



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE DEI BENI CULTURALI E DEL  
TURISMO

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN  
HUMAN SCIENCES

CURRICULUM PSYCHOLOGY, COMMUNICATION AND SOCIAL SCIENCES

CICLO XXXII

TITOLO DELLA TESI

***L'educazione alimentare a cinque sensi nei percorsi di sviluppo e  
apprendimento. il progetto Edueat***

RELATRICE

Chiar.ma Prof.ssa Paola Nicolini

DOTTORANDA

Dott.ssa Giulia Messere

COORDINATORE

Chiar.mo Prof. Angelo Ventrone

ANNO ACCADEMICO 2019/2020



# Indice

<b><i>Introduzione</i></b>	5
<b>PARTE I: EDUCAZIONE ALIMENTARE, DIDATTICA DELL'USO DEI SENSI E SVILUPPO</b>	
Premessa	9
<b>1. EDUCAZIONE ALIMENTARE: STORIA ED EVOLUZIONE IN AMBITO SCOLASTICO E NORMATIVE DI RIFERIMENTO</b>	
Premessa	11
1.1. La storia dell'educazione alimentare in Italia: dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani alle Linee Guida del Miur del 2015	14
1.2. Dall'alimentazione all'educazione alimentare: le Linee Guida del Miur in Italia.	19
1.2.1. Le Linee Guida per l'Educazione alimentare del 2015.	20
<b>2. DIDATTICA DELL'USO DEI SENSI, RELAZIONE E GIOCO NELL'EDUCAZIONE ALIMENTARE: PRINCIPALI ORIENTAMENTI TEORICI</b>	
2.1. La didattica dell'uso dei sensi	25
2.2. La relazione	28
2.3. Il gioco	31
<b>PARTE II: IL PROGETTO EDUEAT E LE ESPERIENZE DI RICERCA APPLICATA</b>	
<b>1. LE ORIGINI E I CONTENUTI DEL PROGETTO EDUEAT</b>	37
1.1. Il partner aziendale del progetto: il Laboratorio delle Idee Srl	38
1.2. Le origini del progetto Educat: il Manifesto per un'educazione alimentare consapevole delle bambine e dei bambini nella famiglia e nella scuola.	41
1.3. Il doppio libro "Aggiungi un Gioco a Tavola con Educat".	46
1.3.1. "Aggiungi un Gioco a Tavola": il libro per gli adulti	47
1.3.2. Cinque supereroi per cinque sensi: i Govut	49
1.3.3. Gli antagonisti.	51
1.3.4. La struttura del libro "Il Mondo dei Govut"	53

2. LE ESPERIENZE DI RICERCA APPLICATA	56
2.1. Eventi di carattere divulgativo ed informativo: conferenze, seminari, incontri e dibattiti.	57
2.2. Gli incontri di approfondimento uniti ai laboratori didattici e ludici: Cessapalombo, Macerata e Fresagrandinaria.	59
2.3. I laboratori didattici e ludici	60
3. I LABORATORI DIDATTICI.	
3.1. L'educazione alimentare nei contesti dei piccoli centri dell'entroterra: Fresagrandinaria, Montefiore e Castelnuovo di Recanati.	65
3.1.1. Il laboratorio di educazione alimentare a Fresagrandinaria	66
3.1.2. Il ciclo del cibo dalla coltivazione alla tavola: l'esperienza di Montefiore di Recanati.	71
3.2. La progettazione per l'educazione alimentare: il laboratorio degli studenti di Metodi e Tecniche di Analisi dei Processi Psicologici. A.a 2018/2019	73

PARTE TERZA. L'EDUCAZIONE ALIMENTARE TRA BAMBINO, SCUOLA E FAMIGLIA. DALLE MENSE SCOLASTICHE ALLA RICERCA AZIONE NEGLI ASILI NIDO E NELLE SCUOLE D'INFANZIA

1. LA RICERCA ACCADEMICA APPLICATA AL PROGETTO.	
1.1. Obiettivi e domanda di ricerca	87
1.2. Campione, partecipanti all'indagine e metodologia della ricerca	88
1.3. L'indagine preliminare e la desk research sulle normative	91
1.4. Gli strumenti della rilevazione: la checklist di osservazione	
1.5. Risultati	96
2. LA RICERCA NELLE SCUOLE E NEI NIDI DI INFANZIA	
Premessa	103
2.1. Obiettivi dell'indagine e domanda di ricerca	104
2.2. Contesto e destinatari	
2.3. Metodologia e struttura del percorso di applicazione	106
2.4. Conclusioni	108
3. OLTRE L'EDUCAZIONE ALIMENTARE A SCUOLA E IN FAMIGLIA: LA FORMAZIONE NEI PUBBLICI ESERCIZI DELLA RISTORAZIONE COMMERCIALE	

3.1. Il progetto “Persone Vera” e la formazione al miglioramento continuo	115
3.2. Il contesto	117
3.3. Prima edizione: progetto Persone Vera	123
3.4. Conclusioni	130
CONCLUSIONI: UN’EDUCAZIONE ALIMENTARE A PIU’ LIVELLI: DALLA SCUOLA ALL’ACCOGLIENZA NEI PUBBLICI ESERCIZI	132
BIBLIOGRAFIA	136

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro espone i contenuti di un percorso di ricerca durato tre anni nell'ambito di un dottorato Eureka in Human Science, Curriculum Psychology, Communication and Social Science dell'Università degli Studi di Macerata. Il percorso di ricerca è stato svolto attraverso la collaborazione tra il Laboratorio delle Idee di Fabriano (di cui si parlerà più avanti), un'azienda specializzata in formazione e progettazione, e la cattedra di Psicologia dell'Educazione della Prof.ssa Paola Nicolini del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo della stessa università.

La ricerca prende le mosse da un progetto già iniziato nei precedenti tre anni di dottorato Eureka, il progetto Educat, che ha visto la collaborazione tra le due realtà prendere forma in un percorso di educazione alimentare basato sulla didattica dell'uso dei sensi, le principali teorie della Psicologia dello Sviluppo e gli approcci laboratoriali ed esperienziali alla formazione e alla crescita.

Dall'intersezione fra i contenuti teorici e lo stato attuale della ricerca sul campo dell'educazione alimentare è nato un percorso educativo a più livelli, che in questa sede verrà definito come un percorso che segue un approccio a *tripla e quadrupla elica*, connettendo nello stesso obiettivo educativo e formativo i diversi "mondi" che abbracciano l'educazione alimentare: le bambine e i bambini, la famiglia, la scuola e non da meno anche il mondo dell'accoglienza delle famiglie e dei bambini nei pubblici esercizi.

L'obiettivo del presente lavoro è stato quello di raccogliere le esperienze qualitative realizzate nel corso dei tre anni di dottorato, per poter inquadrare le caratteristiche di quella che può essere definita un'educazione alimentare di qualità e che possa essere rivolta trasversalmente e in maniera flessibile al mondo scolastico ed extrascolastico.

La trattazione segue un filo espositivo che attraversa una prima parte dedicata alle normative che possono essere riferite all'educazione alimentare a livello scolastico e nazionale/internazionale e la trattazione teorica sugli orientamenti della Psicologia dello Sviluppo connessi con l'argomento dell'educazione alimentare;

nella seconda parte viene approfondito il progetto Edueat con le sue caratteristiche e la descrizione dettagliata di alcune applicazioni realizzate in diversi contesti extra scolastici, mentre la terza parte descrive la ricerca applicata nei contesti scolastici suddividendola in una indagine realizzata in 23 mense scolastiche della regione Marche e in una sperimentazione di un anno realizzata in due asili nido e due nidi di infanzia, sempre della regione.

Infine, chiude la trattazione la descrizione di uno specifico corso di formazione realizzato con l'azienda tutor del dottorato in Lombardia, nei centri della ristorazione commerciale, il quale propone delle direzioni applicative della formazione psicologia degli operatori dei pubblici esercizi come punto di partenza per una strutturazione allargata di un progetto di educazione alimentare a più livelli, dentro e fuori la scuola.

I risultati a cui giunge la tesi non sono certamente di carattere definitivo, ma guardano piuttosto alla possibilità di definire un approccio sistemico all'educazione alimentare, il quale possa includere non solo la sfera scolastica ma anche quella extrascolastica. Il filo conduttore di questo approccio sta nella considerazione dell'alimentazione come un aspetto vitale e trasversale alla crescita e all'apprendimento, delle potenzialità di apprendimento in positivo insite nella sfera ludica e nel gioco applicato al cibo, e nella necessità di definire, prioritariamente, la collaborazione e la coesistenza di responsabilità educativa da parte delle famiglie e della scuola in una visione educativa legata all'alimentazione concepita necessariamente come trasversale e multidimensionale.





## **PARTE I**

### **EDUCAZIONE ALIMENTARE, DIDATTICA DELL'USO DEI SENSI E SVILUPPO**

## **Premessa.**

Lo sviluppo dell'educazione alimentare, intesa sia come pratica che come insieme di indicazioni normative e ministeriali, dentro e fuori la scuola, segue una serie di tappe importanti che hanno visto, nel corso degli anni, un'attenzione sempre maggiore nei riguardi del tema del cibo e dell'alimentazione consapevole.

Queste fasi di sviluppo attraversano diverse definizioni e aggiornamenti, a livello legislativo e istituzionale, che occorre esporre e sintetizzare al fine di avere un quadro di riferimento per l'esposizione del lavoro di ricerca compiuto nei tre anni di ricerca i cui risultati sono descritti in questa tesi.

In questa prima parte della trattazione verranno affrontati:

- nel primo capitolo, i temi legislativi e istituzionali che pongono le basi per l'affermazione dei valori legati all'educazione alimentare;
- nel secondo capitolo, gli orientamenti teorici della Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione che sono stati alla base di tutto il lavoro di ricerca.

Un excursus di tipo normativo, soprattutto in riferimento alle ultime *Linee Guida per l'educazione alimentare* promosse dal Miur nel 2015, risulta importante innanzitutto per capire l'evoluzione che il concetto di educazione alimentare ha avuto nel corso degli anni, a scuola e fuori della scuola, soprattutto in Italia.

Questi sviluppi, negli ultimi anni, hanno visto una declinazione sempre più rivolta al piano etico e globale della sostenibilità alimentare. Oggi parlare di alimentazione senza considerare i temi legati all'ambiente risulta pressoché impossibile: dal momento che la maggiore causa delle problematiche legate al clima e alla sostenibilità hanno a che fare con i temi dell'alimentazione (Nieremberg e Andrews 2013) promuovere l'educazione alimentare anche nell'ottica dello sviluppo sostenibile rappresenta, in primis per il Ministero dell'Istruzione ma non da meno per tutte le realtà istituzionali nazionali e mondiali, una prerogativa fondamentale.

Queste tendenze stanno caratterizzando negli ultimi anni la progettazione scolastica ed extrascolastica: sempre più frequentemente i progetti di educazione

alimentare sono legati a quelli sugli orti scolastici, ad esempio, o a programmazioni di escursioni e visite nelle aziende virtuose dei territori.

Tuttavia – lo si vedrà nello specifico nella seconda parte della tesi nel capitolo relativo ad una specifica ricerca condotta sulle mense scolastiche – la maggior parte degli studi e delle ricerche sul tema rileva ancora uno scenario molto frammentato a livello educativo (Miur e Foodedu 2018) e di conseguenza la necessità di provvedere alla progettazione di interventi unitari e condivisi su tutto il versante dell'alimentazione e dell'educazione alimentare.

Per questo motivo, in seguito ad una panoramica sulle indicazioni ministeriali e legislative per la realizzazione di progetti di educazione alimentare, nel secondo capitolo di questa prima parte vi è un approfondimento teorico sui principali orientamenti della Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione che sono stati alla base del progetto Edueat e della sua realizzazione pratica descritta nella terza parte della tesi.

## **1. EDUCAZIONE ALIMENTARE: STORIA ED EVOLUZIONE IN AMBITO SCOLASTICO E NORMATIVE DI RIFERIMENTO**

### **Premessa**

Il percorso che ha portato alla definizione di un approccio educativo all'alimentazione individua alcune tappe significative, sia dal punto di vista delle normative nazionali che per quanto riguarda i percorsi di direttive e raccomandazioni ministeriali. Lo sviluppo normativo in merito a questo tema trova forza nei programmi per lo sviluppo sostenibile dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ed in particolare negli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite previsti per il 2030<sup>1</sup> (Asvis 2015). Tra i venti obiettivi, le Nazioni Unite inseriscono l'alimentazione in maniera trasversale fra le finalità previste. In particolare, essa viene inclusa nel secondo obiettivo (relativo alla sicurezza alimentare) e nel quarto (relativo all'educazione di qualità). Il fatto stesso che il concetto di alimentazione non rientri nel Programma Oms come obiettivo "a sé" ma attraversi, per così dire, gli altri obiettivi di sviluppo sostenibile, fa intendere come essa costituisca un filo conduttore che lega l'atto del mangiare a implicazioni sociali, ambientali, economiche ed educative. In particolare, la consapevolezza sui temi dell'alimentazione è vista nel Programma Oms come fondamentale per promuovere l'acquisizione delle competenze di cittadinanza globale, che viene ritenuta fondamentale fin dalla prima infanzia, al fine di garantire la formazione di persone «in grado di affrontare le sfide della società e che contribuiscano a plasmare insieme un futuro orientato alla sostenibilità» (Kocher 2017). L'educazione allo sviluppo sostenibile si configura quindi come un'educazione trasversale, non pensabile fine a se stessa o circoscritta ad un solo ambito formativo, e la stessa educazione alimentare, che di essa è parte, è vista come un obiettivo didattico capace di comprendere la

---

<sup>1</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

complessità che lo stesso argomento della sostenibilità ambientale comporta (Sachs 2014).

Lo stato dell'arte relativamente alle policy educative promosse sia a livello europeo che nazionale è utile, innanzitutto, per connettere l'educazione alimentare ad un approccio all'educazione sostenibile e ambientale, e in secondo luogo per creare un ponte concettuale con l'utilizzo dell'educazione sensoriale nei programmi scolastici legati all'alimentazione e i processi di apprendimento ad essa connessi.

Nell'ottica di quella visione che sostiene un "allargamento dei contesti educativi" - dalla scuola oltre le mura (Mottana, Campagnoli 2017) al concetto di *comunità educante* (Napolitano 2015, Del Gottardo 2016) - emerge l'importanza dello sviluppo di competenze trasversali che, da un lato, integrino la crescita del bambino in una prospettiva "globale" - intesa come globalità delle conoscenze e come globalità dei contesti in cui egli si sviluppa (Galiero 2009) e dall'altro permettano alla scuola di ampliare le competenze dell'insegnamento anche al di fuori delle proprie mura, coinvolgendo genitori, famiglie, contesti extrascolastici nella formazione del bambino. E' in questa direzione, infatti, che nella terza parte della presente tesi verrà descritto l'approccio educativo utilizzato con il progetto Educat, che è stato definito secondo un modello *a elica*, includente delle dimensioni familiari, contestuali e comunitarie dell'apprendimento sull'educazione alimentare, oltre che specificamente scolastiche, didattiche e educative.

L'educazione alimentare condotta attraverso l'uso dei cinque sensi, in questo contesto, ricorre come strumento importante sia per promuovere fin da subito lo sviluppo della consapevolezza sulle buone pratiche di vita corretta e sostenibile, sia per formare adeguatamente gli attori protagonisti dell'educazione che, oltre alla scuola, intervengono nello sviluppo del bambino (famiglie e contesti extrascolastici). A tale finalità è stato ispirato il percorso di ricerca, il quale si è posto l'obiettivo di fornire a tutti i soggetti che intervengono nelle prassi educative legate all'alimentazione la possibilità effettiva di dare continuità ad un'educazione alimentare che, altrimenti, rimarrebbe ancorata ai soli contesti educativi scolastici.



## **1.1 La storia dell'educazione alimentare in Italia: dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani alle Linee Guida del Miur del 2015**

L'alimentazione è stata uno degli aspetti fondamentali su cui è stato articolato l'intero programma di Expo 2015, un evento importante e determinante per il cambiamento degli approcci educativi alla salute, che ha costituito un volano anche per la struttura e la progettazione del progetto Educat di cui si parlerà nella seconda parte della presente tesi. Prima di Expo, l'Organizzazione Mondiale della Sanità aveva già affrontato gli aspetti della nutrizione e della salute in campo educativo e di sviluppo, definendoli come diritti fondamentali, sottolineando lo stretto legame che intercorre tra alimentazione e prevenzione delle malattie legate alla nutrizione (Parkin, Boyd & Walker, 2010; Who Study Group, 2003).

Prima di queste due tappe, però, la storia dell'educazione alimentare in Italia e in Europa ha conosciuto dei passaggi non solo di tipo normativo o legislativo, ma legati anche a cambiamenti ed evoluzioni di tipo sociale ed educativo, scolastico ed extrascolastico, di cui occorre tener conto prima di affrontare il più recente e strutturato documento tracciato a livello nazionale dal Ministero dell'Istruzione in Italia (le c.d. *Linee Guida* del 2015).

La storia dell'educazione alimentare in Italia ha seguito un iter complesso e storicamente lungo, ed è stata per lo più caratterizzata da progetti e interventi che hanno visto, progressivamente, l'ingresso di realtà extrascolastiche nei programmi didattici delle scuole con azioni mirate al rafforzamento delle abitudini alimentari consapevoli (Strozzi, 2015).

Questi percorsi erano in passato, e sono oggi, per lo più promossi da soggetti privati che operano nel settore dell'alimentazione – aziende, associazioni, istituti di ricerca ecc. - e che propongono progetti di educazione alimentare e materiali didattici da utilizzare in percorsi specifici. Questa sinergia tra scuola e mondo extrascolastico del settore alimentare ha permesso, nel corso del tempo, «una trasformazione importante, di cui forse oggi non cogliamo il senso, ma che ha “consegnato” a tutti i soggetti la possibilità di entrare nella scuola, intervenendo in ambito educativo (non solo per l'alimentazione)» (Strozzi, 2015, p. 310).

A livello Internazionale ed europeo, il diritto al cibo inizia ad affermarsi già a partire dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, la quale afferma, all'art. 25, che: «ogni individuo ha il diritto a un tenore di vita sufficiente a garantire la salute e il benessere proprio e della sua famiglia, con particolare riguardo all'alimentazione, al vestiario, all'abitazione, e alle cure mediche e ai servizi sociali necessari, e ha diritto alla sicurezza in caso di disoccupazione, malattia, invalidità, vedovanza, vecchiaia o in ogni altro caso di perdita dei mezzi di sussistenza per circostanze indipendenti dalla sua volontà. La maternità e l'infanzia hanno diritto a speciali cure e assistenza. Tutti i bambini, nati nel matrimonio o fuori di esso, devono godere della stessa protezione sociale» (ONU 1948).

Un secondo momento di fondamentale importanza, a livello mondiale, è stato quello che ha sancito i principi contenuti nella cosiddetta Carta di Ottawa, sottoscritta nell'ambito dell'omonima prima Conferenza Internazionale per la Promozione della Salute, organizzata dall'OMS in Canada (WHO 1986). Secondo questo documento internazionale: «La promozione della salute è il processo che mette in grado le persone di aumentare il controllo sulla propria salute e di migliorarla. Per raggiungere uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, un individuo o un gruppo deve essere capace di identificare e realizzare le proprie aspirazioni, di soddisfare i propri bisogni, di cambiare l'ambiente circostante o di farvi fronte. La salute è quindi vista come una risorsa per la vita quotidiana, non è l'obiettivo del vivere. La salute è un concetto positivo che valorizza le risorse personali e sociali, come pure le capacità fisiche. Quindi la promozione della salute non è una responsabilità esclusiva del settore sanitario, ma va al di là degli stili di vita e punta al benessere». In questa definizione è ben evidente come, a differenza dei primi tentativi di normalizzazione e definizione del tema, l'alimentazione viene superata nel suo essere semplice atto di nutrizione ma diviene in una modalità più estesa un *effetto* dell'approccio degli individui alla salute e agli stili di vita. E' a partire da questa indicazione che si fa strada, dunque, l'educazione alimentare.

In Italia, il percorso di affermazione dei valori legati all'alimentazione e di conseguenza all'educazione alimentare comincia già nel nel 1978, con il



programma di educazione alimentare promosso dall'allora Ministero delle Politiche Agricole e Forestali e l'Istituto Nazionale della Nutrizione, denominato "Mangia italiano" per sensibilizzare ad un consumo più consapevole e legato al territorio. A partire dagli anni Ottanta: «l'Italia si allinea agli altri Paesi europei anche nel settore dell'informazione alimentare. È del 1981 la campagna governativa promossa dall'INN e dal suo Ministero vigilante (Agricoltura e Foreste), che rilancia su scala nazionale i pregi nutritivi e la salubrità del "modello alimentare mediterraneo"» (Strozza 2015, 308).

Qualche anno dopo, nel 1984, l'Istituto Nazionale per la Nutrizione promuove le prime linee guida per una sana alimentazione in Italia, seguendo le indicazioni dell'Unità di Nutrizione in Europa creata dall'OMS nello stesso anno (Donegani 1985).

Il percorso di affermazione dei valori alla base della promozione della sana e corretta alimentazione inizia a Roma nel 1975, con la *Prima Conferenza nazionale per l'educazione alimentare*, promossa sempre dall'Istituto Nazionale per la Nutrizione, la cui peculiarità è stata quella dell'affermare la separazione dell'educazione alimentare dalla prevenzione generica dei comportamenti che costituiscono un rischio per la salute (Baviello 2017).

Successivamente, il convegno organizzato a Bologna dal titolo "L'educazione alimentare in Europa", intercetta e definisce una prima bozza di linee guida per l'educazione alimentare, incentrate soprattutto nella necessità di distinzione tra informazione ed educazione sui temi legati all'alimentazione e la considerazione dell'atto del mangiare non solo in termini di apporto nutritivo ma come un insieme complesso di fattori psicologici, sociali e culturali.

Ciò che però lega la storia dell'educazione alimentare alla sua connotazione come argomento non solo nutrizionale ma anche storico e sociale, è l'affermarsi, contestualmente a determinati eventi come la Prima Conferenza di Roma e il Convegno di Bologna, di numerose spinte di tipo culturale e sociale che introducono il dibattito sull'affermazione dei diritti sul tema dell'alimentazione.

Baviello (2017) fa un interessante excursus sulla storia dell'educazione alimentare in questo senso, affiancando, per il caso italiano, alla Prima Conferenza

sull'educazione alimentare del 1975 la nascita del Movimento dei Consumatori e con essa tutto lo scenario che ha caratterizzato, fino ad oggi, l'affiancamento dei temi sull'educazione alimentare a quelli sulla consapevolezza etica e sociale rispetto all'alimentazione.

In particolare, l'autore rileva come «dopo la diffusione del benessere nella società italiana, la maggior parte della popolazione continuava a non seguire una sana alimentazione, non più per ragioni economiche ma perché l'educazione alimentare era ancora assente» (Baviello 2017, 42). Su questo versante nacque nel 1973 il Comitato a Difesa dei consumatori, e con esso la rivista "Altroconsumo" ancora in edizione oggi in Italia. Tale movimento, nel 1976 rientrò nel «Bureau européen des unions consommateurs, che riuniva le associazioni indipendenti dei consumatori in Europa» (p. 42). L'importanza di questa realtà associativa e del nascere progressivo di movimenti attenti al tema del consumo e della corretta alimentazione, in questi anni, va di pari passo con il *boom economico* registrato a partire dal secondo dopoguerra, che ha visto l'Italia trasformarsi da paese agricolo e contadino a società di consumo al pari delle altre in Europa (Petrini 2010). Queste tendenze sono derivate anche a partire dall'affermazione nel 1972, da parte della Comunità Economica Europea, dei cosiddetti "cinque diritti del consumatore", fra i quali comparivano anche l'informazione e l'educazione alimentare (Strozza 2015). A questo atto seguì la normativa comunitaria sulle date di scadenza dei prodotti a consumo e su tutta una serie di specifiche tecniche che portarono, nel 1980 in Italia, all'emanazione dei regolamenti attuativi della legge sulla sicurezza alimentare che aveva avuto origine già vent'anni prima, nel 1962. Nel 1986, come spinta all'affermazione dei valori educativi e di informazione che sono alla base delle sane e corrette abitudini alimentari, nacque l'associazione Slow Food che ancora oggi è una delle realtà più significative a livello di ricerca e pubblicistico per l'argomento inerente all'alimentazione in Italia (Baviello 2017).

