche gli insegnanti vivono la mensa come un tempo particolare. Non coincide con la lezione, non è un momento strutturato didatticamente, ma nemmeno un intervallo informale: è un tempo educativo che si colloca tra routine organizzative, obiettivi

formativi, bisogni dei bambini e limiti strutturali. Gli orari sono rigidi, gli spazi spesso poco flessibili, la gestione dei turni o delle pulizie condiziona la possibilità di rendere il pasto un momento disteso. Il risultato è che, pur riconoscendo il valore del pasto come occasione formativa e relazionale, gli insegnanti possono trovarsi a mediare continuamente tra intenzioni pedagogiche e vincoli organizzativi.

Riflettere sulla mensa come spazio di cerniera significa riconoscere che non si tratta di un servizio “neutro”, né di un semplice momento logistico. È un luogo in cui si incontrano e si confrontano valori, norme, ritualità e rappresentazioni provenienti da mondi diversi. Proprio per questo, la mensa può diventare:

- un ponte, che rende più fluido il passaggio tra casa e scuola, oppure
- un luogo di frizione, dove emergono incomprensioni o aspettative non esplicitate.

Lavorare in modo partecipato con bambini, genitori e insegnanti permette di valorizzare questa soglia, trasformandola da terreno di potenziali tensioni a spazio riflessivo e di dialogo. In questo modo, la mensa smette di essere un “non-luogo” della giornata scolastica e diventa un ambiente in cui le differenze — tra ciò che accade a casa e ciò che avviene a scuola — non vengono semplicemente neutralizzate, ma riconosciute, discusse e negoziate.

4.2 — Voce, agency e partecipazione dei bambini: dal “sono i destinatari” al “sono i co-protagonisti”

Un secondo tema centrale riguarda la voce dei bambini e il loro ruolo nella definizione del significato del pasto scolastico. Nella maggior parte dei contesti, la mensa è pensata e regolata dagli adulti — insegnanti, genitori, personale della ristorazione, amministrazioni — e i bambini vengono considerati principalmente come destinatari del servizio, non come interlocutori attivi. Tuttavia, le ricerche mostrano con forza come questa prospettiva sia parziale e rischi di rendere invisibili competenze, punti di vista e strategie che i bambini mettono quotidianamente in campo.

Nelle osservazioni condotte in mensa emergono numerose pratiche attraverso cui i bambini interpretano, trasformano e negoziano il cibo che viene loro proposto. Queste pratiche non sono semplici “giochi”, ma veri e propri esercizi di agency. Ad esempio, trasformare una frittata poco gradita in un piccolo “panino” con il pane,

oppure attribuire un nome divertente a un piatto — come la frittata chiamata “Spongebob” — permette ai bambini di rendere il cibo più familiare, meno minaccioso o più appetibile. In questi gesti si colgono forme di creatività, resistenza, adattamento e costruzione identitaria, nelle quali il pasto diventa uno spazio di espressione soggettiva.

I bambini mostrano inoltre desideri molto chiari riguardo al loro coinvolgimento: vorrebbero partecipare alla definizione dei menù, conoscere l'origine degli alimenti, capire come vengono preparati i piatti, potersi esprimere sulle scelte che li riguardano. Quando vengono introdotte attività laboratoriali sulla stagionalità, la provenienza degli ingredienti o la trasformazione dei cibi, i bambini si mostrano più disponibili ad assaggiare alimenti nuovi, anche quelli inizialmente percepiti come estranei o difficili. La curiosità, quando viene riconosciuta e stimolata, diventa una leva potente per ampliare orizzonti gustativi e culturali.

Dal lato dei genitori, la voce dei bambini è spesso filtrata dalle loro aspettative, preoccupazioni e sensibilità. Talvolta ciò che il bambino riferisce a casa — un piatto non gradito, un odore sgradevole, una difficoltà durante il pasto — viene amplificato o interpretato attraverso il prisma del vissuto familiare. In alcuni casi i genitori vedono nella mensa un'occasione di crescita, in altri temono che i figli possano sviluppare abitudini alimentari “indesiderate” o lontane da quelle di casa. La voce dei bambini rischia così di perdersi o di essere utilizzata come argomento nelle tensioni tra scuola e famiglia.

Gli insegnanti, dal canto loro, riconoscono spesso la ricchezza di ciò che accade a mensa: racconti spontanei, confidenze, scambi tra pari, osservazioni che rivelano emozioni e vissuti difficilmente emergenti in classe. Tuttavia, devono confrontarsi con la necessità di garantire ordine, sicurezza e rispetto delle routine, rischiando talvolta di ridurre gli spazi di ascolto. Norme come “la bocca si usa solo per mangiare” rispondono a esigenze organizzative, ma possono limitare la possibilità dei bambini di esprimersi e di vivere il pasto come uno spazio relativamente autonomo.

Rendere la mensa un luogo in cui la voce dei bambini sia realmente prevista, integrata e valorizzata implica un cambiamento di prospettiva. Non si tratta soltanto di chiedere ai bambini cosa preferiscono mangiare, ma di costruire dispositivi stabili di partecipazione: consultazioni periodiche sui menù, momenti di discussione guidata, diari del cibo, consigli di mensa dei bambini, spazi di restituzione delle loro idee. In questo modo, il pasto scolastico può diventare un laboratorio di cittadinanza attiva,

un contesto concreto in cui esercitare il diritto alla partecipazione e sperimentare forme di corresponsabilità.

La mensa, in questa prospettiva, non è solo un luogo in cui si mangia: è uno spazio educativo in cui i bambini possono riconoscersi come soggetti competenti, capaci di contribuire alle scelte che li riguardano. Promuovere questa partecipazione significa rafforzare la loro autonomia, sostenere percorsi di empowerment e rendere il momento del pasto più significativo, inclusivo e motivante.

4.3 — Tra gusto, salute e giustizia alimentare: quando “mangiare bene” non significa la stessa cosa per tutti

Uno dei temi trasversali che emergono dai racconti di bambini, genitori e insegnanti riguarda il significato attribuito all'espressione “mangiare bene”. Questa formula, apparentemente condivisa, racchiude in realtà visioni molto diverse, che variano a seconda delle esperienze, delle condizioni economiche, delle abitudini familiari e dei riferimenti culturali. Il risultato è che ciò che per alcuni rappresenta un pasto “giusto” o “sano” può non esserlo affatto per altri.

Per molti bambini, il criterio principale è il gusto, inteso come esperienza sensoriale complessa che include sapore, consistenza, colore, odore e familiarità. I cibi “buoni” sono quelli riconosciuti come tali in famiglia: piatti che evocano ricordi, abitudini, festività o momenti speciali. Al contrario, i cibi poco identificabili, dalla consistenza incerta o con un nome sconosciuto — come nel caso del pesce halibut, ricorrente nei menù scolastici ma raro nelle cucine domestiche — diventano simbolo di estraneità e possono generare rifiuto. Per i bambini, riconoscere un cibo e attribuirgli un significato affettivo è spesso più importante della sua qualità nutrizionale.

Dal punto di vista dei genitori, il concetto di “mangiare bene” intreccia diversi aspetti: salute, qualità percepita, possibilità economiche, modelli culturali. Negli ultimi anni si è diffusa una crescente attenzione verso alimenti biologici, prodotti freschi, di stagione, a chilometro zero o poco processati. Tuttavia, questa attenzione non è distribuita in modo uniforme: è fortemente influenzata dal capitale economico e culturale delle famiglie. Per alcuni genitori, acquistare prodotti biologici è una scelta consapevole e sostenibile; per altri, rappresenta un costo non sempre sostenibile. Quando la scuola introduce criteri alimentari improntati a standard elevati senza considerare le

condizioni materiali di vita delle famiglie, il rischio è quello di alimentare sentimenti di inadeguatezza o esclusione.

Gli insegnanti si trovano a mediare tra le indicazioni nutrizionali istituzionali — che promuovono una dieta varia ricca di frutta, verdura e alimenti poco processati — e le pratiche alimentari reali delle famiglie. Da un lato riconoscono l'importanza di promuovere abitudini sane; dall'altro sanno che trasformare queste raccomandazioni in pratiche quotidiane richiede un lavoro educativo delicato. Spesso occorre evitare un approccio moralizzante che rischierebbe di creare stigma, soprattutto nei confronti delle famiglie più vulnerabili. Parlare di alimentazione senza tenere conto delle disuguaglianze può infatti generare senso di giudizio o colpevolizzazione.

In questo quadro, la mensa scolastica diventa un luogo concreto in cui interrogare il rapporto tra gusto, salute e giustizia alimentare. Non è sufficiente dire ai bambini quali cibi “fanno bene” o “fanno male”: occorre considerare le loro esperienze sensoriali, le abitudini familiari e le loro condizioni socioeconomiche. Allo stesso tempo, riflettere con i genitori implica riconoscere che non tutte le famiglie hanno la stessa possibilità di accedere a cibi ritenuti “salutari” o “sostenibili”.

Lavorare sul concetto di “mangiare bene” con bambini, insegnanti e famiglie significa dunque spostare l'attenzione da una definizione rigida e universale a una prospettiva più relazionale e contestuale, in cui il cibo diventa:

- un diritto,
- un'occasione di equità,
- uno spazio di negoziazione tra gusti, necessità nutrizionali, risorse economiche e appartenenze culturali.

La mensa può così trasformarsi in un laboratorio di giustizia alimentare, nel quale interrogarsi non solo sul valore nutrizionale dei cibi, ma anche sulle condizioni che permettono — o impediscono — alle persone di accedervi.

4.4 — Socialità, relazioni e poteri: la mensa come laboratorio di convivenza (e di conflitto)

La mensa scolastica è uno degli spazi sociali più vivaci e complessi della giornata dei bambini. Qui si intrecciano relazioni tra pari, rapporti di potere tra adulti e bambini,

dinamiche di inclusione ed esclusione, rituali e regole formali e informali. Per molti bambini, il pranzo è prima di tutto un'occasione per stare con gli amici: parlare, ridere, condividere piccoli segreti, scambiarsi il cibo, osservare ciò che fanno gli altri. In un contesto scolastico in cui la parola è spesso regolata o limitata, la mensa appare come un tempo più libero in cui esprimersi con spontaneità.

La possibilità di scegliere con chi sedersi è un momento significativo: attraverso questa scelta si consolidano alleanze e amicizie, si costruiscono appartenenze, ma possono anche emergere esclusioni o gerarchie. Le pratiche di scambio del cibo — passare un pezzo di pane “di nascosto”, cedere ciò che non piace, offrire una parte della propria porzione — sono modalità con cui i bambini costruiscono legami, negoziano ruoli e definiscono confini sociali. Queste micro-interazioni, benché talvolta impercettibili agli adulti, rivelano molto sul modo in cui i bambini vivono la socialità.

Gli insegnanti osservano spesso che la mensa è un contesto in cui emergono dinamiche che in classe restano invisibili. Qui possono manifestarsi episodi di esclusione, derisione legata al cibo — quando un piatto viene considerato “strano” o “puzzolente” — o situazioni di prevaricazione e prepotenza. Allo stesso tempo, la mensa è anche un luogo in cui si sviluppano gesti di cura: bambini che aiutano un compagno in difficoltà, che rincuorano chi non vuole assaggiare un piatto, che condividono spazio e attenzione. Molti insegnanti iniziano a considerare il pranzo come un vero osservatorio relazionale, utile per comprendere meglio i vissuti dei bambini e rafforzare il lavoro educativo.

Dal punto di vista dei genitori, la mensa può suscitare sentimenti contrastanti. Da un lato, rappresenta un'importante opportunità di socializzazione: i figli imparano a stare con gli altri, a rispettare tempi e regole condivise, a gestire emozioni e conflitti. Dall'altro, molti genitori temono che i figli possano sentirsi esclusi, soprattutto quando non partecipano alla mensa per motivi economici, religiosi o culturali, oppure quando il loro cibo è percepito come “diverso” da quello dei compagni. In alcuni casi, la preoccupazione principale non riguarda tanto ciò che i figli mangiano, quanto il loro sentirsi parte del gruppo.

All'interno di queste dinamiche, il ruolo degli adulti — insegnanti e personale della mensa — è fondamentale. Le regole che orientano il comportamento a tavola (“non alzarsi”, “non parlare troppo forte”, “finire tutto”, “stare composti”) sono pensate per garantire sicurezza e ordine, ma possono influenzare significativamente la qualità dell'esperienza dei bambini. Un uso eccessivo di direttive rischia di trasformare il

momento del pasto in un tempo controllato e poco piacevole, spostando l'attenzione dal piacere del mangiare insieme all'obbligo di “comportarsi bene”.

Al contrario, gli adulti che accompagnano il pasto con un atteggiamento accogliente — rispettando i tempi dei bambini, incoraggiando senza forzare, ascoltando ciò che viene detto e ciò che rimane inespresso — contribuiscono a creare un clima in cui i bambini si sentono liberi di assaggiare, parlare, chiedere aiuto e condividere le proprie emozioni. Il modo in cui gli adulti gestiscono lo spazio della mensa può favorire l'inclusione o, al contrario, amplificare disagi e tensioni.

Riconoscere la mensa come laboratorio di convivenza significa quindi valorizzare il pasto non solo come momento nutrizionale, ma come spazio in cui si imparano le regole del vivere insieme: gestire i tempi, rispettare le differenze, riconoscere il lavoro di chi prepara il cibo, prendersi cura degli spazi comuni, includere chi è ai margini, negoziare conflitti e difficoltà. In questo senso, il pranzo scolastico rappresenta una forma concreta e quotidiana di educazione alla cittadinanza, non astratta ma incarnata nei gesti, nelle parole e nelle relazioni.

4.5 — Differenze culturali, religiose e di classe: il cibo come terreno di riconoscimento (o esclusione)

Il cibo rappresenta uno dei campi più potenti attraverso cui si esprimono identità culturali, religiose e sociali. Nella mensa scolastica queste differenze diventano immediatamente visibili e possono generare sia occasioni di riconoscimento che situazioni di esclusione. Ciò che un bambino è abituato a mangiare a casa—gli ingredienti, i sapori, le consistenze, le modalità di preparazione—porta con sé una storia familiare e culturale. Quando questi elementi incontrano i menù standardizzati della scuola, si aprono spazi di confronto, ma anche potenziali conflitti.

Dal punto di vista dei bambini, le differenze alimentari sono spesso motivo di curiosità, ma possono diventare anche terreno di giudizio o derisione. Commenti come “puzza”, “fa schifo”, “io non lo mangerei mai” non riguardano semplicemente il gusto personale: si intrecciano con significati culturali e sociali più profondi. Per alcuni bambini, dover spiegare perché non possono mangiare un cibo per motivi religiosi o culturali può diventare fonte di imbarazzo, soprattutto quando la norma percepita è quella della mensa “per tutti”. Ciò dimostra come le differenze alimentari non

siano mai soltanto biologiche o nutrizionali, ma cariche di dimensioni simboliche che influenzano le relazioni tra pari.

Dal lato dei genitori, le differenze culturali e religiose emergono soprattutto nelle richieste di menù alternativi. Vegetariani, vegani, menù privi di carne suina, menù senza latticini o senza glutine: queste scelte possono derivare da esigenze religiose, etiche, economiche o sanitarie. Tuttavia, l'accesso ai menù alternativi non è sempre semplice: richiede certificazioni, modulistica specifica o procedure che, in alcuni casi, risultano onerose o percepite come stigmatizzanti. I genitori possono vivere queste richieste come una forma di esposizione delle proprie scelte familiari, oppure temere che i figli possano sentirsi diversi rispetto ai compagni.

Gli insegnanti, posti tra rispetto delle differenze e gestione quotidiana della mensa, devono trovare un equilibrio tra esigenze individuali e regole collettive. La presenza di menù differenziati richiede attenzione agli aspetti organizzativi, alla distribuzione dei pasti, alla vigilanza sulle diete speciali. Allo stesso tempo, gli insegnanti hanno il compito di garantire un clima di rispetto, contrastare eventuali episodi di discriminazione e promuovere una cultura della diversità. In alcuni casi, la mensa diventa uno spazio privilegiato per discutere di identità, scelte alimentari, religioni e culture, valorizzando ciò che ognuno porta con sé.

Le differenze non sono però solo culturali o religiose: sono anche sociali ed economiche. Le condizioni materiali delle famiglie influenzano in modo significativo il rapporto con il cibo. Bambini che non partecipano alla mensa perché i genitori non possono sostenerne il costo, oppure che vi accedono tramite esenzioni, possono sentirsi stigmatizzati. Allo stesso tempo, alcuni genitori temono il giudizio della scuola sulle abitudini alimentari domestiche o sul fatto che, talvolta, il frigorifero non è sufficientemente pieno. In questo senso, la mensa diventa uno spazio in cui si riflettono disparità di classe più ampie e strutturali.

Tenere insieme tutti questi livelli significa riconoscere il cibo come un potente marcatore di differenze, ma anche come opportunità educativa. La mensa può diventare uno spazio in cui imparare a decodificare i significati culturali del cibo, comprendere come le abitudini alimentari siano legate a storie familiari, tradizioni, risorse economiche e credenze religiose. Promuovere un atteggiamento riflessivo e rispettoso aiuta a contrastare discriminazioni e stereotipi, trasformando le differenze da fonte di distanza a possibilità di incontro.

Un lavoro pedagogico su questi temi non implica soltanto prevedere menù alternativi o gestire richieste particolari, ma costruire un clima in cui ogni bambino si senta riconosciuto e rispettato. Significa anche interrogarsi su ciò che viene considerato “normale” o “giusto” in mensa, e su chi contribuisce a definire tale normalità. La mensa, allora, può diventare un laboratorio di cittadinanza culturale e sociale, in cui riflettere insieme su appartenenze, differenze e giustizia.

4.6 — Le tensioni tra norme istituzionali e vissuti quotidiani: quando le regole si incontrano con la realtà

Uno dei nodi più complessi che emergono nella riflessione sulla mensa scolastica riguarda il rapporto tra le norme istituzionali — che regolano la ristorazione, la nutrizione, la sicurezza e l'organizzazione — e i vissuti quotidiani di bambini, insegnanti e famiglie. Le norme hanno l'obiettivo di garantire qualità, equità e salute; tuttavia, quando incontrano l'esperienza concreta, possono generare tensioni, fraintendimenti o conflitti.

Le linee guida nazionali e regionali stabiliscono criteri precisi: varietà degli alimenti, rotazione dei menù, riduzione del sale, promozione del consumo di frutta e verdura, prevenzione degli sprechi. Queste indicazioni, elaborate sulla base di conoscenze scientifiche, hanno il merito di garantire un orientamento condiviso e di tutelare il diritto dei bambini a pasti equilibrati. Tuttavia, dal punto di vista dei bambini, queste norme non sempre risultano comprensibili: ciò che conta per loro è la riconoscibilità del cibo, il gusto, l'aspetto, l'esperienza emotiva e relazionale del mangiare insieme. Un piatto molto salutare può essere vissuto come sgradevole o estraneo, mentre un cibo ritenuto meno sano può evocare ricordi, familiarità e piacere.

Dal punto di vista dei genitori, le norme istituzionali possono assumere connotazioni ambivalenti. Da un lato rassicurano — sapere che il menù è bilanciato, controllato e coerente con linee nutrizionali riconosciute è spesso motivo di fiducia. Dall'altro, possono essere percepite come distanti dalle abitudini familiari o poco sensibili alle esigenze reali. Alcuni genitori possono sentirsi giudicati o messi in difficoltà quando le pratiche alimentari domestiche non coincidono con le aspettative scolastiche: ad esempio, quando il bambino rifiuta cibi “difficili” come legumi o verdure, oppure quando richiede piatti molto diversi da quelli proposti a mensa.

Gli insegnanti si trovano spesso al centro di queste tensioni. Da un lato sono chiamati a sostenere le indicazioni istituzionali e a promuovere comportamenti consoni: incoraggiare l'assaggio, favorire l'autonomia, promuovere la varietà alimentare, garantire ordine e sicurezza. Dall'altro devono confrontarsi con la realtà quotidiana: bambini che fanno fatica, situazioni emotive delicate, richieste dei genitori, spazi insufficienti, tempi rigidi, rumore elevato. La mensa diventa così un luogo in cui si incrociano responsabilità educative e vincoli organizzativi, rendendo il ruolo degli insegnanti complesso e talvolta poco riconosciuto.

Un ulteriore livello di tensione riguarda l'interpretazione delle norme. Ad esempio, l'indicazione di "assaggiare tutto" può essere tradotta in modi molto diversi: come invito gentile, come incoraggiamento fermo o, in alcuni casi, come obbligo. Mentre gli obiettivi istituzionali mirano a diversificare l'alimentazione, i bambini possono vivere l'assaggio come una richiesta di conformità che non tiene conto dei loro tempi o dei loro vissuti. Allo stesso modo, le norme che regolano il comportamento a tavola — non parlare troppo forte, non alzarsi, non giocare con il cibo — sono pensate per mantenere ordine e sicurezza, ma possono ridurre gli spazi di socialità e spontaneità.

Le tensioni tra norme e vissuti non sono tuttavia un elemento da eliminare, quanto piuttosto da riconoscere e interpretare. Esse rivelano la complessità del momento mensa, che non può essere ridotto né a un semplice servizio logistico né a un semplice intervento educativo. La mensa è un dispositivo ibrido, in cui convivono esigenze nutrizionali, obiettivi pedagogici, responsabilità istituzionali e vissuti soggettivi.

Comprendere queste tensioni permette di immaginare percorsi di miglioramento più realistici, fondati sul dialogo e sulla co-costruzione. Ciò implica:

- ascoltare i bambini e valorizzarne le esperienze sensoriali ed emotive;
- coinvolgere i genitori in processi trasparenti, evitando linguaggi moralizzanti;
- riconoscere la complessità del lavoro degli insegnanti, dando loro strumenti formativi adeguati;
- costruire alleanze tra scuola, famiglie e servizi di ristorazione.

Solo attraverso questo approccio la mensa può diventare uno spazio dove le norme non vengono semplicemente "applicate", ma reinterpretate alla luce dei vissuti quotidiani, rendendo possibile un'esperienza più giusta, consapevole e condivisa.

4.7 — Sostenibilità, sprechi e responsabilità collettiva: il cibo come bene comune

Un altro tema centrale che emerge dalle riflessioni sulla mensa scolastica riguarda il rapporto tra cibo, sostenibilità e responsabilità collettiva. La crescente attenzione verso l'ambiente, il cambiamento climatico e l'impatto delle produzioni alimentari sta trasformando il modo in cui le scuole, le famiglie e i servizi di ristorazione interpretano il momento del pasto. La mensa non è più solo il luogo in cui si consuma un pasto equilibrato, ma uno spazio in cui educare a un rapporto più consapevole, giusto e sostenibile con il cibo.

Dal punto di vista dei bambini, il tema della sostenibilità è spesso legato alle esperienze concrete: lo spreco visibile nei piatti, la presenza di rifiuti, l'uso di materiali monouso, il destino degli avanzi. Molti bambini mostrano una forte sensibilità verso ciò che “si butta via”, soprattutto quando percepiscono che il cibo avanzato sarebbe ancora commestibile. Alcuni esprimono dispiacere, altri cercano strategie creative per evitare lo spreco — assaggiando piccole quantità, condividendo parti di porzioni o richiedendo “meno cibo” quando sanno di non poter terminare la porzione. Queste pratiche, se riconosciute e valorizzate, possono diventare un punto di partenza per riflettere sulla sostenibilità alimentare.

Dal punto di vista dei genitori, la sostenibilità è spesso intrecciata con valori etici e scelte di consumo consapevole. L'attenzione verso prodotti biologici, stagionali, locali o a basso impatto ambientale è sempre più diffusa, ma non sempre economicamente accessibile. Per alcune famiglie, la richiesta di menù sostenibili rappresenta un investimento economico aggiuntivo non sostenibile. Per altre, l'introduzione di criteri ecologici da parte della scuola è una scelta positiva e coerente con i propri valori. Questa eterogeneità mostra come la sostenibilità non sia solo una questione ambientale, ma anche sociale ed economica.

Gli insegnanti osservano quotidianamente gli effetti delle pratiche legate alla mensa: quantità di cibo avanzato, difficoltà a promuovere l'assaggio, tempi ridotti che limitano la possibilità di parlare del valore del cibo o della sua provenienza. Spesso si trovano nella posizione di dover conciliare esigenze organizzative con obiettivi educativi più ampi, come promuovere comportamenti ecosostenibili. Quando gli insegnanti dispongono di spazi di riflessione e di strumenti didattici, possono trasformare la mensa in un laboratorio concreto per approfondire temi come la stagionalità, l'equilibrio alimentare, il rispetto dell'ambiente e la riduzione degli sprechi.

Il tema dello spreco alimentare rappresenta uno dei nodi più rilevanti. Le ricerche mostrano che nelle mense scolastiche una parte considerevole del cibo distribuito non viene consumata: porzioni troppo abbondanti, cibi poco riconoscibili, piatti proposti con frequenza insufficiente per diventare familiari. Ridurre lo spreco non significa semplicemente “insistere perché i bambini mangino tutto”, ma comprendere le ragioni profonde del rifiuto: gusti, abitudini culturali, esperienze precedenti, ansie o difficoltà emotive. È solo riconoscendo queste dimensioni che si possono costruire strategie realmente efficaci per ridurre gli scarti e favorire una maggiore consapevolezza.

La sostenibilità, inoltre, non riguarda solo ciò che si mangia, ma anche *come* si mangia, *dove* si mangia e *con chi*. Il modo in cui sono organizzati gli spazi della mensa, la gestione dei tempi, il livello di rumore, la disposizione dei tavoli, la qualità delle interazioni tra pari e adulti contribuiscono a definire il senso che i bambini attribuiscono al pasto. Un ambiente caotico, frettoloso o troppo regolato può generare stress e diminuire la disponibilità all'assaggio. Al contrario, un clima disteso può favorire curiosità, apertura e rispetto per il cibo.

Infine, parlare di sostenibilità a mensa significa interrogarsi sulla giustizia alimentare: chi ha accesso a cibi buoni e sani? Chi può permettersi scelte alimentari “sostenibili”? Come vengono redistribuite risorse e opportunità? La mensa scolastica può contribuire a ridurre le disuguaglianze offrendo a tutti i bambini — indipendentemente dall'origine, dalla cultura o dalla condizione economica — un pasto equilibrato, dignitoso e preparato con attenzione.

Riconoscere il cibo come bene comune significa, quindi, promuovere un approccio collettivo e partecipato: bambini, insegnanti, famiglie, personale della ristorazione e amministrazioni possono collaborare per costruire una mensa più sostenibile, inclusiva e consapevole. In questo modo la mensa diventa non solo uno spazio di consumo, ma un contesto educativo in cui esercitare responsabilità, cooperazione e cura.

4.8 — Il ruolo del contesto scolastico: tempi, spazi, materiali e organizzazione

Il contesto scolastico — inteso come insieme di spazi, tempi, materiali e modalità organizzative — svolge un ruolo decisivo nel modellare l'esperienza del pasto. Le ricerche mostrano come la qualità della mensa non dipenda solo dai cibi serviti, ma anche

dall'ambiente in cui essi vengono consumati. La disposizione degli arredi, la gestione dei turni, il clima relazionale, il livello di rumore, il modo in cui il personale interagisce con i bambini: tutti questi elementi influenzano in modo significativo la percezione del pasto e la disponibilità a mangiare.

Per i bambini, il contesto fisico ha un impatto immediato. Spazi troppo affollati, tempi stretti, rumore elevato o arredi poco confortevoli possono rendere il momento del pasto faticoso, ridurre l'appetito o aumentare la tensione. Al contrario, ambienti curati, luminosi e organizzati in modo armonioso favoriscono una maggiore calma e contribuiscono a rendere il pranzo un'esperienza piacevole. Anche la semplice possibilità di svolgere piccoli gesti autonomi — come apparecchiare, versare l'acqua, sparecchiare — può trasformare il modo in cui i bambini vivono la mensa, conferendo loro un ruolo attivo.

Dal punto di vista dei genitori, il contesto scolastico rappresenta uno dei principali elementi che determinano la fiducia nel servizio mensa. Molti genitori chiedono maggiore trasparenza su come il pasto viene organizzato: dove mangiano i bambini? quanto tempo hanno? come vengono gestite eventuali difficoltà? Il modo in cui la scuola comunica questi aspetti può influire profondamente sulla percezione complessiva del servizio, rafforzando o indebolendo il rapporto di collaborazione tra scuola e famiglia.

Gli insegnanti occupano una posizione complessa nel sistema organizzativo della mensa. Da un lato, riconoscono che la qualità degli spazi influisce direttamente sul benessere dei bambini e sulle dinamiche relazionali; dall'altro, devono confrontarsi con vincoli strutturali che spesso limitano la possibilità di agire. Tempi rigidi, spazi insufficienti, turni serrati e routine consolidate rendono difficile trasformare la mensa in un ambiente realmente accogliente e pedagogicamente intenzionale. Nonostante ciò, molti insegnanti cercano di introdurre piccole modifiche significative: organizzano gruppi più piccoli, favoriscono il dialogo, regolano il ritmo del pasto, costruiscono rituali di accoglienza.

Un aspetto cruciale riguarda la gestione dei tempi. Il tempo del pasto è spesso scandito da esigenze logistiche — pulizie, turnazioni, orari del personale — che possono entrare in tensione con i bisogni dei bambini. Mangiare in fretta può impedire l'assaggio di nuovi cibi, ridurre la possibilità di conversazione e aumentare il senso di frustrazione. Un tempo adeguato, invece, permette ai bambini di ascoltare il proprio senso di fame e sazietà, di esplorare i cibi, di vivere il pranzo come momento di condivisione.

Anche i materiali utilizzati — posate, piatti, bicchieri, tovagliette — hanno un ruolo educativo. Materiali troppo grandi o pesanti possono scoraggiare i bambini dall'essere autonomi; materiali colorati, piacevoli al tatto e adeguati all'età facilitano invece gesti di competenza. La cura dei materiali diventa così una forma di cura per chi li utilizza: un modo per rendere visibile il valore attribuito al pasto.

Infine, l'organizzazione complessiva della mensa può comunicare implicite educativi importanti. Un ambiente caotico e rumoroso può far percepire il pasto come un momento da “sbrigare”; un ambiente ordinato e accogliente, al contrario, valorizza il pranzo come parte integrante della giornata scolastica. Il contesto scolastico, dunque, non è un semplice sfondo, ma un attore a tutti gli effetti nell'esperienza dei bambini: plasma atteggiamenti, emozioni e relazioni, orientando la qualità e il significato del pasto.

4.9 — Il ruolo degli adulti: responsabilità educative e contraddizioni

Il ruolo degli adulti nella mensa scolastica è cruciale e allo stesso tempo attraversato da tensioni. Insegnanti, educatori e personale della ristorazione condividono la responsabilità di garantire un clima sicuro, accogliente e rispettoso, ma si muovono all'interno di un sistema complesso in cui obiettivi educativi, vincoli organizzativi, aspettative delle famiglie e bisogni dei bambini si intrecciano continuamente.

Dal punto di vista dei bambini, gli adulti sono figure che orientano, sostengono e regolano l'esperienza del pasto. Gli insegnanti vengono percepiti come coloro che danno indicazioni — “assaggia”, “mangia piano”, “non parlare troppo”, “finisci quello che hai nel piatto” — ma anche come presenze rassicuranti che aiutano a superare difficoltà emotive o momenti di esitazione. Il modo in cui gli adulti formulano le richieste influisce profondamente sulla disponibilità dei bambini ad assaggiare o a completare il pasto: un invito gentile può incoraggiare; una forzatura può generare rifiuto o ansia.

Dal lato dei genitori, gli adulti della mensa rappresentano un'estensione educativa della casa. Alcuni genitori affidano loro con fiducia la cura dei figli, vedendoli come figure che sostengono autonomia, socialità e abitudini alimentari positive. Altri nutrono dubbi o preoccupazioni: temono che i figli vengano giudicati, che non si tenga conto delle loro preferenze o che si insista troppo sull'assaggio. La comunicazione scuola-famiglia assume, in questo contesto, un'importanza decisiva: chiarezza, trasparenza e condivisione possono prevenire fraintendimenti e rafforzare l'alleanza educativa.

Gli insegnanti vivono la mensa come uno spazio ambivalente: riconoscono il suo valore educativo, ma spesso faticano a conciliare questo valore con le condizioni concrete in cui si svolge il pasto. Il rumore, i tempi ristretti, la necessità di vigilare sulla sicurezza e il rispetto delle regole possono rendere difficile adottare uno stile educante, dialogico e partecipativo. Molti insegnanti descrivono il pasto come un momento “di sospensione”, non del tutto didattico ma nemmeno completamente informale, che richiede energie relazionali e organizzative significative.

Il personale della ristorazione, spesso poco visibile nella narrazione scolastica, riveste un ruolo fondamentale nel garantire qualità del cibo, tempi di distribuzione adeguati e un clima rispettoso. Tuttavia, il loro lavoro è regolato da protocolli rigidi e tempi serrati, che possono limitare la possibilità di interagire in modo più significativo con i bambini. Le ricerche mostrano che quando cuochi e addetti alla distribuzione riescono a comunicare direttamente con i bambini — spiegando come è stato preparato un piatto, raccontandone la provenienza o condividendo curiosità — aumenta la disponibilità dei bambini a provare nuovi alimenti e a ridurre il rifiuto.

Le contraddizioni emergono soprattutto quando gli adulti — pur con le migliori intenzioni — si trovano a inviare messaggi non coerenti. Ad esempio, incoraggiare l'autonomia mentre si mantengono pratiche che riducono le possibilità di scelta; parlare di sostenibilità mentre si generano quantità significative di rifiuti; invitare alla calma mentre il contesto rimane rumoroso e frenetico. Queste discrepanze non sono segno di incompetenza, ma indicano la complessità della mensa come dispositivo educativo.

Assumere consapevolezza del ruolo degli adulti significa riconoscere:

- la pluralità delle funzioni che svolgono (educative, organizzative, relazionali);
- la necessità di una formazione specifica sulla gestione del pasto;
- l'importanza di considerare la mensa come parte integrante del progetto educativo della scuola;
- il valore della collaborazione tra insegnanti, famiglie, personale della ristorazione e amministrazioni.

In questo modo, la mensa può diventare un luogo in cui gli adulti non sono solo “controllori” del comportamento o garanti delle norme, ma facilitatori di un'esperienza significativa, rispettosa dei bisogni dei bambini e capace di promuovere benessere, autonomia e partecipazione.

4.10 — Perché mangiare insieme? Una sintesi dei temi e delle implicazioni educative

Raccogliere i temi emersi finora permette di comprendere come la mensa scolastica sia molto più di un semplice servizio di ristorazione: è uno spazio educativo complesso, un laboratorio di relazioni, significati e apprendimenti che si intrecciano ogni giorno nel vissuto dei bambini, degli insegnanti e delle famiglie. Mangiare insieme non riguarda soltanto il nutrimento corporeo, ma coinvolge dimensioni affettive, sociali, culturali e simboliche che influenzano profondamente la crescita.

Per i bambini, il pasto è un'occasione per sperimentare autonomia, esplorare gusti nuovi, riconoscere e dare voce alle proprie emozioni. È uno spazio di socializzazione in cui si costruiscono amicizie, si consolidano appartenenze e si affrontano piccoli conflitti quotidiani. Nella mensa i bambini osservano, imitano, inventano, rifiutano, si confrontano con ciò che è familiare e con ciò che appare estraneo. Queste esperienze contribuiscono alla formazione del gusto, della sensibilità verso il cibo e della capacità di riconoscere i propri bisogni.

Per i genitori, la mensa rappresenta un ponte tra casa e scuola, un luogo in cui le pratiche domestiche incontrano quelle istituzionali. È uno spazio carico di significati simbolici: attraverso ciò che i figli raccontano del pasto, i genitori percepiscono il benessere o il disagio, la sicurezza o l'incertezza, il grado di inclusione sociale. Le abitudini alimentari familiari si confrontano con un modello scolastico che può essere vissuto come supportivo o come giudicante, generando fiducia oppure tensione.

Per gli insegnanti, la mensa è un osservatorio privilegiato delle dinamiche dei bambini e un tempo educativo che richiede sensibilità, competenze relazionali e capacità organizzative. Nonostante i vincoli di spazio, tempo e rumore, molti insegnanti riconoscono che il pasto offre opportunità preziose per consolidare il gruppo, sostenere l'autonomia, accompagnare i bambini nella scoperta del gusto e promuovere atteggiamenti di cura verso se stessi e gli altri.

In questo complesso intreccio, emergono alcuni elementi chiave:

La mensa come soglia tra casa e scuola: spazio di incontro e negoziazione tra abitudini domestiche e norme scolastiche.

La voce e l'agency dei bambini: riconoscere il loro ruolo attivo nella costruzione dell'esperienza del pasto.

Le differenze culturali, religiose e sociali: il cibo come terreno di riconoscimento e potenziale esclusione.

Il rapporto tra gusto, salute e giustizia alimentare: la necessità di integrare dimensioni biologiche, culturali e sociali.

La sostenibilità e la responsabilità collettiva: lo spreco alimentare e l'impatto ambientale come questioni educative e civiche.

Il ruolo del contesto: tempi, spazi, materiali e organizzazione come fattori decisivi del benessere dei bambini.

Il ruolo degli adulti: un insieme di responsabilità pedagogiche e contraddizioni che richiedono formazione, consapevolezza e coordinamento.

Mangiare insieme, dunque, non è un semplice gesto quotidiano, ma un'esperienza capace di modellare valori, sensibilità, competenze e relazioni. La mensa scolastica diventa un luogo in cui si impara a convivere, ad accogliere le differenze, a prendersi cura del cibo e delle persone, a comprendere il legame tra scelte alimentari, sostenibilità e giustizia sociale.

Riconoscere questa complessità non significa appesantire il pasto con finalità eccessive, ma valorizzare ciò che già accade, rendendo visibili le potenzialità educative presenti nelle pratiche quotidiane. La mensa può così diventare uno spazio in cui bambini, insegnanti e famiglie co-costruiscono un'idea di comunità fondata sulla cura, sulla partecipazione e sul rispetto reciproco.



onfoods

Research and Innovation
for Sustainable Food
and Nutrition

PARTE 2

**Metodologie e metodi di ricerca
per riflettere in modo partecipato
sul cibo**

METODOLOGIE E METODI DI RICERCA PER RIFLETTERE IN MODO PARTECIPATO SUL CIBO

1) IL DISEGNO DI RICERCA: Riflessività, partecipazione e costruzione del Toolkit

Il progetto ONFOODS: ascoltare, comprendere, trasformare

Il progetto ONFOODS, nato all'interno del PNRR, parte da una domanda semplice ma fondamentale: come può la scuola promuovere un rapporto con il cibo che sia sano, sostenibile e culturalmente consapevole?

La questione non riguarda solo il contenuto dei piatti, ma tutto ciò che ruota attorno al cibo: i gesti, le rappresentazioni, le emozioni, le aspettative, le regole, le memorie familiari, i modi di stare insieme. La sostenibilità, infatti, non è solo ambientale; è anche sociale, relazionale, culturale.

L'idea di fondo del progetto è che per comprendere davvero la mensa bisogna ascoltare chi la vive:

- bambini e ragazzi, con i loro entusiasmi, rifiuti, rituali;
- insegnanti, chiamati a gestire dinamiche complesse in tempi spesso stretti;
- famiglie, portatrici di culture alimentari diverse e di bisogni differenziati;
- personale scolastico, che osserva quotidianamente gesti e abitudini dei bambini.

Il progetto si è quindi sviluppato come un grande “laboratorio sociale” in cui osservazioni, interviste, racconti e incontri hanno permesso di ricostruire una mappa ampia dei vissuti legati alla mensa.

Una metodologia che parte dall'esperienza e ci ritorna

Il disegno di ricerca adottato è qualitativo e profondamente partecipativo. Non si è trattato semplicemente di raccogliere dati, ma di costruire processi di ascolto e dialogo in cui ciascun attore potesse riconoscersi e trovare spazio.

Ricercatrici e insegnanti hanno lavorato insieme secondo la prospettiva della Ricerca Form-Azione (Asquini, 2018): un modello che vede la scuola non come terreno da studiare “dall’alto”, ma come spazio di co-costruzione. Questo approccio ha permesso di alternare momenti di osservazione sul campo a discussioni collettive, in cui le esperienze venivano rilette alla luce di nuove domande.

Accanto a questo, la prospettiva etnografica ha fornito uno sguardo attento alle pratiche reali: ai modi di sedersi, ai tempi dell’attesa, agli scarti nel piatto, alle conversazioni tra pari, ai segnali non verbali che emergono a mensa. In questo senso, l’etnografia non è stata solo un metodo, ma un invito a rallentare lo sguardo e a cogliere dimensioni altrimenti invisibili.

Le quattro fasi: un percorso che intreccia conoscenza e trasformazione

1 – LO SGUARDO PRELIMINARE E L’INGRESSO NELLE SCUOLE

Il lavoro è iniziato con un’ampia ricognizione delle ricerche esistenti e con incontri preliminari nelle scuole di Bologna, Modena e Roma. Questi momenti hanno permesso di costruire fiducia, di comprendere le specificità dei contesti e di aprire le prime conversazioni su ciò che insegnanti e dirigenti ritenevano urgente o problematico.

Da subito è apparso evidente che la mensa è uno spazio attraversato da molte aspettative e altrettante ambivalenze: un luogo quotidiano, ma spesso poco pensato; fondamentale per il benessere dei bambini, ma non sempre riconosciuto come tempo educativo.

2 – L’ASCOLTO DEI BISOGNI E DEI VISSUTI

La seconda fase ha rappresentato il cuore di tutto il percorso di ricerca. Attraverso osservazioni partecipanti, interviste, focus group e laboratori con bambini e famiglie, si è costruita una narrazione plurale della mensa.

Ne è emerso un quadro ricco e a tratti sorprendente: c’erano desideri, difficoltà comunicative, conflitti tra aspettative familiari e scolastiche, timori degli insegnanti, emozioni dei bambini, interpretazioni divergenti del “cibo sano”, tensioni tra norme istituzionali e vissuti quotidiani.

Queste storie, lette insieme agli insegnanti, hanno permesso di aprire spazi di riflessione condivisa: cosa stiamo vedendo davvero? Quali prospettive stiamo tralasciando? Quali possibilità educative stiamo ignorando?

3 – LA RESTITUZIONE E LA PROGETTAZIONE CONDIVISA

Restituire i dati alle scuole ha significato rimettere al centro gli attori della mensa, offrire loro una lettura complessiva e, soprattutto, usare questa lettura come punto di partenza per pensare insieme nuove strade.

Le insegnanti hanno riconosciuto nei dati elementi familiari — situazioni quotidiane spesso percepite come difficoltà isolate — e hanno iniziato a discuterne in modo nuovo.

È in questa fase che la riflessività ha preso forma collettiva: non solo come introspezione individuale, ma come processo **di gruppo**, capace di generare consapevolezze condivise e tentativi di cambiamento.

4 – LA COSTRUZIONE DEL TOOLKIT: UN PONTE TRA CIÒ CHE ABBIAMO VISTO E CIÒ CHE POSSIAMO FARE

La quarta fase rappresenta la visione più evolutiva del percorso ONFOODS: trasformare ciò che è emerso in uno **strumento concreto**, utile, flessibile e capace di accompagnare gli insegnanti nel quotidiano.

- Il Toolkit — nato da una collaborazione costante con le scuole — si fonda su tre pilastri:
- **riflessività**, perché invita a osservare prima di agire;
- **praticità**, perché offre proposte didattiche e metodi osservativi immediatamente utilizzabili;
- **operatività**, perché sostiene la progettazione e la gestione quotidiana del momento mensa.

Il Toolkit diventa così un modo per restituire valore educativo alla mensa, trasformando i dati raccolti in risorse, e la ricerca in strumento per la pratica.

Analizzare per comprendere, comprendere per trasformare

L'analisi dei dati, condotta in modo interpretativo, non si è limitata a individuare temi ricorrenti, ma ha cercato di coglierne la profondità. È emerso chiaramente che la mensa è uno spazio attraversato da molteplici bisogni:

- quelli delle famiglie, che chiedono chiarezza, dialogo e rispetto delle diversità culturali;
- quelli degli insegnanti, che necessitano di strumenti concreti per valorizzare il momento del pasto;
- quelli dei bambini, che vivono la mensa come luogo identitario, emotivo, relazionale.

Interpretare questi bisogni ha permesso di comprendere che la mensa non è solo un luogo dove i bambini mangiano, ma un luogo dove “succedono cose”: si formano amicizie, si esprimono preferenze, nascono conflitti, si costruisce un rapporto con il cibo che accompagnerà le persone per tutta la vita.

Una riflessività che diventa strumento

Riconoscere la mensa come tempo educativo intenzionale significa superare la tradizionale dicotomia tra “tempi dell'istruzione” e “tempi della cura”, tra momenti considerati didattici e momenti percepiti come puramente logistici. L'esperienza condotta con le scuole ha mostrato come la mensa sia, al contrario, un luogo pedagogicamente denso: uno spazio in cui i bambini negoziano ruoli, costruiscono identità, apprendono linguaggi corporei e sociali, sperimentano autonomia, si confrontano con norme, sapori, ritualità e differenze culturali. Senza uno sguardo riflessivo, però, questi processi rimangono invisibili o vengono letti esclusivamente in termini di problemi organizzativi o comportamentali. La riflessività consente invece di attribuire valore educativo al pasto, trasformandolo da routine a opportunità formativa.

In questo quadro, il Toolkit assume un significato che va ben oltre la funzione strumentale o operativa. Non è pensato come un catalogo di attività da replicare meccanicamente, né come un manuale prescrittivo che indichi “cosa fare” per migliorare la mensa. Al contrario, esso si configura come il risultato di un percorso collettivo, frutto dell’incrocio tra dati di ricerca, osservazioni sul campo, narrazioni degli insegnanti, vissuti dei bambini e riflessioni condivise all’interno delle scuole partecipanti.

La sua natura è duplice: da un lato, è un *dispositivo riflessivo*, che invita gli insegnanti a interrogarsi su ciò che accade quotidianamente, a cogliere pattern relazionali, a identificare significati impliciti, a riconoscere le dinamiche culturali che attraversano il cibo e le pratiche alimentari. Dall’altro lato, è uno *strumento operativo*, che offre percorsi, idee, metodologie e protocolli osservativi capaci di sostenere concretamente l’azione educativa.

Il valore del Toolkit, infatti, non risiede tanto nella sua capacità di fornire risposte pre-confezionate, quanto nella possibilità di generare nuove domande. È un contenitore vivo perché non assume una forma definitiva: è pensato per adattarsi ai contesti, per essere reinterpretato dalle insegnanti, per trasformarsi alla luce delle pratiche, dei bisogni e delle specificità culturali delle scuole. In tal senso, esso rappresenta un ponte tra teoria e prassi: un oggetto che conserva la traccia della ricerca ma che, allo stesso tempo, restituisce strumenti utilizzabili e modellabili nella quotidianità educativa. Inoltre, attraverso il Toolkit, la riflessività si traduce in una pratica condivisa, non più relegata alla dimensione individuale del professionista, ma sostenuta da una comunità educativa che apprende insieme. La sua costruzione ha reso visibile un movimento circolare: i dati raccolti nelle scuole hanno alimentato la riflessione; la riflessione ha guidato nuove sperimentazioni; le sperimentazioni hanno prodotto nuova documentazione; la documentazione ha permesso di formulare nuove interpretazioni; e queste interpretazioni sono state poi trasformate in materiali, strumenti e proposte operative.

Il Toolkit, dunque, è l’espressione di un modo di fare ricerca che considera la scuola come un luogo di produzione di conoscenza, e non come un semplice destinatario di indicazioni esterne. In questo senso, esso rappresenta una forma concreta di valorizzazione della professionalità docente: riconosce alle insegnanti la capacità di osservare, interpretare, co-costruire pratiche, e offre loro strumenti per continuare questo processo nel tempo, oltre la durata del progetto.

2) Metodologie operative

Sperimentare per comprendere: il cibo come occasione educativa diffusa

Le sperimentazioni realizzate nelle scuole rappresentano il cuore pulsante del progetto formativo sviluppato nel corso dell'anno scolastico 2024-2025. L'idea di fondo è semplice ma profonda: per comprendere davvero il significato educativo del cibo e della mensa, è necessario entrare in relazione con le esperienze concrete dei bambini, delle famiglie e delle insegnanti. Il cibo non si studia solo "parlandone": si osserva, si manipola, si racconta, si vive insieme, in aula, in mensa, all'aperto, persino a casa.

L'obiettivo è stato quello di costruire un percorso partecipato ha permesso di attivare una pluralità di esperienze che, pur diverse tra loro, sono state accomunate da una caratteristica fondamentale: sono nate dal lavoro delle insegnanti, che hanno progettato attività su misura per i propri gruppi classe, dialogando tra loro e con le ricercatrici ONFOODS. Questa co-progettazione ha trasformato il percorso di ricerca in un'esperienza professionale profondamente riflessiva: ogni attività è diventata occasione per interrogarsi sul senso della mensa, sulle dinamiche che la attraversano, sul ruolo dell'adulto e sulla percezione dei bambini.