Ciò nonostante, il sorgere e il moltiplicarsi di numerose realtà volte alla sensibilizzazione sui temi dell'educazione alimentare non fu così determinante nella presa di posizione a riguardo da parte delle Istituzioni. La seconda Conferenza Nazionale organizzata dall'INRAN nel 2001 ampliò, a venticinque

anni dalla prima, l'approccio all'educazione alimentare come fenomeno *complesso*, introducendo i contributi specifici di nutrizionisti e specialisti dell'alimentazione, così come anche educatori, giornalisti, psicologi, pedagogisti, al fine di dare una visione più globale e costruttiva al tema dell'informazione e dell'educazione in campo nutrizionale e alimentare (Strozza 2015). Tuttavia, sarà solo a partire dalle prime *Linee Guida* del Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca che l'educazione alimentare verrà introdotta realmente come tema di discussione. Fino a quel momento, l'approccio agli aspetti legati all'alimentazione sono stati caratterizzati per lo più da frammentarietà ed eccessivo ricorso ai temi della nutrizione, piuttosto che dell'educazione.

## **1.2 Dall'alimentazione all'educazione alimentare: le Linee Guida del Miur in Italia.**

L'insieme delle indicazioni e dei documenti internazionali, europei e nazionali succedutisi nel corso degli anni ha portato alla definizione sempre più progressiva di un concetto di *educazione alimentare* distaccato e integrato rispetto a quello di *alimentazione*. Questo soprattutto una volta affermata la necessità di intravedere, nel più generico concetto di alimentazione, gli strumenti educativi e formativi per promuovere i corretti stili di vita alimentari. In Italia i maggiori passi in avanti fatti su questo versante appartengono al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, che a partire dal 2011, elabora diverse indicazioni e documenti sull'educazione alimentare, fino alle *Linee Guida* seguite al termine di Expo 2015 (Miur e FoodEdu 2015) di cui si tratterà nello specifico nei seguenti paragrafi. Un dato importante, relativamente a questa pubblicazione ministeriale, è che proprio a partire dal 2015 e da queste linee guida il Ministero verrà affiancato, anche in altre pubblicazioni e ricerche, dalla Fondazione Food Education Italy, un istituto di ricerca sull'alimentazione e la salute che guiderà tutte le tappe dell'approfondimento tematico e delle rilevazioni qualitative sul tema dell'alimentazione, fino alle più recenti analisi fatte nel documento sulle mense scolastiche di cui si accennerà sia in questa sede che nella seconda parte relativa all'approfondimento del progetto Educat.

### **1.2.1 Le *Linee Guida per l'Educazione alimentare del 2015.***

Le *Linee Guida* del 2015 del Miur introducono un approccio all'alimentazione che si configura come elemento di didattica e di sviluppo delle competenze in ambito scolastico. In questo senso, l'educazione alimentare entra a far parte dei programmi educativi in una visione globale dell'apprendimento che va oltre le semplici unità disciplinari e si "allarga" per così dire, a tutte le dimensioni del vivere umane, compresa quella dell'alimentazione. Il documento rappresenta e introduce una visione ministeriale che guarda all'alimentazione come vero e proprio strumento educativo in ambito scolastico. Le linee guida, in particolare, indicano diverse aree di intervento per l'educazione alimentare e sottolineano in tutto il documento la necessità di unire l'alimentazione ai vari ambiti dell'insegnamento, nell'ottica della trasversalità e della multidisciplinarietà.

Nello specifico, all'inizio del documento ministeriale, si fa riferimento alla necessità di «un approccio complesso e sistemico (...) che da un lato aiuti i giovani a prendere consapevolezza del proprio rapporto con il cibo per orientarlo in modo sano e, dall'altro, permetta loro di contestualizzarlo in un ambito globale di relazioni che coinvolge anche chi vive in realtà differenti e si confronta con problemi radicalmente diversi e spesso drammatici» (Miur, 2015, p.8). Ciò dona risalto all'alimentazione non solo come atto di nutrizione, ma anche come strumento di rafforzamento della consapevolezza culturale e sociale dei giovani, nell'ottica dello sviluppo delle competenze di cittadinanza globale.

A livello di contenuto e di richiamo delle tendenze normative internazionali, le *Linee Guida* tracciano inoltre un filo diretto fra la consapevolezza alimentare, l'educazione scolastica e gli obiettivi di sostenibilità sociale, ambientale e culturale sintetizzati nell'Agenda 2030 sottoscritta dagli stati membri dell'Organizzazione delle Nazioni Unite nel 2015.

Le *Linee Guida* prendono spunto proprio dagli esiti di Expo 2015, e dallo slogan che lo ha promosso: "Nutrire il pianeta, energia per la vita" con l'obiettivo di indicare i parametri in cui possa essere definita un'educazione alimentare di qualità. Secondo il documento, le questioni fondamentali di cui tener conto

nell'affermazione dei valori che possano guidare un'educazione alimentare efficace sono (Miur 2015, p. 2):

- La *Food Security*, intesa come pratica sociale e politica volta alla lotta alla fame e alla malnutrizione e alla garanzia dell'accesso al cibo e all'acqua potabile;
- L'eliminazione di tutte le patologie sociali correlate all'alimentazione - dall'obesità alle malattie cardiovascolari, dai tumori al diabete;
- L'innovazione sul piano alimentare non solo nelle tecniche produttive, ma anche nelle modalità di sensibilizzazione e promozione delle buone pratiche alimentari;
- L'educazione alimentare intesa anche in termini di solidarietà, comprensione delle disparità mondiali sul diritto al cibo e salvaguardia delle tradizioni territoriali.

Nella prima parte del documento, il Ministero dell'Istruzione, richiamando l'art. 25 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani già citata nel precedente paragrafo, afferma il legame imprescindibile tra alimentazione, sostenibilità ambientale e futuro del pianeta, definendo il diritto al cibo come una delle più grandi sfide del millennio, considerando «l'attuale paradosso mondiale che vede oltre un miliardo di persone in sovrappeso o addirittura obese» (p. 5) contro una povertà alimentare drammatica in molte parti del mondo. A questa "universalità" del concetto di alimentazione e di diritto al cibo, il Miur collega anche la necessità di un'azione globale integrata fra tutti i soggetti chiamati a promuovere sane e corrette abitudini alimentari, come istituzioni governative nazionali ed internazionali, organizzazioni non governative, aziende private e multinazionali. Allo stesso tempo, su un piano più specificamente rivolto alla comprensione delle problematiche, il Ministero afferma la necessità di comprendere la totalità degli elementi che hanno a che fare con l'alimentazione, «dal problema della mancanza di cibo e di acqua in alcune aree del mondo, a quello dell'Educazione Alimentare, fino alle singole tematiche direttamente legate all'alimentazione (ambiente, energia, sprechi, solidarietà, legalità, sostenibilità, filiera, per citarne alcune)» (p.6).

Proprio a partire da questa necessità, le *Linee Guida* introducono i parametri che possono essere alla base per la definizione di un'educazione alimentare di qualità, indicandone caratteristiche e prassi.

Innanzitutto, il Ministero individua un punto di partenza imprescindibile: quello della valorizzazione del patrimonio della cultura alimentare italiano, dove è possibile ritrovare l'equilibrio e le caratteristiche della Dieta Mediterranea riconosciuta dall'UNESCO come patrimonio immateriale dell'umanità nel 2010<sup>2</sup>.

In secondo luogo, le *Linee Guida* denotano l'educazione alimentare come aspetto fondamentale da inserire nelle prassi educative, come vera e propria unità didattica di apprendimento nel futuro della scuola italiana. Il dato interessante su questo aspetto è che, introducendo il valore dell'educazione alimentare come vero e proprio indirizzo didattico, il Miur afferma l'indissolubilità di questo valore dalla promozione di un miglioramento complessivo degli stili di vita alimentare dei giovani, ad iniziare dalla scuola, con l'introduzione di nuove forme di somministrazione più legate alla sostenibilità alimentare e alla filiera biologica, e con lo studio e il monitoraggio complessivo legato alle problematiche dei disturbi alimentari. In questo senso, il documento del 2015 anticipa quelle che poi saranno, nel dettaglio, le *Linee di Indirizzo nazionali per la riabilitazione nutrizionale nei disturbi dell'alimentazione* pubblicate dal Ministero della Salute nel 2017 (Ministero della Salute, 2017) dando particolare risalto anche al ruolo che l'attività fisica e la lotta alla sedentarietà devono ricoprire nei percorsi di educazione alimentare.

Un aspetto che approfondisce le motivazioni per la stesura delle Linee Guida è dato da un excursus, all'interno del documento, del contesto di riferimento, inteso in termini sociali, economici e culturali. In un certo senso sembra che il Miur voglia dare risalto al fatto che l'educazione alimentare sia innanzitutto legata alla struttura degli *stili di vita* delle persone ed in particolare dei giovani e dei bambini<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> La denominazione della Dieta Mediterranea come patrimonio immateriale dell'umanità ha visto la pubblicazione, nel 2014, da parte del Ministero per le politiche agricole, alimentari e forestali della *Carta dei Valori della Dieta Mediterranea Unesco*, che raccoglie tutti i principi e le caratteristiche dello stile alimentare riconosciuto come patrimonio universale (Mipaaf 2014).

<sup>3</sup> L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce lo *stile di vita* (Lifestyle – lifestyles conducive to health) come «un modo di vivere basato su modelli di comportamento identificabili, che sono

Mentre in un precedente documento recante nello specifico le *Linee Guida per un corretto stile di vita* (Miur e Federalimentari, 2013) il Ministero espone nel dettaglio ciò che si ritiene sia alla base di una conduzione sana e corretta del vissuto quotidiano a partire dalla scuola, nei bambini e nelle bambine, in queste *Linee Guida* vengono riprese le cornici di contesto socio culturale ed i cambiamenti proprio nella conduzione degli stili di vita che il Miur annovera fra le principali cause del rischio per le abitudini alimentari non corrette. Tra queste caratteristiche e cambiamenti, sono elencati (p.12):

- La destrutturazione della preparazione dei pasti;
- La destrutturazione della giornata alimentare;
- La diffusione dei pasti fuori casa

Intese come declinazioni del *modus vivendi* della maggior parte degli italiani che tendono sempre più progressivamente a condizionare «fortemente e spesso negativamente i comportamenti alimentari e le scelte fatte a tavola» (p. 12).

Nel secondo capitolo delle *Linee Guida*, il Ministero, dopo aver tracciato il contesto e le problematiche che sono alla base dell'educazione alimentare di qualità e aver sintetizzato il percorso normativo e delle buone pratiche fino a quel momento raggiunte nella scuola italiana (citando anche progetti educativi di lunga durata come la programmazione *Cibo e Scuola* che ha abbracciato gli anni scolastici dal 2009 al 2012) individua gli obiettivi che secondo tali linee guida l'educazione alimentare, come vero e proprio approccio educativo al cibo, deve prefissarsi nella scuola.

Tali obiettivi, sintetizzati (p. 19) sono i seguenti:

- incentivare la consapevolezza dell'importanza del rapporto cibo-salute;
- favorire l'adozione di sani comportamenti alimentari;
- promuovere la conoscenza del sistema agroalimentare;
- promuovere la trasversalità dell'Educazione Alimentare, negli aspetti scientifici, storici, geografici, culturali, antropologici, ecologici, sociali e psicologici legati al rapporto, personale e collettivo, con il cibo;

---

determinati dall'interazione tra le caratteristiche personali dell'individuo, le interazioni sociali e le condizioni di vita socio-economiche e ambientali» (WHO 1998).



- promuovere un concetto di socialità complessiva del cibo, che partendo dalla sicurezza, incorpori aspetti valoriali relativi a sostenibilità, etica, legalità, intercultura, territorialità.

Al fine dell'effettiva perseguibilità di tali obiettivi, le Linee Guida definiscono la metodologia di approccio educativo, che viene rinvenuta nella più ampia *didattica per competenze* (Da Re, 2013) e soprattutto in uno specifico approccio sistemico, che guardi all'alimentazione e all'atto del mangiare «nella sua dimensione più propria, ovvero un atto complesso che non coinvolge soltanto gli aspetti della fisiologia, ma è determinato anche da fattori di tipo psicologico, sociale e culturale in senso lato» (Miur 2015, 21). Per far sì che questo approccio sistemico venga determinato a livello educativo, sono necessari, secondo il documento:

- un rapporto sensoriale con gli alimenti;
- la consapevolezza sugli aspetti scientifici e nutrizionali legati alle caratteristiche degli alimenti;
- la conoscenza del cibo nei suoi aspetti merceologici;
- l'igiene e la sicurezza alimentare;
- un approccio culturale al cibo.

Come si vedrà nella seconda e terza parte del presente lavoro di ricerca, questi cinque parametri di definizione per l'approccio all'educazione alimentare sono stati inseriti e presi in considerazione nel complesso del progetto Educat promosso dall'Università di Macerata e dal Laboratorio delle Idee di Fabriano: proprio a partire da queste indicazioni, sensorialità, consapevolezza, conoscenza tecnica e scientifica, sicurezza e cultura hanno costituito i *paletti* di orientamento educativo che il progetto si è posto nelle sue differenti declinazioni.

Nelle pagine finali del documento, le *Linee Guida* entrano nello specifico della progettazione scolastica, indicando i modi in cui la scuola può adottare programmi di educazione alimentare in maniera complementare all'indirizzo educativo nel complesso. In questa sede ci limitiamo a descrivere solo i contenuti delle *Linee Guida* in quanto costituiscono la base istituzionale da cui ha preso le mosse il progetto Educat.

## **2. DIDATTICA DELL'USO DEI SENSI, RELAZIONE E GIOCO NELL'EDUCAZIONE ALIMENTARE: PRINCIPALI ORIENTAMENTI TEORICI**

### **2.1 La didattica dell'uso dei sensi**

L'uso dei sensi nell'apprendimento, in particolare durante la prima infanzia, conosce una vasta ed approfondita letteratura. Maria Montessori (1870 – 1952) si inserisce nella letteratura sulla didattica dell'uso dei sensi fra i primi teorici che hanno accostato i cinque sensi alle dinamiche di apprendimento scolastico, ponendo le basi per lo sviluppo, in moltissime scuole in Italia e nel mondo, di attività educative basate sulla didattica esperienziale.

Per la Montessori, lo sviluppo e l'apprendimento avvengono attraverso la scoperta da parte del bambino dell'ambiente che lo circonda (Montessori 1950, 2000). Il metodo montessoriano prevede un'organizzazione didattica soprattutto dei materiali e dei contesti di apprendimento, dove il ruolo dell'adulto nell'esperienza di apprendimento è quello del sostegno e dell'accompagnamento, e dove l'uso dei sensi nell'educazione ha la funzione di rafforzare la percezione attraverso la ripetizione del movimento (il quale è legato strettamente all'educazione sensoriale).

Il pensiero montessoriano vede il bambino come un essere completo, creativo, e vede nella libertà dell'allievo la vera strada verso l'apprendimento e la conoscenza. In questo senso, il lavoro libero nel bambino diventa efficace nel momento in cui scaturisce da un interesse autentico, ossia quando è il bambino stesso a scegliere l'attività o il gioco o la scoperta che sta per fare. L'insegnante o l'adulto hanno in questo caso il compito di mantenere le attività e promuoverle, soprattutto attraverso il movimento e la disposizione di materiali didattici utili allo sviluppo ulteriore della scoperta da parte dell'alunno (Saccuti 2015). È in questa direzione che la Montessori prevede la strutturazione di tutta una serie di materiali e attività sensoriali che possano da un lato stimolare e dall'altro mantenere il senso della scoperta e la creatività del bambino.

Questi materiali rappresentano strumenti che, attraverso la classificazione delle attività sensoriali, costituiscono le basi del sapere e della conoscenza. Sono

materiali concepiti e realizzati per essere usati dal bambino e gli vengono presentati in libera scelta. Secondo la Montessori «I fanciulli, usando il materiale, non solo sviluppano l'intelligenza, il carattere, la grazia; ma acquistano abilità e attitudini che li spingono verso nuovi e più alti sforzi» e «Il suddetto "materiale" (...) può paragonarsi ad una palestra di ginnastica dello spirito; ove il bambino, esercitandosi spontaneamente, progredisce nello sviluppo» (Montessori 2000, 31). L'utilizzo del materiale sensoriale interviene anche nella pratica educativa ricercata da Bruno Munari (1907-1998). Artista e designer, Munari si interessa al gioco e alla percezione sensoriale dei bambini realizzando, insieme ad Enzo Mari, una serie di strumenti, giochi, artefatti concepiti per stimolare l'uso dei canali sensoriali nelle attività di apprendimento. Secondo Munari, occorre lasciare al bambino l'interpretazione e la gestione degli artefatti sensoriali nella scoperta e nella crescita, in quanto egli ha la possibilità di dare differenti e varie interpretazioni alle attività stesse, attribuendo loro significati, alternative, combinazioni diverse e molteplici (Restelli 2002). I dodici "pre-libri" di Munari (1980) nascono proprio con l'idea di dare al bambino la possibilità di interpretare la funzione e l'esistenza del libro in maniera creativa, ancor prima della lettura, sperimentando che esso è, prima di tutto, un gioco, un materiale praticabile in modi diversi e creativi. Da questa intuizione Munari arriva all'elaborazione del cosiddetto "bosco tattile": uno spazio di azione creativa realizzato con diversi materiali, forme, oggetti, in grado di stimolare l'apprendimento e la conoscenza plurisensoriale dei bambini. Come si vedrà più avanti nel corso della ricerca svolta, nel percorso realizzato negli asili nido del fermano è stata realizzata una versione "alimentare" del bosco tattile di Munari.

Paola Cappelletti (2015) effettua un'attenta comparazione tra la metodologia didattica montessoriana e il ricorso ai materiali sensoriali elaborati da Munari: in entrambi gli autori presi a riferimento si fa ricorso all'importanza della concentrazione e della ripetizione delle attività pratiche, in quanto: «in molte attività Montessori e in parallelo nei laboratori Munari non è importante il risultato ma viene valorizzato il processo, mediante proposte legate a materiali e strumenti diversi. Al termine di un'attività creativa ciò che porto a casa è l'esperienza e quanto ho imparato, in modo che io possa riproporlo sempre con

nuove varianti. Segnale vibrante di questo tipo di attività è la concentrazione, indicativa di un lavoro mentale e di un autonomo apprendimento» (Cappelletti 2015, 28). Allo stesso tempo, in entrambi i metodi didattici e creativi della Montessori e di Munari si intravede il ruolo attribuito all'adulto educatore/insegnante/genitore, come facilitatore e accompagnatore delle attività del bambino, laddove si sostiene: «che l'adulto si rapporti in qualità di osservatore attento e facilitatore dei processi di conoscenza insiti nel bambino. Rifacendosi ai principi montessoriani anche Bruno Munari considerò quale fosse il modo più sensibile di sollecitare la creatività infantile: si tratta di aiutare i bambini nel come si fa e non nel dire cosa si fa. Le domande che svelano maggiori risorse sono quelle implicite, che risvegliano un'attenzione spontanea» (Ibidem).

## 2.2 La relazione

Il ruolo attribuito all'adulto nei processi educativi è ripreso e approfondito dalla Psicologia dello Sviluppo come un ruolo centrale nell'apprendimento che interviene nel processo di superamento delle teorie ingenuie (quelle rappresentazioni del mondo possedute da ogni persona che permettono in qualche modo di interpretarlo) e promuove un accompagnamento del bambino verso l'acquisizione via via maggiore di teorie scientifiche, le quali proprio a partire dalle prime si consolidano in un processo di apprendimento concreto e legato all'esperienza diretta (Nicolini, Pandolfi, 2012). Nell'educazione alimentare promossa attraverso l'intervento di figure esperte, l'esperto (che può essere rappresentato da un nutrizionista, un dietista, un ricercatore sui temi dell'alimentazione, ecc.) si inserisce come «colui che connette i saperi individuali dei bambini ai concetti scientifici tipici di un certo settore del sapere, mettendo in atto una vera e propria mediazione culturale che aiuta il discente a entrare in contatto e consolidare le conoscenze condivise» (Nicolini, Pandolfi, 2012, p. 22). In questa direzione, agisce quel delicato processo di Scaffolding (Wood, Bruner, Ross, 1976) che sta a indicare il sostegno verso l'apprendimento a partire dalle conoscenze già possedute, all'interno della cosiddetta area di sviluppo prossimo (Vygotskij, 1934) in direzione di conoscenze più ampie, consolidate e connesse.

Il tema della relazione, in ambito psicologico, è affrontato su diversi versanti e prospettive teoriche. Tra le varie visioni proposte, in questo percorso di sperimentazione interessa proprio la funzione di mediazione che l'adulto (in questo caso il genitore) ricopre all'interno della relazione con il bambino per promuoverne lo sviluppo e l'apprendimento. Come si vedrà nel paragrafo di contenuto del progetto svolto negli asili nido, i genitori sono stati in un certo senso "investiti" del compito di guidare i bambini e le bambine nell'esplorazione sensoriale del cibo, attraverso istruzioni date precedentemente e materiali predisposti. Le indicazioni date per ciascuna attività, in particolare, miravano a dare al genitore una funzione di accompagnamento, o meglio appunto di scaffolding nel processo di esplorazione del bambino. Questa funzione di accompagnamento e sostegno è sostenuta da diversi approcci della Psicologia dello Sviluppo. In particolare, il setting e le osservazioni sui bambini incentrati

nella relazione genitore-figlio iniziano nelle sperimentazioni psicoanalitiche di Ferenczi (Borgogni 2004) e della studiosa Hermine-Hug Hellmuth (1920), ma sarà a partire soprattutto da Winnicott (1952) che verranno sostenuti e documentati i processi relazionali che si instaurano tra genitore e figlio, nella funzione dello sviluppo del bambino. Winnicott iniziò osservando i bambini insieme alle madri, nei momenti di interazione e relazione, individuando le cosiddette 3 funzioni materne nello sviluppo del bambino:

- La capacità di Holding, intesa come «la capacità di contenimento che la madre manifesta nei confronti del suo bambino e che deriva dalla preoccupazione materna, che si sviluppa attraverso l'identificazione con il proprio figlio, e che serve per definire anche la capacità della madre di fungere da contenitore delle angosce del bambino» (Cena, Imbasciati e Baldoni 2010, 16). Secondo Winnicott, quest'esperienza è necessaria allo sviluppo dell'individuo in quanto «tenere in braccio e sostenere il bambino, da parte della madre, portano all'integrazione graduale dei sentimenti, delle sensazioni, degli stimoli, dei momenti di sconforto che il bambino prova ogni giorno» (Ibidem).
- Il processo di Handling (manipolazione) ovvero tutti quei gesti di presa in braccio, contatto fisico, portamento, indirizzamento etc. che stabiliscono il contatto e l'interazione fisica con il bambino
- Il processo di Object Presenting «in cui la mamma presenta la realtà al bimbo e gli insegna a relazionarsi con gli oggetti della realtà esterna» (Ibidem).

La funzione di accompagnamento e sostegno genitoriale, in questo senso, è strumento per favorire lo sviluppo dell'identità infantile, che secondo diversi autori nella prima infanzia trova la sua base di formazione principale (Stern 1987, Hellmuth 1929, Jung 1942, 1946).