Le ricercatrici hanno accompagnato l'intero processo con un metodo di matrice etnografica, basato sull'ascolto, sulla documentazione e sul monitoraggio continuo. Questa scelta metodologica ha permesso di tenere insieme due piani: da un lato, la spontaneità delle pratiche quotidiane; dall'altro, la cura di uno sguardo analitico che aiuta a coglierne le implicazioni educative.

Un metodo che nasce dalle relazioni

Il lavoro delle ricercatrici non si è limitato a osservare dall'esterno, ma ha avuto una funzione di facilitazione e collegamento. Gli incontri di co-progettazione — audioregistrati, verbalizzati e condivisi — hanno permesso alle insegnanti di confrontarsi tra loro, di rendere coerenti le diverse proposte, di individuare metodologie comuni e di costruire una direzione condivisa.

In questo senso, la co-progettazione ha svolto un ruolo essenziale: ha trasformato idee isolate in percorsi collettivi, ha reso visibili le intuizioni delle insegnanti e ha favorito la circolazione di pratiche che altrimenti sarebbero rimaste confinate alle singole classi.

Parallelamente, osservazioni partecipanti, monitoraggi ciclici e diari di bordo hanno creato una trama di riflessione continua: insegnanti e ricercatrici hanno potuto leggere insieme ciò che stava accadendo, aggiustare il tiro, modificare approcci, ripensare attività e, soprattutto, attribuire significati educativi ai gesti quotidiani.

La documentazione prodotta — disegni, testi, fotografie, video, registrazioni audio — ha dato corpo al percorso: non come semplice archivio, ma come memoria riflessiva, uno spazio in cui rivedere ciò che è stato fatto e da cui ripartire.

Una ricerca fatta di voci: le video-interviste multidimensionali

Tra le attività sperimentate, le video-interviste realizzate nelle diverse scuole hanno rappresentato un'occasione preziosa. Bambini e insegnanti hanno intervistato cuoche, compagni, figure scolastiche, raccogliendo punti di vista diversi sul cibo, sulle emozioni legate alla mensa, sui significati attribuiti allo spreco o alle differenze alimentari.

Questo esercizio ha favorito, da un lato, la consapevolezza dei bambini rispetto ai propri vissuti e, dall'altro, un'osservazione più sfumata delle dinamiche che si attivano nell'ambiente mensa. Le domande emerse nelle interviste hanno toccato temi ricorrenti:

- i cibi preferiti e quelli più difficili,
- la mensa come momento emotivo e relazionale,
- lo spreco come problema visibile e quotidiano,
- le differenze tra ciò che gli adulti dichiarano “sano” e ciò che realmente preparano,
- il rapporto con il mondo vegetale e animale.

Ogni intervista non è stata solo una raccolta di informazioni, ma un dispositivo riflessivo che ha dato parola ai bambini e ha invitato gli adulti a interrogarsi sulle proprie rappresentazioni alimentari.

Bambini e bambine etnografi: apprendere osservando

Un altro filone metodologico ha riguardato il coinvolgimento dei bambini come veri e propri “etnografi”. Collaborare con loro in questa prospettiva significa riconoscerli come attori sociali competenti, capaci di osservare, interrogare e interpretare il mondo in cui vivono.

Questa scelta risponde anche a un principio sancito dalla Convenzione ONU: la partecipazione dei bambini ai processi decisionali che li riguardano. Tuttavia, nella realtà, questa possibilità non è sempre garantita. La pandemia, ad esempio, ha mostrato quanto spesso i bambini vengano esclusi dai processi decisionali, nonostante ne subiscano direttamente le conseguenze.

La ricerca ha quindi scelto di dare spazio ai bambini come osservatori attivi: attraverso piccole interviste, disegni commentati, fotografie scattate in mensa, confronti tra pari.

Questa esperienza ha permesso loro di:

- esercitare pensiero critico;
- ascoltare prospettive diverse;
- fondare le proprie opinioni su dati concreti;
- riflettere su pratiche quotidiane, come differenziare i rifiuti o limitare lo spreco;
- riconoscere il valore delle piccole azioni sostenibili che già mettono in atto.

Lavorare con bambini-etnografi ha prodotto dati ricchi e ha contribuito allo sviluppo di competenze trasversali, aumentando la loro auto-efficacia e la percezione di essere protagonisti del cambiamento.

Le assemblee di classe: uno spazio democratico per parlare di cibo

Accanto alle sperimentazioni e alle attività etnografiche, alcune scuole hanno scelto di utilizzare le assemblee di classe — ispirate alla pedagogia di Freinet — come dispositivo per discutere in maniera democratica le questioni legate alla mensa.

L'assemblea, quando è ben condotta, diventa uno spazio di parola reale: un luogo in cui i bambini possono esprimere vissuti, proporre soluzioni, raccontare emozioni legate al cibo, discutere su ciò che funziona o non funziona in mensa.

Il valore di questa metodologia sta nel fatto che:

- riguarda temi su cui i bambini possono incidere;
- promuove senso di appartenenza;
- invita alla responsabilità condivisa;
- insegna il rispetto delle regole democratiche della parola;
- avvicina molto il mondo della ricerca ai processi educativi quotidiani.

In questo processo, l'insegnante svolge un ruolo di garante: protegge gli spazi di parola, evita prevaricazioni, supporta la partecipazione e valorizza le proposte che emergono. La ritualità — l'apertura e la chiusura dell'assemblea, il ca va/ca va pas finale — contribuisce a dare forma e riconoscibilità al momento, rendendolo familiare e significativo.



Research and Innovation
for Sustainable Food
and Nutrition

PARTE 3

Schede operative ed esperienze

SCHEDE OPERATIVE ED ESPERIENZE

Le schede operative presentate in questo capitolo derivano dalle esperienze condotte nei territori coinvolti nel progetto ON Foods, con particolare attenzione al servizio di mensa scolastica. Ogni scheda è stata sviluppata all'interno di un contesto specifico, in dialogo con le caratteristiche del territorio, le esigenze delle scuole, le risorse disponibili e le pratiche già in uso tra amministrazioni, gestori della ristorazione, insegnanti, famiglie e studenti. Questo radicamento locale rappresenta un elemento essenziale: le attività descritte portano con sé la complessità, le sfide e le opportunità emerse in ciascun ambiente che ha partecipato alla sperimentazione.

Tuttavia, la natura contestuale di queste esperienze non ne limita l'applicazione. Fin dalla progettazione, le schede sono state pensate per essere estratte dal toolkit e utilizzate in diverse scuole, secondo il principio della trasferibilità. Ogni attività è descritta in modo modulare e adattabile, così da permettere a chi opera in contesti anche molto differenti di reinterpretarla e integrarla nelle proprie pratiche quotidiane. Le indicazioni operative, le varianti proposte, i materiali suggeriti e le condizioni facilitanti non intendono prescrivere un modello rigido, ma offrire strumenti flessibili, pronti a essere personalizzati.

Questa duplice prospettiva – radicamento nei territori e possibilità di riuso in altre realtà scolastiche – costituisce uno dei punti di forza del percorso. Le schede che seguono sono quindi sia testimonianza delle azioni realizzate nei diversi territori, sia risorse operative pensate per generare nuove sperimentazioni, stimolare il cambiamento e sostenere la crescita di pratiche più sostenibili e consapevoli nelle mense scolastiche di qualunque territorio.

3.1 BOLOGNA

Descrizione del contesto tra sfide e risorse

La ricerca *ON Foods* è stata condotta all'interno di due istituzioni scolastiche del sistema pubblico bolognese: **Istituto Comprensivo V di Bologna** e **Istituto Comprensivo 11 di Bologna**, entrambe collocate nel territorio urbano del Comune di **Bologna**.

La città di Bologna si configura come un contesto urbano complesso e dinamico, caratterizzato da una forte tradizione di politiche pubbliche orientate al welfare, all'educazione e alla partecipazione civica. Storicamente riconosciuta come uno dei principali poli culturali, universitari e amministrativi del Paese, Bologna presenta un tessuto sociale e istituzionale ricco, in cui interagiscono attori pubblici, privati e del terzo settore. Tra le risorse di questo contesto rintracciamo il fatto che dal punto di vista istituzionale, Bologna dispone di un sistema articolato di servizi educativi, socio-sanitari e culturali, che costituisce una risorsa fondamentale per la popolazione e per le istituzioni scolastiche. La presenza dell'Università, di centri di ricerca, fondazioni culturali e associazioni contribuisce a creare un ambiente favorevole all'innovazione educativa e alla sperimentazione di pratiche sociali e pedagogiche.

Il territorio urbano è inoltre caratterizzato da una rete diffusa di spazi pubblici e infrastrutture sociali, quali parchi, biblioteche, centri civici, spazi aggregativi e servizi di prossimità, che favoriscono forme di socialità, partecipazione e apprendimento informale. Questi elementi contribuiscono a costruire un ecosistema urbano in cui la scuola non è un'istituzione isolata, ma parte integrante di una comunità educante più ampia. Tuttavia, accanto a queste risorse, il contesto urbano bolognese presenta alcune criticità che incidono sulle condizioni di vita delle famiglie e sulle pratiche educative. Una prima sfida riguarda le trasformazioni socio-economiche della città, legate ai processi legati all'aumento del costo della vita e alla precarizzazione del lavoro. Tali dinamiche contribuiscono ad accentuare le disuguaglianze sociali e territoriali, con effetti sulle opportunità educative e sulle condizioni materiali delle famiglie.

Un secondo elemento critico è rappresentato dalla crescente eterogeneità delle situazioni familiari, che si traduce in differenti livelli di accesso alle risorse culturali, economiche e informative. Questo scenario rende più complesso il lavoro educativo della scuola, chiamata a rispondere a bisogni diversificati e talvolta contrastanti.

Inoltre, la presenza di una popolazione scolastica culturalmente plurale comporta la necessità di sviluppare strategie educative nuove, capaci di incentivare forme plurali di partecipazione attiva. Come molte realtà urbane contemporanee, nel contesto bolognese è possibile riscontrare che vi sono molte tensioni legate ai cambiamenti negli stili di vita, nei modelli di consumo e nelle pratiche alimentari. L'abbondanza di offerte commerciali, la diffusione del cibo industriale e la riduzione dei tempi di cura domestica incidono sulle abitudini alimentari delle famiglie, generando un divario tra modelli alimentari tradizionali, prescrizioni salutistiche e pratiche quotidiane effettive.

In questo quadro, il contesto urbano bolognese si configura come un laboratorio sociale particolarmente significativo per indagare il rapporto tra alimentazione, educazione e comunità. La coesistenza di risorse istituzionali e criticità sociali rende possibile osservare come le pratiche alimentari siano il risultato di interazioni complesse tra fattori culturali, economici, familiari e scolastici. La scuola emerge così non solo come luogo di trasmissione di saperi, ma come spazio di mediazione culturale e sociale, in cui si intrecciano differenti rappresentazioni del cibo, della salute e del benessere, e in cui possono essere attivati processi di riflessione critica e di trasformazione delle pratiche quotidiane.



SCHEDA 1

Attività pre-mensa: *Che storia ci sarà a pranzo?*

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

L'attività proposta si configura come la sperimentazione di una routine pre-mensa, pensata per accompagnare i bambini nella transizione tra il momento delle attività didattiche e quello del pasto. A ridosso dell'orario in cui si va a mensa, infatti, i bambini iniziano spesso a mostrare segni di stanchezza e sono poco concentrati. È frequente che la loro attenzione si orienti spontaneamente sul cibo e inizino a chiedersi fra di loro “che ci sarà a pranzo?”. Terminare le attività ordinarie circa 15-10 minuti prima della mensa e parlare di ciò in cui la loro mente è già impegnata e di cui comunque parlano “sottobanco” permette di prestare attenzione e lasciare spazio a questo interesse naturale, trasformandolo in un momento educativo coerente con il loro stato emotivo, cognitivo e mettendosi in risonanza con i desideri materiali del corpo.

Oltre che inserirsi bene nel ritmo scolastico, che è fatto di pause, momenti di concentrazione più intensiva, decelerazioni e momenti meno organizzati, l'attività è utile anche per aiutare i bambini a “pensare” a ciò che mangiano con una attività non troppo strutturata ma non slegata dall'atto del mangiare, seguendo un ritmo naturale di apprendimento che sono gli stessi bambini che ci segnalano se ascoltati e osservati (Montessori).

Dal punto di vista pedagogico, tale proposta si inserisce nella prospettiva dell'educazione esperienziale (Dewey): non una teoria dell'alimentazione sana o sostenibile da presentare ai bambini in modo astratto e prescrittivo, ma una pratica quotidiana, un allenamento a riflettere su un gesto quotidiano (cosa mangio?) debanalizzandolo.

Descrizione dell'esperienza

È stato scelto un piatto dal menù del giorno, ad esempio la pasta al pesto. A partire da questo, si è riflettuto insieme sugli ingredienti necessari per la sua preparazione, che sono stati elencati e scritti alla lavagna. Successivamente, ci si è concentrati in particolare sulla realizzazione del pesto.

I bambini, partendo dalle proprie ipotesi, hanno ricostruito le fasi di lavorazione della salsa e individuato gli strumenti necessari, dai più tradizionali (mortaio e pestello) a quelli più moderni (mixer o frullatore). Tutti i termini emersi sono stati via via annotati alla lavagna, suddivisi in ingredienti, strumenti, fasi di lavorazione e accorgimenti pratici (ad esempio, come evitare che le foglie di basilico anneriscano).

Si è poi aperta una discussione collettiva sulle caratteristiche sensoriali del pesto – consistenza, colore, possibili varianti legate alla disponibilità o al costo degli ingredienti (come l'uso delle noci al posto dei pinoli) – e sul gusto, animando la discussione con i bambini con domande come: “Perché ti piace?”, “Perché non ti piace?”, “Lo mangi anche a casa?”.

È stata portata in classe una piantina di basilico: i bambini ne hanno osservato la struttura, toccato le foglie, sentito il profumo e descritto le loro impressioni sensoriali. Sono state poi condivise alcune informazioni botaniche sulla pianta – stagionalità e semplici indicazioni per la coltivazione – lette da un libro di botanica semplificato. Ogni bambino ha disegnato una foglia di basilico sul proprio *taccuino botanico personale*, un piccolo quaderno dedicato alle esplorazioni su cibo e natura.

La piantina è stata infine lasciata in classe, affinché i bambini potessero prendersene cura durante l'anno, seguendo insieme le indicazioni per



la coltivazione in vaso riportate in un blog di una rivista specializzata per orticoltori dilettanti. Consultare varie fonti – libri scientifici specialistici di botanica, manuali di orticoltura o di agronomia o blog del fai da te – è utile per socializzare i bambini con vari registri linguistici, tipologie di pubblicazioni, livelli di approfondimento e figure che si occupano della conoscenza delle piante in sé (botanici) o dell'uso delle piante (agronomi, arboricoltori, giardinieri, erboristi, fitoterapisti, farmacologi vegetali, ecc.). Questa parte del lavoro si può approfondire a seconda dell'età degli studenti e può costituire uno sfondo integratore per lezioni di scienze, geografia, storia ma anche di italiano.

È stato deciso di eleggere a turno un “guardiano del basilico”, una bambina o un bambino responsabile del benessere della pianta, in modo da favorire il senso di responsabilità e l'osservazione continua della crescita nel tempo.

Nello stessa logica si può svolgere questa attività anche con altri ingredienti, ad esempio con la frutta prevista nel menù nel periodo, che nel nostro caso è stata il mandarino.

Alle bambine e ai bambini è stata raccontata la storia del nome di questo frutto che è strettamente legata alla storia del colonialismo spagnolo e portoghese in Cina. Il termine «mandarino» secondo alcune fonti deriva, infatti, dal colore dell'abito arancione dorato dei dignitari imperiali dell'antica Cina che fungevano da consiglieri dell'imperatore. I portoghesi storpiando la parola *mantrim* che designava questi consiglieri iniziarono a chiamarli mandarim e in seguito mandarini. Con lo stesso nome chiamarono quello che con nome botanico è conosciuto come *citrus reticulata*, un frutto originario della Cina e importato in Europa proprio grazie ai traffici commerciali dei portoghesi nel XV secolo. Il cinese mandarino è poi anche una delle più diffuse famiglie



dialettali della lingua cinese, quella che ha più influenzato la moderna lingua cinese standard. Successivamente sono state mostrate ai bambini alcune illustrazioni tradizionali dei funzionari cinesi chiamati “mandarini” e alcune rappresentazioni moderne come quelle di Fortunato Depero.

Si è poi passati a provare ad elencare tutti i frutti appartenenti al genere dei *citrus* comunemente detti agrumi e a individuarne le caratteristiche comuni di colore, sapore dominante, varietà stagionalità e benefici.

A seconda della classe di età le descrizioni e i dettagli possono essere diversificati e più o meno approfonditi. Il nodo è sperimentare come il cibo possa essere un campo concreto e semplice in cui analizzare l'intreccio fra storia coloniale, economia, geografia ed antropologia.

Cosa è emerso dall'attività

Nelle classi in cui l'attività è stata proposta, è emerso un vivo interesse da parte dei bambini e delle bambine, soprattutto nei momenti in cui l'osservazione ravvicinata di elementi naturali, il racconto storico e l'ascolto delle loro esperienze personali hanno contribuito a “debanalizzare” il rapporto con un alimento – come ad esempio il basilico o il mandarino – che rischiava di passare inosservato nelle routine quotidiane. Ciò che appariva familiare e scontato si è rivelato invece capace di generare domande, storie, interrogativi e riflessioni, in linea con la prospettiva esperienziale di Dewey, secondo cui l'apprendimento autentico nasce dal legame vivo tra esperienza e significato.

L'abitudine a interrogarsi sugli oggetti e sulle esperienze del quotidiano rappresenta un esercizio fondamentale del pensiero riflessivo, che permette ai bambini e alle bambine di far emergere domande



a partire dall'esperienza concreta. Questo processo, che richiama l'approccio induttivo e la pedagogia della scoperta di Bruner, consente di arrivare in modo non prescrittivo a questioni sempre più complesse: la sostenibilità dei consumi alimentari, il tema degli sprechi, il significato originario dell'economia come oikos, casa comune, e la responsabilità condivisa che come specie e come società abbiamo nei confronti dell'ambiente.

Un altro elemento significativo emerso dall'attività riguarda il comportamento durante e dopo il pranzo: bambini e bambine si sono mostrati più inclini a riflettere spontaneamente sull'alimentazione, più curiosi di assaggiare cibi che inizialmente generavano diffidenza e più consapevoli dell'importanza di riconoscere gli elementi costitutivi degli alimenti serviti in mensa, spesso trasformati in modi a loro sconosciuti o culturalmente lontani. Questo atteggiamento richiama la pedagogia della coscientizzazione di Freire, in cui il sapere nasce dal riconoscere le connessioni nascoste della realtà, e l'attenzione montessoriana all'educazione dei sensi come via per comprendere il mondo.

L'attività ha dunque sostenuto un processo di costruzione di significati in cui il cibo non è più percepito come un semplice oggetto di consumo ma come una porta d'accesso a questioni sociali, ambientali e relazionali. In questo senso, essa contribuisce a una forma di educazione ecologica integrale, capace di connettere il micro (il piatto del bambino) e il macro (la sostenibilità planetaria), favorendo nei più piccoli l'idea che ogni gesto – anche il più semplice – è inserito in una rete di relazioni più ampia.



Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Il tipo di esperienza descritto può essere applicato in tutti i contesti scolastici ed educativi, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria. La sua forza risiede nella flessibilità: gli stessi principi – osservazione diretta, indagine, narrazione e connessione con le esperienze personali – possono essere replicati con materiali diversi (ad esempio gli alimenti della merenda) e con un livello di complessità modulabile in base all'età e alle competenze degli studenti. Questa adattabilità riflette il principio pedagogico della differenziazione didattica, secondo cui l'apprendimento significativo nasce quando le attività sono calibrate sulle possibilità e sugli interessi reali dei bambini e dei ragazzi.

Con l'aumentare dell'età, l'attività può evolversi in percorsi di studio sempre più articolati. Nelle fasce più avanzate, ad esempio, è possibile introdurre una riflessione più ampia sui rapporti tra alimentazione, storia e struttura delle società. In questo senso diventano particolarmente utili le cosiddette “piante della civiltà”, espressione con cui lo storico Fernand Braudel definisce quelle colture – come il grano, il riso e il mais – che non solo hanno garantito la sussistenza materiale delle popolazioni, ma hanno contribuito a definire l'organizzazione sociale, le dinamiche economiche, le migrazioni, le forme del potere e perfino i modelli simbolici delle civiltà. Lavorare su questi temi consente agli studenti di comprendere come elementi che appaiono quotidiani e “naturali” siano in realtà il risultato di processi storici, tecnici e culturali lunghi e complessi.

Allo stesso modo, alcune spezie possono essere assunte come punto di partenza per esplorare vere e proprie storie geopolitiche, capaci di intrecciare commercio, colonizzazione, conflitti, scambi culturali e trasformazioni ambientali. L'aroma di una spezia può così



diventare una traccia da seguire per capire come si siano formate le reti globali del mondo moderno. Da questo punto di vista, un testo prezioso da utilizzare a partire dalla scuola secondaria è *La maledizione della noce moscata* di Amitav Ghosh, che mette in luce come le materie prime alimentari e vegetali siano spesso al centro di dinamiche di potere, sfruttamento e resistenza. Si tratta di un esempio efficace di educazione alla complessità, in cui un singolo oggetto – una spezia, un seme, una pianta – diventa una lente per osservare questioni climatiche, economiche e culturali.

In questo modo, l'esperienza educativa si trasforma gradualmente da attività sensoriale e narrativa a vero e proprio laboratorio interdisciplinare, capace di collegare storia, geografia, scienze naturali, educazione civica ed ecologia. La prospettiva rimane però la stessa: aiutare gli studenti a vedere il mondo con sguardo interrogante, a cogliere connessioni e a riconoscere la profondità culturale di ciò che spesso appare semplice o scontato. Si tratta, in definitiva, di un percorso che forma non solo competenze disciplinari, ma anche consapevolezza critica e responsabilità verso il proprio ambiente e la comunità globale.

Altri libri che possono essere utilizzati per fare ricerche e costruire percorsi educativi con questo approccio sono:

Spezie. Storia di una tentazione di Jack Turner

Una storia del mondo in sei bicchieri di Tom Standage

Il libro del tè di Okakura Kakuzo

Sale. Una storia del mondo di Mark Kurlansky

Merluzzo. Storia del pesce che ha cambiato il mondo di Mark Kurlansky



SCHEDA 2

Laboratorio: *Il mio taccuino botanico*

Scuola Primaria – classe Prima e Seconda

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

L'osservazione minuta è una naturale inclinazione dei bambini, che spesso diventano esploratori spontanei del micromondo che sfugge alla percezione adulta. Li vediamo soffermarsi a seguire una formica, osservare rapiti un insetto tra i fili d'erba, giocare a intrecciare e costruire con foglie, legnetti, aghi di pino, pigne o baccelli. È quel tipo di sguardo curioso e attento che, come sottolineava Loris Malaguzzi, nasce da una mente "che si muove con i suoi cento linguaggi", sempre pronta a interagire con il mondo attraverso sensi, gesti, ipotesi e meraviglia. Questo accade soprattutto dove la natura, nelle città, riesce ancora a resistere alla sua progressiva scomparsa o alla riduzione a mera decorazione urbana.

Per nutrire questa curiosità esplorativa in classe, unendola a un laboratorio che appartiene alla tradizione dell'educazione attiva – quello della produzione di libri, riviste e stampe – si è proposta innanzitutto la costruzione di un taccuino botanico su cui raccogliere osservazioni e disegni.

L'obiettivo del taccuino era quello di restituire ai bambini la continuità dell'esperienza attraverso i vari incontri del laboratorio e di non percepire le attività come slegate fra di loro, ma di sperimentarle nel continuum di una attività di esplorazione della natura attraverso tecniche, osservazioni, discussioni, ipotesi ed esperimenti progressivi. Il





modello proposto (che si ispira a Loris Malaguzzi) è stato quello di un apprendimento come processo di ricerca in cui i bambini imparano affrontando sfide vere, facendo tentativi, verificando, correggendo alla prova con la materia, la sua resistenza, la sua caducità.

Il taccuino ci ha permesso di raccogliere, volta dopo volta, i risultati delle sperimentazioni condotte, diventando una sorta di diario per immagini e parole dell'esperienza. Questa pratica risponde pienamente alla concezione dell'apprendimento come processo riflessivo: annotare ciò che è stato fatto, tornare con la memoria ai passaggi precedenti, ricapitolare e ripercorrere il senso delle azioni svolte sono operazioni che, come ricordava John Dewey, trasformano l'esperienza in conoscenza, perché permettono ai bambini di dare significato a ciò che vivono.