Un altro autore che si è occupato, nella psicologia dello sviluppo, della relazione tra madre e figlio è indubbiamente J.Bowlby, riconosciuto e considerato come il padre della Teoria dell'Attaccamento. Secondo Bowlby, che ha elaborato la sua teoria nella c.d. trilogia dell'attaccamento e perdita (1969; 1973;1980) la personalità di un individuo comincia a formarsi già dai primi anni di vita e molto in relazione al rapporto con la madre (o in generale con la figura di riferimento

genitoriale). Egli indaga in particolar modo «i meccanismi che sono alla base della costruzione di quella speciale relazione che lega il bambino alla madre (o a qualsiasi altra figura sostitutiva) ed esplora le possibili conseguenze della rottura o della perdita dei legami affettivi primari» (Fonzi 2001). Per questo autore il comportamento di attaccamento si verifica in presenza di una figura di attaccamento che detiene una posizione di prossimità rispetto al bambino (solitamente la madre). Il merito di questo studioso si trova nell'aver individuato che il rapporto madre-bambino non si basa solo sull'istanza di nutrimento da parte di quest'ultimo, ma anche sul riconoscimento delle emozioni, e nell'aver dimostrato (partendo dagli studi sugli esperimenti di Harlow e dagli studi sull'Imprinting) che lo sviluppo armonico di un individuo dipenda da una forma adeguata di attaccamento alla figura materna o a un suo sostituto (Holmes 2017). La teoria dell'attaccamento si articola in quattro fasi di definizione del comportamento di attaccamento:

- Dalla nascita alle otto-dodici settimane: dal semplice riconoscimento della madre attraverso l'odore e la voce, il bambino mette in atto modi di relazionarsi agli altri sempre più specifici e selettivi;
- Sesto-settimo mese: il bambino risulta maggiormente discriminante nei confronti della persona con le quali entra in contatto;
- Dal nono mese: l'attaccamento diventa stabile e visibile, richiama l'attenzione della figura di riferimento e la usa come base per esplorare l'ambiente, ricercando sempre protezione e consensi.
- Tre anni: il bambino acquisisce tranquillità e sicurezza in un ambiente sconosciuto essendo, però, sempre in compagnia di figure di riferimento secondarie.

### 2.3 Il gioco

La ragione che vede, nel progetto Educat e nel percorso sviluppato in questa sperimentazione con gli asili nidi, l'utilizzo di attività ludiche e di esplorazione per la conoscenza del cibo, è nel valore stesso che il gioco assume nella sfera dell'infanzia per l'apprendimento e la crescita del bambino. In particolare, «soprattutto nelle fasce d'età dai tre ai dieci anni sembra che il gioco assuma un ruolo fondamentale nella vita del bambino, diventando spesso l'attività che più ne assorbe cuore e mente, in quanto permette al bambino di essere veramente coinvolto e interessato nell'apprendimento, non vedendolo come un dovere» (Arlanch 2016). Ciò accade anche perché l'attività ludica facilita la creatività, la manipolazione, le competenze socio-emotive e relazionali e la cooperazione, spesso mettendo insieme possibilità di interazione più difficili da raggiungere nei modelli di apprendimento statici o non ludici (Lynch 2015). Questo valore aggiunto del gioco, e allo stesso tempo la sua funzione nei processi di apprendimento, appare tanto più rinforzato quanto nelle sue dinamiche sono coinvolti gli adulti, insegnanti, educatori ed in particolar modo (obiettivo della ricerca qui presentata) i genitori. Catherine Garvey (2009) rileva inoltre la funzione conoscitiva del sé e degli altri nel bambino, così come del contesto che lo circonda, sostenendo che le attività ludiche vadano considerate più come un atteggiamento che come un particolare tipo di comportamento. In questo senso, da semplice attività ricreativa il gioco diventa una vera e propria attività di apprendimento e crescita, oltre ad uno strumento per la conoscenza di se stesso da parte del bambino e per lo sviluppo della sua identità soggettiva.

L'analisi del gioco nello sviluppo del bambino è stata inizialmente ravvisata da una delle maggiori esponenti dello studio psicoanalitico dell'infanzia, Melanie Klein, la quale ha indagato i comportamenti e le dinamiche di sviluppo attraverso il gioco (1932), sostenendo che esso sia lo strumento attraverso cui il bambino può «alimentare il pensiero simbolico, imparare a padroneggiare il mondo esterno e a dominare e a mediare l'angoscia del proprio mondo interiore, mediante l'elaborazione dei conflitti e delle fantasie inconsce» (Vittigni 2013, 63).

Sull'importanza del gioco come strumento di apprendimento e di sviluppo di competenze affettive e sociali, oltre che emotive e linguistiche, nonché fisiche e



morali si sono espressi inoltre i più autorevoli studiosi della Psicologia dello Sviluppo (Piaget, Vygotskij, Bruner).

Piaget (1945) distingue quattro tipologie di gioco articolate in relazione agli stadi dello sviluppo cognitivo del bambino:

- Il gioco di esercizio (stadio senso-motorio) che consiste nella ripetizione di attività acquisite nel corso dello sviluppo per mezzo dell'adattamento, in cui il bambino acquisisce un graduale controllo del corpo nel movimento delle mani, nella presa degli oggetti, nel movimento dei piedi, traendone giovamento e ripetendo, consolidandoli, determinati schemi mentali riferiti a quella particolare attività ludica. In questa fase il bambino «ripete il gesto solo per il semplice piacere funzionale o per il piacere di vedere la sua capacità di produrre certi effetti o per avere una ulteriore conferma della nuova abilità acquisita, conferma che è a sua volta fonte di piacere e di godimento» (Vittigni 2013, 64). A questa fase, prima di quella successiva, fa riferimento anche il c.d. gioco imitativo, che riflette l'acquisizione della capacità di imitazione dei bambini di gesti, azioni, comportamenti.

- Il gioco simbolico (fase pre-operatoria) in cui attraverso lo sviluppo del pensiero rappresentativo il bambino utilizza oggetti nel gioco come simboli di altri oggetti. In questo modo, il bambino riesce a adattare gli schemi della fase senso-motoria a situazioni differenti rispetto a quelle in cui si sono formate. In questa fase il bambino si dimostra capace di evocare situazioni attraverso la rappresentazione di immagini mentali relative ad una realtà che non è presente o che non è riferita direttamente all'oggetto o al gioco stesso.

- Il gioco di costruzione o basato su regole (fase operatoria concreta) che si sviluppa coinvolgendo il bambino nell'acquisizione e nella condivisione con altri di regole che stanno alla base dell'attività ludica (Gattico 2001).

Nella sua analisi dello sviluppo del bambino, Lev Vygotskij considera il gioco come una forma di risposta del bambino ai propri bisogni, anche a livello dell'immaginazione. In questo senso, il gioco rappresenta uno strumento nell'area di sviluppo prossimo, come passaggio dall'area di sviluppo attuale a quella di sviluppo potenziale. Allo stesso tempo, l'attività ludica permette lo sviluppo

interpersonale e sociale del bambino, permettendogli l'acquisizione di regole, procedure, ma anche dandogli la possibilità di attribuire significati differenti ad oggetti o cose (Vygotskij 1966, 1981). Attraverso il gioco, il bambino allarga il proprio campo di conoscenza, nell'obiettivo di rispondere al bisogno di conoscenza e adattamento al mondo. La creatività in questo senso deriva dal bisogno di intervenire sulla realtà al fine di adattare il pensiero alle situazioni reali e allargare il campo delle proprie esperienze. Il gioco è in questo senso il mezzo più efficiente per sviluppare il pensiero astratto, in quella fase dai 12 mesi ai 6 anni in cui egli inizia a crearsi delle situazioni immaginarie finalizzate a superare i limiti della realtà circostante (Cera 2016). In altre parole, secondo Vygotskij « il gioco consente di acquisire consapevolezza di ciò che, nella vita ordinaria, viene svolto in maniera irriflessa o routinaria; nel gioco si scoprono, modificandoli, i significati delle cose, degli eventi, delle situazioni» (Bondioli 2013, 38).

Jerome Bruner, a partire dagli studi degli autori precedenti, individua nel gioco, ed in particolare nel gioco strutturato, non solo una modalità di apprendimento ma anche una funzione rappresentativa e narrativa della realtà e delle situazioni in cui il bambino si ritrova a crescere, nonché una modalità di apprendimento di regole e risoluzione dei problemi, attraverso la possibilità che si presenta innanzi al bambino di poter elaborare di volta in volta nuove combinazioni comportamentali per affrontare il contesto circostante. In altre parole, per Bruner il gioco assume due importanti funzioni: «è un modo per minimizzare le conseguenze delle azioni e quindi di apprendere in una situazione meno rischiosa e rappresenta una buona occasione per tentare nuove combinazioni comportamentali che non potrebbero essere sperimentate sotto pressione funzionale» (Brusa e Ferraresi 2010, 18). Egli unisce la visione cognitiva del gioco secondo Piaget a quella funzionale di Vygotsky, riconoscendo nell'attività ludica sia uno strumento di crescita che un modo di risoluzione dei problemi o soddisfacimento di bisogni specifici (oltre che di espressione della creatività). Nella sua forma simbolica il gioco aiuterebbe i bambini a comprendere e usare correttamente regole e convenzioni. Dunque il gioco appare in Bruner sia nella forma simbolica che in quella regolativa.

In particolare, nello studio condotto insieme a Jolly e Sylva (1995), egli rileva come nel gioco: «le attività strutturate presentano un grado maggiore di complessità cognitiva e possono essere efficacemente proposte ai bambini al fine di motivarli alla ricerca e all'esercizio di strategie di soluzione dei problemi: invece le attività meno strutturate, quali la manipolazione o la lotta per finta, richiedono abilità sociali quali la coordinazione dei ruoli e l'alternanza dei turni e sono quindi più indicate al fine di rafforzare la competenza sociale» (Baumgarten 2006, 21).

Insieme agli altri due autori, Bruner individua nello specifico quattro dimensioni che sono alla base del gioco:

- La motivaizione intrinseca all'azione: per cui il bambino sperimenta un'azione ludica che lo gratifica e diverte;
- La prevalenza dei mezzi sui fini: per cui l'atto del giocare è percepito più importante del suo risultato o della sua conclusione;
- Attività svolte in contesti fuori dal reale: che permettono di ridurre il rischio dell'insuccesso e le possibilità di fallimento
- La sospensione della frustrazione, per cui gli ostacoli vengono affrontati con maggiore serenità in quanto non comportano fallimenti reali
- La disponibilità agli stimoli: in quanto nel gioco alcuni stimoli normalmente irrilevanti possono incoraggiare nuovi significati.

Soprattutto per quest'ultima dimensione del gioco individuata da Bruner, così come per tutte le caratteristiche in esso individuate dagli autori precedenti ed esposti in questa sede, appare ben evidente quanto il gioco, se applicato al cibo e all'alimentazione in forme e modalità idonee, possa diventare uno strumento di apprendimento efficace per l'interiorizzazione, lo sviluppo e il rafforzamento della crescita consapevole e dell'apprendimento degli stili di vita corretti e sostenibili.

È in questo senso che si sviluppa il progetto Edeat, il quale si trova alla base del percorso sperimentale realizzato nei tre anni di dottorato, e di cui si descrivono le caratteristiche nella seconda parte della presente tesi.



## **PARTE II**

### **IL PROGETTO EDUEAT E LE ESPERIENZE DI RICERCA APPLICATA**

## **1. LE ORIGINI E I CONTENUTI DEL PROGETTO EDUEAT**

Il progetto Edueat nasce nel 2015 da una collaborazione in un Dottorato di Ricerca Eureka tra l'Università di Macerata e il Laboratorio delle Idee Srl di Fabriano<sup>4</sup>.

Esso rappresenta il risultato di un impegno congiunto attivato attraverso due percorsi di dottorato: il primo, che ha portato alla realizzazione del libro didattico "Aggiungi un Gioco a Tavola con Edueat" (Labidee 2015) lanciando le premesse di contenuto e metodologiche per l'applicazione del percorso di educazione alimentare di cui si daranno specifiche nei seguenti paragrafi; il secondo, quello di cui è risultato la presente tesi, che ha avuto l'obiettivo di sviluppare sul campo i percorsi e i contenuti del progetto Edueat stesso.

---

<sup>4</sup> Il dottorato Eureka costituisce una formula innovativa di ricerca accademica che unisce le università e le aziende della Regione Marche nei progetti di ricerca di dottorato. Secondo questa impostazione, i dottorandi sono coinvolti in un progetto che oltre alla ricerca e all'approfondimento teorico vede una stretta collaborazione con un'azienda del settore di riferimento, con la quale l'Università stipula una convenzione per un periodo di tre anni e che si pone l'obiettivo di realizzare ricerche ed indagini che possano contribuire alla promozione e alla valorizzazione delle esperienze del territorio.

## 1.1 Il partner aziendale del progetto: il Laboratorio delle Idee Srl

Il Laboratorio delle Idee è un'azienda specializzata sui versanti della progettazione e della formazione nel mondo del lavoro, ed in particolare nel settore della ristorazione e dei pubblici esercizi. Attiva dal 1992 e azienda di riferimento per la formazione su gran parte del territorio marchigiano e nazionale, si è negli anni specializzata nella formazione motivazionale basata sul *lifelong learning* attraverso importanti collaborazioni con enti di formazione, enti bilaterali, sindacati dei lavoratori e enti di categoria.

Nel corso degli anni l'azienda ha sviluppato un approccio multimediale innovativo e all'avanguardia nella formazione adulta, attraverso un sito internet dal quale è possibile accedere a piattaforme specifiche rivolte a diversi programmi formativi<sup>5</sup>. L'esperienza della formazione a distanza ha visto il coinvolgimento di figure tecniche e di supporto di grande spessore, contribuendo a diffondere, in maniera pionieristica all'epoca delle prime formazioni on line, le buone pratiche dell'e-learning sul territorio marchigiano. Nel 2015, grazie all'impegno della direzione aziendale, il Laboratorio delle Idee ha stretto una collaborazione con l'Università degli Studi di Macerata per un progetto di Dottorato Eureka che, a partire dall'analisi della formazione e dello sviluppo di buone pratiche per il benessere, ha portato alla progressiva messa in atto dell'indagine che ha poi condotto alla nascita del progetto Edueat presentato in questa sede.

Ciò grazie alla sinergia creatasi tra l'approccio formativo dell'azienda, rivolto soprattutto agli aspetti del miglioramento sul piano del benessere e dello sviluppo delle competenze trasversali dei lavoratori dei pubblici esercizi, e quello della ricerca della cattedra di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione dell'Università di Macerata.

L'intento, fin dall'inizio, è stato quello di indagare in una desk research approfondita le buone pratiche sull'educazione alimentare, in una prospettiva non solo specificamente scolastica, ma con uno sguardo *allargato* anche a tutti gli stakeholder e i soggetti pubblici e privati che quotidianamente intervengono nella trasmissione e nel rafforzamento dei valori legati all'educazione alimentare.

---

<sup>5</sup> [www.labidee.com](http://www.labidee.com)

L'approccio psicologico al tema ha permesso di declinare l'obiettivo della ricerca non solo sul versante nutrizionale (tema di indagine specifico per chi si occupa professionalmente di nutrizione e alimentazione per l'infanzia) ma anche e soprattutto su quello dell'approccio al cibo in termini di stili di vita, abitudini alimentari, relazioni e processi psico-sociali che intervengono nel fenomeno dell'alimentazione. In questo modo ci si è posti l'obiettivo più ampio di trattare il tema dell'educazione alimentare da un punto di vista educativo, sociale, culturale, etico e formativo.

A partire da questi presupposti, il Laboratorio delle Idee, insieme all'Università di Macerata, ha messo in campo le sue risorse e le professionalità a sua disposizione per realizzare un prodotto educativo innovativo e ad ampio raggio.

Nello specifico, l'azienda si è occupata di elaborare parte dei contenuti e la totalità dei prodotti grafici, multimediali e di supporto al progetto, e di organizzare la ricerca in azienda in modo da poter attraversare, mediante il ricorso al tema dell'educazione alimentare, la formazione in età adulta ma allo stesso tempo anche lo sviluppo di nuove forme di cooperazione sul territorio, in particolare con scuole, uffici scolastici regionali territoriali, ed altri soggetti di interesse.

Nel secondo percorso di dottorato, che ha portato ai contenuti della presente tesi, il Laboratorio delle Idee è intervenuto soprattutto nella predisposizione del materiale e dei contenuti per alcune attività di ricerca quali:

- I laboratori ludico-didattici realizzati negli eventi pubblici promossi insieme all'Università di Macerata (che verranno esposti nei paragrafi successivi);
- Alcuni incontri di formazione per lo sviluppo delle competenze di insegnamento sul piano dell'educazione alimentare;
- alcune importanti collaborazioni con scuole ed enti rispettivamente alla realizzazione di percorsi specifici (didattici e di formazione) nelle scuole e nelle realtà educative, sempre sull'educazione alimentare;
- un'importante collaborazione in un partenariato per un percorso di educazione alimentare nell'ambito del progetto "Be.Bi", tutt'ora in corso, finanziato dalla Fondazione Con i Bambini nel bando per la lotta alla povertà educativa nella città di Roma.



Su un secondo versante, sempre all'interno della ricerca, il Laboratorio delle Idee ha predisposto le basi per la realizzazione del percorso di formazione sul miglioramento sul lavoro degli operatori nei pubblici esercizi, che verrà trattato nella terza parte di questa tesi. Questa seconda declinazione, come anticipato \*\*\* nell'introduzione, è stata ritenuta opportuna per un'integrazione del percorso di dottorato, in risposta alla constatazione, nel corso della ricerca, della necessità di dover predisporre di un "terreno formativo" idoneo, nei pubblici esercizi della ristorazione commerciale, al fine di sostenere un approccio progressivamente più sensibile e dedicato al tema dell'alimentazione di qualità nell'accoglienza delle famiglie nei circuiti cosiddetti del "*Family Friendly*". Come si vedrà più avanti, i risultati di questa formazione durata tre anni sono stati utili a rinvenire una difficoltà nell'approccio al benessere lavorativo, che in diversi modi si ripercuote sulle modalità di accoglienza del cliente, e di conseguenza pone un freno alle modalità di accoglienza soprattutto nel caso della clientela familiare.

## **1.2 Le origini del progetto Educat: il Manifesto per un'educazione alimentare consapevole delle bambine e dei bambini nella famiglia e nella scuola**

Il primo prodotto elaborato sulla base della collaborazione tra Laboratorio delle Idee e Università di Macerata ha visto la stampa e la diffusione, on line e in via cartacea, del *Manifesto per un'educazione alimentare consapevole delle bambine e dei bambini nella famiglia e nella scuola*. Con questo documento, università e azienda hanno espresso in maniera definita e strutturata l'obiettivo di voler porre le basi per un approccio integrato e globale all'educazione alimentare, che coinvolga tutti i soggetti interessati ai processi educativi legati all'alimentazione e che, in un range di valori espressamente enunciati, costituisca la base per la ricerca sul tema trattato.

Il manifesto ricalca, nella sua struttura, la tendenza<sup>6</sup> ad esprimere i valori educativi in una serie di articoli in cui sono concentrati alcuni concetti fondamentali, in questo caso specificamente rivolti al tema dell'educazione alimentare. Esso affronta, attraverso i suoi 10 articoli, tutti i versanti che sono coinvolti, più o meno direttamente, nel mondo dell'alimentazione e delle strategie educative, sociali, psicologiche, culturali e – non da meno – economiche ad essa legate.

L'impostazione del Manifesto parte dall'affermazione del *diritto al cibo* (art. 1) come pilastro fondamentale per un'educazione alimentare di qualità. Il riconoscimento di tale diritto è espresso sia sul versante specificamente legislativo (Bottiglieri 2016, ONU 2001) attraverso la sua connotazione come diritto fondamentale ad un'alimentazione adeguata e alla libertà dalla fame (ONU 1966) sia come diritto culturale, sociale ed economico più "ampio": dal termine di Expo 2015 in poi, l'affermazione di tale diritto ha visto una modifica «dalla logica passiva a una attiva, dalla logica dell'assistenza alla logica dei diritti» (Bottiglieri 2015, p.30) sottolineando la necessità di collegare il suo riconoscimento alla

---

<sup>6</sup> Alcuni esempi di "manifesto" che enunciano diversi principi fondamentali relativamente al mondo dell'infanzia sono: quello ideato da G. Zavalloni, ideatore del sito [www.scuolacreativa.it](http://www.scuolacreativa.it) *I diritti naturali di bimbi e bimbe*, disponibile all'indirizzo [http://www.scuolacreativa.it/Diritti\\_naturali\\_dei\\_bambini.html](http://www.scuolacreativa.it/Diritti_naturali_dei_bambini.html); quello sui diritti naturali dei bambini nati prematuri – disponibile all'indirizzo <https://www.neonatologia.it> o la *Scheda dell'Albero dei Diritti* ideata da Unicef, disponibile all'indirizzo: <https://www.unicef.it/doc/5734/albero-dei-diritti.htm>.

effettiva realizzabilità delle condizioni in cui esso possa affermarsi (Moscatelli 2014) anche in considerazione degli aspetti della sostenibilità sociale, culturale ed ambientale (Fiorillo e Silverio 2017, BCNF 2013). Nel *Manifesto* del progetto Educat, tuttavia, questa universalità viene espressa nel passaggio dal concetto di “*diritto al cibo*”, a quello che denota il “*cibo come un diritto*”: ciò dà un risalto maggiore al ruolo che tutte le realtà pubbliche e private, dalla scuola alle istituzioni, rivestono nella sua garanzia ed effettività.

Proprio per questo, all’art. 2 viene sottolineata la rilevanza dell’aspetto collaborativo tra scuola e famiglia.

Seguendo gli studi più recenti sul tema (Cappuccio e Pedone 2018; Cardinali e Migliorini 2013; Dusi 2006) anche il *Manifesto* Educat (e di conseguenza l’impostazione su cui tutto il progetto si basa) sostiene la necessità di favorire e promuovere condivisione e collaborazione tra famiglie e scuole nei processi educativi.

Questa finalità è stata alla base della ricerca condotta nei tre anni di dottorato, soprattutto nell’ambito della sperimentazione scientifica del progetto nelle scuole dell’infanzia e (di cui si parlerà nella parte terza). In questo caso, si è notato come i livelli di cooperazione tra scuola e famiglia nei diversi percorsi di educazione alimentare proposti siano stati incisivi nell’efficacia, sul piano dell’apprendimento e della continuità del percorso svolto, del progetto.

La cooperazione scuola-famiglie è promossa innanzitutto dal Ministero dell’Istruzione, che la riconosce come valore costituzionale nelle *linee guida* che introducono il concetto (ed il patto istituzionale ad esso conseguente) di *corresponsabilità educativa* (Miur 2007). Il Ministero individua nella collaborazione tra scuola e famiglie «un punto di forza necessario per dare ai ragazzi la più alta opportunità di sviluppo armonico e sereno ed è parte del concetto, sempre più diffuso, che l’educazione e l’istruzione sono anzitutto un servizio alle famiglie che non può prescindere da rapporti di fiducia e continuità che vanno costruiti, riconosciuti e sostenuti»<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Dall’archivio del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, disponibile all’indirizzo [https://archivio.pubblica.istruzione.it/scuola\\_e\\_famiglia/genitori\\_scuola.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/scuola_e_famiglia/genitori_scuola.shtml) consultato il 24/07/2019.

A partire da questa affermazione, vengono indicate tutta una serie di caratteristiche che denotano la collaborazione tra scuola e famiglie (sottolineate anche nelle *Linee Guida per l'educazione alimentare* citate nel capitolo precedente - Miur 2015) e che vengono riassunte nel Manifesto del progetto Educat, con un rafforzamento nei riguardi della specifica educazione alimentare: proprio perché caratterizzata dal coinvolgimento di più attori educanti, l'educazione alimentare richiede una solida collaborazione tra il contesto scolastico e quello familiare (De Gara 2015). Ciò è ancora più evidente se si considerano le problematiche legate ai disturbi dell'alimentazione, le quali possono a volte avere origine negli stessi ambienti familiari e ripercuotersi nella scuola e nei processi di insegnamento/apprendimento (Bastone 2009).

Gli articoli 3, 6 e 8 del Manifesto, unitamente, richiamano le funzioni dell'educazione alimentare nei processi di apprendimento, in relazione allo sviluppo sensoriale e a quello delle intelligenze multiple e degli apprendimenti significativi, e sottolineano la natura "interdisciplinare" che rende l'educazione alimentare un vero e proprio canale educativo impiegabile a scuola e nei contesti extrascolastici.