Il taccuino funziona come uno strumento di documentazione narrativa, caro sia a Malaguzzi sia a Freinet: rende visibile lo sviluppo del pensiero, dà forma a ipotesi, tentativi, intuizioni, e restituisce ai bambini un percorso che non è un insieme di attività isolate, ma una trama coerente che si dispiega nel tempo. L'accumulo di osservazioni, segni grafici e note diventa così una memoria esterna del gruppo, un archivio condiviso che sostiene la costruzione del sapere.

Sul piano psicopedagogico, il taccuino agisce anche come dispositivo di scaffolding (Bruner): permette ai bambini di riprendere in autonomia i passaggi già compiuti, sostenendo la loro capacità di autoregolazione e di autovalutazione. Tornando alle pagine precedenti, i bambini rammemorano ciò che hanno scoperto, stabilizzano apprendimenti e collegano le nuove conoscenze a quelle precedenti.

Anche dal punto di vista montessoriano, il taccuino offre un ambiente educativo "preparato", che consente al bambino di esercitare la propria autonomia: la possibilità di ritrovare, rivedere e ordinare le

proprie osservazioni alimenta il senso di competenza, la concentrazione e la responsabilità verso il proprio lavoro.

In questo modo, il taccuino diventa non solo un supporto tecnico, ma un vero strumento di pensiero: guida i bambini nella sedimentazione delle conoscenze, favorisce una memoria attiva e intenzionale, e permette di cogliere la continuità dell'esperienza come una costruzione lenta e profonda, che si radica nel tempo senza la necessità di un intervento costante dell'insegnante.

Descrizione dell'esperienza

Il quaderno è stato realizzato con una tecnica semplice, senza spilatura, utilizzando una rilegatura con filo di lana e materiali accuratamente selezionati: cartoncini con colori naturali, facilmente personalizzabili dai bambini. La costruzione del taccuino, svolta collettivamente, ha rappresentato un vero laboratorio di manualità consapevole, in linea con i principi montessoriani sul "fare con le mani" come via privilegiata di apprendimento.

Ogni bambino ha ricevuto un set di materiali già predisposti, così da potersi concentrare sul processo e sulle istruzioni date dalla conduttrice: piegare i fogli interni, intrecciare il filo, preparare la copertina più rigida, inserire le pagine, decorare la prima di copertina. Tutti gesti che, pur semplici, richiedono attenzione, coordinazione e cura, attivando quella "intelligenza della mano" che, come ricordava Maria Montessori, è alla base della costruzione del pensiero.

Le tecniche di rilegatura hanno affascinato i bambini. Nonostante la tecnica scelta fosse iniziale e accessibile, ha comunque rappresentato una sfida: piegare con precisione, controllare la forza esercitata sulla



copertina, utilizzare strumenti come l'osso piegacarta – subito divenuto l'“oggetto del desiderio” con cui sperimentarsi. Con classi più grandi, o integrando in modo più stabile la produzione artigianale di quaderni nelle routine scolastiche, si possono introdurre tecniche di rilegatura più complesse che prevedono ago e filo, promuovendo un apprendimento graduale e per livelli. Durante i passaggi più difficoltosi e che richiedevano più destrezza manuale i bambini più veloci e confidenti hanno spontaneamente aiutato nelle realizzazioni i loro compagni.

Queste attività si sono rivelate preziose anche per potenziare una manualità di base che si era osservato essere poco sviluppata in vari momenti della giornata scolastica – dalla difficoltà nel manipolare e spezzare i cibi durante la mensa, all'uso incerto delle posate. Coltivare la destrezza nell'uso degli strumenti e la sicurezza nella creazione artigianale sostiene lo sviluppo della propriocezione, del controllo motorio fine e della coordinazione occhio-mano. Si tratta di capacità essenziali non solo per le attività scolastiche (scrittura, disegno, autonomia), ma anche per costruire nei bambini una relazione più consapevole con il proprio corpo.

Allenare queste capacità significa accompagnarli verso una comprensione più ampia del prendersi cura di sé: un gesto quotidiano che, come nell'educazione all'aria aperta e nelle pedagogie del corpo, parte dal sentire, dall'attenzione e dal fare, e diventa nel tempo un pilastro della salute e della cura di sé nel corso della vita.

Dopo la realizzazione del taccuino botanico, negli incontri laboratoriali successivi si è passati a fare alcuni esercizi di disegno. Ai bambini sono stati forniti numerosi albi che sono stati messi al centro delle varie isole di lavoro. I bambini sono stati incuriositi dai libri ma si è chiesto loro di attendere a sfogliarli e a sceglierli.



È stato infatti mostrato prima dalla conduttrice dei laboratori il lavoro da sperimentare: seguire un modello graduale per il disegno anche delle forme vegetali più complesse, partendo da elementi semplici. Sono stati realizzati alcuni disegni gradualmente in un grande foglio al centro della stanza, i bambini hanno potuto scoprire la forma finale dell'elemento vegetale che si andava costruendo con meraviglia. Dopo questo esercizio in cui sono stati principalmente osservatori la sfida è stata: *fallo ora tu*. I libri e gli albi forniti avevano lo scopo di far scegliere ai bambini le forme in cui tentare il disegno con lo stesso procedimento progressivo.

Fornire un calco, un modello per il disegno, è spesso un modo utile per assicurare i bambini (ma anche gli adolescenti) nell'esplorare una tecnica in cui, sentendosi incerti, temono di non riuscire, di non avere un "buon risultato". Fare una prima prova con una guida al disegno, permette loro di potersi poi discostare dal modello con più sicurezza e di esplorare successivamente nuove forme più irregolari e seguire invenzioni, fantasia e intuizioni.

Sono stati poi successivamente forniti ai bambini un grande numero di esemplari di foglie raccolte dalla conduttrice prima dei laboratori e suddivisi in sacchetti in quantità sufficienti per permettere ad ogni gruppo di bambini una ampia varietà di scelta. Dopo aver scelto la propria foglia e dopo l'esercizio di disegno guidato i bambini hanno potuto osservare il proprio elemento e ridisegnarlo, questa volta senza schema, sul taccuino.





SCHEDA 3

L'orto Didattico

A quale bisogno intende rispondere l'attività:

L'esperienza nell'orto rende lampante il ciclo vitale delle piante, le sue fasi, la sua evoluzione; rende sperimentabili le caratteristiche di ogni varietà di pianta, sia essa coltivata o selvatica, e i suoi diversi modi di soddisfazione delle esigenze primarie.

Le parti delle piante sono componenti osservabili e toccabili, permettendo ai bambini di esercitare le loro competenze osservative, esplorative e di cura. Questo permette di lavorare con i bambini sui cicli della natura, sul valore di osservare un processo di crescita e cambiamento e di intrecciarlo con le tematiche della sostenibilità ambientale.

Descrizione attività

Grazie all'orto didattico è possibile coinvolgere i bambini in un percorso multisensoriale, capace di supportare numerose competenze proto-disciplinari. Di seguito un esempio di come possono essere organizzate le diverse fasi nell'arco di un intero anno educativo:

- preparare la terra per accogliere semi e piantine;
- organizzare momenti in cui far vedere ai bambini i progressi e la crescita delle piantine (trasmettere l'idea di cura e di quanto è importante osservare le differenti grandezze, fare ipotesi, vedere i cambiamenti);
- raccogliere i primi frutti;

- dall'orto alla tavola: sperimentare il processo del lavorare i cibi, processo che permetterà i bambini di aumentare la loro consapevolezza rispetto all'ambiente e alle stagioni, ponendo le premesse per una buona educazione alimentare;

Cosa è emerso dall'attività:

L'orto può essere proposto sia negli spazi interni sia negli spazi esterni a seconda delle esigenze contestuali. In particolare, la costruzione di un orto didattico consente di:

- documentare, ovvero proporre ai bambini attività creative riguardanti le specie coltivate nell'orto, fare foto e/o video per le famiglie e per i bambini stessi;
- allargare le esperienze vissute in prima persona con letture sulla natura, sul rispetto dei tempi e delle stagioni, sull'orto, per permettere ai bambini di creare collegamenti significativi tra tutte le attività proposte;
- incentivare il lavoro/collaborazione fra pari per piantare, curare e raccogliere il cibo che è stato coltivato (partecipazione e impegno di ognuno);
- valorizzare l'osservazione dei bambini nel cambio delle stagioni, Questo aiuta i bambini a cogliere lo scorrere del tempo
- elaborare un calendario anche per i genitori (lavorare sulla continuità orizzontale).

Aspetti sui quali orientare l'osservazione e la riflessione

- l'iniziativa spontanea dei bambini;
- i momenti in cui i bambini collaborano tra pari per raggiungere lo scopo dell'attività;



- il livello di benessere e soddisfazione dei bambini;
- i materiali “preferiti” rispetto ad altri;
- in quali/quante occasioni i bambini richiedono l'intervento della figura adulta;
- eventuali bambini che partecipano meno, per individuare possibili modalità di coinvolgimento.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Trattandosi di un'attività estremamente versatile e adattabile ad ogni esigenza contestuale può essere proposta ai bambini di età differenti e in spazi/luoghi scolastici differenti (giardino comune, singola classe, entrambi...)



SCHEDA 4

Laboratorio: *Dipingere con l'insalata*



A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

Dipingere con le verdure è un'attività che si propone di stimolare la creatività dei bambini a partire da uno scarto proveniente da una verdura (ad esempio la base del radicchio troppo dura da mangiare o le foglie più esterne della verza o dell'insalata che cadono e si ammaccano e non vengono mangiate). Queste parti saranno usate come timbri o come pennelli per creare dei quadri astratti. Questa attività si propone di avvicinare i bambini alla natura con i suoi differenti colori, forme e consistenze.

Descrizione dell'esperienza

Partendo dalle suggestioni proposte da Munari nel suo libro "Le rose nell'insalata", in primo luogo vengono estratte le differenti verdure da un cesto per iniziare a discutere con i bambini di alimenti. Dopodiché gli scarti delle verdure vengono disposti su un tavolo insieme a piatti dove è stata versata della tenera colorata. A partire da questi materiali i bambini produrranno quadri astratti usando le verdure come strumenti per dipingere e creare. L'attività ha una durata di circa un'ora e mezza e può essere proposta in tutte le classi della scuola primaria.

Cosa è emerso dall'attività

Questa attività consente di lavorare sulla creatività dei bambini e contemporaneamente sulla motricità fine. Permette inoltre di fare collegamenti con lo studio delle scienze e dei processi legati alla natura. Permette inoltre di ragionare in termini di sostenibilità e di sprechi con i bambini per capire cosa ne pensano rispetto alla verdura che spesso viene buttata quotidianamente, anche da loro, perché non gradita. Questo consente di far emergere la voce dei bambini e il loro punto di vista sullo spreco di cibo raccogliendo interessanti prospettive. Per documentare l'attività può essere utile raccogliere tutti i disegni e disporli in un unico cartellone collettivo

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Questa attività può essere proposta in tutte le classi della scuola primaria e può essere facilmente inserita nella programmazione didattica legata alle materie scientifiche.



SCHEMA 5

Laboratorio: *Mani in pasta* (INFANZIA)



A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

La proposta legata alla manipolazione della pasta di sale nasce per rispondere a due bisogni principali: Lavorare con i bambini della scuola dell'infanzia sulla motricità fine e trovare un canale di espressione artistica per cogliere il punto di vista dei bambini e i loro stili di consumo domestico a partire da un artefatto artistico.

Questo tipo di attività permette di fare domande ai bambini, di capire cosa gli piace o non gli piace mangiare lavorando anche sulle competenze protodisciplinari legate all'apprendere nuove parole.

Descrizione attività

L'attività consiste nel predisporre tre/quattro tavoli dove far trovare ai bambini piccole sfere di pasta di sale di colori differenti (colori che richiamano quelli della natura) e accanto alle sfere da manipolare posizionare frutta e verdura (vera o finta a seconda delle disponibilità) per permettere ai bambini di prendere spunto durante la manipolazione. Prima di iniziare l'attività di manipolazione può essere importante leggere una storia a tema di ortaggi e frutta oppure proporre una canzone sempre inerente al tema (costruire uno sfondo narratore). Una volta introdotto il laboratorio si chiederà ai bambini di realizzare il frutto o la verdura che più gli piace. Al termine dell'attività che ha una durata di circa un'ora è possibile ritagliare dei cartoncini posizzionarci sopra ciò che è stato creato dai bambini per farsi raccontare con la loro voce che cosa hanno creato.

Cosa è emerso dall'attività

Questa attività permette di lavorare su molteplici livelli e consente di trovare un canale privilegiato per cogliere la voce dei bambini ed intercettare le loro abitudini domestiche. Inoltre, la pasta colorata deve essere condivisa dai bambini e usata nelle giuste quantità e questo permette ai bambini di lavorare in gruppo, di condividere i materiali e di scambiarsi idee. L'adulto può guidare e accompagnare i processi creativi dei bambini supportandoli nell'acquisizione graduale di autonomia rispetto all'attività proposta. Per documentare l'attività si possono raccogliere i prodotti su piccoli cartoncini in cui scrivere il nome del bambino e il tipo di frutto/ortaggio scelto. Il lavoro poi può essere portato a casa dai bambini per condividere quanto emerso anche con la famiglia.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Trattandosi di un'attività versatile e veloce da realizzare può essere proposta in contesti e spazi differenti. Per come vien proposta in questa sede è adatta a bambini dai 3-5 anni ma può essere modificata e arricchita per adattarla anche a bambini di scuola primaria





SCHEDA 6

Visita all'orto botanico e laboratorio sulla biodiversità

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

Questa attività è nata per rispondere a due bisogni principali: in primis permettere ai bambini un contatto più autentico con la natura e le piante perché spesso la natura sembra estranea e sconosciuta per i bambini; in secondo luogo proporre un'attività pratica e piacevole per permettere ai bambini di conoscere la natura, le sue forme, gli odori e le consistenze.

Descrizione dell'esperienza

L'attività è stata suddivisa in due parti principali. Prima di iniziare la visita la nostra guida ha spiegato ai bambini come comportarsi nell'orto per rispettare le piante e gli altri visitatori. Dopodiché, Nella prima parte abbiamo visitato l'orto botanico accompagnati dalla guida di ateneo che ci ha spiegato i nomi delle piante, le loro forme e colori e le modalità attraverso le quali si sono adattate al contesto in cui vivono. Dopo aver osservato le piante abbiamo svolto una attività laboratoriale dove i bambini sono stati divisi in gruppi da 5 e gli sono state consegnate diverse schede con immagini di piante e fiori osservati durante la visita. Ai bambini spettava il compito di riconoscere le immagini, descriverle e raccontare che cosa gli aveva maggiormente colpiti.

Durante la visita i bambini sono rimasti molto colpiti dalle piante, hanno fatto domande e scoperto nuove forme della natura (es le banane con i semi o la grotta nell'albero). Nel frattempo le insegnanti hanno raccolto le foto di ogni pianta osservata per continuare a lavorare sulle nuove conoscenze in classe.

Cosa è emerso dall'attività

L'attività consente di lavorare su più dimensioni contemporaneamente. Aiuta i bambini ad acquisire nuove conoscenze a partire dall'osservazione diretta e dall'esperienza. Consente un rapporto ravvicinato con la natura e le sue forme e permette di collegare quanto osservato con quanto studiato nei libri di scienze. I bambini sono molto curiosi rispetto alle forme della natura e alle caratteristiche che rendono ogni pianta unica e irripetibile (colori, odori, forme e venature). Accompagnare l'attività osservativa con un'attività laboratoriale consente poi di consolidare le conoscenze e di lavorare sulla relazione tra pari

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

L'attività complessiva ha una durata di circa due ore e può essere adattata a classi di età differenti tenendo in considerazione anche gli obiettivi didattici e il programma seguito dai docenti.





SCHEMA 7

Impronte di creta

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

L'attività consiste nel usare le foglie di verdure come lattuga, radicchio o verza per fare delle impronte nell'argilla. Questo tipo di attività consente ai bambini di lavorare sulla sensibilità tattile e di sentire le venature delle differenti foglie e permette di vedere come queste venature appaiono sulla creta. Questo permette di ragionare insieme ai bambini sui cicli vitali legati alla natura partendo dall'osservazione che le impronte sulla creta sembrano i rami degli alberi. Questo permette anche di connettere i bambini con la natura e con i suoi prodotti e ritmi

Descrizione attività

Per svolgere questa attività occorre dare ad ogni bambino una sfera di argilla da manipolare e mettere al centro del tavolo foglie di ortaggi differenti con colori, consistenze e odori differenti. Ogni bambino sceglierà quale foglia desidera e proverà a fare l'impronta sull'argilla

Non appena terminata l'attività è possibile raccogliere le impronte di ogni bambino per creare un cartellone condiviso e costruire la chioma di un albero unendo le creazioni di tutti oppure dare la propria foglia ad ogni bambino per consentirgli di portarla a casa.

Cosa è emerso dall'attività

Dall'attività emerge il piacere e la curiosità dei bambini nello scoprire e analizzare le diverse forme e consistenze dei prodotti della natura. Questo permette di fare collegamenti interessanti con materie scolastiche come scienze ma anche con l'italiano e l'inglese per apprendere i nomi della frutta e della verdura in altre lingue. Proporre questa attività consente di comprendere quali sono i gusti dei bambini, che cosa sono abituati a mangiare in ambito domestico e se conoscono o meno le verdure proposte. Per documentare l'attività è possibile fotografare tutte le foglie prodotte e creare un artefatto collettivo (ad esempio la chioma di un albero) oppure creare un prodotto da portare a casa per condividere l'attività come le famiglie.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Si tratta di un laboratorio versatile e adatto a diverse fasce di età e può essere proposto dai 3-10 anni adattando la proposta all'età dei bambini. La durata è di circa un'ora e può essere inserito all'interno del programma didattico legato allo studio delle scienze e della natura.



3.2 MODENA

Descrizione del contesto tra sfide e risorse

La ricerca-azione svolta a Modena ha coinvolto una scuola dell'infanzia ed una primaria a tempo pieno dell'Istituto Comprensivo n. 8. Situate nel quartiere Crocetta, queste due scuole si caratterizzano per una presenza elevata di bambini e bambine con *background* migratorio e, più in generale, per l'eterogeneità socio-economica e culturale delle famiglie accolte. Se alla Scuola dell'infanzia non sussistono particolari problemi in relazione al tema dello spreco (dalle osservazioni condotte nel momento del pasto è emerso come questo fosse davvero minimo), alla primaria si è riscontrato come questo fosse maggiore: da un lato, la diversa organizzazione dello spazio-tempo della mensa fa sì che condizioni quali il forte rumore nel refettorio e la necessità di turni per l'accesso rendano l'esperienza del pasto più caotica e frenetica e, di conseguenza, meno piacevole; dall'altro, lo sviluppo di gusti e disgusti nei bambini e bambine porta al consolidarsi di una maggiore selettività nell'alimentazione.

In entrambi i contesti, le insegnanti portano avanti da tempo diverse attività legate ai temi del cibo e dell'educazione alimentare, della conoscenza della natura e del rispetto dell'ambiente. Tali attività si connettono in molti casi anche a progetti specifici che vedono la collaborazione tra scuola ed altre realtà. In questo senso, il progetto ha offerto una cornice per organizzare e mettere in relazione tra loro alcune delle molte attività che già vengono realizzate. La fase di co-progettazione con le insegnanti ha puntato, infatti, alla valorizzazione, messa a sistema e – nel caso della scuola primaria – alla realizzazione di piccole sperimentazioni a partire da quanto già si fa. Con alcuni aggiustamenti e una ri-calibratura in corso d'opera, sono stati co-progettati e realizzati due percorsi che hanno coinvolto i bambini e le bambine di 3 e 5 anni della scuola dell'infanzia (*Coltiviamo la natura!*) e una classe quarta della scuola primaria (*Bambini e bambine etnografi*). Ciascun percorso si è articolato in diverse attività (vedi schede) tra loro connesse e la cui complessità e durata si sono basate sull'età di bambini e bambine.

Percorso nella scuola dell'Infanzia: Coltiviamo la natura!

Le insegnanti della sezione dei 5 anni hanno inizialmente lavorato sul cibo a partire dai menu regionali proposti periodicamente dalla ditta che eroga il servizio mensa. Per portare l'attenzione degli alunni/e su quanto si mangia insieme al momento del pasto, hanno facilitato conversazioni sugli ingredienti di cui era composto il menu e sulle tradizioni regionali a cui sono ispirati che hanno portato alla realizzazione di alcuni disegni. Per rafforzare il lavoro sugli alimenti, è stata valorizzata un'attività che la scuola porta avanti ogni primavera, quando vengono piantate nell'orto scolastico piantine di piselli, zucchine, fragole, pomodori, finocchi e cipollotti, insieme a piante officinali come tarassaco e melissa. Tale attività è stata accompagnata da alcune letture animate, da conversazioni guidate e – nel caso dei bambini/e di 5 anni – da pitture ad acquarello dal vivo a circa un mese dalla messa a dimora delle piantine.

Scuola Primaria: Bambini e bambine etnografi

Il curriculum di educazione civica fa da sfondo a un lavoro più sistematico da parte delle insegnanti che permette di avvicinare in modo progressivo alunni e alunne alle questioni dello sviluppo sostenibile, dell'educazione ambientale e alimentare e della valorizzazione del territorio, inteso in senso ampio e comprensivo dei prodotti e delle tradizioni gastronomiche locali. In questo senso, utilizzando gli strumenti digitali, le insegnanti hanno costruito il ricettario di classe a partire dai piatti familiari condivisi in aula da alunni ed alunne. Valorizzando la metodologia dei bambini etnografi (vedi sezione Metodologie operative), è stato inoltre co-costruito un percorso che ha reso alunni ed alunne protagonisti di un vero e proprio lavoro di ricerca: da un lato, sono stati esplorati i significati della sostenibilità in ambito alimentare da molteplici punti di vista (del gusto/palato, della salute, del portafoglio, dell'ambiente) e a partire dal confronto con persone diverse (i compagni e le compagne e gli adulti educativamente ed affettivamente significativi); dall'altro, è stata avviata un'indagine su ciò che avviene in mensa per verificare in che misura lo spreco alimentare sia qualcosa che ci riguarda da vicino: effettuando semplici rilevazioni su cosa si mangia, cosa si butta e perché, bambini e bambine sono incoraggiati a trovare strategie "sostenibili" per limitare il fenomeno dello spreco.



SCHEMA 1

L'orto scolastico

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

L'attività ha la finalità di avvicinare bambini e bambine all'origine del cibo che mangiano ogni giorno, a casa come a scuola, anche quando questo arriva nel piatto in forma trasformata. Per i più piccoli, infatti, non è raro pensare che alcuni alimenti siano “fabbricati”, che provengano esclusivamente dal supermercato o che esistano solo nella loro forma “processata”.

Piantare insieme ortaggi, odori ed erbe officinali diventa così un'esperienza concreta e coinvolgente che, sporcandosi letteralmente le mani e attraverso il contatto diretto con la terra, permette di scoprire il ciclo di vita delle piante e di stimolare curiosità e interesse verso le verdure e la loro provenienza. Osservare la crescita delle piante e attendere i loro frutti aiuta, inoltre, a comprendere che la natura ha tempi lunghi, lontani dalla logica del consumo immediato e che è una realtà viva che richiede cura, attenzione e rispetto. In questo modo, il cibo viene riconosciuto non come qualcosa di “dato”, ma come il risultato di un processo che implica pazienza, responsabilità e relazione con l'ambiente.

Questo tipo di attività – che rientra nel campo di esperienza *La conoscenza del mondo* – permette anche di lavorare su obiettivi non strettamente legati all'educazione alimentare e alla sostenibilità, fra cui:

- sviluppare la motilità fine;
- sviluppare la capacità di osservare e cogliere, nel tempo, le trasformazioni di ciò che si osserva;
- favorire il benessere grazie alla partecipazione ad attività all'aria aperta.

Descrizione dell'attività

Prima di “fare l'orto”, è importante accompagnare alunni e alunne nella preparazione dell'attività, spiegando in modo semplice e concreto che cosa verrà fatto. In particolare, è utile chiarire che cosa significa “mettere a dimora” le piante, quali ortaggi/odori/erbe officinali verranno effettivamente piantate e quali attenzioni saranno necessarie nelle settimane successive per favorirne la crescita. Questa fase introduttiva è fondamentale per suscitare curiosità, creare aspettativa e favorire una partecipazione più consapevole e attiva all'esperienza. Inoltre, è possibile prevedere momenti di discussione guidata in cerchio – in sezione o in giardino – per introdurre il tema dell'origine degli alimenti e valorizzare le conoscenze pregresse dei bambini. Attraverso domande stimolo (come, a solo titolo di esempio, “Da dove vengono le zucchine?”, “E la cioccolata?”, “Secondo voi la pianta del cacao si trova anche in Italia?”, “Esiste l'albero dei pomodori?” o “Se voglio preparare un'insalata, dove posso trovarla?”) si invita il gruppo a riflettere, confrontarsi e condividere idee ed esperienze. La conversazione può poi proseguire esplorando i diversi modi di utilizzare lo stesso alimento in cucina, chiedendo ad esempio se si mangia crudo, cotto o in entrambi i modi, quale



preferiscono e come viene cucinato a casa, favorendo così il collegamento tra esperienza scolastica e vita quotidiana.