Gli articoli 4, 5 e 7 del documento affrontano invece le dimensioni sociali, politiche, culturali ed economiche dell'educazione alimentare tra scuola, famiglie, territori e i c.d. *stakeholder* della ristorazione, individuando un nesso tra i vari livelli di trasmissione di buone pratiche nell'ottica dell'allargamento di una *comunità educante*. In particolare, l'articolo 7 introduce il tema del c.d. *Family Friendly*, come dimensione dell'accoglienza che rivede, nelle sue forme, l'approccio globale all'alimentazione "fuori casa", nonché prospettive di sviluppo di nuove opportunità di marketing e di attrazione da parte del mondo della ristorazione. Su questo versante è interessante notare come la connessione tra attori pubblici e privati, nel campo dell'alimentazione, si faccia sempre più stretta, nell'obiettivo di evitare che la sana e corretta alimentazione sia ristretta alla sola dimensione scolastica e possa "abbracciare", come afferma anche l'articolo 5 del *Manifesto*, le dimensioni sociali, culturali, politiche ed economiche (Gerardi 2017). Infine, gli articoli 9 e 10 concludono il Manifesto con un riferimento più specifico alla dimensione del benessere e della nutrizione, visti sia come principi

fondamentali emanati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO 2015) sia come obiettivi di prioritaria importanza anche sul piano della sostenibilità ambientale globale (Del Pizzo e Giustiniani 2015; Grillotti Di Giacomo 2018; Scilipoti Isgrò 2016).

## MANIFESTO PER UN'EDUCAZIONE ALIMENTARE CONSAPEVOLE DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI NELLA FAMIGLIA E NELLA SCUOLA

1. Il cibo è un **diritto**. Mangiare è un atto **complesso** e in quanto tale un'alimentazione adeguata è responsabilità non solo **personale** ma soprattutto **politica e sociale**. Bambine e bambini hanno diritto alla consapevolezza di ciò che mangiano.
2. **La famiglia e la scuola** collaborano per garantire azioni di educazione alimentare in grado di salvaguardare sia il piano personale, che politico, sociale e culturale, sostenendo processi di crescente **consapevolezza**, sapendo che la relazione con il cibo accompagna l'essere umano fin dai primi mesi di vita e che l'impostazione conferita nei primi momenti influisce non solo sugli stili alimentari ma sull'intera **costruzione dell'identità**.
3. Sul piano personale, la conoscenza dei riflessi di quel che si mangia sulla salute e l'utilizzo di un **approccio sensoriale alla degustazione**, basato sull'esercizio di tutti i canali percettivi (vista, udito, gusto, tatto e olfatto), costituiscono i principi fondamentali di una corretta educazione alimentare.
4. Sul piano culturale, il rapporto diretto con i produttori e i trasformatori di cibo locali favorisce lo sviluppo di relazioni di **conoscenza delle tradizioni e del territorio** in cui si vive, abituando alla stagionalità dei prodotti e alla loro localizzazione.
5. Sul piano politico, **la famiglia e la scuola**, sostenute dalle **istituzioni politiche e sanitarie**, sviluppano i processi di conoscenza inerenti il rapporto tra **cibo ed economia**, con particolare riferimento alle **zone del sud del mondo** e una specifica attenzione alla relazione tra cibo e povertà, cibo e malnutrizione, cibo e malattia, cibo e salute, cibo e inquinamento.
6. Sul piano sociale, una didattica della cultura alimentare basata sulla **scoperta** e sul **gioco**, sulla valorizzazione del cibo in chiave multidisciplinare e interdisciplinare favorisce nel bambino **apprendimenti significativi** e supporta lo sviluppo cognitivo nella prospettiva delle **intelligenze multiple**. L'educazione alimentare prevede la predisposizione di materiali didattici e di attività educative che permettono di collegare i contenuti disciplinari al tema dell'alimentazione, rendendolo elemento di **connessione interdisciplinare**.
7. È un atto di responsabilità da parte del territorio, in particolare degli **stakeholders pubblici e privati della ristorazione** quali pubblici esercizi, agriturismi, mense scolastiche, mense ospedaliere, ecc., assumere un **ruolo proattivo** nel promuovere stili alimentari efficaci per il mantenimento in salute dei consumatori e sostenibili in termini ambientali.
8. L'atto del nutrirsi va impostato in modo che non risulti una imposizione, ma un esercizio di **autonomia** e un'esplorazione **piacevole** in cui cominciare a esercitare la propria **consapevolezza** e le **capacità di scelta**.
9. Il momento della nutrizione richiede un giusto tempo. **Condividere in modo proattivo** almeno **un pasto al giorno** all'interno del gruppo familiare nel suo insieme costituisce un importante momento di **comunicazione**, di **relazione** e di **confronto**.
10. Le indicazioni dell'Oms finalizzate a incoraggiare un consumo di **alimenti freschi e naturali**, accanto a un uso moderato di **zucchero di sintesi** e di **sale**, vanno promosse in termini di **stili alimentari coerenti** e **azioni mirate all'interno della famiglia, della scuola e della società**, in quanto la semplice informazione, ostacolata dagli usi e costumi correnti, non ne garantisce l'adozione efficace.



Fig. 1: il Manifesto per un'educazione alimentare consapevole delle bambine e dei bambini nella famiglia e nella scuola

### 1.3 Il doppio libro “Aggiungi un Gioco a Tavola con Educat”

In seguito al *Manifesto per un'educazione alimentare consapevole delle bambine e dei bambini nella famiglia e nella scuola*, il team di ricerca Labidee/Unimc ha iniziato a lavorare alla struttura e alla progettazione del doppio libro “Aggiungi un Gioco a Tavola con Educat” (Labidee 2015) avente come obiettivi quelli di:

- realizzare un prodotto fruibile, trasversalmente, in più ambiti e contesti quali scuole, luoghi educativi extrascolastici, famiglie;
- impostare i contenuti in modo tale da permettere un percorso che potesse seguire quel modello *ad elica*, che descrive un'azione a tre livelli dell'educazione alimentare su bambini, scuole e famiglie, descritto in questo lavoro di ricerca.

Il primo libro, “Aggiungi un Gioco a Tavola”, è dedicato agli adulti (genitori e insegnanti) mentre il secondo, “Il Mondo dei Govut”, indirizzato ai bambini, racchiude tutti i giochi, le storie e le attività dei cinque personaggi rappresentativi dei sensi.

I due libri seguono una struttura parallela nell'articolazione del percorso di educazione alimentare, ma con delle modalità narrative differenti.

### 1.3.1 “Aggiungi un Gioco a Tavola”: il libro per gli adulti

Il libro dedicato agli adulti costituisce uno strumento-guida di *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976) per approcciarsi al percorso Educat descritto nel libro dedicato ai bambini. La struttura del testo parte da una presentazione del percorso e da un approfondimento delle tematiche sociali, psicologiche, etiche ed economiche legate all'educazione alimentare, attraversa una parte centrale in cui vengono descritte le attività e termina con una parte finale in cui vengono approfonditi i temi e gli strumenti legati all'apprendimento attraverso il cibo.

1. Nella prima parte del libro, oltre a temi di fondamentale importanza come la declinazione sociale ed economica delle scelte in campo alimentare, vengono spiegati dettagliatamente i cinque sensi e le modalità in cui i soggetti crescono e apprendono attraverso l'esplorazione sensoriale;
2. Nella parte centrale vi sono le spiegazioni delle attività di gioco ed esplorazione contenute nel libro per bambini, con una descrizione dettagliata dei cinque supereroi associata alle funzioni educative e di sviluppo di ciascun senso; vi sono inoltre le linee guida per la compilazione delle storie aperte contenute nel libro per bambini;
3. L'ultima parte del testo è dedicata alla spiegazione della Teoria delle Intelligenze Multiple e della cosiddetta “Matrice dei Sensi”: una tabella a doppia entrata in cui, ad ogni canale sensoriale, è associata una determinata intelligenza o competenza specifica, e la possibilità di sviluppo attraverso il rafforzamento di ciascun canale sensoriale.



## EDUEAT: LE INTELLIGENZE DEI SENSI

	Gusto	Olfatto	Vista	Udito	Tatto
Intelligenza Linguistica	Uso di un vocabolario complesso e articolato per definire le esperienze gustative.	Uso di un vocabolario complesso e articolato per definire le esperienze olfattive.	Uso di un vocabolario complesso e articolato per definire le esperienze visive.	Uso di un vocabolario complesso e articolato per definire le esperienze uditive.	Uso di un vocabolario complesso e articolato per definire le esperienze tattili.
Intelligenza Matematica	Classificazione, catalogazione e quantificazione dei cibi in base ad acidità, dolcezza, asprezza.	Classificazione, catalogazione e quantificazione dei cibi in base alla gradevolezza/sggradevolezza del loro odore.	Classificazione, catalogazione e quantificazione dei cibi in base a colori, forme e dimensioni dei cibi.	Classificazione, catalogazione e quantificazione dei cibi in base ai suoni che producono (croccanti, liquidi, puree).	Classificazione, catalogazione e quantificazione dei cibi in base alle consistenze.
Intelligenza Musicale	Declinazione dei sapori di cibi per la realizzazione di una melodia, usati come se corrispondessero alle note musicali.	Declinazione dei odori di cibi per la realizzazione di una melodia, usati come se corrispondessero alle note musicali.	Declinazione dei colori di cibi per la realizzazione di una melodia, usati come se corrispondessero alle note musicali.	Declinazione dei suoni prodotti dai cibi per la realizzazione di un ritmo o di una melodia.	Declinazione delle diverse consistenze al tatto del cibo, usate come se corrispondessero alle note musicali.
Intelligenza Spaziale	Mappatura dei cibi in base al loro sapore.	Mappatura dei cibi in base al loro odore.	Mappatura dei cibi in base al loro colore o forma.	Mappatura dei cibi in base al suono/ rumore che producono.	Mappatura dei cibi in base alle loro consistenze al tatto.
Intelligenze personali	Confronto e discussione sui propri e altrui gusti alimentari.	Confronto e discussione sulle preferenze dei cibi in base al loro odore.	Confronto e discussione sulle preferenze dei cibi in base all'aspetto estetico.	Confronto e discussione sulle proprie e altrui preferenze basata sull'ascolto attivo.	Confronto e discussione sulle proprie e altrui preferenze in base alla manipolazione dei cibi.
Intelligenza Cinestetica	Osservazione delle reazioni del proprio corpo conseguenti alla degustazione di cibi diversi.	Osservazione delle reazioni del proprio corpo conseguenti all'azione dell'odore di cibi diversi.	Osservazione delle reazioni del proprio corpo conseguenti alla vista di cibi diversi.	Osservazione delle reazioni del proprio corpo conseguenti ai suoni o rumori prodotti da cibi diversi.	Osservazione delle reazioni del proprio corpo conseguenti alla manipolazione di cibi diversi.
Intelligenza Naturalistica	Riconoscimento della freschezza dei cibi in base al sapore.	Riconoscimento della freschezza dei cibi in base all'odore.	Riconoscimento della freschezza dei cibi in base al colore, forme, dimensioni.	Riconoscimento della freschezza dei cibi in base ai suoni.	Riconoscimento di stati di maturazione di frutta e verdura attraverso la manipolazione (acerbo, maturo, appassito).
Intelligenza Esistenziale	Esperienze di degustazione con individuazione delle caratteristiche principali di preparazioni provenienti da diverse culture.	Riflessione sull'influenza delle azioni di marketing olfattivo sui consumi.	Riflessione sul ruolo della vista nei consumi alimentari.	Ascolto di racconti sulle abitudini alimentari provenienti da diverse culture.	Riflessione sulle differenze tra preparazione manuale di cibi in casa e consumo di cibi industriali.

Le intelligenze dei sensi

[ 121 ]

fig. 2: La matrice dei sensi (Labidee 2015,121)

### 1.3.2 Cinque supereroi per cinque sensi: i Govut

L'educazione alimentare promossa attraverso il progetto Edueat ruota intorno alla creazione di cinque personaggi rappresentativi dei cinque sensi: i Govut (acronimo di Gustino, Olfat, Vistella, Udino, Tattone). Questi cinque personaggi sono stati ideati dal reparto grafico del Laboratorio delle Idee insieme a quello di ricerca, con l'obiettivo di realizzare delle figure che rappresentassero, graficamente, le caratteristiche di ogni senso e simboleggiassero allo stesso tempo le capacità e le competenze ad esso legate. Da un punto di vista educativo, i Govut possono essere visti nella funzione del "mediatore", in questo caso immaginario e fantastico, che consente di dare voce all'immaginario dei bambini, e di programmare l'azione didattica in modo da avvicinare attraverso di esso i bambini al tema educativo trattato – in questo caso l'educazione alimentare (Canevaro 2008).



*Fig. 3 I Govut: da sinistra Gustino, Olfat, Vistella, Udino, Tattone.*

Per ciascuno dei cinque personaggi sono state elaborate caratteristiche fisiche che richiamano graficamente le capacità e le particolarità di ogni senso, e ciascun Govut è stato creato in richiamo a figure fantastiche già presenti nelle grafiche tradizionali di fiabe e storie per bambini, che verranno elencate di seguito per ciascun personaggio.

- **Gustino:** il supereroe del gusto è rappresentato da un folletto vispo e vivace, che graficamente si presenta con una lingua molto accentuata e un'espressione dinamica e sorridente. Poiché il folletto rappresenta una

figura fantastica dotata di grande capacità di spostamento e di agilità, esso rappresenta la capacità acquisibile attraverso le degustazioni del cibo nel riconoscere tutte le caratteristiche gustative di ciascun alimento.

- **Olfat:** il senso dell'olfatto è incarnato da uno gnomo saggio e consapevole. Olfat racchiude nelle sue sembianze (che richiamano il canale olfattivo nella rappresentazione grafica di un grosso naso) le capacità di attenzione e scernimento proprie dell'utilizzo del senso dell'olfatto a tavola. I giochi e le attività ad esso legate puntano al rafforzamento di questo canale sensoriale nel riconoscimento e nell'esplorazione del cibo attraverso i suoi profumi e sentori.
- **Vistella:** la fatina della vista presenta essa stessa una gamma di colori che richiamano le caratteristiche dei cibi. La sua bacchetta magica simboleggia la capacità di valorizzare il cibo attraverso le forme e i colori. Essa rappresenta anche la competenza dell'osservazione consapevole e della conoscenza dell'origine e delle caratteristiche proprie di ogni prodotto alimentare.
- **Udino:** l'elfo dell'equilibrio (che si sviluppa nell'organo uditivo) con delle lunghe orecchie che rappresentano la capacità di ascolto attivo e partecipato, ma anche l'acquisizione di competenze specifiche nella narrazione dei cibi e nella conoscenza delle storie degli alimenti.
- **Tattone:** il troll del senso del tatto con mani e piedi raffigurati più grandi, il quale rappresenta non solo il canale tattile ma anche la sensibilità intesa in un concetto più ampio, in quanto attenzione ai particolari e ai dettagli e capacità di sentire, attraverso il tatto, per riconoscere le differenze al tocco.

### 1.3.3 Gli antagonisti

Le abilità e le competenze sensoriali attribuite ad ogni Govut sono messe a dura prova, nel percorso Educat, dalla presenza dei cosiddetti Antagonisti. Gli Antagonisti sono anch'essi cinque, ma non sono da associare in maniera unilaterale ad un solo Govut. Essi rappresentano, in generale, le problematiche legate al tema del cibo e le conseguenze negative di una scorretta alimentazione. Nel percorso del libro "Aggiungi un Gioco a Tavola / Il mondo dei Govut", sono presentati in "affiancamento" a ciascun supereroe ma molte delle criticità che essi rappresentano possono essere considerate *trasversali* a tutti i Govut.

Nello specifico, essi sono:

- **Junky**, l'antagonista che rappresenta il *Junk Food*, il cibo spazzatura tipico del consumismo gastronomico, della grande distribuzione e dei cosiddetti *fast food*. Sebbene al primo impatto questo antagonista può apparire come il più importante in termini di rischio e problematiche legate all'alimentazione, esso rappresenta in realtà il risultato, in termini di prodotti alimentari, degli effetti delle problematiche legate agli altri antagonisti di seguito descritti.
- **Mr. Insensible**: rappresenta la tendenza del mondo del consumismo alimentare ad affievolire le capacità di utilizzo dei cinque sensi, portando inevitabilmente all'insensibilità. Il mancato allenamento dei cinque sensi conduce infatti all'assuefazione della percezione sensoriale dei cibi, con la conseguente omologazione dei gusti, dei sapori e degli odori.
- **Apparence**: la strega dell'apparenza è affiancabile all'idea dell'inganno alimentare, che riduce la capacità di consapevolezza sul cibo sano determinata dal packaging e dal marketing. L'obiettivo dei Govut, in questo senso, è quello di contrastare la tendenza a considerare *buono ciò che è bello*, ritornando alla capacità di riconoscere il cibo sano nelle sue caratteristiche nutritive ancor prima che visive e di impatto.
- **Silent**: è l'antagonista del silenzio e dell'omissione della realtà intorno ai modi di produzione e trasformazione del cibo. Vive a ridosso delle produzioni intensive in agricoltura e in gastronomia e rappresenta tutto ciò

che viene nascosto ai consumatori in termini di origine e composizione dei prodotti commerciali.

- **Inquinator**: antagonista per eccellenza di Olfat ma non solo, rappresenta le problematiche legate al consumo intensivo e sfrenato di cibo e all'inquinamento alimentare. Su di esso si basa la lotta all'inquinamento ambientale strettamente connessa con lo spreco alimentare, la necessità di riciclo e riuso in cucina e un approccio consapevole al consumo.



*Fig. 4 Gli Antagonisti, da sinistra: Mr. Insensible, Inquinator, Silent, Apparence, Junky.*

### 1.3.4 La struttura del libro “Il Mondo dei Govut”

Il libro dedicato ai bambini segue un percorso lineare e integrato, partendo dalla descrizione dei cinque supereroi e delle loro caratteristiche e superpoteri, legati ai canali sensoriali di riferimento, per poi declinarsi in una serie di narrazioni e avventure a conclusione libera per ogni Govut e terminare, nella seconda parte del libro, con le attività proprie di gioco.

1. Per quanto riguarda la descrizione dei supereroi, il libro è suddiviso in cinque differenti colori che individuano ciascuno il Govut di riferimento: il verde per Gustino, il rosso per Olfat, il blu per Vistella, il giallo per Udino e il marrone per Tattone, in modo tale da poter ricondurre i giochi specifici a ciascun supereroe anche nella seconda parte del testo.
2. Ad ogni Govut, accanto alla sua descrizione, è collegata una scheda descrittiva del canale sensoriale di riferimento, che descrive le caratteristiche del senso in questione e le trasforma in “superpoteri” da poter utilizzare a tavola.
3. Il percorso Educat, nel libro *Aggiungi un Gioco a Tavola*, introduce una modalità a tappe, in cui, a partire dalle fiabe, i bambini possono accumulare punteggi fino alla parte finale del libro.
4. La narrazione delle fiabe, anch'essa suddivisa per colori per ciascun Govut, è seguita da una serie di narrazioni aperte in cui i bambini riprendono una piccola introduzione e, con l'aiuto degli adulti (che trovano il supporto alla narrazione aperta nel relativo libro) possono continuare le narrazioni fino al termine.
5. Successivamente alla parte narrativa, il libro presenta tutta una serie di attività trasversali e specifiche per ogni Govut. Per quanto riguarda le attività trasversali, queste hanno a che fare con i temi della sicurezza in cucina e nell'alimentazione, con la scelta consapevole e ragionata del cibo, con il consumo critico. Esempi di queste attività sono:
  - a. **“L'Italia dei Sapori”**: una scheda in cui ad ogni regione si chiede di associare un prodotto tipico dopo averlo provato (Labidee 2015, pp. 218, 219);

- b. **“Caccia ai pericoli”** e **“Questo alimento dove lo metto”**, che consistono in giochi relativi alla sicurezza alimentare e alla corretta conservazione degli alimenti (Labidee 2015, pp. 252,253);
- c. Tutta una serie di giochi sulle **“Degustazioni a confronto”** in cui vengono messe a confronto differenti tipologie dello stesso tipo di alimento (Labidee 2015, pp. 285-289);
- d. Una serie di **ricette “sensoriali”**, in cui non sono descritti solo i procedimenti per la preparazione di una pietanza, ma anche tutte le possibilità di esplorazione sensoriale nelle varie fasi in cui viene preparata (Labidee 2015, pp.260-268);
- e. Nella parte ultima del libro, a partire da pagina 272, vi è la descrizione del cosiddetto **“Vocabario”**, uno strumento di raccolta degli aggettivi che identificano una determinata caratteristica sensoriale, i quali sono contrassegnati da un simbolo che richiama ciascun senso. Questo strumento svolge la funzione di allenamento sensoriale in raccordo con la narrazione del cibo, e rappresenta una modalità di memorizzazione e associazione di ciascun sentore, odore, gusto, esperienza uditiva, visiva e tattile ad un determinato aggettivo;



Fig. 5. Alcune attività del libro “Il Mondo dei Govut”



Fig. 6: il Vocabolario



## **2. LE ESPERIENZE DI RICERCA APPLICATA**

Durante i tre anni di ricerca di Dottorato, il progetto Edeat ha visto numerose declinazioni sia a livello laboratoriale – esperienziale che a livello di sperimentazione e raccolta dati. La finalità è stata quella duplice di:

- promuovere il progetto e i suoi contenuti;
- realizzarlo nei contesti scolastici ed extrascolastici al fine di raccogliere informazioni e dati empirici utili alla sua validazione in ambito scientifico ed educativo.

In sintesi, il progetto Edeat è stato declinato, tra il 2016 e il 2019, in tre differenti ambiti di applicazione:

1. Eventi di carattere divulgativo ed informativo (conferenze, seminari, incontri e dibattiti);
2. Eventi di carattere laboratoriale (festival dell'infanzia, manifestazioni enogastronomiche, eventi pubblici);
3. Ricerca accademica applicata al progetto (i laboratori con gli studenti dell'Università di Macerata);
4. Ricerca sperimentale applicata nelle scuole e nei nidi d'infanzia (i tre progetti sperimentali nelle scuole);

Mentre per l'ultima parte della declinazione del progetto (la ricerca sperimentale) si rimanda alla parte terza della presente tesi, nei paragrafi successivi verranno descritte le altre fasi applicative sopraelencate.

## **2.1. Eventi di carattere divulgativo ed informativo: conferenze, seminari, incontri e dibattiti**

Dal 2016 al 2019, il progetto Edueat è stato presentato nelle seguenti occasioni di incontro/seminari/dibattiti/conferenze dentro e fuori l'Università e gli ambienti accademici:

a) **Seminario: “Alimentazione, stili di vita e accoglienza”.**

Il seminario, realizzatosi il 3 maggio 2017, ha coinvolto sei studenti dell'Università degli Studi di Macerata/Facoltà di Lettere e Filosofia, frequentanti il corso di Psicologia dello Sviluppo. Al suo interno è stato presentato il progetto Edueat e i risultati parziali di una micro indagine esplorativa sulle abitudini alimentari, condotta su un campione di 60 soggetti intervistati tramite questionario.

b) **Microconferenza: “Il progetto Edueat: il gioco e la didattica sensoriale come strumenti educativi per la crescita consapevole delle bambine e dei bambini sui temi dell'alimentazione”.**

L'incontro è stato realizzato all'interno della Notte della Ricerca del 29 settembre 2017, nei locali dell'Università di Macerata, e ha riguardato un approfondimento sul progetto Edueat. Relatori: dott. Sergio Mustica (Labidee) dott.ssa Alessandra Millevolte (Labidee) Prof.ssa Paola Nicolini (Unimc) dott.ssa Valentina Corinaldi (Unimc) Giulia Messere (dottoranda Unimc).

c) **Conferenza: Verdura e frutta, la buona alimentazione: può essere un bel gioco?”.**

Incontro realizzato nell'ambito della manifestazione “Sem In Fiore” a Sant'Elpidio a Mare, il 7 maggio 2017, in collaborazione con l'associazione Spazio Ambiente e il comune di Sant'Elpidio a Mare.<sup>8</sup>

d) **Incontro di approfondimento: “Questo non mi piace/quello non mi va”.**

---

<sup>8</sup> <https://www.cronachefermane.it/2017/04/29/questanno-sem-in-fiore-strizza-locchio-ai-bambini/72651/>

L'incontro, tenutosi il 4 marzo 2019 presso gli spazi dell'Asilo Nido Fantaghirò di Fabriano, ha concluso il primo ciclo di sperimentazione sull'educazione alimentare scuola-famiglie, di cui si parlerà nella parte terza della presente tesi. A relazionarlo la Prof.ssa Paola Nicolini dell'Università di Macerata e il dott. Mustica del Laboratorio delle Idee di Fabriano. Durante l'incontro oltre alla restituzione dei genitori coinvolti nel percorso di educazione alimentare fatto nell'asilo nido, sono stati approfonditi i temi della relazione e delle abitudini alimentari sul piano dell'educazione, della crescita e dello sviluppo dei bambini e delle bambine.



Fig. 7: la locandina dell'evento presso l'Asilo Nido Fantaghirò di Fabriano

## 2.2 Gli incontri di approfondimento uniti ai laboratori didattici e ludici: Cessapalombo, Macerata e Fresagrandinaria.

Nel corso del 2019 è stata realizzata, in due contesti differenti, una modalità di incontro di approfondimento che prevedeva delle micro conferenze collegate ai laboratori didattici con i bambini e genitori insieme. La finalità è stata quella di connettere le attività pratiche e ludiche con la discussione successiva su quanto svolto, in modo da poter ottenere un maggiore coinvolgimento in termini di partecipazione degli adulti. I riscontri su questa modalità di incontro sono stati molto positivi, registrando una maggiore partecipazione alla discussione sui temi trattati, in quanto i genitori, direttamente coinvolti nelle attività ludiche, hanno avuto la possibilità di sperimentare le potenzialità dell'educazione alimentare basata sul gioco e sui sensi nel miglioramento delle relazioni con i propri figli e in generale in un confronto positivo con essi. Questa modalità di incontro con i genitori e i bambini insieme ha permesso anche la strutturazione delle attività di sperimentazione di cui si parlerà nella terza parte della presente tesi. Gli incontri di diffusione e approfondimento realizzati in questa modalità sono stati tre:

- a) “Educat al Giardino delle Farfalle”: 27 maggio 2019, Cessapalombo (MC);
- b) “Educazione alimentare, tradizioni, relazioni e territorio”: 22 agosto 2019 Fresagrandinaria (CH);
- c) “Festa di fine anno alla Scuola Mameli”: Macerata, 10 giugno 2019.



Fig. 8. La locandina dell'incontro a Cessapalombo del 27 maggio 2019

## **2.3 I laboratori didattici e ludici**

In questa tipologia di eventi sono stati realizzati dei laboratori ludici ed esperienziali per bambini o per bambini e genitori insieme. In alcuni casi sono stati laboratori singoli, in altri invece hanno fatto parte integrante della modalità “mista” (laboratorio e incontro di approfondimento) citata nel paragrafo precedente.

Lo scopo di questi laboratori è stato, da un lato, quello di promuovere il progetto e sensibilizzarne la conoscenza da parte delle comunità partecipanti; dall'altro quello di applicare concretamente i contenuti della ricerca, ed in particolare i contenuti di attività e gioco raccolti nel libro “Aggiungi un Gioco a Tavola con Educat”, al fine di studiarne l'efficacia, in termini di coinvolgimento, apprendimento e consapevolezza nei bambini e nelle bambine coinvolti nei laboratori.

### **2.3.1 Le attività realizzate**

Tendenzialmente i laboratori hanno avuto in comune lo stesso schema di attività, costituito da:

- Un momento di conoscenza e indagine esplorativa fra i partecipanti sulle abitudini alimentari e le preferenze sul versante dell'alimentazione;
- La presentazione del progetto Educat ed in particolare dei cinque supereroi dei sensi;
- Le attività di gioco in senso stretto;
- Un momento di restituzione finale seguito, come sopracitato, in alcuni casi da un momento di confronto con i genitori.

Alcuni di questi laboratori sono stati dedicati sia ai bambini che ai genitori insieme, altri solo ai bambini. Laddove si trattasse di eventi con partecipazione a carattere familiare, in ogni caso gli educatori e i ricercatori hanno cercato di coinvolgere il più possibile anche gli adulti, garantendo un momento educativo che includesse la comprensione dell'importanza dello sviluppo dei cinque sensi nell'alimentazione.

Anche al fine di permettere un'osservazione unitaria rispetto alle attività proposte, i giochi realizzati durante i laboratori sono stati quasi sempre gli stessi, salva qualche eccezione dovuta alle caratteristiche del laboratorio stesso (ad esempio nell'evento dedicato alla Sagra della Polenta a Montefiore di Recanati o nel Festival dei Sapori d'Oriente, dove si è lavorato e giocato con dei prodotti specifici. Generalmente sono state realizzate dalle 3 alle 4 attività delle quali alcune prese direttamente dal libro "Il Mondo dei Govut" e altre ideate appositamente nelle differenti occasioni. Un elemento fondante dei laboratori è stato la scelta dei prodotti da utilizzare nelle attività seguendo i criteri fondamentali della stagionalità, del Km0, della sostenibilità e del riciclo. In particolare, di volta in volta negli ultimi tre anni di ricerca i laboratori sono stati realizzati sempre più interamente con materiale *plastic free* o con oggetti di recupero a supporto degli alimenti utilizzati.

Nelle pagine seguenti sono illustrate le diverse attività realizzate, con delle specifiche relative al senso sui cui erano incentrate (o ai sensi in alcuni casi), ai materiali utilizzati e alle modalità in cui sono state svolte.

**a) La mano investigatrice (tatto)**

Questo gioco prevede l'utilizzo del tatto per la scoperta del cibo. Nell'attività vengono utilizzati dei sacchetti di carta opachi, numerati solitamente da uno a dieci, all'interno dei quali vengono posizionati alimenti, prodotti naturali, frutta e verdura di stagione.

L'attività consiste nel riconoscere il contenuto dei sacchetti con il solo utilizzo del senso del Tatto. Un aspetto fondamentale di questo gioco (come anche per tutti gli altri che verranno descritti di seguito) è quello relativo alla raccolta dei dati soprattutto in osservazione. In merito a questo aspetto, ogni volta in cui è stata utilizzata, quest'attività ha previsto l'utilizzo di alcuni prodotti scelti in base a parametri specifici di *capacità sensoriale* al riconoscimento. Ovvero, nella scelta dei prodotti da inserire nei vari sacchetti è stata considerata la forma, la durezza, la caratteristica della superficie dei vari alimenti, con l'attenzione a che fossero tra loro "simili" e meno facilmente distinguibili: ciò con l'obiettivo di stimolare l'attenzione e la concentrazione nel riconoscere il prodotto e nel definire,

poi, attraverso le domande dei conduttori del laboratorio, di che prodotto si trattasse. Ad esempio, nei mesi primaverili ed estivi in questa attività sono state utilizzate spesso pesche noci e pomodori verdi tondi, che ad una prima e superficiale esplorazione tattile appaiono quasi simili (sono entrambi duri e lisci). Tuttavia, ad un'esplorazione più approfondita, vi sono alcuni elementi che li differiscono. Queste discriminanti tra prodotti tra loro apparentemente simili al tatto sono state fondamentali nell'osservare e nel rilevare le diverse risposte alle domande specifiche dei conduttori del laboratorio.

**b) Olfattando (olfatto)**

Quest'attività consiste nel riconoscere le spezie e gli odori nascosti in contenitori chiusi con un piccolo foro all'estremità praticato in modo da far fuoriuscire le diverse fragranze. Anche in questo caso i contenitori sono numerati (solitamente da 1 a 8) e vengono scelti di volta in volta dai bambini e dalle bambine (o dai bambini e i genitori insieme) che partecipano alle attività.

Come per "La mano investigatrice", la scelta delle spezie e degli odori viene fatta sia su base stagionale (ad esempio il basilico d'estate o la salvia in inverno) che sul parametro della somiglianza/differenza tra i vari elementi. Ad esempio, una discriminante spesso utilizzata è stata quella dell'utilizzo del lime, del limone e dello zenzero nella stessa attività. Solo dopo aver giocato ad indovinarne il contenuto, ai bambini è stato chiesto il *perché* di tale individuazione, cercando di riconnettere le loro conoscenze attuali con quelle potenziali ottenute al momento in cui viene "svelato" il contenuto dell'esplorazione utilizzata. Durante le osservazioni, spesso si è notato come i bambini e le bambine tendessero a chiudere gli occhi (così anche nel gioco con il tatto) per aumentare la concentrazione nel riconoscimento del contenuto. Allo stesso tempo, si è registrata una frequente tendenza ad aprire, sbirciare, scrutare e cercare di "barare" sul gioco utilizzando la vista. Ciò a sostegno del fatto che i quattro canali sensoriali "minori" siano meno utilizzati rispetto a quello visivo.

### **c) Udino in ascolto**

Quest'attività è stata ideata appositamente per i laboratori didattici e ludici all'interno degli eventi. Essa consiste nel nascondere, anche in questo caso, diverse tipologie di legumi secchi, cereali, frutta secca, pasta, riso, in contenitori o sacchetti opachi, agitandoli di volta in volta e invitando i partecipanti a riconoscerne il contenuto "ascoltandolo". Quest'attività si è rivelata tra le più complesse ma anche tra le più accattivanti tra i bambini, così come tra gli adulti, e ha dato la possibilità di tracciare una connessione tra la percezione del peso (associato al suono) di un particolare alimento e la sua identificazione. Di conseguenza, una noce con guscio è stata riconosciuta rispetto ad una mandorla per un suono "più grande" (ovvero più greve e vuoto) rispetto ad un suono "più piccolo e pieno" della mandorla. Un secondo step successivo, di difficoltà più elevata, ha messo a confronto nel riconoscimento uditivo prodotti più simili tra loro per grandezza (ad esempio ceci e fagioli secchi o riso e sale grosso) ed è stato in questo caso il riconoscimento del suono nell'essere agitati (più o meno consecutivo e uniforme nei chicchi di riso e meno uniforme nel caso dei ceci o dei fagioli) a farne distinguere il contenuto. Quest'attività permette, in sostanza, di favorire lo sviluppo dell'associazione peso-volume degli alimenti attraverso il suono.

### **d) Artisti a tavola (attività con la vista)**

Ove è stato possibile (potendo avere a disposizione alimenti di diverso tipo) i partecipanti hanno svolto un'attività con il senso della vista, riproducendo (o ideando ex novo) figure semplici e complesse, di rimando a visi, emoticons, volti, paesaggi, sulla falsa riga dei quadri di Arcimboldo o delle composizioni artistiche con frutta e verdura<sup>9</sup>. Le foto in appendice a questo paragrafo mostrano alcune creazioni che di volta in volta sono state realizzate. Un elemento di apprendimento a livello di associazione tra conoscenze possedute e sviluppo delle conoscenze potenziali è stato quello dell'utilizzo di particolari similitudini e rimandi delle forme e dei colori di

---

<sup>9</sup> I quadri di Arcimboldo sono stati presi ad esempio visivo nella riproduzione delle creazioni artistiche con il cibo in particolare nel progetto "Be-Sprint" realizzato con gli asili nido del fermano, di cui si parlerà nello specifico nella parte terza del presente lavoro di ricerca.



alcuni alimenti ad elementi naturali o visivi conosciuti dai partecipanti: in questo senso, la cima di un broccolo è stata trasformata in una piccola quercia, un pugno di nocciole in una strada di campagna, le coste di sedano in piccoli ponti che attraversavano fiumi ecc.

Quest'attività è stata, inoltre, una delle più apprezzate dai genitori nel percorso duale scuola-famiglia sia dell'asilo nido Fantaghirò che della scuola Mameli di Macerata, di cui si parlerà più avanti (cfr. parte terza)

#### **e) Il tris di frutti rossi (attività con la vista)**

Un'altra attività che ha interessato lo sviluppo del canale visivo è stata quella che ha visto una *rivisitazione* del gioco del "tris" che solitamente viene realizzato su carta e con il ricorso a forme specifiche (le X o i cerchi). Nella versione "Educat", questo gioco tradizionale ha visto l'impiego, su di un cartoncino rigido appositamente disegnato, di due differenti tipi di frutti rossi (more e lamponi o mirtilli e fragole) di diversa grandezza e colore. Il gioco, come per l'originale, ha consistito nel formare un tris di elementi in direzione verticale, orizzontale e/o obliqua alternando le mosse fra due partecipanti, con la conclusione che il vincitore vinceva gli stessi frutti rossi e poteva assaggiarli (apprendendone di conseguenza gusto, consistenza, odore). In questo modo si è data la possibilità di sviluppare, da un lato, la conoscenza dei frutti rossi ricchi di proprietà nutrienti per la crescita, conoscendone caratteristiche e curiosità, e, dall'altro, le competenze logico-matematiche che sono alla base del gioco del tris.

### **3. I LABORATORI DIDATTICI**

#### **3.1 L'educazione alimentare nei contesti dei piccoli centri dell'entroterra: Fresagrandinaria e Montefiore di Recanati**

Nelle pagine seguenti verranno esposti i risultati e le caratteristiche di due tipologie di laboratorio realizzate in piccoli contesti dell'entroterra marchigiano e abruzzese. La motivazione per cui sono state scelte queste esperienze, rispetto alle altre, è data da due fattori:

- a. in queste attività, dato il numero ridotto e contenuto dei partecipanti, è stato più semplice, rispetto ad altri eventi e manifestazioni pubbliche, riuscire a rilevare dati ed osservazioni sulle esperienze realizzate, rispetto ad eventi più grandi dove confusione, affluenza dei partecipanti e modalità di organizzazione hanno reso più difficili le rilevazioni;
- b. i due contesti citati hanno avuto in comune la caratteristica di essere contesti di piccole dimensioni e a carattere ancora rurale e contadino. La scelta di questi ambienti di apprendimento per la realizzazione delle attività è stata guidata anche dall'obiettivo di confermare, nella pratica, gli approcci teorici che sostengono uno sviluppo dell'apprendimento nei contesti naturalistici (Nicolini, Pandolfi 2012) e più in generale gli approcci eucativi che guardano all'educazione naturalistica come ad un valore aggiunto per lo sviluppo armonico e consapevole dei bambini (Dewey 1929) fino alle esperienze ampiamente documentate di buone pratiche educative nei contesti naturali (Mortari 2001). Ciò ha permesso di valutare le ipotesi concernenti le possibilità di una maggiore consapevolezza e del superamento delle teorie ingenue attraverso lo sviluppo approfondito dei cinque sensi nei contesti che sono caratterizzati ancora da un legame stretto con la natura e con la coltivazione della terra.

### **3.1.1 Il laboratorio di educazione alimentare a Fresagrandinaria**

Tra i vari laboratori in eventi pubblici realizzati, quello svolto a Fresagrandinaria (CH) ha avuto la particolarità di restituire, mediante un'osservazione specifica, gli aspetti quantitativi e di frequenza delle scelte e delle indicazioni date dai bambini nei diversi giochi. Fresagrandinaria è un piccolo paesino dell'entroterra abruzzese, in provincia di Chieti, con una popolazione residente non superiore a 800 abitanti, il quale si caratterizza ancora con esperienze di vita naturalistica e contadina legate alla tradizione agricola dei contesti meridionali abruzzesi.

Nel laboratorio, realizzato il 22 agosto 2019, sono state prediposte una serie di check list in cui osservatori esterni hanno segnato il numero di volte in cui i bambini riconoscevano determinati prodotti e le modalità e i parametri con cui motivavano le loro scelte. Come per gli eventi già citati, anche in questo caso si è prestata particolare attenzione alla messa in comune nello stesso gioco di alimenti e prodotti sensorialmente simili tra loro, facendo sì che vi fosse una maggiore concentrazione e attenzione nel riconoscimento delle differenze e delle discriminanti tra un prodotto e l'altro.

Le attività realizzate nel laboratorio di Fresagrandinaria, scelte tra quelle sopraelencate nel paragrafo precedente, sono state:

- La mano investigatrice
- Olfattando
- Udino in ascolto

Al termine di queste attività ai bambini è stato offerto un bicchiere di macedonia fatta con i frutti stagionali tra cui melone, cocomero, prugna, pesca, mela, e anche in questo caso è stato chiesto ai partecipanti di rinvenire le caratteristiche dei vari elementi presenti, rintracciandone caratteristiche gustative e di altri sensi (colore, forma, odore).

## **a) La rilevazione dei dati**

In questo laboratorio, per ciascuna attività è stata predisposta una checklist in cui annotare, nella prima parte, la frequenza con cui i bambini (numerati in riga) riconoscevano correttamente gli alimenti (elencati in colonna) e, nella seconda parte, una tabella con le motivazioni chieste alla definizione dei diversi alimenti. In sostanza, dopo aver esplorato con i tre sensi (tatto, olfatto, udito) i prodotti “nascosti” rispettivamente nei sacchetti e nei contenitori, prima di *svelare* il loro contenuto, per permettere un rafforzamento dell’area di sviluppo prossimo dalle conoscenze possedute a quelle potenziali sul prodotto stesso, è stato chiesto ai bambini il *perché* al tatto, all’olfatto e all’udito di ciascun contenitore, associassero un particolare alimento.

Di seguito le tabelle con le rilevazioni ottenute.

### **Attività n. 1 – la mano investigatrice**

- **Descrizione attività:**

in 10 sacchetti di carta opachi sono stati posti i prodotti sottoelencati, numerati nei sacchetti da uno a dieci. Uno alla volta i bambini e le bambine hanno scelto un sacchetto nel numero predisposto e, posti in cerchio, hanno esplorato con l’uso delle sole mani il loro contenuto. Alla domanda su cosa vi fosse all’interno, dopo la risposta, prima di svelare il contenuto, è stato chiesto ai bambini la motivazione della risposta data.

RILEVAZIONI	
ITEM Alimenti individuati	TOTALE FREQUENZE ALIMENTO INDIVIDUATO (n. di individuazioni corrette su 11 partecipanti)
Peperone	6
Melanzana	11
Pomodoro tondo rosso	7
Pomodoro lungo	11
Pomodorini	8
Prugna	4
Pesca noce	4
Mela	10
Uva	6
Noci	8
Note:	tra i vari elementi proposti, 8 bambini hanno confuso la pesca noce con il pomodoro tondo rosso.

MOTIVAZIONI ALLE RISPOSTE	
FRUTTO O ORTAGGIO	MOTIVAZIONE
Peperone	Forma allungata e rientranze, “scavature”, consistenza dura e liscia.
Melanzana	Forma allungata, “piena”, rilevanza del picciolo all’estremità e parte finale sporgente
Pomodoro tondo rosso	Ove riconosciuto, presenza del picciolo all’estremità e superficie liscia e semi-morbida
Pomodoro lungo	Forma e grandezza “tipiche” del pomodoro che si mette nei barattoli per fare la conserva, superficie liscia ed estremità con una “rientranza”
Pomodorini	Più piccoli, con un’estremità finale sporgente, morbidi e lisci
Prugna	Riconosciuta per lo più dalla rientranza sul lato del frutto
Pesca noce	Ove non confusa con il pomodoro tondo rosso, riconosciuta per una consistenza più dura e una superficie leggermente più rugosa
Mela	Riconosciuta per lo più dal picciolo posto alla sua estremità
Uva	Ove non confusa con i pomodorini, motivata per la consistenza più morbida e per la presenza dei ramoscelli che riconducono i chicchi al grappolo
Noci	Consistenza rugosa e riconosciute dalla sporgenza che ne costituisce la sutura nel guscio, più “vuote” al tatto rispetto agli altri elementi e molto dure

## Attività n. 2 – Olfattando

- **Descrizione attività:**

in 7 bicchierini di carta opachi con coperchi sono stati posti le spezie e gli odori sottoelencati, numerati nei bicchierini da uno a 7. Uno alla volta i bambini e le bambine hanno scelto un sacchetto nel numero predisposto e, posti in cerchio, hanno esplorato con l'uso dell'olfatto loro contenuto. Alla domanda su cosa vi fosse all'interno, dopo la risposta, prima di svelare il contenuto, è stato chiesto ai bambini la motivazione della risposta data.

RILEVAZIONI	
ITEM Alimenti individuati	TOTALE FREQUENZE ALIMENTO INDIVIDUATO (n. di individuazioni corrette su 11 partecipanti)
Salvia	5
Basilico	11
Menta	8
Rosmarino	9
Alloro	6
Zenzero	2
Limone	8
Note:	tra i vari elementi proposti, 8 bambini hanno confuso lo zenzero con il limone

MOTIVAZIONI ALLE RISPOSTE	
FRUTTO O ORTAGGIO	MOTIVAZIONE
Salvia	Riconoscibile per l'odore che rimanda ai ravioli
Basilico	Riconosciuto quasi da tutti i bambini per il rimando alle conserve e alla pasta al pomodoro
Menta	Riconosciuta per l'associazione con la pasta dentifricia o le caramelle
Rosmarino	Riconosciuto per il rimando alla pizza al rosmarino
Alloro	Riconosciuto per il rimando al pollo al forno
Zenzero	Riconosciuto solo da due soggetti per il rimando alle tisane utilizzate dalle mamme
Limone	Riconosciuto da 8 bambini per l'odore comune e acre

### Attività n. 3 – Udino in ascolto

- **Descrizione attività:**

in 5 sacchetti di carta opachi sono stati posti i prodotti sottoelencati, numerati nei sacchetti da uno a 5. Due alla volta, i sacchetti sono stati agitati vicino alle orecchie dei bambini in maniera alternata. Nell'essere agitati, sono stati scelti i sacchetti in base ai parametri di differenza tra i vari prodotti al loro interno, nelle seguenti coppie di prodotti:

1. Noci e mandorle
2. Fagioli e farro
3. Ceci e farro

Il contenuto è stato prima anticipato, per entrambi i sacchetti, chiedendo poi ai bambini di indovinare in quale sacchetto vi fosse un alimento e in quale un altro. Dopo la risposta, prima di svelare il contenuto, è stato chiesto ai bambini la motivazione della risposta data.

RILEVAZIONI	
ITEM Alimenti individuati	TOTALE FREQUENZE ALIMENTO INDIVIDUATO (n. di individuazioni corrette su 11 partecipanti)
Noci	10
Mandorle	8
Ceci	7
Fagioli	9
Farro	6

MOTIVAZIONI ALLE RISPOSTE	
FRUTTO O ORTAGGIO	MOTIVAZIONE
Noci	Più grandi e con un suono più “vuoto”
Mandorle	Più piccole delle noci e con un suono più “pieno”
Ceci Fagioli	Entrambi riconosciuti come più piccoli rispetto a mandorle e noci
Farro	Con un suono simile a quello del riso o del sale (identificato con il riso o con il sale)

### **3.1.2. Il ciclo del cibo dalla coltivazione alla tavola: l'esperienza di Montefiore di Recanati e di Castelnuovo.**

L'esperienza laboratoriale realizzata a Fresagrandinaria ha spinto la ricerca ad approfondire le possibilità di sviluppo dell'apprendimento sull'educazione alimentare nei contesti di piccole dimensioni e a carattere rurale.

L'obiettivo ultimo è stato quello di dare forza alle esperienze di educazione naturalistica al fine di poter elaborare ipotesi di azione educativa anche nei contesti più grandi.

Una seconda tipologia di esperienza laboratoriale, in questo senso, che è stata oggetto di analisi e di osservazione, è stata quella incentrata su un laboratorio realizzato a Montefiore di Recanati in provincia di Macerata. L'oggetto dell'incontro (nel contesto della sua relativa sagra) è stato quello della polenta.

La scelta di un percorso "completo" di educazione alimentare, che partisse dalle origini del prodotto e affrontasse in maniera esperienziale tutte le fasi della sua lavorazione, è stata conseguenza del primo laboratorio realizzato a Fresagrandinaria, dove il percorso di ricerca ha evidenziato la mancanza di un *filo conduttore* tra l'origine, la lavorazione e la trasformazione dei prodotti naturali, che permettesse una connessione di apprendimento sul cibo dalla terra alla tavola. In quest'ultimo laboratorio, i bambini e le bambine, oltre a sperimentare le caratteristiche sensoriali dei prodotti specifici, hanno potuto conoscerne i cicli di coltivazione e produzione e superare le conoscenze ingenuie già possedute sui prodotti stessi verso una maggiore consapevolezza su ciò che mangiano.