Una volta preparati alunni e alunne, si può passare alla messa a dimora delle piantine acquistate. In questa fase è importante spiegare in modo chiaro come piantare correttamente e quanta acqua è necessaria, sia al momento dell'interramento sia nelle settimane successive. Offrire ai bambini e alle bambine la possibilità di svolgere direttamente l'attività è fondamentale per renderla un'esperienza completa, che coinvolge il corpo, i sensi e il pensiero, favorendo un apprendimento concreto e significativo.

Cosa è emerso dall'attività

Piantare ortaggi ed erbe officinali si è rivelata un'esperienza particolarmente apprezzata da bambini e bambine, soprattutto per la possibilità di lavorare in modo concreto e attraverso la manipolazione diretta. Il carattere continuativo dell'attività, che non si esaurisce in poche ore che ma richiede cura nel tempo – come annaffiare le piantine o rimuovere le erbacce – ha permesso di lavorare in modo significativo sulle competenze di responsabilità e attenzione. Invitati a controllare lo stato dell'orto anche durante i momenti di gioco libero in giardino, i bambini hanno iniziato ad adottare comportamenti orientati al fare crescere bene le quelle piantine che ormai sentivano come “loro”.

L'esperienza è stata, inoltre, collegata ad altre attività svolte nel corso dell'anno scolastico, come il disegno e la pittura ad acquerello ispirati all'osservazione dal vivo delle piante (si veda la scheda *Coltiviamo la natura! La pittura dal vivo*) ed il lavoro sui menù scolastici, che prevedeva la presentazione e la discussione degli ingredienti dei piatti utilizzati nei menù regionali proposti periodicamente dal servizio di refezione.



Che cosa è trasferibile ad altri contesti

L'attività è stata realizzata con gli alunni/e delle sezioni dei 3 e dei 5 anni, ma è potenzialmente adottabile in tutti i gradi scolastici. Anche se non tutte le scuole dispongono di uno spazio dedicato all'orto, l'attività può essere adattata con facilità ad altri contesti educativi. L'uso di vasi o la scelta di un numero limitato di piantine, ad esempio, consente di riproporla anche in spazi ridotti. Nei casi in cui, per problemi di spazio o di luce, non sia possibile coltivare piante in sezione o in aula, è comunque possibile lavorare sul tema dell'origine degli alimenti attraverso immagini che illustrano il ciclo di vita delle verdure più presenti nei menù scolastici. A questo si può affiancare la manipolazione diretta di ortaggi reali, da osservare e toccare insieme, per riflettere su come vengano utilizzati in cucina tra casa e scuola, collegando così l'esperienza alla quotidianità dei bambini e delle bambine.



SCHEMA 2

Dipinti dal vivo del nostro orto



A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

L'esperienza della pittura dal vivo con acquerelli delle piantine dell'orto scolastico si inserisce nel percorso "Coltiviamo la natura!" e mira a stimolare nei bambini e nelle bambine curiosità, attenzione e concentrazione sul "qui e ora". Attraverso l'osservazione diretta, gli alunni e le alunne di 4/5 anni imparano in questo modo a cogliere i dettagli della realtà che li circonda e a riconoscere le trasformazioni che caratterizzano il ciclo di vita delle piante.

In un contesto in cui il contatto con la natura è spesso limitato, questa attività offre un'opportunità di apprendimento esperienziale immersivo e all'aperto: avvicinando i bambini alla natura e mostrando come questa possa essere scoperta attraverso l'osservazione attenta e "raccontata" anche in forme alternative alla produzione verbale o scritta, si stimolano gli alunni/e a reinterpretare – utilizzando creativamente il colore – quanto osservato.

Questo tipo di attività – qui adattato per lavorare sull'educazione alimentare e rafforzare la consapevolezza dei processi naturali alla base di ciò che "arriva" nel piatto – permette di perseguire anche obiettivi di altra natura. Fra questi:

- lo sviluppo della coordinazione oculo-manuale;
- lo sviluppo della motilità fine;
- lo sviluppo dell'espressione grafico-pittorica;
- lo sviluppo della capacità di condividere coi compagni/e sia i materiali didattici che gli spazi.

Descrizione dell'attività

Nelle vicinanze dell'area dove è situato l'orto, si collocano tavoli e sedie in modo che gli alunni/e possano condividere acquarelli e pennelli a piccolo gruppo. I bambini e le bambine saranno invitati a scegliere la pianta da disegnare e ad effettuarne uno schizzo di prova su un foglio prima di abbozzarla a matita sul cartoncino ruvido. È importante incoraggiarli a non accontentarsi della prima bozza e a cercare di riportare in immagine quanti più dettagli possibile. Una volta abbozzato il disegno, si può procedere alla pittura.

Cosa è emerso dall'attività

La pittura con acquerelli a partire dall'osservazione diretta, svolta *en plein air*, ha suscitato curiosità e si è rivelata molto stimolante per il gruppo. Bambini e bambine si sono impegnati nell'esecuzione del "ritratto" dal vivo, prendendo sul serio la consegna e tornando più volte all'orto per osservare con maggiore attenzione la piantina che avevano scelto di dipingere. Alla fine dell'attività molti e molte alunne hanno chiamato l'insegnante per mostrare con orgoglio la propria opera, manifestando soddisfazione per il lavoro svolto.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Trattandosi di un'attività ampiamente consolidata nella scuola dell'infanzia e funzionale al raggiungimento di molteplici obiettivi didattico-educativi, la sua trasferibilità in altri contesti in cui si opera con bambini e bambine della stessa fascia d'età (4-5 anni) risulta estremamente elevata.





SCHEDA 3

Lettura animata dell'albo illustrato

**«Verdure arrabbiate. La fabbrica delle cose inutili»
di Claudio Gobetti e Diyana Nikolova (2021),
Sassi Editore**

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

La lettura animata del testo ha la finalità di avvicinare i bambini e le bambine al tema dell'inquinamento ambientale e dell'impatto che questo può avere sulla salute. La lettura e la conversazione guidata che ne segue stimolano, infatti, a prendere consapevolezza delle implicazioni che la produzione incontrollata e irresponsabile di oggetti di scarsa qualità e inutili ha sull'ambiente e, in particolare, su ciò che mangiamo tutti i giorni.

Trattando in maniera accessibile e adatta all'età degli alunni/e i temi del consumismo, dell'ambiente e della giustizia sociale, la lettura animata permette anche di:

- (ri)conoscere verdure comuni (come quelle che si consumano nella stessa mensa o che sono state piantate nell'orto scolastico, vedi scheda *Coltiviamo la natura! L'orto scolastico*) e meno comuni, suscitando curiosità verso ortaggi non ancora provati o che normalmente vengono rifiutati;
- (ri)conoscere le emozioni dei personaggi del racconto;
- acquisire nuovi vocaboli e concetti;
- sviluppare e migliorare le capacità di ascolto e produzione linguistica.

Descrizione dell'attività

I bambini e le bambine vengono invitati a sedersi in cerchio per la lettura animata del testo in modo che tutte e tutti possano vedere le illustrazioni, in particolare quelle relative a concetti o vocaboli più difficili. La lettura può (e deve!) essere interrotta per richiamare/rinforzare alcuni concetti, spiegare il significato di parole che potevano risultare di difficile comprensione, ma anche per chiedere agli alunni/e come la pensino rispetto ad alcuni passaggi del racconto e per incoraggiarli a parlare di sé.

Cosa è emerso dall'attività

Innanzitutto la lettura ha permesso di connettersi alle attività svolte in precedenza nell'ambito del percorso *Coltiviamo la natura!*, non solo ritornando agli ortaggi che costituiscono gli ingredienti principali dei menu della mensa, ma anche a quelli che erano stati piantati qualche settimana prima nell'orto scolastico. Grazie ad alcune domande guidate, è stato possibile, inoltre, ricostruire qualche informazione sulle abitudini alimentari familiari (ad esempio, sugli ortaggi che si consumano più frequentemente, sui modi in cui vengono preparati e quanto siano graditi ai bambini e alle bambine stesse). La storia è stata un pretesto per parlare di sé, di ciò che fa star bene e di ciò che, al contrario fa arrabbiare, di ciò che piace e non piace anche al di là dei gusti/disgusti alimentari. Il racconto è stato soprattutto l'occasione per riflettere sulle emozioni: bambini e bambine hanno, infatti, proposto di scrivere una nuova storia sulle verdure tristi, sulle verdure annoiate e... su quelle innamorate!



Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Trattandosi di un'attività tradizionalmente utilizzata nella scuola dell'infanzia a livello quotidiano e per raggiungere molteplici obiettivi didattico-educativi, la trasferibilità è massima. La richiesta degli alunni/e di rileggerlo, così come il richiamare elementi/pezzi della storia anche nel contesto di altre attività, a distanza di giorni dimostra che il racconto risulta fruibile, divertente e piacevole. Dati i contenuti trattati, il lessico utilizzato nell'albo e la sua lunghezza, l'attività risulta particolarmente indicata per lavorare con bambini e bambine tra i 4 ed i 6 anni.

Con sezioni di alunni/e più piccoli/e, si può in alternativa proporre la lettura dell'albo illustrato «Nella zuppa cosa c'è?» di Susanne Stras-ser (Terre di mezzo Editore, 2023). Oltre a permettere di richiamare in modo divertente ortaggi più o meno conosciuti dai bambini/e e di associare alcuni alimenti a specifici animali, la lettura animata del testo offre l'opportunità di esplorare gusti/disgusti, familiarità con alcuni prodotti e abitudini alimentari in famiglia.





SCHEDA 1

Sostenibile in che senso e per chi?

Esploriamo il concetto di sostenibilità

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

Questa attività si colloca all'interno del percorso Bambin@ etno-graf@ e ha la finalità di introdurre gli alunni e le alunne al concetto di sostenibilità ambientale mediante un approccio che valorizzi le loro rappresentazioni iniziali e le pratiche quotidiane, ponendole come punto di partenza del percorso di riflessione.

Un'impostazione di questo tipo, che riconosce e legittima il punto di vista di bambini e bambine attribuendogli il valore che merita, contribuisce allo sviluppo di diverse competenze chiave per l'apprendimento, in particolare:

- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, attraverso il rafforzamento del senso di autoefficacia, di autoregolazione e la consapevolezza del proprio ruolo nelle pratiche quotidiane;
- competenza in materia di cittadinanza, mediante la riflessione critica su questioni di interesse collettivo, quali la tutela dell'ambiente e lo sviluppo sostenibile;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, favorendo il riconoscimento e il rispetto di punti di vista differenti e la capacità di confrontarsi in modo costruttivo.

In relazione al curriculum di Educazione civica, l'attività si colloca in modo particolare all'interno del nucleo tematico *Sviluppo sostenibile, Educazione ambientale e Tutela del patrimonio* e concorre, più in generale a:

- sviluppare competenze analitiche, riflessive e critiche in merito a problematiche ambientali che riguardano l'intera collettività, bambini e bambine inclusi;
- potenziare la capacità di dialogo, confronto e cooperazione, promuovendo atteggiamenti di rispetto e apertura verso la pluralità di prospettive.

Descrizione dell'attività

Questa attività si articola in due incontri della durata di circa un'ora e trenta minuti ciascuno. Si suggerisce di distribuirla in momenti diversi, sia perché svolgerla in un'unica giornata potrebbe risultare faticoso e richiedere tempi e spazi difficilmente gestibili, sia perché tale scansione consente ai bambini e alle bambine di avere il tempo necessario per sedimentare le riflessioni emerse tra un incontro e l'altro.

PRIMO INCONTRO

A partire da alcune domande guida, si esplorano le rappresentazioni iniziali di alunni/e sul tema della sostenibilità. Le domande, rivolte alla classe in forma dialogica, possono essere adattate dall'insegnante in base all'andamento della discussione.



Di seguito alcuni esempi:

- Che cosa vuol dire “sostenere”? / Sostenere chi/che cosa?
- Che cosa vuol dire per voi sostenibile? Mi fate qualche esempio di qualcosa che secondo voi è sostenibile e di qualcosa che, invece, è insostenibile? *[l'insegnante può guidare una riflessione collettiva su che cosa sia sostenibile o insostenibile e per chi: per me, per gli altri; oppure per che cosa: il pianeta, il paesaggio, l'ambiente]*
- Se invece dico sostenibilità che cosa intendo secondo voi?

Per la conduzione dell'attività, in particolare per riflettere sui significati di sostenibile e insostenibile, si propone l'utilizzo dei post-it. Ogni bambino e bambina scrive uno o più esempi, che l'insegnante raccoglie e ripropone durante la discussione collettiva. post-it possono poi essere organizzati in alcune categorie condivise, ad esempio:

- sostenibile / insostenibile per me;
- sostenibile / insostenibile per gli altri;
- sostenibile / insostenibile per le cose, gli animali, l'ambiente.

Successivamente, la classe è invitata a ricercare nel vocabolario e confrontare il significato del verbo “sostenere” e del concetto di “sostenibilità”, al fine di integrare e rielaborare le idee emerse. Questo passaggio consente di passare dalle rappresentazioni spontanee a una comprensione più consapevole e condivisa. Si co-costruisce, dunque, insieme agli alunni/e una definizione di sostenibilità che risulti accessibile e significativa per il gruppo classe. Di seguito si riporta la definizione elaborata con la classe quarta della scuola primaria:



«Qualcosa che si può sostenere/ che è sostenibile nel tempo (qualcosa che facciamo e che può essere fatta per tanto tempo senza che ci siano conseguenze negative). Qualcosa che è sostenibile per qualcosa (ad esempio, il pianeta o i fiumi) o per qualcuno (per me, per le altre persone - ad esempio, i genitori, gli amici, le maestre... ma anche le persone che non conosciamo direttamente!)»

In conclusione dell'attività, ogni alunno e ogni alunna viene invitato a realizzare un disegno che rappresenti ciò che considera sostenibile o insostenibile, come ulteriore occasione di rielaborazione personale e di espressione creativa.

SECONDO INCONTRO

Prima di avviare l'attività, è strategico richiamare quanto emerso nell'incontro precedente, in particolare la definizione co-costruita con la classe, così da potere iniziare a declinare insieme il concetto di sostenibilità in ambito ambientale. Una formulazione accessibile per bambini e bambine è quella di "avere cura" del pianeta (dell'acqua, dell'aria, della terra, delle piante) e di chi ci vive (persone e animali) in modo che la Terra sia un posto bello dove vivere anche domani.

In un secondo momento, agli alunni e alle alunne viene chiesto di lavorare a coppie per individuare "cose che si fanno e che non fanno bene al pianeta". Gli esempi vengono annotati su post-it, che saranno poi ripresi e discussi collettivamente. A supporto della riflessione, l'insegnante può presentare alcuni esempi concreti degli effetti delle pratiche non sostenibili, ad esempio mostrando immagini della Grande isola di plastica nel Pacifico e aiutando i bambini a visualizzarne le dimensioni (grande quasi quanto il Canada!) attraverso il confronto con il mappamondo.



Successivamente, si propone un'attività speculare: sempre lavorando a coppie e utilizzando i post-it, gli alunni e le alunne sono invitati a individuare "cose che si fanno e che fanno bene al pianeta". In questa fase, per evitare di attivare sentimenti di colpa o di impotenza, è importante valorizzare un approccio positivo, mettendo in evidenza le azioni quotidiane che già contribuiscono a ridurre gli sprechi e ad avere cura dell'ambiente.

Cosa è emerso dall'attività

L'attività ha permesso di dare visibilità ai punti di vista degli alunni e delle alunne, riconoscendoli come soggetti competenti nel riflettere su questioni di interesse collettivo rispetto alle quali risultano tendenzialmente esclusi. L'eterogeneità e la pluralità delle prospettive emerse si sono rivelate particolarmente efficaci nello stimolare una riflessione articolata all'interno del gruppo classe.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Questa attività, inserita nel più ampio percorso *Bambin@ etnograf@*, è stata concepita come propedeutica ad un successivo lavoro di ricerca da parte degli alunni e delle alunne sulle pratiche sostenibili, con particolare attenzione alla sostenibilità ambientale e all'ambito alimentare. Tuttavia, può essere proposta anche come attività autonoma, svincolata da un percorso di ricerca più ampio.

Il suo collegamento al curriculum di Educazione civica – e, in particolare, al nucleo tematico *Sviluppo sostenibile, Educazione ambientale e Tutela del patrimonio* – ne favorisce la trasferibilità e l'adattabilità a differenti contesti territoriali e scolastici.



SCHEDA 2

La nostra inchiesta sulla sostenibilità



A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

In questa attività, alunni ed alunne saranno incoraggiati a diventare etnografi (vedi sezione *Metodologie operative*) conducendo brevi interviste con la finalità di approfondire il tema della sostenibilità raccogliendo punti di vista diversi su cosa si può fare per vivere in modo più sostenibile.

Coerentemente con approcci pedagogici volti a promuovere un apprendimento attivo da parte dei/lle discenti, questa attività mira a rendere protagonisti bambine e bambini, restituendo loro centralità nel processo di conoscenza. Tale attività – oltre ad inserirsi nel nucleo tematico Sviluppo sostenibile, Educazione ambientale e Tutela del patrimonio del curriculum di Educazione civica – permette, inoltre di migliorare l'auto-efficacia e di sviluppare diverse competenze trasversali, fra cui:

- la capacità di lavorare in gruppo;
- la capacità di ascolto di altri punti di vista anche quando questi sono diversi dal proprio;
- la consapevolezza del proprio ruolo sia in attività di gruppo che, più in generale, nei processi di tutela dell'ambiente.
- L'utilizzo di strumenti digitali, come smartphone e tablet, risulta particolarmente coinvolgente per gli alunni e le alunne e consente, in linea con gli obiettivi formativi della cittadinanza digitale, di approfondire la conoscenza delle caratteristiche e delle potenzialità tecnologiche degli strumenti di uso più comune.

Descrizione dell'attività

Questa attività è articolata in tre fasi.

PRIMA FASE: PREPARAZIONE

Si propone di avviare una discussione sulle persone che sarebbe interessante coinvolgere per comprendere cosa pensino della sostenibilità e quali stili di vita adottino per essere più sostenibili nei confronti dell'ambiente. In questo senso, l'indicazione è quella di partire dai propri compagni di classe per poi cercare persone diverse per età, genere, per professione/ruolo: fratelli e sorelle, amici/che frequentati al di fuori della scuola, ma anche insegnanti, personale ATA, genitori.

Successivamente, il gruppo viene incoraggiato ad abbozzare il "canovaccio dell'intervista", cioè a individuare quelle domande (3/4 al massimo) che permettono, dal loro punto di vista, di comprendere sia le rappresentazioni della sostenibilità sia le pratiche quotidiane messe in atto per vivere in modo sostenibile. Di seguito, si riporta sinteticamente le domande che sono state individuate in una classe quarta della Primaria:

Prima di concludere l'attività, è importante concordare con il gruppo le modalità di registrazione delle interviste. È possibile utilizzare strumenti digitali, come tablet o smartphone, che rendono l'attività più coinvolgente e divertente per i bambini/e. In caso di problemi legati alla *privacy* e al trattamento dei dati personali, si può proporre di realizzare un'intervista "tradizionale" in cui chi la realizza si appunta le risposte su un taccuino. Occorre, inoltre, definire insieme al gruppo:



- il luogo delle interviste: a scuola, a casa, al parco o in altri contesti sicuri e accessibili;
- il momento in cui svolgerle: durante l'intervallo, tra un'attività didattica e l'altra, in un momento di compresenza delle insegnanti, oppure, se si tratta di interviste a familiari, in momenti concordati a casa (prima o dopo cena, nei tempi liberi).

Questa fase di pianificazione permette agli alunni e alle alunne di sviluppare capacità organizzative e responsabilità, garantendo al contempo la familiarizzazione – calibrata sull'età del gruppo – con i presupposti della ricerca qualitativa.

Si suggerisce di dare, infine alcune indicazioni operative sull'atteggiamento da tenere durante le interviste, ovvero la necessità di ascoltare chi parla cercando di non interromperlo, di non correggerlo o giudicarlo se non si è d'accordo con quello che dice e di ringraziare per il tempo che la persona ci ha dedicato.

SECONDA FASE: REALIZZAZIONE DELLE INTERVISTE

È fondamentale che tutti e tutte gli alunni e le alunne siano coinvolti attivamente, pertanto è opportuno che ciascuno realizzi almeno un'intervista.

Nella classe quarta in cui l'attività è stata sperimentata, partire dai propri compagni e compagne ha permesso a tutti di sperimentarsi nei diversi ruoli: intervistatore/trice, intervistato/a e "cameraman/camerawoman". Tuttavia, durante le interviste reciproche all'interno della classe, i bambini e le bambine possono essere portati a fornire risposte simili. Per questo motivo è importante incoraggiarli a uscire dall'aula e a raccogliere punti di vista diversi, coinvolgendo persone di età, genere o ruolo differenti.



Questa strategia permette di ampliare la varietà delle prospettive raccolte, rendere più significativa l'esperienza di ricerca e consolidare la comprensione del concetto di sostenibilità in contesti reali e concreti.

TERZA FASE: BILANCIO DI CIÒ CHE È EMERSO

A conclusione delle interviste, è possibile riprendere la definizione di sostenibilità condivisa in precedenza (vedi scheda attività *Sostenibilità*) e valutare se e come ampliarla alla luce delle informazioni raccolte dagli altri interlocutori e interlocutrici.

Operativamente, si può realizzare un cartellone collettivo che raccolga le strategie per adottare stili di vita più sostenibili, selezionando tra quelle riportate dagli intervistati quelle che la classe ritiene più efficaci e convincenti.

Questo passaggio permette di:

- confrontare le proprie idee con quelle di persone diverse,
- riconoscere pratiche sostenibili concrete e applicabili nella vita quotidiana,
- consolidare la comprensione del concetto di sostenibilità in modo attivo e partecipativo, trasformando le informazioni raccolte in strumenti visivi di riflessione condivisa.



Cosa è emerso dall'attività

Bambine e bambini hanno particolarmente apprezzato la possibilità di essere coinvolti in prima persona in una ricerca esplorativa sulla sostenibilità ambientale e sulle pratiche sostenibili per il pianeta. Essere investiti del ruolo di ricercatori e ricercatrici li ha fatti sentire responsabilizzati e valorizzati, motivandoli a portare avanti l'attività nel tempo. Fin dai primi momenti, hanno voluto condividere i primi risultati della loro indagine con la ricercatrice del team SUSFOODEDU (che si riferiva a loro come colleghe e colleghi), dimostrando di prendere seriamente il ruolo assegnato e di sentirsi gratificati/e nel realizzare la ricerca.

Inoltre, la possibilità di utilizzare strumenti digitali, come smartphone o tablet, ha reso l'esperienza ancora più coinvolgente e motivante, favorendo la partecipazione attiva e la curiosità degli alunni e delle alunne.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

L'attività è potenzialmente trasferibile in classi quarte e quinte primarie di altri territori, tuttavia – essendo articolata in tre fasi e richiedendo la realizzazione delle interviste un notevole investimento di tempo, occorre articolarla lungo l'intero anno scolastico.





SCHEDA 3

Dallo spreco alla sostenibilità alimentare

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

Questa attività si colloca all'interno del percorso Bambin@ etnograf@ (vedi sezione *Metodologie operative* e le schede delle attività *Sostenibilità* e *La nostra inchiesta sullo spreco in mensa*) e ha la finalità di introdurre gli alunni e le alunne al concetto di sostenibilità alimentare mediante un approccio che valorizzi le loro rappresentazioni iniziali e le pratiche quotidiane, ponendole come punto di partenza del percorso di riflessione.

Introducendo – con una formulazione accessibile – i concetti di impronta ambientale della produzione e consumo di cibo e di piramide ambientale, l'attività mira ad aumentare la consapevolezza degli alunni/e rispetto alle proprie pratiche ed abitudini alimentari.

In relazione al curriculum di Educazione civica, l'attività si colloca in modo particolare all'interno del nucleo tematico *Sviluppo sostenibile, Educazione ambientale e Tutela del patrimonio* e concorre, più in generale a:

- sviluppare competenze analitiche, riflessive e critiche in merito a problematiche ambientali che riguardano l'intera collettività, bambini e bambine inclusi;
- sviluppare competenze in materia di cittadinanza, mediante la riflessione critica su questioni di interesse collettivo, quali la tutela dell'ambiente e lo sviluppo sostenibile.