In questo contesto, l'8 settembre del 2019, è stato realizzato un laboratorio di educazione alimentare su un prodotto specifico: la polenta. La particolarità di questo laboratorio è stata che, grazie anche alla collaborazione dell'organizzazione dell'evento, sono state organizzate delle attività che hanno affrontato il ciclo di produzione e realizzazione della polenta dalla coltivazione del mais alla sua cottura e degustazione. Il pomeriggio è stato suddiviso in questi momenti di laboratorio:

1. Un incontro iniziale di presentazione dei bambini, degli educatori e dello staff della Sagra della Polenta di Montefiore, finalizzato alla rilevazione delle conoscenze pregresse e già presenti dei bambini sulla polenta;
2. Una prima attività di ricostruzione partecipata del ciclo della polenta: dalla sgranatura alla macinatura, i bambini hanno potuto sperimentare con i loro sensi e direttamente tutte le fasi che portano dalla coltivazione del masi alla sua cottura, passando per la sgranatura dei chicchi delle pannocchie, dalla loro macinatura e dalla distinzione delle diverse macinature delle farine.
3. Una seconda attività consistente nella realizzazione di immagini, artefatti e creazioni visive e artistiche con le varie parti che componevano le pannocchie e con le farine
4. Una terza attività di osservazione diretta e partecipata della preparazione e della cottura della polenta, che ha impegnato soprattutto i sensi della vista e dell'olfatto, e che è stata realizzata dagli stessi organizzatori della sagra che hanno predisposto un apposito angolo cottura.
5. Una quarta e ultima attività di degustazione della polenta preparata, con due modalità di condimento;
6. Una ricognizione finale con gli stessi elementi presentati all'inizio, in cui è stata ripercorso tutto il ciclo di produzione della polenta. Questa ricognizione è servita a "fissare" i concetti e le nuove conoscenze apprese.

Al laboratorio hanno partecipato 5 bambini, 2 nonni, 2 organizzatori della sagra, 3 ricercatrici e il tutto ha avuto la supervisione della professoressa Paola Nicolini.

### **3.2 La progettazione per l'educazione alimentare: il laboratorio degli studenti di Metodi e Tecniche di Analisi dei Processi Psicologici. A.a 2018/2019**

Il percorso di ricerca degli studenti del corso di Psicologia dell'Educazione, sulle mense scolastiche ha spinto la ricerca a domandarsi, una volta delineate le caratteristiche che denotano una certa frammentarietà dei percorsi di educazione alimentare all'interno delle scuole, quali sarebbero dei percorsi efficaci da proporre per rendere omogenea un'attività di educazione alimentare nelle mense. Quest'obiettivo è stato proposto all'interno del corso di Metodi e Tecniche di Analisi dei Processi Psicologici, nella facoltà di Scienze per il Servizio Sociale a Macerata, insegnamento a carico della Professoressa Nicolini, nel secondo semestre dell'anno accademico 2018/2019.

Agli studenti del corso sono stati presentati i risultati dell'indagine sulle mense scolastiche realizzata dai loro colleghi di Scienze della Formazione Primaria, e insieme a questi è stata presentata ed analizzata in gruppo anche la pubblicazione più recente del Miur (Miur, FoodEdu 2018) sulla ricerca su scala nazionale sull'educazione alimentare a scuola.

La discussione intorno a questi due aspetti hanno spinto la ricerca in quest'ultimo caso nella realizzazione di progetti e proposte di azione verso programmi di educazione alimentare da proporre nelle scuole così come nei contesti educativi extrascolastici.

Il laboratorio così strutturato ha visto le seguenti fasi di realizzazione:

1. Una prima fase di approfondimento su:
  - a. Le buone pratiche sull'educazione alimentare a livello europeo, italiano e regionale;
  - b. I risultati della ricerca sulle mense scolastiche svolta nel semestre precedente;
  - c. I contenuti del progetto Edueat e le possibili declinazioni sul versante dell'educazione alimentare.
2. Una seconda fase con l'attività di progettazione in gruppo di una proposta di progetto sull'educazione alimentare nei contesti scolastici ed extrascolastici che tenesse conto dello studio esplorativo sulle normative, le buone pratiche e le esperienze di ricerca osservate, attraverso l'approccio all'educazione attraverso i sensi promossa dal progetto Edueat.

Come obiettivo finale, il laboratorio di ricerca ha mirato ad elaborare delle ipotesi progettuali che, tenendo conto della situazione esistente in Italia e utilizzando l'approccio sensoriale del progetto Edueat, creassero i presupposti per l'elaborazione di esperienze concrete di educazione alimentare a scuola.

Di seguito verranno esposte le fasi del laboratorio e i suoi contenuti.

### **3.2.1 prima fase – approfondimento teorico e delle buone pratiche**

Gli studenti, in questa prima fase e divisi in gruppi, hanno dapprima fatto una ricerca sulle buone pratiche di educazione alimentare presenti in Italia, poi visionato i risultati della ricerca sulle mense scolastiche ed infine individuato, dopo un accurato studio del progetto Edueat, le attività e le metodologie di approccio che il progetto propone al fine di elaborare proposte progettuali coerenti.

#### **a) La Desk Research sull'educazione alimentare**

La ricerca fatta sulle buone pratiche dell'educazione alimentare e i progetti in corso ha portato all'individuazione di alcune esperienze significative che riportiamo in sintesi, attive o attivate sul territorio nazionale negli ultimi due distinti per progetti sulla salute e l'alimentazione, progetti promossi a livello nazionale ed europeo, progetti locali e progetti attivati nella Regione Marche. Di seguito si riporta una tabella con le principali esperienze rinvenute:

Nome progetto	Ente promotore	Luogo o area di interesse	Destinatari
MERCOLEDÌ DELLA FRUTTA	Servizio Igiene degli Alimenti e della Nutrizione del Dipartimento di Prevenzione dell' ASUR Regione Marche, Area Vasta n 5, in collaborazione con le istituzioni scolastiche	Regione Marche	Scuole primarie
PROGETTO EDUCAZIONE ALIMENTARE E SPORT <sup>10</sup> .	Associazione Atletica Docilia	Provincia di Savona	Categorie calcistiche per bambini da 6 a 10 anni
CHILDREN'S CAMP <sup>11</sup>	Diverse strutture dedicate alla cura dei problemi di peso per l'infanzia in Italia	Tutto il territorio nazionale	Bambini e ragazzi dai 5 ai 14 anni
PROGRAMMA BEN-ESSERE <sup>12</sup> .	FGCI	Tutta Italia	Scuole e associazioni sportive
Progetto EAT (EDUCAZIONE ALIMENTARE TEENAGERS) <sup>13</sup> .	GSD Gruppo Ospedaliero San Donato	Tutto il territorio nazionale	Scuole primarie
FRUTTA E VERDURE NELLE SCUOLE <sup>14</sup> .	Unione Europea, Ministero delle politiche agricole e alimentari, forestali e del turismo	Unione Europea	Scuole primarie e dell'infanzia
Orti scolastici e biodiversità agraria <sup>15</sup>	Agenzia servizi settore agroalimentare Marche (ente pubblico regionale), Regione Marche e Ufficio scolastico regionale,	Regione Marche	Scuole primarie e secondarie di primo grado
PAPPA FISH <sup>16</sup>	Regione Marche	Regione Marche	Scuole della Regione

<sup>10</sup> <http://www.atleticaquadrifoglio.it/wp-content/uploads/2011/09/Progetto-Alimentazione-e-sport-ASD-Alba-Docilia.pdf>

<sup>11</sup> <http://www.sportindustry.com/site/Home/Categorie/Inumeridellapraticasportiva/articolo1007347.html>

<https://www.fitnessstrend.com/kids-camp-challenge-la-sfida-dei-bambini-alle-malattie-e-alla-sedentariet%C3%A0>

<sup>12</sup> <https://www.figc.it/it/giovani/sviluppo/ben-essere/progamma-ben-essere/>  
[https://www.figc.it/media/1732/corretto\\_stile\\_di\\_vita\\_nei\\_giovani\\_sportivi.pdf](https://www.figc.it/media/1732/corretto_stile_di_vita_nei_giovani_sportivi.pdf)

<sup>13</sup> <http://www.educazionedigitale.it/eat/il-percorso/>

<http://www.progetto-eat.it/static/upload/lib/libretto-eat1.pdf>

<sup>14</sup> <http://www.fruttanellescuole.gov.it/>

<sup>15</sup> <http://www.assam.marche.it/bandi-e-concorsi/concorsi/682-bando-regionale-orti-scolastici-e-biodiversita-agraria-a-s-2017-2018>, <http://www.suoloesalute.it/orto-scuola-la-regione-marche-promuove-lagricoltura-bio-classe/>

<sup>16</sup> <http://www.regione.marche.it/Regione-Utile/Agricoltura-Sviluppo-Rurale-e-Pesca/Educazione-alimentare>

Nella ricerca svolta su queste buone pratiche gli studenti hanno rilevato alcuni punti in comune che sembrano caratterizzarle, ovvero:

- L'elemento della promozione degli stili alimentari salutari collegati allo sport
- L'elemento della promozione degli stili alimentari salutari collegati alla coltivazione diretta negli orti scolastici
- Pochi riferimenti all'educazione attraverso i cinque sensi
- Pochi riferimenti al coinvolgimento delle famiglie in una prospettiva educativa integrata

Questi elementi, uniti alla discussione sui dati raccolti dalla ricerca nelle mense e a quelli sul progetto Educat, hanno portato alla stesura (v. più avanti) delle linee guida per la realizzazione dei diversi progetti sull'educazione alimentare.

#### **b) La valutazione dei risultati della ricerca sulle mense scolastiche**

Dopo la ricerca sulle buone pratiche a livello europeo, nazionale e locale, gli studenti hanno approfondito, sempre in gruppo, i risultati della ricerca sulle mense scolastiche realizzata nell'ambito del laboratorio con gli studenti dell'insegnamento di Psicologia dell'Educazione, precedentemente descritta. Da quest'analisi sono emersi alcuni punti critici i quali, nella fase successiva della progettazione, sono stati presi in considerazione per l'elaborazione degli aspetti che si è ritenuto necessari includere nella progettazione. Tali parametri individuati ai fini di un miglioramento (a partire proprio da quei punti critici) della progettazione in educazione alimentare, sono stati i seguenti:

- Una migliore organizzazione del momento dell'ingresso a mensa;
- Una maggiore integrazione del momento del pasto nelle attività didattiche della scuola;
- Un maggiore coinvolgimento degli operatori di mensa e degli assistenti
- La presenza di arredi e decorazioni nella mensa che richiamino positivamente al cibo
- La presenza di spazi naturali o di coltivazioni e prodotti naturali all'interno della mensa

- L'approccio ricreativo distensivo al momento del pasto.

**c) La valutazione dei contenuti del progetto Edueat.**

Proprio a partire dalla necessità di un approccio ricreativo distensivo al momento del pasto dalla ipotesi di una maggiore integrazione del momento del pasto nelle attività didattiche a scuola, gli studenti hanno analizzato i contenuti del progetto Edueat al fine di trarne delle indicazioni sulle attività da proporre nelle loro ipotesi di progettazione.

In sostanza, le attività del progetto Edueat, ed in particolare i giochi, avrebbero costituito, nella progettazione, le attività pratiche che sarebbero state previste al fine di raggiungere gli obiettivi estrapolati dalla ricerca sulle buone pratiche e dalle priorità di intervento in educazione alimentare derivanti dalla precedente ricerca sulle mense.

I giochi e le attività scelte in questo obiettivo, dagli studenti, sono state estrapolate dal doppio libro *Aggiungi Un Gioco a Tavola* considerando la possibilità concreta ed effettiva di essere realizzate durante il momento del pasto nelle mense, e sono state le seguenti:

- Frulla Frulla: un gioco sul gusto basato sul riconoscimento degli alimenti presenti nei frullati;
- La frittata misteriosa: un gioco simile a quello dei frullati ma basato sulla cottura di differenti frittate;
- Olfattando e Nasocercando: due attività sulla scoperta dei profumi attraverso l'olfatto;
- Il gioco del Maître: dove i bambini vengono invitati a narrare i contenuti dei piatti

### **3.2.2 Seconda fase: la progettazione per l'educazione alimentare**

Una volta raccolti tutti gli elementi necessari alla progettazione, gli studenti hanno elaborato in gruppo tre progetti di educazione alimentare che tenessero conto delle caratteristiche estrapolate dalla ricerca fatta.

In particolare, è stato stabilito che i progetti dovessero seguire alcune indicazioni fondamentali, ovvero:

- a) Rivolgersi alle scuole primarie
- b) Comprendere nei destinatari famiglie, insegnanti ed alunni
- c) Prevedere attività di educazione alimentare che trovassero un riscontro anche fuori dal contesto scolastico, a casa e nei luoghi extrascolastici;
- d) Coinvolgere anche le istituzioni e, dove necessario, i servizi sociali;
- e) Prevedere delle fasi di monitoraggio e restituzione dei risultati per la scuola e per la comunità;
- f) Essere inclusivi per tutte le categorie di alunni, compresi i soggetti diversamente abili e svantaggiati;
- g) Prevedere le figure degli esperti nelle azioni di educazione alimentare previste.

Di seguito verranno elencati i tre progetti e le presentazioni grafiche elaborate dai tre gruppi di partecipanti alla ricerca.



**a) Progetto “Conoscere con gusto”**

Gli studenti di questo gruppo hanno elaborato un progetto rivolto nello specifico all’educazione interculturale attraverso il cibo.

Obiettivi:	<p><b>Coltivare i sensi.</b> Riconoscimento attraverso i sensi, dei sapori e dei profumi delle tradizioni alimentari dei paesi extraeuropei.</p> <p><b>Insegnare l’importanza del cibo</b> e di un corretto stile di vita per essere sani e per crescere in modo armonioso e allo stesso tempo imparare a conoscere le diverse culture presenti a scuola.</p> <p><b>Conoscere gli alimenti.</b> Sapere come sono prodotti, trasformati, distribuiti; imparare a leggere le etichette, anche attraverso esperienze concrete sul cibo e sulla preparazione. In questa fase verrebbero coinvolte anche le famiglie ed in particolare le famiglie di origine straniera.</p> <p><b>Comprendere la cultura del cibo,</b> ovvero le abitudini alimentari, i riti legati al cibo, promuovendo condivisione e scambio tra culture.</p> <p><b>Favorire l’integrazione.</b></p>
Soggetti coinvolti:	Insegnanti, mediatori linguistici, professionisti della cultura dell’alimentazione, famiglie
Destinatari:	Bambini delle scuole primarie;  Associazioni di terzo settore che si occupano di intercultura.\
Attività previste:	Le attività di gioco prese dal libro <i>Aggiungi un Gioco a Tavola/Il mondo dei Govut</i> ; Attività sensoriali sui cibi dei paesi di origine straniera; Incontri partecipati di cucina interetnica a scuola e nelle mense scolastiche con la presenza dei genitori Narrazioni delle tradizioni dei paesi di origine sui temi alimentari

### **b) Progetto “Il piccolo principe esplora il pianeta terra”**

In questo progetto gli studenti coinvolti hanno messo insieme educazione alimentare ed educazione ambientale, proponendo un percorso unico nelle scuole, con una particolare attenzione, in fase di apprendimento dei concetti, verso gli aspetti della stagionalità e della naturalezza dei prodotti, da promuovere anche a casa e nei contesti oltre la scuola.

Obiettivi:	Educare ad una sana alimentazione attraverso il gioco. Introdurre tematiche legate all' ambiente e all' alimentazione sostenibile. Utilizzare gli stimoli sensoriali per ampliare le conoscenze e le competenze nel campo dell'alimentazione Promuovere e favorire l'attività motoria
Soggetti coinvolti:	Insegnanti, biologi nutrizionisti, educatori extrascolastici, genitori e famiglie.
Destinatari:	Bambini delle scuole primarie
Attività previste:	Le attività di gioco prese dal libro Aggiungi un Gioco a Tavola/Il mondo dei Govut; Orto in classe Orto in casa con i genitori e restituzione delle coltivazioni a scuola con feste o merende organizzate Laboratori di riciclo e riuso creativo in cucina Laboratori con la stagionalità dei prodotti Escursioni e visite alle realtà agricole e naturalistiche del territorio Esplorazioni sensoriali e giochi sensoriali da fare a mensa

### c) Progetto “Alleniamoci con gusto”

Questo terzo progetto, come il primo, unisce l’educazione alimentare alla lotta all’obesità e allo sport ma, a differenza degli altri due, introduce anche l’elemento della diffusione e della presentazione delle finalità educative ipotizzando un convegno iniziale per il coinvolgimento delle famiglie e dei soggetti esterni alla scuola.

Obiettivi:	avvicinare i bambini della scuola calcio ad una sana alimentazione promuovere le sane abitudini alimentari attraverso il gioco nei momenti di attività sportiva; rafforzare la cooperazione tra le scuole sportive ed in particolare di calcio, le famiglie e le scuole;
Soggetti coinvolti	Scuole di calcio, allenatori, scuole e insegnanti, famiglie, biologi nutrizionisti, dietisti ed esperti dell’alimentazione sportiva.
Destinatari	Bambini delle scuole primarie e secondarie di primo grado e iscritti alle scuole di calcio o sportive.
Attività previste	un convegno che si svolgerà prima dell’inizio della stagione a cui saranno invitati genitori, staff tecnico e i bambini coinvolti. Durante il seminario verrà presentato il progetto e saranno definiti gli elementi di base di una corretta e sana alimentazione con degli specialisti in materia (nutrizionisti e medici sportivi). Le attività di gioco prese dal libro <i>Aggiungi un Gioco a Tavola/Il mondo dei Govut</i> ; Merende e momenti di condivisione a tema con la partecipazione dei genitori Attività di degustazione sensoriale legate alla stagionalità dei prodotti e alla piramide alimentare <sup>17</sup> .

---

<sup>17</sup> In questo senso gli studenti hanno previsto, oltre ai Govut, anche la creazione di un sesto personaggio fantastico, “Piramidino” volto ad impersonare le indicazioni della piramide alimentare.



## **PARTE TERZA**

### **L'EDUCAZIONE ALIMENTARE TRA BAMBINO, SCUOLA E FAMIGLIA. DALLE MENSE SCOLASTICHE ALLA RICERCA AZIONE NEGLI ASILI NIDO E NELLE SCUOLE D'INFANZIA**

## **1. LA RICERCA ACCADEMICA APPLICATA AL PROGETTO:**

Un secondo versante applicativo del progetto Edeat è stato quello della ricerca accademica condotta con gli studenti e le studentesse dell'Università di Macerata. Questa declinazione di ricerca ha trovato la sua possibilità all'interno dei laboratori di ricerca degli insegnamenti di Psicologia dello Sviluppo, Psicologia dell'Educazione, Metodi e Tecniche di Analisi dei Percorsi Psicologici della professoressa Paola Nicolini dell'Università di Macerata, rispettivamente nei dipartimenti di Studi Umanistici e di Scienze della Formazione Primaria, nonché di Scienze per il Servizio Sociale.

Un aspetto rilevante e che occorre sottolineare, sul versante della ricerca condotta con gli studenti, ha a che fare con alcune positività riscontrate nel corso dei tre anni, in quanto una simile esperienza:

- Ha permesso il coinvolgimento e l'esperienza diretta degli studenti coinvolti, soprattutto nel Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria, dove i partecipanti hanno avuto modo di proiettare possibili declinazioni sull'educazione alimentare nelle loro prospettive di insegnamento futuro;
- Ha dato agli stessi studenti la possibilità di comprendere e apprendere tutte le fasi che sono alla base di un percorso di ricerca sul campo, dalla definizione della domanda di ricerca alla raccolta dei dati e alla loro analisi;
- Ha contribuito ad allargare il raggio di indagine sulla stessa educazione alimentare, così come prefissato nel progetto Edeat, raggiungendo contesti scolastici ed extrascolastici rilevanti.

Durante i tre anni di ricerca di dottorato, sono stati differenti i versanti di indagine condotti nelle 30 ore laboratoriali con gli studenti. In ordine temporale questi laboratori hanno riguardato:

- Un'indagine sul campo sul tema alimentazione, stili di vita e accoglienza, che ha dato luogo ad una rilevazione qualitativa attraverso questionari e

interviste a ristoratori del territorio, presentata in un seminario tenuto dagli stessi studenti di Psicologia dello Sviluppo il 3 maggio 2017;

- Un'indagine sulle mense scolastiche, condotta nell'insegnamento di Psicologia dell'Educazione e che ha portato ad una ricerca documentata sull'educazione alimentare a scuola, pubblicata e presentata in occasione del Congresso Internazionale di Psicologia di Salamanca (Isnite 2019)
- Un'indagine sul tema alimentazione e servizi sociali, che ha visto le studentesse di Scienze del Servizio Sociale effettuare una ricerca su alcuni contesti di assistenza sociale della provincia di Macerata, al fine di indagare e rilevare eventuali buone pratiche progettuali (attive o in potenziale) di connessione fra l'educazione alimentare e il sostegno alle realtà genitoriali con particolari difficoltà di inserimento socio economico e culturale; il laboratorio ha portato alla stesura di un'ipotesi di progetto per l'educazione alimentare nei servizi sociali;
- Un laboratorio di progettazione e ideazione di percorsi di educazione alimentare nelle scuole in prospettiva di connessione con il mondo dei Servizi Sociali, condotto dagli studenti dell'omonimo corso di studi nel 2018/2019

Nei paragrafi che seguono verranno esposti i contenuti e i risultati delle due esperienze di ricerca che hanno dato i maggiori risultati in termini di esaustività del percorso laboratoriale: la ricerca sulle mense scolastiche e il laboratorio di progettazione sui percorsi di educazione alimentare per i servizi sociali.

## 1.1 Obiettivi e domanda di ricerca

I contenuti di questo laboratorio con gli studenti di Psicologia dell'Educazione hanno riguardato una ricerca svolta dagli studenti stessi nelle mense delle scuole primarie della Regione Marche (e una della Regione Abruzzo), con l'obiettivo di individuare modalità e buone pratiche della ristorazione scolastica (Messere, Nicolini, 2019)<sup>18</sup>. Nell'indagine sono state coinvolte 23 scuole, 600 alunni, 81 insegnanti e 48 operatori di mensa, attraverso una metodologia che ha visto tre fasi di indagine e rilevazione a cui hanno lavorato direttamente gli studenti coinvolti (in totale 23):

1. un'indagine iniziale, di carattere esplorativo, sulle normative e le indicazioni ministeriali inerenti alla ristorazione scolastica;
2. l'elaborazione e la stesura di una checklist di osservazione per le mense, a partire dai dati ricavati;
3. un momento di osservazione nelle mense attraverso la compilazione delle suddette checklist;

La ricerca ha avuto l'obiettivo di approfondire il momento "mensa" nella ristorazione scolastica, al fine di individuare prospettive di intervento educativo sull'educazione alimentare che coinvolgano le mense stesse e la scuola in generale.

Partendo dai presupposti teorici della Psicologia dello Sviluppo e dalle indicazioni normative del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e del Ministero della Salute in Italia, ci si è chiesti in che modo le scuole organizzano e strutturano il momento del pasto, quali tipi di approcci sono seguiti e se vi sono programmi didattico-educativi specifici sul tema dell'educazione alimentare a scuola.

La domanda di ricerca, relativa alla rilevazione di un'eventuale impostazione ed organizzazione delle mense scolastiche in funzione di un'educazione alimentare di

---

<sup>18</sup> La ricerca è stata presentata e pubblicata in occasione del Congresso Infad 2019, svoltosi a giugno nella città di Salamanca, ed è stata pubblicata nella Revista de Psicología dell'ente INFAD (International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD, Revista de Psicología, N°1 - Monográfico 4, 2019. ISSN: 0214-9877. pp:107-116).



qualità, ha avuto riscontro in un quadro frammentato nell'organizzazione delle mense, le quali, se dal punto di vista normativo rispettano i parametri e le norme della ristorazione scolastica, sul piano delle modalità di approccio educativo al cibo presentano caratteristiche non omogenee e non ancora ben strutturate.

Sulla base di questi risultati, l'indagine è giunta nelle sue conclusioni proponendo una modalità di intervento sulle mense scolastiche attraverso la proposta dell'attivazione del progetto Educat, declinato in questo contesto specifico nelle modalità di attività e gioco che esso rappresenta.

## **1.2 Campione, partecipanti all'indagine e metodologia della ricerca**

Nell'indagine sono stati coinvolti attivamente 23 studenti del corso di Psicologia dell'Educazione nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università di Macerata, nell'anno accademico (primo semestre) 2018/2019.

Il campione della ricerca ha riguardato 23 scuole primarie, di cui 22 nella Regione Marche e una nella Regione Abruzzo:

- 11 scuole della provincia di Macerata;
- 7 della provincia di Ancona;
- 4 della provincia di Ascoli Piceno;
- 1 della provincia di Teramo in Abruzzo.