Descrizione dell'attività

Questa attività si articola in due incontri della durata di circa un'ora/un'ora e trenta minuti ciascuno. Si suggerisce di distribuirla in momenti diversi, sia perché svolgerla in un'unica giornata potrebbe risultare faticoso e richiedere tempi e spazi difficilmente gestibili, sia perché tale scansione consente ai bambini e alle bambine di avere il tempo necessario per sedimentare le riflessioni emerse tra un incontro e l'altro.

PRIMO INCONTRO

A partire da alcune domande guida, si esplorano le rappresentazioni iniziali di alunni/e sul tema del cibo sostenibile. Le domande, rivolte alla classe in forma dialogica, possono essere adattate dall'insegnante in base all'andamento della discussione. Di seguito alcuni esempi:

- Qual è secondo te un cibo sostenibile?
- Perché per te è sostenibile?

Si può proporre agli alunni di lavorare in coppie per realizzare insieme un disegno, partendo dalla domanda: "Cosa mettereste nel barattolo del cibo sostenibile e perché?". Questa attività permette di stimolare la collaborazione e il confronto tra pari e di sviluppare la capacità di argomentare le proprie scelte in modo chiaro e motivato.

A partire dalle illustrazioni e dalle motivazioni esplicitate dagli alunni, l'insegnante può guidare una discussione finalizzata a costruire una definizione articolata di "cibo sostenibile", una definizione che tenga conto anche del punto di vista dei bambini.



Gli alunni della classe quarta con cui abbiamo sperimentato l'attività hanno spesso evidenziato la dimensione legata al gusto e al piacere del palato come criterio per valutare la sostenibilità dei cibi scelti. Questo spunto ha, dunque, permesso di ampliare la riflessione, considerando i diversi livelli della sostenibilità in relazione all'alimentazione:

- sostenibilità del gusto;
- sostenibilità economica (o “del portafoglio”);
- sostenibilità della salute;
- sostenibilità ambientale.

La riflessione può essere ulteriormente approfondita mostrando come le pratiche alimentari richiedano un equilibrio tra diversi tipi di sostenibilità, utilizzando esempi concreti come quelli emersi nel corso della nostra sperimentazione e di seguito riportati:

- la pizza è sostenibile dal punto di vista del gusto, ma nel lungo periodo può diventare insostenibile dal punto di vista della salute;
- il sushi può essere sostenibile da un punto di vista del gusto e della salute – se preparato con ingredienti di qualità – ma non sempre dal punto di vista economico (mangiarlo frequentemente può risultare costoso!) e può diventare insostenibile per la salute se il pesce proviene da allevamenti intensivi che utilizzano antibiotici;
- le carote sono sostenibili da un punto di vista ambientale, ma non sempre e non in tutte le forme da un punto di vista del gusto.



Questi passaggi permettono di stimolare all'interno del gruppo una riflessione critica – ma non incentrata su un approccio normativo giudicante – su come combinare sostenibilità del gusto, della salute e ambientale nelle scelte alimentari quotidiane.

SECONDO INCONTRO

Prima di avviare l'attività, è strategico richiamare quanto emerso nell'incontro precedente, in particolare i diversi livelli di sostenibilità quando si parla di cibo.

Successivamente, si invita la classe a concentrarsi sulla dimensione ambientale della sostenibilità alimentare spiegando che la produzione del cibo lascia sempre un'impronta sul pianeta: maggiore è il consumo di acqua, suolo/mare ed energia (inclusa quella utilizzata per il trasporto) utilizzata per la produzione di specifici alimenti, più grande è l'impronta che lascia sulla Terra e più lungo sarà il tempo che questa impiegherà per "recuperare". Mettere a confronto la Piramide alimentare con la Piramide ambientale (si trovano illustrazioni di queste due piramidi una rovesciata rispetto all'altra anche in molti testi scolastici) permette ad alunni ed alunne di visualizzare i cibi che hanno un impatto minore sulla salute della Terra. Al tempo stesso, consente di riconoscere le differenze tra scelte alimentari salutari per il corpo, sostenibili dal punto di vista del palato e sostenibili per l'ambiente, rafforzando gli apprendimenti scaturiti dalle riflessioni del precedente incontro.

Per consolidare alcuni concetti, si può proporre il gioco "Quale tra questi due cibi è più sostenibile?", in cui gli alunni devono scegliere l'alimento che produce un'impronta minore sul pianeta tra le due alternative proposte, ad esempio: arrosto di vitello/ravanelli; banana/fragola; fragola consumata in inverno/fragola consumata in



primavera. L'insegnante non fornisce la risposta corretta, ma invita piuttosto il gruppo a confermare o discutere le scelte dei "giocatori/trici", stimolando così il ragionamento collettivo, il confronto di opinioni e la capacità di argomentare.

Per concludere, l'insegnante può richiamare i costi (economici ed ambientali) legati alla produzione del cibo, invitando la classe a riflettere sulla insostenibilità (economica, ambientale e sociale) di alcune pratiche, come ad esempio lo spreco alimentare.

Cosa è emerso dall'attività

L'attività ha permesso di dare visibilità ai punti di vista degli alunni e delle alunne, riconoscendoli come soggetti competenti nel riflettere su questioni di interesse collettivo rispetto alle quali risultano tendenzialmente esclusi.

L'eterogeneità e la pluralità delle prospettive emerse – alcune delle quali originali e in controtendenza rispetto a risposte viziate dal *bias* della desiderabilità sociale – si sono rivelate particolarmente efficaci nel decostruire approcci normativi alla sostenibilità in ambito alimentare. Nella classe in cui l'attività è stata sperimentata, la partecipazione di alunni ed alunne è stata particolarmente attiva, dimostrando che il tema è considerato qualcosa di vicino alla propria esperienza.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Questa attività, inserita nel più ampio percorso Bambin@etnograf@, è stata concepita come propedeutica ad un successivo lavoro di ricerca da parte degli alunni e delle alunne sullo spreco alimentare



nella propria mensa scolastica ed in stretta connessione con l'attività più ampia sul concetto di sostenibilità. Tuttavia, può essere proposta anche come attività autonoma, svincolata da un percorso di ricerca più ampio.

Il suo collegamento al curriculum di Educazione civica – e, in particolare, al nucleo tematico *Sviluppo sostenibile, Educazione ambientale e Tutela del patrimonio* – ne favorisce la trasferibilità e l'adattabilità a differenti contesti territoriali e scolastici.





SCHEDA 4

Ma noi... sprechiamo?

Dallo spreco alla sostenibilità alimentare

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

L'attività si inserisce nell'ambito del più ampio percorso Bambin@ etnograf@ (vedi sezione *Metodologie operative* e le schede delle attività *Sostenibilità*, *La nostra inchiesta sulla sostenibilità*, *Sostenibilità alimentare*) e mira ad approfondire il tema della sostenibilità a partire da una inchiesta esplorativa sullo spreco alimentare a scuola.

Partendo dalle proprie esperienze quotidiane, bambini e bambine sono invitati a osservare cosa accade in mensa al momento del pasto, monitorando ciò che si consuma e ciò che si butta in modo da diventare maggiormente consapevoli delle proprie pratiche alimentari. Non si tratta di un'attività orientata a "misurare" in maniera precisa lo spreco – pesando, ad esempio, ciò che finisce nei bidoni – quanto piuttosto di un'attività che consenta – a partire da dati empirici per quanto non precisi "al grammo" – di apprezzare delle tendenze e approcciare un fenomeno (l'eventuale spreco) a partire da procedure di misurazione che vengono condivise e decise insieme ai compagni/e.

Coinvolgere attivamente bambini e bambine rendendoli protagonisti del processo di ricerca attraverso strategie che siano in grado di gestire, restituisce loro *agency*. Innanzitutto, la rilevazione empirica consente di verificare – e, se necessario, di confutare – una retorica che dipinge gli alunni/e come "spreconi" in maniera generalizzata. In secondo luogo, reintegrare la loro prospettiva permette di leggere

in modo più articolato lo spreco alimentare nelle mense scolastiche includendo punti di vista spesso trascurati, sia rispetto all'esperienza dei bambini e delle bambine, sia rispetto alle loro interpretazioni e spiegazioni del fenomeno.

Coerentemente con approcci pedagogici volti a promuovere un apprendimento attivo da parte dei/lle discenti, questa attività mira a rendere protagonisti bambine e bambini, restituendo loro centralità nel processo di conoscenza. Tale attività – oltre ad inserirsi nel nucleo tematico Sviluppo sostenibile, Educazione ambientale e Tutela del patrimonio del curriculum di Educazione civica – permette, inoltre di migliorare l'auto-efficacia e di sviluppare diverse competenze e consapevolezze, fra cui:

- la capacità di distinguere tra opinione e dato empirico;
- la capacità analitica e riflessiva nell'interpretazione dei fenomeni osservati;
- la consapevolezza che la costruzione della conoscenza richiede procedure metodologicamente fondate.

Descrizione dell'attività

PRIMA FASE: PREPARAZIONE (DURATA: UN'ORA E MEZZA/ DUE ORE)

L'attività può essere avviata raccogliendo le percezioni e le opinioni del gruppo classe rispetto alle pratiche in mensa, a partire dalla domanda guida: "Secondo voi, in mensa si spreca tanto o poco?". Successivamente, si propone agli alunni e alle alunne di verificare tali percezioni, confermandole o smentendole, attraverso la raccolta di dati empirici. In questo modo, le impressioni iniziali possono essere messe a



confronto – in un secondo momento – con informazioni più “fattuali”, ad esempio sotto forma di stime percentuali del cibo consumato e di quello scartato.

Prima di avviare le osservazioni e il monitoraggio in mensa, è necessario condividere con la classe la procedura di misurazione e di registrazione dei dati, costruendo insieme una sorta di registro/diario di osservazione a partire dalla domanda guida: “Come possiamo misurare quanto mangiamo di ciò che ci viene proposto?”.

Attraverso una conversazione guidata dall'insegnante, gli alunni e le alunne vengono accompagnati a decidere in modo condiviso quali dati raccogliere e quali strumenti utilizzare per la loro registrazione. Questo passaggio consente di rendere trasparente il processo di osservazione e di coinvolgere attivamente i bambini e le bambine nella definizione delle modalità di rilevazione.

Nella figura, una proposta per il monitoraggio di ciò che succede in mensa che include la registrazione dei seguenti dati:

il numero di coperti (quanti sono gli alunni/e serviti quel giorno);

la tipologia di piatti serviti: tipo di primo, tipo di secondo, tipo di contorno, *[Nota Bene: i bambini e le bambine con cui abbiamo lavorato hanno spontaneamente e subito messo in evidenza quanto tra ciò che viene servito e quanto viene scartato esista una evidente correlazione]*;

per ogni portata, quanti piatti sono stati finiti del tutto, quanti presentano degli avanzi, quanti non vengono proprio toccati.

Per coinvolgere più bambini/e e ridurre i tempi di raccolta dei dati, per ogni pasto si può proporre alla classe di identificare di volta in volta



una o più addette/i ai primi, ai secondi, al contorno che registreranno i dati apponendo le crocette. Alternativamente, come proposto dagli alunni della quarta primaria in cui abbiamo lavorato, è possibile indicare in un grafico a torta la percentuale – ovviamente indicativa e non precisa – di quanto consumato e di quanto buttato di ogni portata (di seguito due esempi di registri proposti dagli alunni/e).

In un caso, si è proposto di aggiungere nel monitoraggio anche il pane. Nell'altro, a seguito di una proposta di alcuni/e alunni/e di capire – attraverso delle domande – le ragioni del consumo/scarto, è stato aggiunto anche il “perché”.

SECONDA FASE: OSSERVAZIONE E MONITORAGGIO

È importante concordare con la classe la durata e la scansione temporale delle rilevazioni. Si può decidere, ad esempio, di concentrarle in un periodo breve, svolgendole tutti i giorni per un arco di tempo definito (ad esempio dieci giorni consecutivi), oppure di diluirle in un periodo più lungo, effettuandole a cadenza regolare (ad esempio una volta alla settimana per due mesi). Questa scelta, condivisa con gli alunni e le alunne, consente di rendere il percorso più consapevole e di adattarlo ai tempi e all'organizzazione del gruppo.

Come proposto dagli alunni e dalle alunne con cui l'attività è stata sperimentata, gli addetti e le addette alla rilevazione potrebbero porre alcune domande ai compagni e alle compagne in merito al pasto, con l'obiettivo di comprendere perché alcuni piatti vengano consumati maggiormente e altri meno.

Questo passaggio può aprire la strada a una riflessione successiva, da affrontare in un momento dedicato, sul significato di “mangiare bene”, mettendo in relazione gusto, abitudini, salute e sostenibilità.



TERZA FASE: BILANCIO DI CIÒ CHE ACCADE IN MENSA.

Al termine del periodo di osservazione, l'insegnante facilita una conversazione di gruppo finalizzata a rielaborare quanto emerso, collegando le osservazioni raccolte e individuando le possibili cause dello spreco alimentare in mensa, laddove questo si sia verificato.

A partire da tale confronto, la classe viene invitata a riflettere collettivamente sui dati e sulle esperienze osservate e, se opportuno, a considerare quali azioni o strategie potrebbero essere adottate per ridurre o evitare lo spreco alimentare.

Di seguito, una tabella con una proposta – ovviamente da riadattare e rimodulare sulla base delle esigenze formative e delle caratteristiche del gruppo classe – di domande stimolo che l'insegnante può utilizzare per facilitare la discussione e rielaborazione dell'esperienza.

Analisi di quanto osservato	• Quali cibi sono stati mangiati di più? Quali di meno? • Secondo voi, cosa porta a mangiare di più una cosa e non un'altra oltre ai gusti personali?
Confronto tra percezioni iniziali e dati raccolti	• All'inizio dell'attività cosa pensavamo dello spreco in mensa? • Le osservazioni fatte confermano o smentiscono le nostre idee iniziali? • C'è qualcosa che non vi aspettavate di trovare?
Riflessioni sul "mangiare bene"	• Che cosa significa per voi "mangiare bene"? • Mangiare bene vuol dire solo mangiare ciò che ci piace? • Come si collegano mangiare bene, salute e sostenibilità? • È possibile mangiare bene e allo stesso tempo evitare gli sprechi?
Riflessione su possibili azioni anti-spreco	• Che cosa potremmo fare, come classe, per ridurre lo spreco in mensa? Ci sono piccoli cambiamenti che potremmo provare a fare? • Chi potrebbe essere coinvolto (compagni, insegnanti, mensa, famiglie)? • Quale proposta vi sembra più facile da realizzare?



Cosa è emerso dall'attività

L'osservazione e il monitoraggio in mensa possono risultare particolarmente coinvolgenti, soprattutto nelle fasi iniziali, poiché gli alunni e le alunne incaricati della rilevazione dei dati si sentono investiti di un ruolo di responsabilità. Con il passare del tempo, tuttavia, la rilevazione può diventare più complessa in quanto sottrae spazio alla dimensione conviviale del pasto: bambini e bambine possono percepire il monitoraggio come una forma di "lavoro" in un momento che, tradizionalmente, è vissuto come distinto dall'attività didattica.

Per questo motivo, è opportuno distribuire la registrazione dei dati tra più addetti e addette alla rilevazione, così da velocizzare le operazioni e ridurre l'impatto sull'esperienza del pranzo. È inoltre opportuno evitare di richiedere alla classe di effettuare il monitoraggio in situazioni in cui il tempo mensa risulti particolarmente compresso, ad esempio a causa di ritardi nella consegna dei pasti o di altre criticità organizzative.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

L'attività è potenzialmente trasferibile in classi quarte e quinte primarie di altri territori, tuttavia – essendo articolata in tre fasi e richiedendo l'osservazione ed il monitoraggio in mensa un notevole investimento di tempo, occorre articolarla in un arco di tempo sufficientemente lungo (almeno 2/3 mesi).



3.3 PAVULLO

Descrizione del Contesto tra sfide e risorse

La ricerca-azione realizzata a Pavullo nel Frignano ha coinvolto due scuole dell'infanzia (Mariele Ventre e nel Bosco) e due scuole primarie (Ugo Foscolo e De Amicis), per un totale di dieci sezioni. Anche se si tratta di un territorio con una popolazione scolastica già notevolmente sensibilizzata al tema dell'alimentazione sana e con una ricca progettualità sulla sostenibilità ambientale, in particolare nel campo dell'educazione outdoor, attività didattiche specificamente focalizzate sulla mensa e sull'alimentazione sostenibile, capaci di tenere conto delle differenze socioculturali, non erano ancora state sperimentate. La marcata eterogeneità multiculturale delle scuole, con un'elevata presenza di bambine e bambini con background migratorio, ha ulteriormente orientato la co-progettazione verso un approccio integrato, capace di valorizzare la pluralità degli stili, delle preferenze, delle pratiche e delle forme di codificazione del gusto.

È proprio a partire da questi bisogni e da queste potenzialità del contesto che la ricerca ha fatto emergere orientamenti, cornici di senso e priorità specifiche: la differenziazione dei gusti, la valorizzazione della mensa come spazio educativo, la riorganizzazione del setting e del momento del pranzo in favore dell'autonomia e della reciprocità tra bambine e bambini. Coerentemente con questi esiti, un gruppo-guida di insegnanti ha co-progettato e sperimentato una varietà di attività didattiche intorno al cibo a scuola, in un percorso accompagnato, facilitato e documentato con metodologie di matrice etnografica. Gli incontri di co-progettazione hanno permesso di costruire un dialogo continuo tra ciò che veniva sperimentato nelle classi e nei momenti del pasto e le riflessioni collettive che ne scaturivano, evitando interventi estemporanei o proposte calate dall'alto. Questo scambio costante tra pratica e riflessività ha spesso portato a riorientare in itinere gli interventi, in un processo dinamico e flessibile coerente con l'impianto della ricerca-azione.

In linea generale, le sperimentazioni hanno condiviso un orientamento comune: considerare il pasto non come un momento isolato, ma come una porzione di spazio-tempo educativo più ampia, capace di generare relazioni, riflessioni e pratiche condivise. Le insegnanti hanno scelto di investire soprattutto sul tempo che circonda il pranzo - prima e dopo - sperimentando alcuni dispositivi didattici inseriti nella quotidianità scolastica: attività per favorire la socializzazione e variare le compagnie a tavola, pratiche preliminari al pasto per rendere più consapevole e partecipato il consumo del cibo, momenti dedicati alla riflessione su spreco, cura e continuità tra scuola e casa, ma anche cambiamenti organizzativi importanti dentro la mensa volti a facilitare l'autonomia insieme responsabile e creativa dei bimbi al momento del pasto. Nel loro insieme, queste sperimentazioni hanno contribuito a spostare l'attenzione dal pasto come semplice atto di nutrizione al pasto come nuova occasione di relazione e comunicazione, tra bimbi alla pari, ma anche tra bimbi e adulti.

Le schede che seguono documentano alcune delle attività interamente co-progettate e realizzate dal gruppo di insegnanti trasversale alle diverse sezioni e alle diverse scuole coinvolte, che ha lavorato insieme come comunità di pratica. Vanno lette come esiti provvisori e situati di un processo condiviso, più che come modelli da replicare: sono soprattutto un invito ad attivare, in altri contesti, analoghi percorsi di riflessività, confronto e trasformazione delle pratiche.



SCHEDA 1

Il cibo come occasione di dialogo

A quale bisogno intende rispondere l'attività

In modo trasversale diverse sezioni delle scuole dell'Infanzia e delle Primarie hanno sperimentato piccole attività volte a ricollocare al centro dell'attenzione educativa il cibo e il pasto, non come un momento isolato, ma come **porzione di spazio-tempo educativo** più ampia, capace di generare relazioni, gioco, riflessioni condivise. Queste attività promuovono socializzazione, e partecipazione attiva dei bambini, valorizzando il pranzo come occasione di dialogo, cooperazione e apprendimento trasversale.

Descrizione dell'esperienza

Il percorso ha previsto la sperimentazione di dispositivi didattici inseriti nel tempo che circonda il pranzo, sia prima sia dopo il pasto. Prima del pasto sono state proposte attività e giochi per favorire la socializzazione e la variazione delle compagnie ai tavoli, stimolando la conoscenza reciproca e la comunicazione tra i bambini. Ma anche durante il pasto, i bambini sono stati coinvolti in **conversazioni collettive** facilitate dalle insegnanti, riflettendo insieme su cosa si mangia e come ci si sente rispetto agli alimenti.

È all'interno di queste attività che si è declinata a Pavullo l'esperienza dei “*bambini etnografi*” sperimentata anche in altri territori (vd. sezione *Metodologie operative* e sezione 3.2. *Modena*), che ha coinvolto in modi diversi tutte le classi partecipanti. Insegnanti e bimbi hanno realizzato **video-interviste** in diversi contesti della vita scolastica: in mensa, con le cuoche, tra pari, durante le merende o nel lavoro in classe. Lo scopo non era raccogliere risposte “giuste”, ma osservare, ascoltare e dare parola ai vissuti legati al cibo. Le aree tematiche sono state co-progettate e poi declinate in modo differenziato dai singoli gruppi classe a partire da una scaletta condivisa:

- *il cibo del cuore*: cibi che preferiamo, cibi che fanno bene e che fanno male, cibi divertenti e noiosi...
- *mondo animale e mondo vegetale*: il giardino, l'orto, il negozio...
- *la mensa*: che momento è? Come lo viviamo? Quale momento ci piace vs quale detestiamo...
- *lo spreco*: cosa buttiamo, quanto, dove, perché...
- *il fare degli adulti*: c'è differenza tra ciò che dicono e ciò che fanno? Cosa cucinano, dove comprano il cibo, cosa vorremmo...

Queste conversazioni/interviste - videoregistrate per poter essere riascoltate e rguardate insieme come occasione di riflessione - hanno permesso di spostare l'attenzione dal pasto come semplice atto di nutrimento al pasto come occasione di relazione e comunicazione, tra pari ma anche tra bambini e adulti in modo simmetrico. Così, l'esperienza dei “*bambini etnografi*” ha reso tangibile la dimensione sociale del cibo e ha introdotto pratiche di reciprocità ancora poco comuni nelle aule scolastiche.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Sono replicabili le modalità di integrazione del pasto nella vita scolastica come momento educativo, attraverso: attività di socializzazione prima e dopo il pranzo e pratiche di osservazione e documentazione partecipata dai bambini in prima persona, in interazione tra loro e con le figure adulte della scuola (insegnanti, cuoche, ecc.). Queste strategie mostrano come il pasto possa diventare uno strumento educativo trasversale, capace di promuovere relazioni, dialogo e riflessione critica, integrando apprendimento e vita scolastica quotidiana.





SCHEDA 2

Esplorare gli alimenti: la mensa entra in classe

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

Si tratta di attività più specificamente didattiche, nate dalla necessità, emersa nel percorso di ricerca, di avvicinare bambine e bambini agli alimenti che consumano quotidianamente a mensa, spesso in modo automatico e senza consapevolezza. L'obiettivo di connettere il momento del pasto al tempo didattico e restituirgli valore educativo ha preso forma in un dispositivo semplice, inserito nella routine quotidiana delle sezioni: **il calendario del mattino**. Pur declinato in modi diversi nelle diverse classi, ha rappresentato per tutte un punto di partenza comune. Questo momento ha permesso di affrontare in forma dialogica e creativa temi come la struttura del menù scolastico, il bilanciamento dei nutrienti durante la giornata e la settimana, il rapporto tra quantità e qualità degli alimenti e la stagionalità. Il menù della mensa è così diventato uno strumento di apprendimento, e non un dato per scontato.

Descrizione dell'esperienza

Nelle primarie, l'attività ha coinvolto i bambini in un percorso di scoperta e riflessione sul cibo consumato a mensa, partendo dagli alimenti segnati nel calendario del mattino. I bambini hanno cercato, identificato e nominato ciascun alimento, trasformando ciò che normalmente è dato per scontato in un'occasione di osservazione attiva e conoscenza. Su questi alimenti sono state poi realizzate **attività didattiche specifiche**, volte a far comprendere la loro origine, le

caratteristiche nutrizionali e le modalità di consumo consapevole. Le insegnanti hanno approfondito il legame tra cibo e contesto locale, organizzando collegamenti con i produttori e laboratori pratici sui **processi produttivi**. I bambini hanno così potuto osservare da vicino come vengono realizzati alcuni alimenti: dalla produzione del pane presso il panettiere alla lavorazione della carne in macelleria, fino ad altri prodotti locali, integrando conoscenze teoriche e concrete. Questi momenti hanno favorito curiosità, partecipazione e dialogo, stimolando domande, confronti e riflessioni critiche.

Nelle sezioni d'infanzia, l'attività ha promosso la partecipazione attiva dei bambini e il coinvolgimento delle famiglie nella scoperta del cibo. Il menù del pranzo del giorno è stato condiviso con i genitori attraverso una **bacheca** costruita dai bambini stessi, in cui venivano riportati sia gli alimenti della merenda del mattino, come la frutta - collegata alla semina e al circuito del cibo, alla sua provenienza e geografia - sia i piatti del pranzo, comprendenti primo, secondo e contorno.

Parallelamente, è stato realizzato un **libro sul cibo settimanale**, destinato ai genitori e costruito a partire dalla selezione di alimenti e dalle esperienze in sezione, con l'obiettivo di proporre consigli e spunti educativi coerenti con le pratiche alimentari osservate in classe.

Il percorso è stato completato da **cerchi di condivisione**, momenti di dialogo in cui bambini e insegnanti hanno riflettuto insieme su gusti, preferenze e scelte alimentari, valorizzando l'esperienza come occasione di conoscenza reciproca e di confronto sulle pratiche quotidiane.



Cosa è emerso dalle attività

In generale, le attività hanno favorito una maggiore consapevolezza dei bambini rispetto al cibo consumato a scuola, stimolando spirito curiosità e interesse verso la mensa, solitamente data per scontata, spirito critico e capacità di argomentazione. In alcuni casi il percorso si è concluso con la costruzione di un prontuario finale, che raccoglie informazioni sugli alimenti analizzati, osservazioni dei bambini e materiali prodotti durante le attività: uno strumento utile per continuare a collegare mensa, educazione e vita quotidiana.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

L'esperienza del *Calendario del mattino* risulta trasferibile ad altri contesti scolastici per la sua struttura flessibile e per l'uso di dispositivi semplici, facilmente integrabili nella routine quotidiana. In particolare, è replicabile l'idea di costruire un momento intermedio tra mensa e attività didattiche, capace di trasformare il menù scolastico in uno strumento educativo e riflessivo. Sono trasferibili anche l'attenzione al cibo come oggetto di conoscenza, il lavoro sul collegamento tra alimenti, stagionalità e territorio e la valorizzazione dell'esperienza concreta. Il coinvolgimento attivo dei bambini attraverso l'osservazione, la nominazione, il racconto e la produzione di materiali mostra come sia possibile lavorare su temi complessi come educazione alimentare, sostenibilità e consapevolezza del consumo partendo dalle pratiche quotidiane, decostruendo gli automatismi e restituendo senso e valore educativo a gesti come mangiare a mensa, cui solitamente non prestiamo sufficiente cura e attenzione.





SCHEDA 3

Gusti e disgusti: preferenze e differenze come occasioni di ri-conoscimento reciproco

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

Si tratta di attività che intendono rendere esplicite dimensioni dell'alimentazione spesso implicite o naturalizzate, come i gusti e i disgusti. L'obiettivo è superare la concezione del cibo come semplice dato nutrizionale, riconoscendo le preferenze alimentari come occasione di conoscenza di sé, degli altri e dei contesti sociali e culturali del mangiare.

Descrizione dell'esperienza

Il percorso *Il cibo che amo*, nasce dal bisogno di valorizzare il legame affettivo dei bambini con il cibo, dando loro voce come protagonisti e rendendo esplicite dimensioni spesso implicite, quali gusti, preferenze e sensazioni legate all'alimentazione. Il percorso mira a sviluppare consapevolezza e capacità di confronto, affrontando temi come le differenze nei gusti, la sostenibilità, le scelte alimentari e la socializzazione attraverso il cibo. Un obiettivo trasversale riguarda il rafforzamento del raccordo tra scuola e famiglia, consolidando l'alleanza educativa e favorendo la condivisione delle esperienze.

Il percorso si è articolato in più momenti, alternando **attività in aula, laboratori pratici e confronto con le famiglie**. La metodologia ha previsto **osservazione, dialogo guidato e lavori individuali e collettivi**, con continui riferimenti alla routine scolastica e al contesto familiare.

Nella fase iniziale, i bambini hanno partecipato a discussioni su gusti, sapori, preferenze e sensazioni legate agli alimenti, utilizzando testi e immagini come supporto, per poi elaborare domande e intervistare i compagni, esplorando le differenze individuali.

Le attività hanno coinvolto anche le famiglie: i bambini hanno portato a casa piccoli compiti, come la preparazione di ricette con ingredienti selezionati insieme a scuola, documentando l'esperienza con foto e osservazioni, per poi condividere i risultati in classe.

Una parte significativa del percorso ha riguardato la raccolta e l'organizzazione dei materiali prodotti: elaborati individuali e collettivi sono stati sistemati in cartelloni e quaderni tematici, rendendo visibile l'evoluzione del percorso. L'insieme delle attività ha alternato momenti individuali di scrittura o disegno a momenti collettivi di riflessione insieme, degustazioni attive e dialogo sulle esperienze sensoriali e sui significati affettivi legati al cibo.



Cosa è emerso dalle attività

Il lavoro sui gusti e sui disgusti ha reso visibili dimensioni affettive, culturali e intersoggettive del mangiare, spesso date per scontate. Il materiale raccolto (fotografie, commenti, valutazioni) è confluito in un piccolo schedario condiviso, rendendo tangibile il processo di riflessione collettiva.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Il percorso si distingue per la varietà e la strutturazione dei dispositivi didattici utilizzati — dal dialogo guidato al disegno, dagli istogrammi matematici alle videoregistrazioni — che permettono di affrontare il tema dell'alimentazione coinvolgendo linguaggi e competenze diverse. Questo insieme strutturato di attività mostra come le preferenze alimentari non siano mai solo individuali, ma radicate in contesti familiari e culturali specifici: lavorare sui gusti e sui disgusti diventa così un'occasione per sviluppare nei bambini una postura di ascolto di sé e degli altri in termini di riconoscimento delle differenze come risorse, non come eccezioni.





SCHEDA 4

Fare legame tra scuola e famiglia

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

Alcune attività hanno focalizzato specificamente sul raccordo tra scuola e famiglia, partendo dalla convinzione che un'educazione alimentare sana e sostenibile non possa esaurirsi dentro le mura scolastiche, ma abbia bisogno di continuità con la vita quotidiana a casa. In alcune sezioni della primaria, l'attività *La nutrizione inizia dai bambini* ha coinvolto direttamente i genitori, non come destinatari passivi di informazioni, ma come partner educativi attivi, costruendo un'alleanza concreta attorno ai temi della nutrizione sana e sostenibile e strutturando un legame continuativo tra le pratiche alimentari della scuola e quelle delle famiglie.

Descrizione dell'esperienza

Il percorso ha coinvolto in particolare due classi seconde, articolandosi in fasi integrate tra attività in aula e momenti di esperienza a casa con le famiglie. Dopo un lavoro preliminare in aula sugli alimenti della mensa e sulla loro composizione in termini di salute e sostenibilità, i bambini hanno partecipato a **degustazioni guidate e discussioni** sui cibi scelti. Successivamente, i **genitori sono stati coinvolti in attività di “composizione di una ricetta”**: ogni settimana veniva selezionato un alimento (ad esempio riso, cavolo o patata), approfondito a scuola e poi cucinato a casa insieme ai bambini, documentando l'esperienza con fotografie e osservazioni.

Le esperienze realizzate a casa sono state poi condivise in classe: i bambini hanno raccontato l'attività ai compagni, partecipando a **cerchi di riflessione** guidati dalla ricercatrice e dall'insegnante insieme. In questi momenti sono emerse discussioni sui gusti, sulle **abitudini familiari**, sulla sostenibilità e sulla riduzione degli scarti, con elaborazioni creative attraverso testi e disegni. L'attività ha prodotto materiali didattici e documentazione visiva, tra cui un **ricettario** con le descrizioni dei bambini, schedari fotografici, registrazioni audiovisive dei cerchi di riflessione e testi e disegni realizzati dai bambini.

Cosa è emerso dall'attività

L'esperienza ha evidenziato come il coinvolgimento dei genitori favorisca continuità e confronto tra pratiche scolastiche e domestiche. I bambini hanno acquisito maggiore consapevolezza del cibo consumato, hanno potuto esplorare le proprie preferenze e confrontarle con quelle degli altri, e hanno sviluppato capacità di riflessione critica e dialogo. La documentazione prodotta ha reso tangibile il processo di apprendimento e condivisione.



Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Il percorso dimostra la replicabilità di attività che integrano la scuola con la famiglia, utilizzando il cibo come strumento educativo trasversale.

Possono essere trasferiti:

- il modello di collaborazione scuola-famiglia per riflessione e dialogo sui gusti e sulle abitudini alimentari;
- le attività di degustazione guidata e sperimentazione culinaria a casa;
- l'uso di documentazione visiva e scritta per sostenere la riflessione condivisa;
- l'approccio modulare a fasi, con momenti di riflessione collettiva e produzione creativa dei bambini.

L'esperienza mostra come l'apertura verso le famiglie, sia attraverso strumenti di comunicazione visiva e condivisa sia tramite la costruzione di materiali comuni, rafforzi la continuità tra scuola e vita quotidiana.





SCHEDA 5

La mensa come laboratorio e spazio educativo

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

L'attività nasce dal bisogno di riconoscere e valorizzare la mensa come spazio educativo a pieno titolo, non solo come presidio di sicurezza, igiene e regolazione nutrizionale. In particolare, risponde alla doppia esigenza, da un lato, di promuovere l'autonomia dei bambini nei momenti quotidiani del pasto, sostenendo partecipazione, responsabilizzazione e inclusione, con attenzione speciale ai bambini con maggiori difficoltà; d'altro lato, di ripensare tempi, ruoli e modalità organizzative della mensa a partire dall'esperienza concreta di insegnanti e bambini.

Descrizione dell'esperienza

In alcune scuole dell'infanzia sono stati valorizzati percorsi di autonomia già sperimentati in precedenza, documentati attraverso osservazioni partecipanti e videoregistrazioni. Le attività principali hanno incluso:

la **sparecchiatura autonoma**: i bambini hanno cura dei propri spazi a tavola e collaborano alla sistemazione dei materiali;

socializzazione libera in mensa: momenti di conversazione e scambio tra pari durante il pasto;

valorizzazione dei ruoli specifici: il “cameriere”, che distribuisce i piatti ai compagni; il “portatore d'acqua”, che rifornisce le caraffe;

eventuali altri ruoli legati all'organizzazione del tavolo e alla gestione del pasto;

l'autoporzionamento: i bambini scelgono e servono da soli la quantità di cibo desiderata, sviluppando consapevolezza, responsabilità e gestione del proprio pasto.

Molto importante è stato **l'allargamento di questa esperienza alle primarie**, sperimentato per la prima volta in due classi. Su impulso del progetto SEASFOOD, alcune insegnanti della primaria hanno deciso di provare a replicare la pratica nelle loro classi: un giorno alla settimana, due classi pranzano insieme in un'aula più grande, gestendo autonomamente il servizio e organizzando l'autoporzionamento e l'organizzazione secondo le nuove modalità. La sperimentazione è stata osservata dalla ricercatrice, documentata con filmati e registrazioni audio, e ha permesso di evidenziare tre elementi chiave condivisi da tutti:

- la felicità incondizionata dei bambini, i quali spererebbero che “si mangiasse sempre così!”;
- la disponibilità e l'energia delle insegnanti, impegnate a seguire e accompagnare i bambini in questa attività;
- l'accordo delle cuoche, che apprezzano l'esperienza ma suggeriscono un “dosaggio organizzativo”, distribuendo l'attività a turni per classi.

Per circa un anno, la mensa si è trasformata in un vero laboratorio educativo, dove l'autonomia dei bambini è stata valorizzata e le modalità organizzative ristrutturate, con particolare attenzione all'inclusione dei bambini con maggiori difficoltà.



Cosa è emerso dall'attività

L'osservazione partecipante testimonia il successo della sperimentazione, che prosegue come lascito concreto del progetto SEASFOOD. La mensa è stata percepita come spazio educativo e relazionale, dove autonomia, inclusione e interazioni sociali possono convivere con l'organizzazione pratica e la sicurezza alimentare. È emersa anche la fragilità dell'esperimento, oggi sostenuto principalmente dalla volontà e dall'energia delle insegnanti, ma che funge da esempio di come le pratiche quotidiane possano orientare cambiamenti concreti nella gestione scolastica.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Sono trasferibili le pratiche di valorizzazione dell'autonomia a mensa, l'introduzione di ruoli attivi (cameriere, portatore d'acqua, ecc.) e l'autoporzionamento come dispositivi educativi. L'esperienza mostra inoltre che cambiamenti organizzativi significativi possono partire dal basso, dalla competenza e dall'esperienza quotidiana degli insegnanti, diventando uno stimolo per ripensare politiche e strategie istituzionali più ampie.





SCHEDA 6

Esperienze nutrienti nel bosco

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

Le attività rispondono al bisogno, emerso nel percorso di ricerca, di valorizzare l'esperienza del cibo come pratica educativa situata, capace di intrecciare alimentazione e ambiente. In particolare, nelle scuole dell'infanzia si è manifestata l'esigenza di riconoscere e rafforzare il potenziale educativo dell'esperienza outdoor, utilizzando il cibo come dispositivo per attivare connessioni tra corpo, natura e socialità. Un ulteriore bisogno riguarda la costruzione di una maggiore consapevolezza rispetto all'origine degli alimenti, ai cicli naturali della produzione e alle pratiche di cura del cibo, mettendo in relazione educazione alimentare ed educazione ambientale e avvicinando i bambini ai prodotti del territorio. Nella primaria, infine, emerge l'esigenza di creare spazi di riflessione collettiva sul cibo e sulla sostenibilità, capaci di favorire dialogo, confronto e partecipazione attiva dei bambini.

Descrizione dell'esperienza

All'interno delle scuole dell'infanzia, e in particolare nel contesto della **Scuola nel Bosco**, alcune sperimentazioni hanno posto al centro l'esperienza outdoor come ambiente privilegiato di apprendimento. In questo quadro si colloca il percorso *Foodoor*, che utilizza il cibo come dispositivo educativo capace di attivare connessioni tra natura, corpo, relazioni.

In questo percorso, l'attività *I cacciatori di gusto* ha valorizzato le pratiche educative all'aperto, utilizzando il cibo condiviso come veicolo di integrazione e scambio all'interno del gruppo: pasti e merende collettive sono stati vissuti come esperienze che coinvolgono i sensi, la dimensione relazionale e il contatto con l'ambiente naturale. Il percorso è stato documentato anche attraverso materiali video, che restituiscono la ricchezza dell'esperienza vissuta.

Nella stessa direzione si inserisce il progetto *La merenda contadina*, che ha lavorato esplicitamente sulla connessione tra gli alimenti proposti dalla scuola e i cicli naturali del cibo (dal fare semina, alla raccolta nell'orto, alla preparazione della merenda). Le attività hanno incluso la visita al mercato contadino, l'acquisto di prodotti locali, la raccolta dei semi, la creazione e la cura dell'orto scolastico (semina, piantumazione, osservazione, raccolta), fino alla preparazione condivisa della merenda. I bambini hanno lavato, tagliato e preparato gli alimenti, assaggiandoli insieme e soffermandosi sulla cura del cibo, sulla condivisione e anche sulla dimensione estetica nel presentarlo.

Il percorso è stato arricchito dalla lettura di testi dedicati al cibo, dalla lettura quotidiana del menù e dalla costruzione, da parte dei bambini, di un menù da esporre all'esterno della sezione come strumento di comunicazione con le famiglie. È stata inoltre realizzata una serie di **PECS** per favorire la comunicazione aumentativa alternativa (CAA), rendendo l'esperienza accessibile e inclusiva per tutti.

Nelle scuole primarie sono state organizzate *merende all'aperto* accompagnate da cerchi conviviali di riflessione. In questi momenti, il cibo è diventato occasione per discutere insieme di temi legati alla sostenibilità alimentare, alle scelte di consumo e alle abitudini quotidiane. Le attività hanno favorito un clima informale e partecipativo,



incoraggiando bambine e bambini a esprimere opinioni, raccontare esperienze e confrontarsi tra pari, anche attraverso piccole interviste e momenti di documentazione audiovisiva.

Cosa è emerso dalle attività

Le attività hanno evidenziato come il cibo, se collocato in contesti esperienziali e relazionali, diventi un potente mediatore educativo. Nella scuola dell'infanzia è emersa forte partecipazione, curiosità e sviluppo dell'autonomia. Il lavoro sui cicli del cibo ha reso più comprensibile il legame tra ciò che si mangia e i processi di produzione e trasformazione. Nelle primarie, i momenti conviviali hanno favorito dialogo e riflessione critica, mostrando come il cibo possa diventare un terreno comune per affrontare temi complessi in modo accessibile e partecipato.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Risulta replicabile l'attenzione all'esperienza outdoor come spazio di apprendimento, così come il collegamento tra alimentazione, ambiente e pratiche di cura. Sono adattabili anche i dispositivi semplici utilizzati: le merende condivise, i cerchi di riflessione, l'orto scolastico, la preparazione collettiva del cibo, la documentazione visiva e il coinvolgimento delle famiglie. Le attività mostrano come sia possibile lavorare su educazione alimentare e sostenibilità a partire da pratiche concrete e sociali, modulandole in base all'età dei bambini e alle caratteristiche dei contesti scolastici, mantenendo centrale la dimensione relazionale e partecipativa dell'esperienza del cibo.





SCHEDA 7

Il cibo gentile: connessioni tra sé e la natura

Parallelamente alle attività portate avanti dalle insegnanti nelle loro classi, sono stati realizzati due **laboratori sul territorio**, condotti da cooperative con una lunga esperienza nell'ambito dell'educazione ambientale. Queste collaborazioni hanno permesso di ampliare lo sguardo sul cibo, spostandolo dall'ambito scolastico a quello del paesaggio, degli ecosistemi e delle relazioni tra esseri viventi, valorizzando il territorio come spazio educativo.

Il laboratorio *Il cibo gentile*, a cura della **Cooperativa Frignano Vivo / Parchi Emilia Centrale** ha accompagnato diverse sezioni delle scuole dell'infanzia e della primaria in un percorso di scoperta del cibo come elemento di connessione tra il corpo umano, gli altri esseri viventi e l'ambiente.

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

Il laboratorio nasce dall'esigenza di ampliare lo sguardo sul cibo oltre i confini della classe e della mensa, per connettere l'esperienza alimentare quotidiana al mondo vivente di cui facciamo parte. L'obiettivo è stimolare nei bambini la consapevolezza che il cibo non è un dato isolato, ma un elemento di relazione tra il corpo umano, gli altri esseri viventi e l'ambiente — e che prendersi cura della propria alimentazione è un gesto "gentile" non solo verso se stessi, ma verso il pianeta intero.

Descrizione dell'esperienza

Il laboratorio ha accompagnato diverse sezioni delle scuole dell'infanzia e della primaria in un percorso di esplorazione del cibo come fatto ecologico, corporeo e culturale, sviluppato prevalentemente all'aperto, lungo sentieri e ambienti naturali del territorio.

Una prima parte ha invitato i bambini a interrogarsi su cosa sia il cibo osservando la natura circostante: riconoscere i segni del mangiare, del digerire e dell'essere mangiati ha reso visibile come tutti gli esseri viventi siano inseriti in una catena trofica di cui anche l'essere umano fa parte. L'osservazione di piante rampicanti — edera, vitalba, rovo, luppolo — e il confronto con piante spontanee come l'ortica hanno mostrato come il confine tra cibo coltivato e mondo selvatico sia meno netto di quanto si pensi.

Una seconda parte ha esplorato il rapporto tra cibo e corpo: cosa accade al cibo una volta ingerito, quali sensi sono coinvolti nell'esperienza del gusto, come i diversi colori di frutta, verdure, legumi e cereali corrispondano a nutrienti e “superpoteri” diversi per la salute. Attraverso giochi di movimento e attività manuali — come riprodurre con l'argilla gli escrementi di diversi animali — i bambini hanno esplorato il funzionamento dell'apparato digerente e il ruolo del microbiota intestinale.

Una terza parte ha allargato la prospettiva alle scelte alimentari e al loro impatto ambientale e nutrizionale. I bambini hanno ricostruito la filiera corta di una mela di un agricoltore locale e l'hanno confrontata con il lunghissimo viaggio di una banana che attraversa mezzo pianeta, passando per una catena infinita di trasportatori e intermediari: un percorso che riduce la freschezza, il gusto e la ricchezza nutritiva del frutto, diminuisce il compenso dell'agricoltore e moltiplica i



costi ambientali. Si è poi riflettuto sugli imballaggi — cosa cambia tra un frutto avvolto nella propria buccia, nella plastica, nel cartone o nel vetro? — e sul cibo confezionato e pronto: i suoi costi ambientali e nutrizionali e la riciclabilità delle confezioni usa e getta. Tutte le attività e le riflessioni sono state orientate verso ciò che è possibile fare di positivo: introdurre più cibi vegetali e il più vari possibile, acquisire maggiore consapevolezza della nostra interdipendenza dalla natura. Perché noi siamo natura, e il cibo è il legame più tangibile e concreto che abbiamo ogni giorno sotto gli occhi — spesso senza accorgercene.

Cosa è emerso dalle attività

Le attività hanno favorito un avvicinamento curioso e concreto al mondo naturale, stimolando domande, osservazioni e connessioni inaspettate. I bambini hanno mostrato interesse e coinvolgimento sia nelle esplorazioni all'aperto sia nelle riflessioni sul proprio corpo e sulle proprie abitudini alimentari. L'approccio ludico ed esperienziale ha reso accessibili contenuti complessi - dalle catene trofiche al funzionamento dell'intestino, dagli impatti ambientali del cibo alla stagionalità - favorendo una maggiore consapevolezza dell'interdipendenza tra alimentazione, salute e ambiente.



Cosa è trasferibile

Il laboratorio mostra come il territorio stesso possa diventare uno spazio educativo privilegiato per affrontare il tema del cibo in modo integrato e trasversale. L'approccio basato sull'osservazione diretta, il gioco, la narrazione e la manipolazione è replicabile in contesti diversi, adattando i contenuti all'ambiente locale e all'età dei bambini. La collaborazione con cooperative ed enti del territorio con esperienza in educazione ambientale rappresenta una risorsa preziosa che altre scuole possono attivare, ampliando la progettualità didattica oltre le mura scolastiche e costruendo ponti tra mensa, classe e paesaggio.



SCHEDA 8

Miele nostrum: dal fiore al vasetto per scoprire la biodiversità

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

Il laboratorio *Miele Nostrum* a cura della **Cooperativa del Centro Visita della Riserva di Sassoguidano** nasce dall'esigenza di avvicinare bambine e bambini agli alimenti naturali e poco processati, stimolando curiosità e senso di responsabilità verso ciò che si mangia. Il miele - scelto come fulcro del percorso - diventa il pretesto per esplorare un tema più ampio: il legame tra alimentazione, biodiversità e territorio. L'obiettivo è far comprendere come le scelte alimentari quotidiane siano intrecciate con la salute degli ecosistemi e con la tutela degli esseri viventi che li abitano, a partire dagli insetti impollinatori, incentivando un progressivo avvicinamento ad alimenti non processati, biologici e a km0, e coinvolgendo le famiglie in questo percorso di consapevolezza.

Descrizione dell'esperienza

Il laboratorio, rivolto ad alcune sezioni della scuola primaria, si è articolato in due parti. La prima ha combinato un'esplorazione sensoriale - odori, sapori, osservazioni all'aperto - con una parte più didattica dedicata alla vita delle api, alla loro vulnerabilità e al ruolo fondamentale che svolgono negli ecosistemi. Attraverso il racconto del percorso "dal fiore al vasetto", il miele è stato presentato come trasformazione del nettare e come prodotto che rende visibile l'intreccio tra



insetti impollinatori, varietà botaniche e biodiversità. Giochi emulativi e esperienze sensoriali hanno permesso ai bambini di comprendere come la tutela della biodiversità passi anche da azioni quotidiane e da scelte consapevoli, e come sia importante attivare azioni concrete di salvaguardia della vita nel territorio circostante.

La seconda parte ha avuto una dimensione pratica e manipolativa: i bambini hanno lavorato direttamente con il miele e altri alimenti, sperimentando accostamenti e composizioni fino alla realizzazione di un piatto finale da condividere. Questo momento ha rafforzato l'idea dell'alimentazione come esperienza partecipata, che coinvolge il corpo, i sensi e le relazioni, oltre che come pratica concreta di rispetto verso l'ambiente e i suoi abitanti.