Le scuole sono state individuate in base alla conoscenza delle stesse da parte degli studenti coinvolti nella ricerca, per attività pregresse condotte al loro interno e nella maggior parte dei casi a seguito (o in itinere) agli stage obbligatori nelle scuole stesse da parte degli studenti.

Come accennato nella presentazione della suddetta ricerca, sono stati raggiunti, in totale, 600 alunni, 81 insegnanti e 48 operatori di mensa, così distribuiti nelle scuole delle diverse province marchigiane (e in quella di Teramo in Abruzzo) raggiunte:

<b>PROVINCIA DI MACERATA</b>					
<b>LUOGO</b>	<b>DATA</b>	<b>SCUOLA</b>	<b>BAMBINI</b>	<b>INSEGNANTI</b>	<b>OPERATORI</b>
Civitanova marche (MC)	19.11.20 18	infanzia	20	2	2
Colmurano (MC)	19.11.20 18	infanzia	23	4	2
Corridonia (MC)	26.11.20 18	infanzia	18	6	1
Macerata (MC)	12.12.20 18	infanzia	40	3	3
Macerata (MC)	16.11.20 18	infanzia	11	3	2
Macerata (MC)	22.11.20 18	infanzia	23	2	4
Macerata (MC)	11.12.20 18	primaria	22	2	3
Macerata (MC)	22.11.20 18	infanzia	18	2	2
Porto Recanati (MC)	21.11.20 18	infanzia	35	6	1
Recanati (MC)	19.11.20 18	infanzia	39	4	0
San Severino Marche (MC)	21.11.20 18	infanzia	20	2	1
<b>TOTALE prov. MC</b>			<b>269</b>	<b>36</b>	<b>21</b>

<b>PROVINCIA DI ANCONA</b>					
<b>LUOGO</b>	<b>DATA</b>	<b>SCUOLA</b>	<b>BAMBINI</b>	<b>INSEGNANTI</b>	<b>OPERATORI</b>
Chiaravalle (AN)	16.12.20 18	infanzia	15	2	1
Jesi (AN)	06.12.20 18	infanzia	14	2	1
Monte S. Vito (AN)	15.11.20 18	infanzia	24	1	1
Senigallia (AN)	16.11.20 18	infanzia	42	6	2
Serra S. Quirico (AN)	17.12.20 18	infanzia	21	3	2
Osimo (AN)	22.11.20 18	infanzia	29	4	3
Sirolo (AN)	05.12.20 18	infanzia	31	4	3

<b>TOTALE prov. AN</b>			<b>176</b>	<b>22</b>	<b>13</b>
------------------------	--	--	------------	-----------	-----------

<b>PROVINCIA DI ASCOLI PICENO</b>					
<b>LUOGO</b>	<b>DATA</b>	<b>SCUOLA</b>	<b>BAMBINI</b>	<b>INSEGNANTI</b>	<b>OPERATORI</b>
Castel di lama (AP)	03.12.2018	infanzia	40	4	3
Fermo (AP)	19.11.2018	infanzia	13	2	3
S. Benedetto d.T. (AP)	10.12.2018	primaria	20	4	2
S.Benedetto d.T. (AP)	20.12.2018	infanzia	22	3	2
<b>TOTALE prov. AP</b>			<b>95</b>	<b>13</b>	<b>10</b>

<b>PROVINCIA DI TERAMO</b>					
<b>LUOGO</b>	<b>DATA</b>	<b>SCUOLA</b>	<b>BAMBINI</b>	<b>INSEGNANTI</b>	<b>OPERATORI</b>
Sant'omer o (TE)	16.11.2018	infanzia	60	10	3

La metodologia della ricerca è stata articolata nei seguenti passaggi e strumenti:

- Una desk research iniziale sulle normative scolastiche e le indicazioni ministeriali sulla ristorazione a scuola;
- L'elaborazione e l'utilizzo sul campo, nelle scuole, di una check-list di osservazione, utilizzata dagli studenti nel momento della mensa, riguardante tre momenti fondamentali della ristorazione scolastica:
  - o Le modalità di accesso all'ambiente della mensa;
  - o La tipologia di menù e di approccio al cibo;
  - o Le fasi del pasto e del termine dell'orario mensa.
- La redazione di un report riassuntivo da parte degli studenti partecipanti all'indagine.

### **1.3 l'indagine preliminare e la desk research sulle normative**

La prima fase è stata quella della ricerca delle normative e delle indicazioni, soprattutto ministeriali, che sono alla base della regolazione dei servizi di mensa nelle scuole primarie italiane. La ricerca da parte degli studenti ha portato ad individuare le indicazioni sulle mense soprattutto in alcuni documenti ministeriali. Da quanto è stato ricavato nel corso della ricerca preliminare, l'educazione alimentare e in particolare la regolazione del funzionamento delle mense scolastiche avviene a partire dai risultati di Expo 2015. A tal proposito, le Linee Guida pubblicate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca in collaborazione con Food Education Italy (2015) inseriscono accanto alla ristorazione scolastica il concetto di qualità dell'educazione alimentare, introducendo un approccio all'alimentazione che si configura come elemento di didattica e di sviluppo delle competenze in ambito scolastico. In questo senso, l'educazione alimentare entra a far parte dei programmi educativi in una visione globale dell'apprendimento che va oltre le semplici unità disciplinari e si "allarga" per così dire, a tutte le dimensioni del vivere umano, compresa quella dell'alimentazione, guardando all'alimentazione come vero e proprio strumento educativo in ambito scolastico. Le linee guida del 2015 indicano diverse aree di intervento per l'educazione alimentare, e sottolineano in tutto il documento la necessità di unire l'alimentazione ai vari ambiti dell'insegnamento, nell'ottica della trasversalità e della multidisciplinarietà.

In particolare, nel documento ministeriale, si fa riferimento alla necessità di «un approccio complesso e sistemico (...) che da un lato aiuti i giovani a prendere consapevolezza del proprio rapporto con il cibo per orientarlo in modo sano e, dall'altro, permetta loro di contestualizzarlo in un ambito globale di relazioni che coinvolge anche chi vive in realtà differenti e si confronta con problemi radicalmente diversi e spesso drammatici» (Miur, 2015, p.8) dando in questo modo risalto all'alimentazione non solo come atto di nutrizione, ma anche come strumento di rafforzamento della consapevolezza culturale e sociale dei giovani, nell'ottica dello sviluppo delle competenze di cittadinanza globale. Le Linee Guida del Miur hanno il merito e la capacità di tracciare un filo diretto fra la

consapevolezza alimentare, l'educazione scolastica e gli obiettivi di sostenibilità sociale, ambientale e culturale sempre più sorretti a livello globale, e sintetizzati nell'Agenda 2030 sottoscritta dagli stati membri dell'Organizzazione delle Nazioni Unite nel 2015<sup>19</sup>.

Accanto a questo documento, uno strumento di rilevazione sullo status quo della ristorazione scolastica in Italia è stata la pubblicazione della ricerca fatta su base nazionale, sempre da Miur e Food Education Italy, nelle mense scolastiche, pubblicata ad ottobre 2018 (Miur, FoodEdu 2018) che ha costituito il riferimento più recente rispetto ai dati e ad un quadro generale del fenomeno. Il documento di ricerca riporta i risultati di un'indagine ministeriale sulle mense scolastiche, condotto su tutte le scuole di ogni ordine e grado in Italia, che ha coinvolto in totale mille soggetti tra insegnanti e dirigenti scolastici, proprio sul tema delle mense scolastiche. In sintesi, il documento rileva che «l'educazione alimentare è diffusa su tutto il territorio nazionale, dei 1004 questionari ricevuti il 74,3% dichiara che nella propria scuola/istituto si svolgono attività di educazione alimentare. Con una certa prevalenza nelle regioni del nord, le risposte indicano che si pratica soprattutto nelle scuole primarie (89,2%), seguite dalle secondarie di primo grado (75,3%), dell'infanzia (65,5%) e dalle scuole secondarie di secondo grado (58,2%). In media, il 47% dei rispondenti afferma che le attività di educazione alimentare nella propria scuola o istituto sono rimaste invariate negli ultimi 3 anni, mentre il 45% afferma che sono aumentate. Soltanto l'8% ha dichiarato una riduzione delle attività di educazione alimentare e sono prevalentemente rispondenti della scuola dell'infanzia». Ciò nonostante, l'enorme diffusione su scala nazionale non corrisponde ad un'omogeneità degli delle metodologie adottate sul piano dell'educazione alimentare, rinvenendo come «il modo di approcciare le attività di educazione alimentare negli ultimi tre anni, da parte dei rispondenti, sia spesso stato isolato e diffusamente soggettivo» (Miur, FoodEdu 2018, 10). A conferma di questo lo studio riporta una serie di progettualità molto differenti tra loro, che non racchiudono un approccio

---

<sup>19</sup> Per un approfondimento sugli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs) si veda all'indirizzo <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. Una sintesi descrittiva in italiano è disponibile sul sito dell'Unric (Centro regionale di informazione delle Nazioni Unite) alla pagina <https://www.unric.org/it/agenda-2030>.

condiviso, e giunge alla necessità di un maggiore coordinamento, sul piano nazionale e ministeriale, dei programmi di educazione alimentare, sostenendo che «la scuola debba affrontare il tema dell'educazione alimentare in modo continuativo e strutturato (...) e che la scuola rafforzi il proprio ruolo di promotore di sani stili di vita nei confronti degli studenti (...) e finanche che l'educazione alimentare sia resa una materia curricolare» (Ivi, 11).

A partire da queste considerazioni statistiche e dalle indicazioni delle linee guida del 2015 del Miur, unitamente a quelle del Ministero della Salute per la prevenzione dei disturbi dell'alimentazione (Ministero della Salute, 2017) che sono stati analizzati ampiamente dagli studenti (e che sono riportati nella prima parte del presente lavoro di tesi), gli studenti hanno elaborato una checklist di osservazione e uno schema di intervista che potessero rilevare, nello specifico, la situazione nelle scuole da loro raggiunte in termini di mensa scolastica ed educazione alimentare.

#### **1.4 Gli strumenti della rilevazione: la checklist di osservazione**

Per quanto riguarda la checklist, gli studenti hanno lavorato individuando quelle che, a partire dall'indagine preliminare, potessero rappresentare le caratteristiche di un servizio mensa in grado di delineare i parametri per definire il momento del pasto scolastico come momento "educante" per un positivo approccio all'alimentazione, e successivamente dividendole in aree tematiche di osservazione con degli item specifici a cui far corrispondere la frequenza dei parametri rilevati durante le osservazioni sul campo.

Al fine di ottenere una rilevazione omogenea e standardizzata, l'osservazione è stata suddivisa (dopo la rilevazione delle informazioni generali e le note di contesto) in base ai tre momenti caratterizzanti il servizio di ristorazione scolastica, ciascuno diviso in due sotto-aree di osservazione:

1. **Accesso alla mensa/ambiente:** modalità con le quali i bambini e le bambine fanno accesso alla mensa e osservazione della struttura e del contesto della mensa.

2. **Tipologia di menu/approccio al cibo:** parametri di contesto e comportamentali utili a rilevare il modo in cui la scuola presenta ai bambini il momento dell'alimentazione e quello in cui essi vi si avvicinano.
3. **Momento del pasto/termine della mensa:** in quest'ultima parte dell'osservazione sono stati inseriti i parametri di osservazione relativi al momento di consumazione degli alimenti.

La checklist così elaborata ha visto la struttura riportata nella pagina seguente, utilizzata nelle osservazioni nelle scuole da ciascun studente:

<b>ACCESSO ALLA MENSA E AMBIENTE</b>
<p><b>ACCESSO ALLA MENSA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> I bambini entrano tutti insieme e senza un ordine preciso</li> <li><input type="checkbox"/> l'ingresso è diviso per classi</li> <li><input type="checkbox"/> l'ingresso è diviso per classi e in turni diversi per ogni classe</li> <li><input type="checkbox"/> entrano con calma e in silenzio</li> <li><input type="checkbox"/> entrano frettolosamente/correndo/spingendosi e facendo confusione</li> <li><input type="checkbox"/> entrano accompagnati dagli adulti</li> <li><input type="checkbox"/> I bambini sono coinvolti nell'organizzazione dell'ambiente (apparecchiatura, sparcchiamento, disposizione elementi etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> I bambini chiedono di interagire anche nei momenti precedenti al pasto</li> <li><input type="checkbox"/> I bambini si rifiutano di sedersi</li> <li><input type="checkbox"/> hanno la possibilità di cambiare il posto</li> </ul> <p><b>AMBIENTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> luminoso, aperto, con finestre, colorato</li> <li><input type="checkbox"/> buio, poco aperto, con poche finestre, asettico</li> <li><input type="checkbox"/> presenza di immagini che richiamano il cibo</li> <li><input type="checkbox"/> presenza di immagini o arredi scolastici</li> <li><input type="checkbox"/> presenza di arredi naturali (piante, fiori)</li> <li><input type="checkbox"/> vista esterna su uno spazio verde o sullo spazio di gioco</li> <li><input type="checkbox"/> vista esterna su spazi urbani o con poca visibilità</li> <li><input type="checkbox"/> presenza di musica</li> <li><input type="checkbox"/> presenza di schermi televisivi</li> <li><input type="checkbox"/> dimensioni dei tavoli e sedie adatte alle età degli alunni</li> <li><input type="checkbox"/> disposizione dei posti degli adulti vicina agli alunni</li> <li><input type="checkbox"/> Presenza di spazi ludici per compensare i diversi tempi nei pasti dei bambini</li> </ul>

- Presenza di assistenti / educatori / animatori

## **TIPOLOGIA DI MENU E APPROCCIO AL CIBO**

### **TIPOLOGIA DI MENU**

- I bambini vengono informati sul menu del giorno
- Mostrano reazioni positive (espressioni di gioia, gesti di compiacimento, sorrisi, frasi di stupore) alla comunicazione del menu
- Mostrano reazioni negative alla comunicazione del menu (piangono, fanno capricci, si rifiutano di ascoltare, pensano o fanno altro)
- Il menu è suddiviso per esigenze alimentari di tipo intollerante
- Il menu è suddiviso per esigenze alimentari di tipo culturale
- Il menu è suddiviso per esigenze alimentari di stile prescelto (vegano, vegetariano)
- Il menu comprende le tre portate principali (primo, secondo, frutta)
- Il menu comprende anche il dolce \*
- Il menu prevede la possibilità di scelta fra uno o più pasti a seconda delle preferenze di gusto
- I piatti hanno un impiattamento curato (per tipo di cibo, colori, consistenze)

### **APPROCCIO AL CIBO**

- I bambini reagiscono positivamente all'arrivo del piatto (sorrisono, esultano, fanno gesti di compiacimento)
- I bambini reagiscono negativamente all'arrivo del piatto (piangono, si indispettiscono, crucciano il viso, allontanano il piatto o fanno gesti di rifiuto)
- i bambini fanno domande sul cibo
- Le quantità sono commisurate all'età (i bambini finiscono il contenuto del piatto)
- Chiedono il bis (e hanno la possibilità di averlo)
- Gli adulti girano fra i tavoli ed interagiscono con i bambini
- I bambini che mostrano più diffidenza nel mangiare sono presi in carico dagli adulti
- Gli operatori della mensa interagiscono con i bambini

## **IL MOMENTO DEL PASTO E IL TERMINE DELLA MENSA**

### **IL MOMENTO DEL PASTO**



- Il servizio dei piatti segue un ordine logico – spaziale (dal tavolo più vicino alla mensa a quello più lontano, per classi)
- Durante il momento del pasto, nella mensa si avverte molta confusione, chiacchiericcio, urla o schiamazzi
- Il momento del pasto si svolge in silenzio e armonia
- I bambini si alzano continuamente da tavola /corrono nella mensa
- Gli adulti richiamano molto spesso all'ordine e al silenzio
- I pasti vengono introdotti (cosa si mangia in quel giorno, regole da seguire e da rispettare etc)
- i rifiuti al cibo sono accompagnati da rimproveri
- I bambini che si rifiutano di mangiare vengono allontanati dal tavolo e portati in una zona di gioco / animazione

#### **TERMINE DELLA MENSA**

- I bambini si allontanano dalla mensa tutti insieme
- I bambini si allontanano a classi alterne
- I bambini si allontanano malvolentieri dal momento del pasto (piangono, fanno capricci)
- I bambini si allontanano soddisfatti dal momento del pasto (sorriscono, giocano)
- Gli adulti sollecitano i bambini a terminare in fretta
- Chi deve terminare di mangiare resta seduto e non viene atteso dalla classe o dal gruppo
- I bambini vengono portati subito nelle aule per la ripresa delle lezioni
- Al momento della mensa segue quello ricreativo esterno / interno (gioco, animazione, spazio creativo etc)
- Gli adulti domandano ai bambini una restituzione del pranzo / pasto prima di terminare la mensa

#### **Note:**

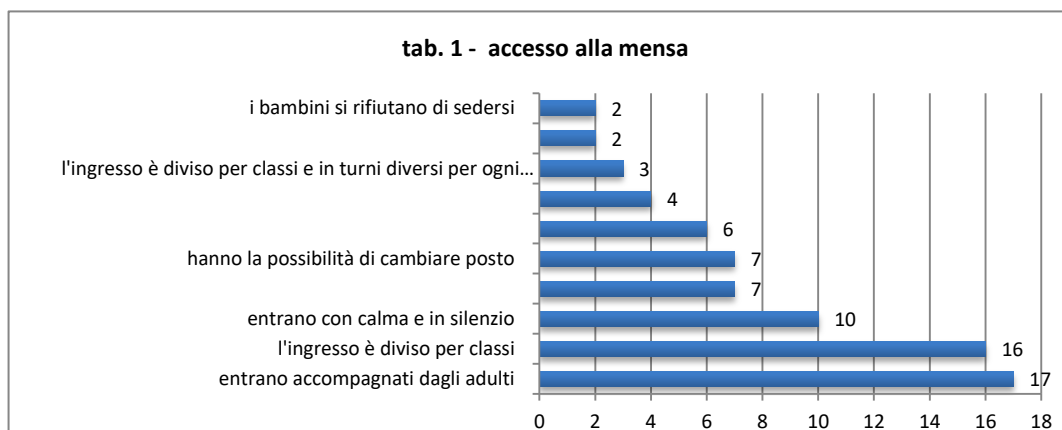
In questo strumento di rilevazione, molta importanza hanno avuto le note a margine di ciascuna sezione, nelle quali gli studenti e le studentesse hanno inserito specifiche mancanti negli items previsti dalla checklist o sottolineato aspetti di contesto e di circostanza emersi durante il periodo di osservazione.

## 1.5 Risultati

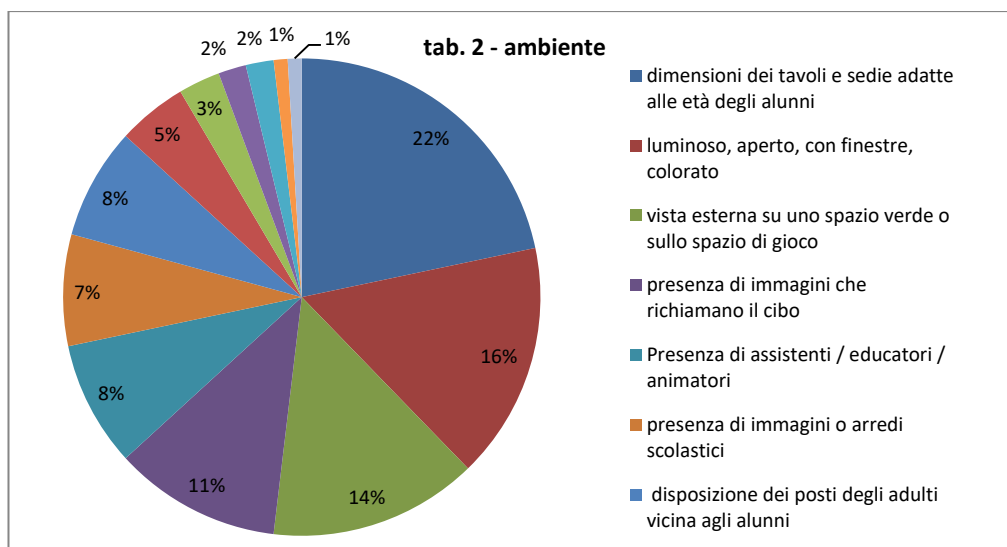
Successivamente alle osservazioni fatte nelle scuole, il gruppo di ricerca ha elaborato l'analisi dei dati raccolti attraverso le osservazioni, dividendo anche questi nei tre momenti fondamentali indicati nelle checklist.

### a) Modalità di accesso alla mensa e ambiente

Per quanto riguarda l'accesso alla mensa, si riscontra nella generalità dei casi una modalità ordinata e programmata; in 7 casi su 23, i bambini hanno la possibilità di cambiare posto. Soltanto in 2 osservazioni risultano bambini che si rifiutano di entrare o di sedersi a tavola, e soltanto in 3 casi la mensa ha degli orari di accesso differenziati per classi. Nei casi in cui i bambini entrano a mensa tutti insieme, le osservazioni rilevano un confusione e, in 2 rilevazioni in particolare, questo elemento è legato anche al fatto che sia stabilita la scelta libera del posto (cfr. tab. 1).

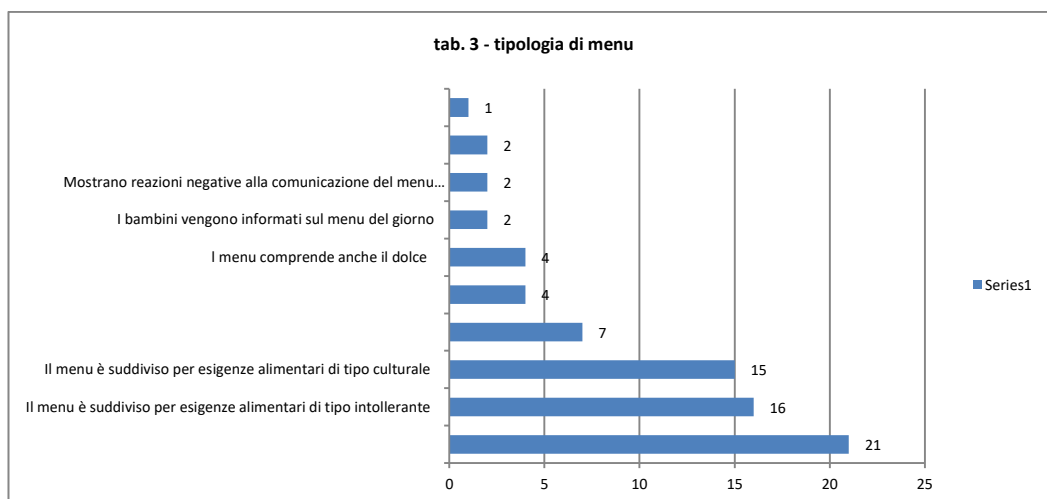


Le osservazioni fatte sull'ambiente invece hanno riguardato sia la struttura degli spazi, sia la presenza di decorazioni, arredi e suppellettili che indichino la zona del pasto, così come la presenza di arredi naturali e la posizione della mensa rispetto agli spazi esterni, la luminosità e la disposizione dei tavoli. Nel complesso, tutte le rilevazioni hanno confermato la presenza di tavoli e sedie "a misura di bambino", la maggior o uno spazio luminoso e accogliente, mentre solo 3 ne hanno rilevato uno buio e poco aperto. In 12 osservazioni si rinvennero immagini riguardanti o raffiguranti il cibo (cfr. tab. 2)

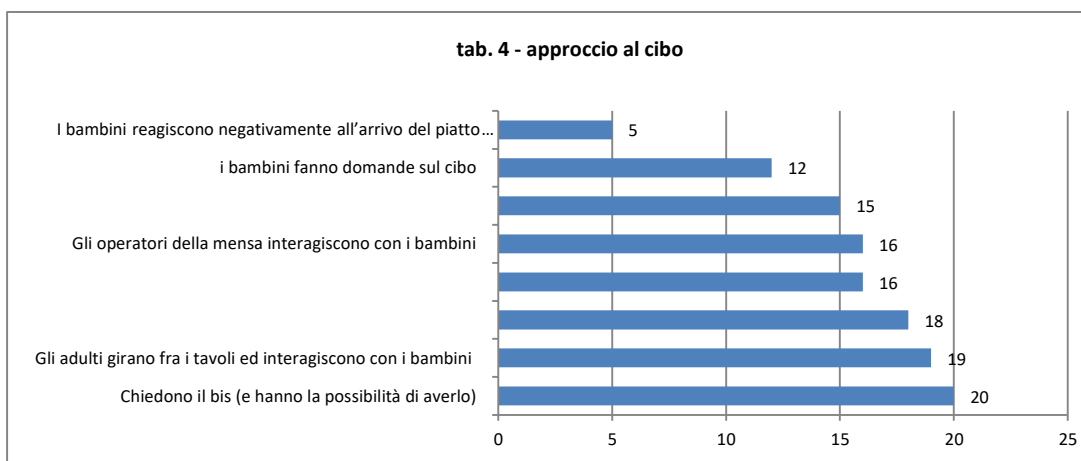


### b) Tipologia di menù e di approccio al cibo

Nella tipologia di menu si è dato risalto sia all'aspetto propriamente nutrizionale, sia a quello della scelta e della qualità dei prodotti. Si è indagato, in particolare, se i menù rispettassero le tre portate principali ( dato ricavato in 21 casi su 23) o se vi fossero particolari alternative di scelta: a riguardo, alcune rilevazioni hanno riportato la possibilità di un menù per le intolleranze alimentari o per le abitudini alimentari di tipo religioso o culturale. Solo in 1 caso il menù prevede una scelta in base alle preferenze di gusto ed in 4 casi è stata riscontrata la possibilità di scegliere fra un menu vegetariano, vegano e onnivoro. Per quanto riguarda la presentazione, invece, solo due rilevazioni hanno rinvenuto un impiattamento colorato e attraente, mentre per quanto riguarda le reazioni alla vista del cibo, quelle positive risultano maggiori di quelle negative (7 osservazioni su 23). Solo in 4 casi il menù prevede anche la somministrazione del dolce (in altri 2 questo è servito rispettivamente una e due volte a settimana al posto della frutta e in un caso solo a giorni alterni), mentre solo in 2 casi su 23 i bambini vengono informati del menù del giorno prima del momento del pasto (cfr. tab. 3).