Cosa è emerso dalle attività

Le attività hanno generato curiosità e coinvolgimento, in particolare nei momenti di esplorazione sensoriale e di manipolazione degli alimenti. Il contatto diretto con prodotti naturali e a filiera corta ha favorito un avvicinamento concreto a cibi poco processati e di provenienza locale, stimolando domande sul loro percorso produttivo e sul loro legame con il territorio. La condivisione del piatto conclusivo ha rafforzato la dimensione collettiva e relazionale dell'esperienza alimentare. Tra i risultati attesi, i conduttori del laboratorio indicano il feedback diretto dei bimbi partecipanti, con la richiesta di esperienze simili in futuro, e una progressiva sensibilizzazione all'acquisto di alimenti non lavorati, biologici e prodotti nel territorio, che si estenda anche alle famiglie.



Cosa è trasferibile

Il laboratorio mostra come un singolo alimento - il miele - possa diventare il punto di partenza per esplorare temi complessi come la biodiversità, la filiera corta e la sostenibilità delle scelte alimentari. L'approccio, che alterna esplorazione sensoriale, conoscenza teorica, giochi emulativi e manipolazione pratica, è replicabile in contesti diversi e facilmente adattabile ad altri prodotti locali. La collaborazione con realtà del territorio, come cooperative, riserve naturali, produttori locali, rappresenta una risorsa che altre scuole possono attivare per costruire ponti tra aula, mensa e ambiente.



Ringraziamenti

La ricerca-azione a Pavullo si è realizzata unicamente grazie alla partecipazione diretta, creativa e competente del personale delle scuole coinvolte: tutte le attività qui presentate sono la loro farina nel sacco. In particolare, desideriamo ringraziare la dirigente **Annalisa Mazzetti**, che ha accompagnato con attenzione costante l'intero percorso, accogliendo e sostenendo la ricerca all'interno dell'istituto; **Simona Magnani** e **Giulia Ricci**, per aver facilitato il processo di ricerca, curato il raccordo tra i diversi attori e costruito con il loro entusiasmo un gruppo coeso attorno al progetto.

Grazie di cuore alle insegnanti **Alberta Alessi, Manuela Biolchini, Chiara Brigantini, Nancy Cammarere, Anastasia Guatterì, Sara Mariani, Simona Natale, Tania Pagani e Chiara Pedroni**, per la fantasia, l'inventiva e il coinvolgimento con cui hanno partecipato attivamente a tutte le fasi del progetto e realizzato le sperimentazioni nelle loro classi.

Infine, ringraziamo **Emanuela Vanda** e **Michela Lamieri**, per aver saputo costruire ponti significativi tra le esperienze dentro la scuola e le risorse del territorio, portando nel progetto competenza ed esperienza radicata nella comunità locale.



3.4 ROMA

Descrizione del Contesto tra sfide e risorse

La ricerca-azione svolta a Roma ha coinvolto una scuola secondaria di primo grado a tempo pieno dell'Istituto Comprensivo Melissa Bassi, situata nel quartiere di Tor Bella Monaca, all'interno del VI Municipio. La scuola è caratterizzata per una presenza elevata di bambini e bambine provenienti da contesti familiari complessi: il territorio è noto per alcune diffuse problematiche sociali, tra cui un'elevata incidenza di fenomeni criminali, una forte disoccupazione giovanile, la presenza di lavoro irregolare e un marcato disagio sociale, oltre a una consistente componente di popolazione straniera. Tor Bella Monaca è contraddistinta da numerosi alloggi di edilizia residenziale pubblica, in parte interessati da occupazioni abusive. L'insufficienza di servizi e infrastrutture pubbliche ha contribuito, nel corso del tempo, a un progressivo deterioramento del contesto urbano, favorendo anche l'inserimento di gruppi legati alla criminalità organizzata. Risultano rilevanti inoltre i livelli di abbandono scolastico e la significativa presenza di persone con disabilità.

La scuola secondaria di primo grado propone una sezione a tempo pieno con il servizio di refezione scolastica, con l'obiettivo di contrastare la povertà alimentare e sperimentare una diversa tipologia di organizzazione scolastica per affrontare il fenomeno della dispersione scolastica. Nel focus group realizzato con le famiglie della classe emerge che l'adesione a questa tipologia di iniziativa è scaturita dalla necessità di garantire ai figli una permanenza a scuola durante una fascia oraria in cui, a causa degli impegni lavorativi, non era possibile assicurare la presenza di un adulto in ambito domestico. Tale scelta è stata motivata anche dalla preoccupazione, espressa da alcuni genitori, legata alla percezione del contesto territoriale come poco sicuro. Dalle interviste semi-strutturate realizzate con gli studenti e le studentesse si evince che la mensa viene vissuta come un ambiente non pensato specificamente per loro, poiché condivisa con la scuola primaria e associata a un servizio che richiama un'esperienza passata, essendo collocata nello stesso spazio utilizzato dagli alunni e dalle alunne quando erano più piccoli e più piccole. Di conseguenza, la mensa è vissuta come un'iniziativa imposta dall'alto, piuttosto che come un contesto progettato insieme agli studenti e alle studentesse, e in funzione delle loro esigenze.

La fase di co-progettazione con le insegnanti ha visto come elemento di partenza l'individuazione di tecniche didattiche volte a supportare il maggior protagonismo dei ragazzi e delle ragazze nella scelta collettiva di decisioni sulla mensa scolastiche, volte a far sentire l'ambiente più vicino ai bisogni del gruppo classe. È stata svolta una formazione con la collaborazione della docente Alessia Barbagli, socia del Movimento di Cooperazione Educativa, sull'assemblea di classe, tecnica didattica che affonda le sue radici nelle sperimentazioni promosse da Celestin Freinet. Il percorso che ha portato alla realizzazione delle assemblee di classe, nella scuola coinvolta, è stato accompagnato da attività preparatorie come il laboratorio delle 7 parole, volto a sostenere i ragazzi e le ragazze nell'espressione dei propri pensieri personali, senza giudizio alcuno. Le assemblee di classe hanno visto come ordini del giorno la disposizione degli arredi della mensa e la pratica dello sparecchiamento. Il percorso si è quindi articolato in diverse attività (vedi schede) tra loro connesse e la cui complessità e durata sono connesse al contesto in cui sono state proposte.

Laboratorio delle 7 parole

Il laboratorio delle sette parole si ispira alle metodologie riconducibili alle pratiche di mediazione e di educazione alla pace, sperimentate da anni nei percorsi formativi del Movimento di Cooperazione Educativa e della Casa Laboratorio Cenci; prevede una progressiva costruzione collettiva del significato di un concetto attraverso il confronto tra parole chiave associate dagli studenti: nel percorso proposto è stato utilizzato come oggetto di discussione la scuola a tempo pieno con mensa, passando da una riflessione individuale a una negoziazione di gruppo fino alla definizione condivisa a livello di classe. La mediazione dell'insegnante, nella proposta dell'attività, ha favorito un clima relazionale positivo e un'accoglienza efficace della proposta laboratoriale.

Un'assemblea di classe

A partire dalla formazione sulla tecnica dell'assemblea di classe le insegnanti coinvolte nel progetto hanno sperimentato questa metodologia in classe, co-condotta con la dottoranda Noemi Dicorato. Il percorso ha permesso di incentivare la partecipazione dei ragazzi e delle ragazze nella costruzione del proprio contesto classe, sentendosi protagonisti e protagoniste delle scelte collettive, prese in relazione agli arredi della mensa e alla pratica dello sparecchiamento. Questi due temi, proposti dalle docenti e dalla dottoranda, sono stati oggetto di discussione. Le modalità con la quale la conversazione circolare è stata portata avanti sono quelle tipiche della

tecnica didattica dell'assemblea di classe (vedi sezione *Metodologie operative*). Nel corso delle assemblee (quattro in due mesi di scuola) è emerso come la presa di parola dei ragazzi e delle ragazze non avviene spontaneamente ed è difficile far emergere un pensiero personale, non influenzato dalle dinamiche relazionali della classe. Per questo sono state realizzate attività a sostegno della riflessione sui temi oggetto delle assemblee come la creazione di testi liberi con la docente di lettere, la definizione di tabelle sui pasti preferiti della mensa con la docente di matematica. Il sostegno delle docenti nella prosecuzione del progetto ha permesso di arrivare alla definizione di piccoli cambiamenti nella mensa, risultati d'impatto nella vita quotidiana scolastica del gruppo classe.



SCHEDA 1

Quali arredi per la nostra mensa?

Esploriamo il concetto di *partecipazione*

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

L'attività proposta mira a porre al centro del processo educativo gli alunni e le alunne, rendendoli soggetti attivi all'interno del gruppo classe attraverso un approccio fondato sulla partecipazione attiva, intesa come base per la sperimentazione concreta dei valori democratici. Un'impostazione di questo tipo, che riconosce e valorizza le opinioni di ragazze e ragazzi attribuendo loro piena legittimità, favorisce lo sviluppo di numerose competenze chiave per l'apprendimento: contribuisce a rafforzare le dinamiche cooperative all'interno della classe, a sostenere l'espressione autonoma dei bisogni individuali e collettivi e a promuovere il rispetto delle differenze, incoraggiando modalità di confronto aperte e costruttive.

L'assemblea di classe rappresenta una delle pratiche educative della pedagogia Freinet e si configura come uno spazio condiviso di corresponsabilità nella gestione della vita scolastica. All'interno di questo dispositivo, studenti e studentesse esercitano un ruolo decisionale sugli aspetti che rientrano nella loro sfera di scelta, in dialogo costante con il corpo docente. Tale modalità organizzativa contribuisce a potenziare le competenze comunicative e relazionali, stimolando atteggiamenti di collaborazione, rispetto reciproco e apertura verso la pluralità dei punti di vista.

Descrizione dell'attività

Questa attività si articola in un incontro periodico della durata di almeno un'ora. La periodicità varia a seconda degli impegni della docente che sceglie di dedicare il tempo alla proposta e all'urgenza della discussione dei temi oggetto dell'assemblea.

PREPARAZIONE DELL'ATTIVITÀ

Prima di svolgere la prima vera assemblea è consigliabile preparare la classe esplicitandone il funzionamento e realizzando insieme cartelloni utili a ricordare le fasi, i ruoli e le regole base.

Dopo aver spiegato brevemente tutte le procedure si divide la classe in piccoli gruppi e si affida ad ogni gruppo la realizzazione di un cartellone in cui realizzare graficamente l'esposizione dei diversi aspetti.

ASSEMBLEA DI CLASSE

Come primo punto si scelgono i ruoli con i quali si gestisce l'assemblea (vedi sezione *Metodologie operative*). Una volta recitata la frase che sancisce l'inizio dell'assemblea si trattano i vari punti all'ordine del giorno esplorando le rappresentazioni iniziali di alunni/e sui temi. Chiunque parla deve esprimere il proprio pensiero in un tempo stabilito, chi vuole prendere la parola si prenota. L'insegnante ha il compito di assicurare che l'andamento della discussione rispetti le regole di base. Per quanto riguarda gli arredi della mensa, la classe coinvolta nell'esperienza si è espressa sui seguenti aspetti:

- Disposizione dei tavoli
- Organizzazione della fase di sparcchiamento



La scelta dei punti all'ordine del giorno è nata a partire da alcune osservazioni partecipanti svolte nella classe coinvolta dal progetto dove era emerso che i ragazzi e le ragazze arrivando a mensa, correvano per assicurarsi il posto vicino al compagno o alla compagna preferita.

La pratica dello sparecchiamento, proposta dalla docente per evitare che la classe lasciasse il tavolo pieno di resti di cibo, non prevedeva l'utilizzo di procedure condivise e a volte ricadeva solo su alcuni/e.

Per la conduzione dell'attività, qualora si creino momenti di difficoltà o stallo nel ragionamento, si propone un giro di parola a turno, per ciascuno, in modo da favorire che tutti e tutte si possano esprimere sul tema.

In conclusione all'attività, le decisioni devono essere condivise dalla docente con il consiglio dei docenti e qualora sia necessario, con la Dirigente Scolastica.

Per quanto riguarda gli arredi della mensa è stata inviata comunicazione scritta alla Dirigente che ha informato la cooperativa che gestisce il servizio di refezione scolastica per procedere con l'attuazione dei cambiamenti proposti dalla classe rispetto in particolare alla disposizione dei tavoli.

Al termine dell'anno, la classe è stata invitata a riflettere sul percorso che ha accompagnato i vari cambiamenti nella loro esperienza di mensa scolastica. I ragazzi e le ragazze hanno scritto dei testi liberi dove appuntare il loro vissuto. Di seguito si riporta il pensiero di alcuni degli alunni e delle alunne:

«Volevo parlare dei cambiamenti che ci sono stati nella mensa. Abbiamo cambiato la disposizione dei tavoli, ci è stato permesso di decidere autonomamente vicino a chi avremmo



voluto sederci, di avere le nostre assemblee e decidere in che modo contribuire e che ruolo avremmo voluto avere in queste.»

« [...] nostra classe per poter fare dei cambiamenti come fare le isole a mensa e fare l'assemblea ogni settimana ed essere paziente con noi, secondo me i cambiamenti che abbiamo fatto ci hanno aiutato a non litigare per un posto o per poter stare con i nostri amici. Mi è piaciuto anche fare l'assemblea perché non facevamo lezione e anche perché potevamo dire i nostri pensieri e perché abbiamo provato di modificare alcune cose come mettere i banchi a isole o dire alle cuoche di mettere un po' di sale ad alcuni cibi.»

Cosa è emerso dall'attività

L'attività ha permesso di dare visibilità ai punti di vista degli alunni e delle alunne, riconoscendoli come soggetti competenti nel prendere decisioni collettive sul contesto classe, rispetto alle quali risultano tendenzialmente esclusi.

L'emersione delle opinioni personali è affiorata utilizzando varie tecniche di supporto volte a creare un clima disteso utile a favorire l'espressione libera dei pensieri, a volte interpretati solo dalla prospettiva dell'accordo/disaccordo rispetto al proprio punto di vista e quindi possibili strumenti di conflitto per acuire dinamiche relazionali del gruppo classe come fazioni o divisioni in piccoli gruppi. Questo aspetto ha comportato un'attenzione particolare nei momenti post-assemblea.



Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Questa attività è stata proposta come propedeutica ad un successivo lavoro di sperimentazione da parte degli alunni e delle alunne delle decisioni prese collettivamente. Sicuramente non è un'attività singola da svolgere in un solo incontro, può essere invece proposta come punto di partenza di un percorso ampio in cui sperimentare pratiche di democrazia in classe.

L'assemblea di classe può essere trasferibile e adattabile ai differenti contesti territoriali e scolastici, qualora le e i docenti siano disponibili nel sostenere la creazione di gruppi classe partecipativi.





SCHEDA 1

Le sette parole.

Come arrivare ad un concetto comune

A quale bisogno intende rispondere l'attività proposta

L'attività proposta si sviluppa attraverso un laboratorio strutturato che guida gli alunni e le alunne in un percorso progressivo di riflessione e confronto collettivo. La metodologia utilizzata deriva da esperienze maturate nel campo della mediazione e dell'educazione alla pace, sviluppate e sperimentate nel tempo nei percorsi formativi del Movimento di Cooperazione Educativa e della Casa Laboratorio Cenci.

Attraverso l'attività la classe sperimenta il significato del mettere in atto dei compromessi: partendo da un pensiero individuale, si arriva ad una sintesi collettiva intorno ad un concetto. La struttura stringente e definita da alcune regole fisse, permette di esplorare in prima persona possibili modalità di gestione di un conflitto e riflettere insieme. La mediazione del conduttore o della conduttrice del laboratorio serve per accompagnare il gruppo classe in tutte le fasi.

All'interno del percorso volto alla realizzazione dell'assemblea di classe, questa attività risultava preparatoria alla riflessione intorno ad alcuni temi da discutere poi collettivamente.

Descrizione dell'attività

Il conduttore o la conduttrice introduce l'esperienza distribuendo a ciascun partecipante un post-it e una penna, invitandolo a scrivere sette parole che associa spontaneamente a un concetto dato. Nel caso specifico, il focus della riflessione ha riguardato l'idea di scuola a tempo pieno con servizio mensa.

La classe viene poi suddivisa in coppie. All'interno di ciascuna coppia, gli studenti mettono a confronto le parole scelte singolarmente e sono chiamati a selezionarne sette tra le quattordici complessive, senza modificarle, ma operando esclusivamente una scelta condivisa. Le parole individuate vengono trascritte su un nuovo post-it.

Successivamente, le coppie vengono aggregate in piccoli gruppi composti da quattro alunni e alunne. Anche in questa fase, il gruppo è invitato a individuare sette parole comuni, selezionandole tra le quattordici emerse dal lavoro precedente. Il processo di confronto e negoziazione prosegue in modo graduale fino alla costituzione di due o tre gruppi più ampi, ciascuno dei quali elabora una propria sintesi.

Nella fase conclusiva, il conduttore o la conduttrice raccoglie le proposte dei gruppi e, attraverso una discussione collettiva, accompagna la classe verso la definizione condivisa delle sette parole rappresentative dell'intero gruppo classe.

Cosa è emerso dall'attività

L'attività ha permesso di dare visibilità all'immaginario degli alunni e delle alunne intorno ad un concetto. Nell'andamento dell'attività è stato possibile osservare le dinamiche con le quali i diversi alunni e alunne arrivavano alle scelte comuni, adottando strategie di confronto più o meno approfondite.

Che cosa è trasferibile ad altri contesti

Questa attività può essere proposta come attività autonoma ed è trasferibile in qualsiasi contesto, per approfondire l'immaginario e i significati che i ragazzi e le ragazze attribuiscono ad un determinato concetto. È facilmente utilizzabile in diverse discipline ed è utile per confrontarsi in diverse fasi su un tema, alimentando una discussione.





Research and Innovation
for Sustainable Food
and Nutrition

PARTE 4

Comunità educante e decisori politici

COMUNITÀ EDUCANTE E DECISORI POLITICI

La mensa scolastica nella governance italiana: normative, pratiche e responsabilità pubbliche

Nel panorama dei servizi educativi italiani, la mensa scolastica occupa un luogo particolare, sospeso tra dimensione pedagogica, organizzativa e amministrativa. Essa non è un servizio neutro: è piuttosto una lente attraverso cui leggere la capacità di un territorio di prendersi cura dei propri bambini, di redistribuire risorse, di interpretare il rapporto tra scuola, famiglia e comunità. Tuttavia, la sua posizione giuridica ed istituzionale ne ha plasmato nel tempo una natura complessa, in parte fragile, in parte potenzialmente generativa.

La normativa italiana colloca la mensa tra i “servizi pubblici a domanda individuale”, secondo un impianto che risale al D.L. 55/1983 e che è stato poi ripreso dal Testo Unico degli Enti Locali. Tale definizione, benché tecnica, ha determinato una condizione strutturale tutt'altro che secondaria: il pasto scolastico non è considerato un diritto essenziale garantito dallo Stato, ma una prestazione il cui avvio, finanziamento e funzionamento dipendono dai singoli Comuni. Questa scelta ha sancito una dipendenza radicale del servizio dalle condizioni economiche e dalle decisioni politiche delle amministrazioni locali, esponendolo a differenze significative sul piano della qualità, dell'accessibilità e della continuità. In Italia convivono infatti realtà in cui la mensa rappresenta un servizio pubblico fortemente sostenuto, talvolta gratuito per tutte le famiglie, e contesti in cui le tariffe raggiungono costi molto elevati e rischiano di diventare un vero e proprio fattore di esclusione.

La governance municipale esercita un'influenza decisiva anche nel modo in cui la mensa viene organizzata e percepita: dagli orari, alla qualità degli alimenti, dalle modalità di trasporto, alla definizione delle diete, ogni aspetto è il risultato di un intreccio di scelte amministrative e decisioni politiche che, più o meno consapevolmente, modellano l'esperienza quotidiana dei bambini. In questo senso, la mensa è un servizio fortemente dipendente dal territorio, ma allo stesso tempo profondamente legato alle visioni culturali e istituzionali che orientano chi governa.

A questa dimensione locale si affiancano le Linee di indirizzo nazionali per la ristorazione scolastica, emanate nel 2010 e aggiornate nel 2021, che rappresentano l'unico tentativo organico di fornire un orientamento tecnico e culturale al sistema. Anche qui, però, la loro natura non cogente ne limita la capacità di incidere in modo uniforme. Le Linee delineano una mensa che non è soltanto nutrizione, ma ambiente educativo, spazio di prevenzione sanitaria, dispositivo di promozione della sostenibilità. Vi si ritrova una visione ampia del cibo come strumento di relazione, cultura, salute, cittadinanza. Ma la loro attuazione non è garantita: laddove esistono risorse adeguate e volontà politica, esse si traducono in pratiche concrete; altrove restano un documento di buone intenzioni, incapace di modificare strutturalmente il servizio.

Negli ultimi anni, la mensa ha assunto un ruolo più esplicitamente politico sul piano europeo, con il Piano Nazionale per la Garanzia Infanzia che l'ha identificata come uno dei presidi fondamentali per contrastare la povertà alimentare e la dispersione scolastica. Tale riconoscimento rappresenta un cambio di prospettiva importante: non si tratta più di considerare la mensa come un costo, ma come un investimento strategico sul benessere e sull'equità, capace di garantire almeno un pasto adeguato al giorno a tutti i bambini, indipendentemente dalla loro condizione socioeconomica. È un passo che, pur senza modificare formalmente il quadro normativo, apre spazi discorsivi e politici per immaginare una mensa più inclusiva e universalistica.

Se la normativa nazionale definisce la cornice generale, è però dentro il capitolato di gara che si giocano le scelte più decisive. Il capitolato, documento giuridico-amministrativo redatto dal Comune per definire il servizio da affidare a una ditta esterna, rappresenta il vero cuore della mensa scolastica, la sua architettura nascosta, quella che determina in modo puntuale ciò che gli studenti mangeranno, in quali condizioni, con quali modalità operative. Il capitolato stabilisce infatti grammature, frequenze dei menu, percentuali di prodotti biologici, tempi di trasporto, temperature minime e massime, numero di addetti, dotazioni delle cucine, protocolli di sicurezza, criteri di controllo, penalità, requisiti di formazione. Nella sua natura tecnica, spesso poco visibile alle scuole, esso descrive però l'esperienza quotidiana del pasto con una precisione che nessun'altra fonte normativa possiede.

Molti degli aspetti vissuti quotidianamente dagli insegnanti e dagli studenti, dalle lamentele sulla temperatura del cibo alle difficoltà legate ai tempi delle turnazioni, non dipendono da scelte pedagogiche, ma da parametri inseriti — a volte anni

prima — nel capitolato. Le differenze tra una mensa percepita come accogliente e una vissuta come problematica sono dunque spesso differenze di governance, più che differenze di cultura scolastica. A fronte di ciò, appare evidente come la conoscenza del capitolato, almeno nei suoi elementi essenziali, rappresenti un prerequisito importante per ogni scuola che desideri partecipare in modo consapevole ai tavoli di confronto e contribuire al miglioramento del servizio.

Questa funzione strutturale della mensa — al confine tra pedagogia e amministrazione — chiama in causa in modo diretto la responsabilità dei decisori politici. La mensa non è semplicemente un servizio da garantire a costi sostenibili: è un luogo in cui si riflettono priorità di un territorio, concezioni dell'infanzia, interpretazioni del welfare, visioni del rapporto tra scuola e comunità. Ogni scelta — dalle tariffe ai criteri di aggiudicazione degli appalti, fino alla progettazione degli ambienti — contribuisce a determinare la qualità dell'esperienza dei bambini e del personale che quotidianamente vive la mensa. Negli ultimi anni questa responsabilità è diventata ancora più evidente, in un quadro in cui la povertà alimentare minorile cresce e in cui la mensa può rappresentare, per una quota significativa di studenti, l'unico pasto realmente completo della giornata.

Il compito dei decisori è dunque duplice. Da un lato, garantire che l'accesso al servizio non diventi un fattore di discriminazione, riconoscendo che procedure troppo complesse, tariffe elevate o meccanismi punitivi possono escludere proprio le famiglie più fragili. Dall'altro, investire sulla qualità, evitando che la logica del massimo ribasso — che spesso domina le gare d'appalto — comprometta la qualità del lavoro, la varietà degli alimenti e la dimensione educativa del pasto. La qualità della mensa dipende non solo da ciò che si mette nel piatto, ma anche dalle condizioni in cui lavorano cuoche e addette, dalla capacità di garantire ambienti accoglienti, da un'organizzazione che riconosca il bisogno dei bambini di tempi distesi, relazioni significative, contesti non iper-strutturati.

Riconoscere la mensa come tempo educativo significa accettare che essa non sia un semplice intervallo tra due momenti di apprendimento, ma un tempo denso di significati. È un'occasione per sviluppare competenze sociali, pratiche di autonomia, abitudini alimentari consapevoli, forme di cittadinanza che passano attraverso il cibo, la cura degli ambienti, il rispetto reciproco. Ridurre questo tempo a una sequenza veloce e meccanica di operazioni logistiche significa rinunciare a una componente essenziale dell'esperienza scolastica.