Per l'approccio al cibo, le reazioni e i comportamenti di accettazione/rifiuto nei confronti di determinati piatti sembrano essere influenzate anche dalla presenza di confusione o, al contrario, dalla tendenza della maggior parte dei bambini a rifiutare o accettare un cibo nello specifico. Da alcune note emergono alcune indicazioni di insegnanti che mostrano poca pazienza e interesse nell'interagire con i bambini a proposito del cibo rifiutato. Nel complesso i bambini e le bambine sembrano reagire positivamente al cibo proposto: in 21 casi su 23 osservazioni vengono rilevate richieste di bis, mentre solo in 5 osservazioni sono descritti casi di rifiuto e di reazioni negative all'arrivo del piatto (atteggiamenti palesemente indispettiti, contrariati, visi crucciati o evidenti gesti di rifiuto). In 15 casi i bambini che si rifiutano di mangiare vengono presi in carico dagli adulti, venendo affiancati dagli insegnanti. In 18 casi le quantità appaiono commisurate all'età (i piatti vengono quasi sempre terminati). Per quanto riguarda invece gli operatori di mensa, essi interagiscono con i bambini in 16 mense su 23, e sono 12 i casi in cui i bambini rivolgono loro e agli insegnanti domande specifiche sul cibo (cfr. tab. 4).

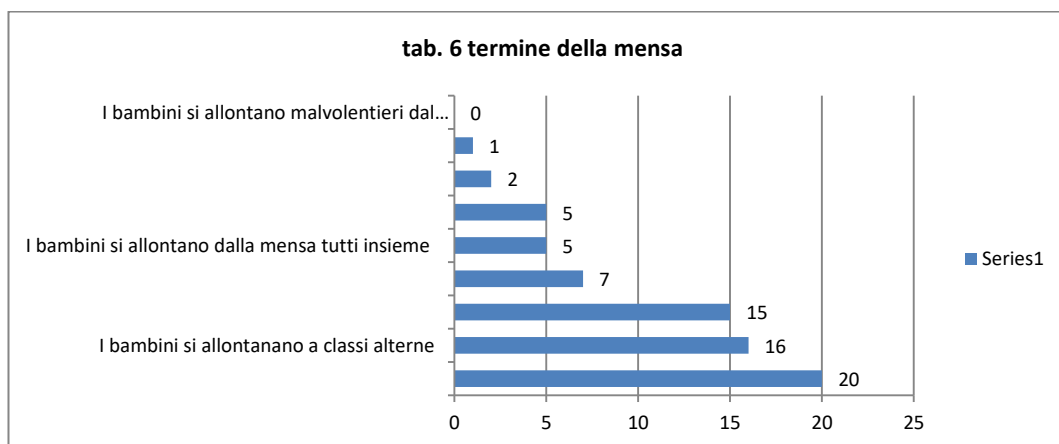


### c) Fasi del pasto e del termine dell'orario mensa

Per quanto riguarda il momento della consumazione del pasto, molto importanti sono state le osservazioni sul tipo di atmosfera percepita nell'ambiente della mensa, il livello di interazione, di dialogo e comunicazione tra bambini e bambini e tra bambini e insegnanti, il coinvolgimento sull'attenzione verso il cibo e altri fattori emotivi e relazionali.

Dalle rilevazioni emerge come nella maggior parte dei casi (15 osservazioni su 23) nell'ambiente si assista a una situazione di confusione, con bambini che tendono ad alzarsi da tavola (molto frequentemente in due casi) e adulti che richiamano spesso all'ordine e al silenzio (13 casi su 23). Solo in 5 osservazioni si rileva un'atmosfera silenziosa e soltanto in 4 casi il menù viene introdotto all'inizio del momento del pasto. Per quanto riguarda invece il termine dell'orario dedicato alla mensa (cfr. tab 5), sono stati osservati gli atteggiamenti con cui i bambini si allontanano dall'ambiente e le modalità in cui questa si conclude. In 20 casi su 23, al termine della mensa segue un momento ricreativo esterno (o interno) alla scuola, con giochi e attività di svago. Solo in 2 casi i bambini tornano in classe e riprendono le attività scolastiche. Complessivamente, dalle osservazioni i bambini e le bambine appaiono soddisfatti al termine della mensa, si allontanano per lo più a classi alterne (16 casi su 23) e solo in 2 casi chi deve terminare il pasto viene lasciato in mensa. Sono abbastanza frequenti (7 rilevazioni) i casi in

cui gli adulti sollecitano i bambini a terminare i loro piatti, per necessità di rientrare con i tempi delle attività scolastiche (cfr. tab. 6).



#### d) **Discussione**

Da un'analisi qualitativa dei dati emersi dalle osservazioni emerge un quadro frammentato e discontinuo nell'organizzazione delle mense scolastiche. Il 'tempo mensa' sembra essere percepito come un 'tempo sospeso', distaccato o per lo più non integrato nella interazione didattico-educativa. Nonostante le indicazioni da parte del Ministero dell'Istruzione per un raccordo delle buone pratiche all'educazione alimentare nelle scuole (Ministero della Salute 2017, Finocchiaro 2010), solo in alcuni dei casi osservati emerge una effettiva continuità con il resto dei tempi scolastici. Questa rilevazione va dunque a confermare quanto rilevato su scala nazionale dalla ricerca Miur Food Education Italy (2018). Si rileva anche in questo caso una frammentazione dei programmi di educazione alimentare, in contrasto alle indicazioni ministeriali su interventi strutturati per promuovere la corretta alimentazione nelle scuole (Strozza 2015, Giovanazzi 2015). Inoltre, nelle scuole indagate non sembrano essere perseguite le finalità educative in merito alla consapevolezza sulla sostenibilità e sull'alimentazione, nonché all'apprendimento scolastico legato al cibo inteso come uno strumento didattico a tutti gli effetti.

#### **4.1.6 Conclusioni della ricerca: il progetto Edueat come proposta**

Al termine dell'indagine, gli studenti hanno elaborato una bozza di intervento ai fini di una proposta educativa per l'educazione alimentare nelle mense scolastiche, prendendo spunto dai contenuti del progetto Edueat. Le conclusioni hanno portato ad ipotizzare una progettazione condivisa a livello scolastico da applicare nelle scuole primarie, con l'obiettivo di strutturare percorsi educativi pratici ed esperienziali in cui all'alimentazione vengano uniti il gioco e l'esplorazione sensoriale, e allo stesso tempo fornire alle scuole degli strumenti ludici ed educativi che possano permettere un apprendimento continuo anche nei momenti del ristoro (Ajello 2001, Cairo 2012).

In questo modo, il cibo diventerebbe esso stesso uno strumento didattico ma, con il percorso Edueat, si caratterizzerebbe anche come strumento strutturato in percorsi specifici, di volta in volta adattabili e contestualizzabili ai diversi ambienti scolastici.

In un percorso di questo tipo, una grande attenzione potrebbe essere data alla cura degli ambienti, così come a tutti quei momenti trasversali al pasto, dall'ingresso alla consumazione fino all'uscita. Inoltre, le attività e gli approcci proposti dal progetto Edueat potrebbero essere integrati nel momento della mensa, attivando una modalità di approccio al cibo ludica e ricreativa, ma allo stesso tempo in continuità con i percorsi di apprendimento didattici.

La seconda esperienza di ricerca condotta dagli studenti, che si riporta in questa tesi, e che viene descritta nelle prossime pagine, ha tentato di strutturare in maniera più dettagliata un modello di progetto sull'educazione alimentare proprio a partire dal progetto Edueat.

## 2. LA RICERCA NELLE SCUOLE E NEI NIDI DI INFANZIA

### Premessa

Alla luce dell'esperienza di ricerca condotta complessivamente nei tre anni di Dottorato, nell'ultima fase del percorso accademico ci si è posti l'obiettivo di realizzare un'applicazione sul campo dei contenuti del progetto Educat, al fine di rilevare le effettive possibilità di applicazione del progetto negli ambienti educativi.

Il progetto di ricerca è stato strutturato tenendo conto dell'approccio educativo integrato descritto nei precedenti capitoli, e ripreso nei contenuti del progetto Educat, secondo il quale l'apprendimento non avviene mai in una sola direzione, ma si sviluppa e prende forza nelle connessioni tra le realtà educative, sia scolastiche che extrascolastiche.

Per tale ragione, è stato ritenuto fondamentale coinvolgere nella sperimentazione sul campo le famiglie, oltre che le scuole, in modo da strutturare un percorso definibile *a tripla elica* (Etzkowitz-Leydesdorff 2000) che coinvolgesse nello stesso progetto famiglie, bambini e insegnanti. Allo stesso tempo, l'applicazione è stata condotta anche attraverso la metodologia della ricerca-azione, in particolare nelle scuole, dove i percorsi di educazione alimentare sono stati condotti insieme agli insegnanti e veicolati dal team di ricerca Unimc-Labidee. In questo modo, è stata possibile una sperimentazione – pilota che potesse definire le basi metodologiche e applicative di una vera e propria progettazione sull'educazione alimentare nelle scuole attraverso il progetto Educat.

Il raggiungimento di questo obiettivo ha comportato la realizzazione longitudinale, per un anno e mezzo, in tre differenti contesti, il cui confronto ha potuto permettere di raffinare e individuare al meglio gli strumenti e le attività efficaci per un progetto sull'educazione alimentare “a tre dimensioni”. La complessità dell'obiettivo, consistente nel voler coinvolgere, intersecandole, la sfera dell'infanzia, quella scolastica e quella genitoriale, ha comportato inevitabilmente una valutazione in corso di ricerca, adattandosi di volta in volta ai differenti ambiti.



Una seconda finalità intrinseca al progetto di ricerca è stata quella di valutare la possibilità di accrescimento delle competenze educative degli insegnanti, attraverso la ricerca-azione, individuando le modalità in cui poter promuovere percorsi di formazione adeguati sul tema dell'educazione alimentare attraverso i sensi.

## **2.1 Obiettivi dell'indagine e domanda di ricerca**

La domanda di ricerca ha riguardato la possibilità di declinare l'educazione alimentare attraverso un approccio inclusivo delle tre dimensioni che la caratterizzano: quella familiare, quella scolastica e quella dell'apprendimento del bambino, in un unico percorso esperienziale.

Il presupposto alla base di questa domanda di ricerca è stata la constatazione, attraverso una desk research preliminare, della scarsità di presenza, in Italia, di approcci educativi rivolti all'alimentazione che coinvolgano contemporaneamente i tre attori dei processi di apprendimento nell'infanzia: genitori, insegnanti e bambini. Al fine di contribuire nella ricerca in questa direzione, è stata ideata una sperimentazione, ripetuta su tre contesti differenti e via via perfezionata da un contesto all'altro, in cui questi tre attori hanno interagito nei percorsi proposti. Il risultato ha visto una restituzione accurata e un dimostrato maggiore interesse da parte delle famiglie nei riguardi dell'educazione alimentare a casa e a scuola, un accrescimento di interesse e consapevolezza da parte degli insegnanti e una maggiore comprensione e interiorizzazione da parte dei bambini del valore della sana e corretta alimentazione, attraverso laboratori e ambienti di apprendimento specificamente organizzati e caratterizzati da una didattica dell'uso dei sensi applicata con una metodologia laboratoriale.

Mediante un approccio alla formazione esperienziale e laboratoriale, il percorso ha avuto i seguenti obiettivi:

avvicinare e promuovere l'educazione alimentare e la consapevolezza verso gli stili di vita sostenibili, mediante l'applicazione del percorso Educat, basato sulla

didattica dell'uso dei sensi, il gioco e lo sviluppo delle competenze di base e trasversali per l'educazione alimentare e attraverso di essa (Labidee 2015);

promuovere l'attenzione e la partecipazione dei genitori all'educazione alimentare, coinvolgendoli nelle attività ludiche svolte e invitandoli alla riflessione e alla presa di consapevolezza sulle metodologie educative che possono sostenere e accompagnare lo sviluppo del bambino anche sul piano dell'alimentazione e degli stili di vita;

Stimolare la comprensione e l'avvicinamento dei genitori e degli insegnanti al valore e alla funzione del cibo come vero e proprio strumento ludico/didattico per lo sviluppo delle competenze di base e trasversali, possibile ed attuabile attraverso la didattica dell'uso dei sensi.

Il percorso è stato realizzato in due modalità: una formazione in presenza e di tipo laboratoriale, articolata in 7 incontri (un incontro a settimana) e una modalità a distanza che ha visto la costituzione di un gruppo Facebook chiuso in cui genitori, insegnanti e referenti del percorso hanno potuto, per tutta la sua durata, interagire e restituire i contenuti delle attività e dei giochi svolti a casa. La costituzione di un gruppo social ha avuto la finalità di garantire una continuità delle attività e del percorso di formazione nel suo insieme, nell'ottica di un coinvolgimento continuativo dei soggetti interessati al progetto. In questo senso, si è voluto perseguire l'obiettivo di non limitare le attività di educazione alimentare al solo contesto della scuola, ma di prolungarle e renderle effettivamente praticabili anche nei contesti domestici. La stessa struttura del progetto Edueat, come descritto in precedenza, è stata del resto concepita e realizzata proprio nella finalità di poter allargare l'educazione alimentare fuori della scuola, rendendola come pratica continuativa e costante anche a casa.

## 2.2 Contesto e destinatari

Al fine di individuare le modalità con cui poter adattare i contenuti del progetto Educat ai contesti scolastici e familiari, il team di ricerca di dottorato ha realizzato tre sperimentazioni in tre contesti differenti della regione Marche:

- Presso l'Asilo Nido Fantaghirò di Fabriano, nella sezione della scuola dell'infanzia;
- Presso gli asili nido Trenino Rosso e Trenino Blu della provincia di Fermo;
- Presso la scuola dell'infanzia G. Mameli di Macerata.

Le sperimentazioni sono state condotte nel 2019, a partire dal mese di gennaio, e sono state declinate seguendo alcuni passaggi comuni nella realizzazione delle attività, strutturate in un arco di tempo di 7 settimane, con un incontro settimanale nelle scuole e un contatto periodico parallelo con le famiglie. Di queste 7 settimane, la prima e l'ultima sono state dedicate rispettivamente ad un incontro introduttivo e ad uno restitutivo mentre le cinque comprese nell'arco di tempo considerato sono state impiegate per i laboratori, cinque, uno per ogni senso, e per le rispettive settimane dedicate a casa per ciascun senso.

Le attività hanno visto una duplice modalità di realizzazione:

1. A scuola: con gli incontri settimanali con gli esperti del team di ricerca Educat, in primis con la dottoranda di ricerca che si è occupata di gestire le sperimentazioni. In questi incontri sono stati realizzati dei laboratori specifici per ogni senso e sono state adottate metodologie di rilevazione tramite osservazione sul campo;
2. A casa: attraverso una piattaforma social (due gruppi facebook e un gruppo whatsapp) il team di ricerca ha mantenuto una connessione con i genitori che hanno realizzato determinate attività a casa.

L'obiettivo principale per cui la sperimentazione ha avuto questa duplice declinazione (a casa e a scuola) è stato quello di poter garantire un processo di continuità fra quanto appreso negli ambienti scolastici e del nido e i momenti di

condivisione dei pasti a casa. In questo modo, coinvolgendo direttamente le famiglie, si è tentato di tirare fuori l'educazione alimentare dal solo ed esclusivo contesto scolastico e si è cercato di garantire un approccio continuo all'esplorazione sensoriale e allo sviluppo delle conoscenze attraverso il cibo.

I destinatari delle tre sperimentazioni sono stati, rispettivamente:

- Nell'asilo nido Fantaghirò: 15 bambini, 30 genitori, 3 educatrici e un'addetta alla mensa;
- Negli asili nido di Fermo: 18 bambini, 36 genitori, 5 educatrici e un'addetta alla mensa;
- Nella scuola dell'infanzia Mameli: 60 bambini nella scuola e, nel percorso condiviso con le famiglie, 30 genitori, 3 insegnanti

Per un totale di 93 bambini, 96 genitori, 11 educatori e insegnanti e due addette alla mensa che hanno collaborato nelle attività.

L'età dei bambini e delle bambine che hanno partecipato al progetto è stata la seguente:

- Nell'asilo nido Fantaghirò: dai 3 ai 5 anni;
- Nell'asilo nido di Fermo: dai 2 ai 5 anni;
- Nella scuola dell'infanzia Mameli: dai 3 ai 6 anni;

### 2.3 Metodologia e struttura del percorso di applicazione

Come detto in precedenza, le attività sono state realizzate in un arco di tempo di 7 settimane così suddivise:

1. **Un incontro introduttivo**, in cui è stato presentato il progetto Educat e il percorso di sperimentazione sull'educazione alimentare, consegnando alle famiglie aderenti al percorso una copia del doppio libro *Aggiungi un gioco a Tavola* (Labidee 2015); in questo primo incontro vi è stata la costituzione dei gruppi social per ciascun progetto, nel caso di Whatsapp sotto forma di gruppo telefonico e nel caso di Facebook come gruppo chiuso e l'immediata interazione tra i partecipanti e gli esperti;
2. **Prima settimana di sperimentazione**, basata sul senso della vista. In questa settimana si è tenuto un incontro nei contesti educativi con i bambini e i genitori (nel contesto del fermano) o solo con i bambini (negli altri due contesti), con un'attività specifica che ha riguardato la creazione di figure e composizioni artistiche attraverso il cibo. Contemporaneamente a quest'attività, i genitori sono stati invitati a riprodurre le stesse modalità anche a casa nei momenti del pasto. Le restituzioni visive sono state ottenute in entrambe le attività ( a scuola e a casa).
3. **Seconda settimana di sperimentazione**, basata sul senso del tatto. Riproducendo il bosco sensoriale di Bruno Munari, è stato realizzato a scuola un percorso tattile in cui i bambini, percorrendo uno spazio indicato all'interno di una stanza, hanno rinvenuto le caratteristiche tattili di alcuni prodotti alimentari opportunamente predisposti in forma e superficie differente. Come nel primo caso, anche a casa i genitori sono stati invitati a riprodurre le attività tattili con i pasti e le consumazioni quotidiane.
4. **Terza settimana di sperimentazione**, basata sul senso dell'olfatto. In un caso (asilo nido Fantaghirò) i bambini sono stati invitati a riconoscere il contenuto di alcuni bicchieri contenenti spezie e aromi. Nei contesti di Fermo e Macerata invece i bambini hanno percorso, calpestandoli, alcuni "tappeti" realizzati coprendo con spezie e aromi due strati di tessuto poroso e invitati ad annusare gli aromi che traspiravano da essi. Stessa

modalità a casa, con le spezie e gli aromi a disposizione e l'individuazione dei profumi e degli odori dei piatti preparati.

5. **Quarta settimana di sperimentazione**, basata sul senso dell'udito. In questo caso, nel contesto dell'asilo nido Fantaghirò è stata realizzata l'attività classica già sperimentata in altre occasioni in cui agitando un contenitore con legumi e cereali di diversa dimensione i bambini venivano invitati a riconoscerne il contenuto. Nel terzo contesto di sperimentazione, quello della scuola Mameli, vi è stato un elemento interattivo in più, costituito dal fatto che i diversi contenitori erano messi a disposizione dei bambini, i quali erano invitati ad agitarli uno per uno e a votare, per così dire, in scatoline predisposte, il contenuto indicando il legume di riferimento opportunamente disegnato in corrispondenza di ogni scatola.
6. **Quinta settimana di sperimentazione**, basata sul senso del gusto. Nell'asilo nido Fantaghirò quest'azione è stata realizzata riproponendo, nella mensa dell'asilo, l'attività del libro *Aggiungi Un Gioco a Tavola "La frittata misteriosa"*, in cui i bambini erano invitati ad assaggiare alcuni tipi di frittata e a indicarne il contenuto nascosto. Negli altri due contesti di sperimentazione invece l'attività sul gusto è stata realizzata insieme ai genitori, nell'incontro finale, ed ha riguardato l'assaggio di diverse preparazioni di frutta e verdura e l'analisi congiunta tra bambini e genitori delle loro caratteristiche.
7. **Un incontro di restituzione e confronto**, al termine del percorso, rivolto ai partecipanti, in cui sono state raccolte le impressioni ed eventuali riscontri su sviluppi e cambiamenti nelle modalità di approccio al cibo, sia a scuola che in famiglia. In quest'ultima parte del progetto di ricerca, si è cercato anche di rinvenire i punti deboli e i punti di forza riscontrati da parte dei partecipanti: sulla base di queste restituzioni sono stati poi man mano.

Nel corso degli incontri previsti, ci si è proposti di avvicinare i genitori dei bambini coinvolti nel progetto al tema dell'educazione alimentare attraverso l'uso e lo sviluppo dei cinque sensi. I genitori sono stati dapprima introdotti ai contenuti del progetto Educat e avvicinati all'esperienza diretta delle attività ludiche e di apprendimento sul cibo e sull'alimentazione che il percorso prevedeva. Successivamente, nei cinque laboratori settimanali successivi, i bambini e i genitori sono stati avvicinati all'uso dei cinque sensi, un senso per ogni incontro, condividendo e realizzando assieme alcune attività di cui erano stati precedentemente informati.

Le attività svolte a casa sono state suggerite ed indirizzate in parte attraverso l'intervento e lo stimolo degli operatori e dei referenti del progetto Educat, in parte per iniziativa degli stessi genitori, prendendo spunto e libera iniziativa dal libro "Aggiungi Un Gioco a Tavola" dato loro in dotazione gratuita per il progetto. Le stesse sono poi state di volta in volta restituite sul gruppo social, nell'ottica di una formazione continua e nell'obiettivo di accomunare esperienze e restituzioni al fine di strutturare la forma di una comunità educante in continuità con gli obiettivi di insegnamento-apprendimento scolastici.

L'obiettivo del progetto è stato dunque quello di "condurre" l'educazione alimentare dall'ambiente educativo scolastico a quello familiare, stimolando nelle famiglie l'interesse verso un approccio ludico e positivo al cibo, nell'ottica di rendere il momento del pasto un momento di crescita e apprendimento reciproco e condiviso.

La restituzione, oltre che nelle forme della condivisione social delle attività svolte a casa e dei momenti di formazione tenutisi con l'esperta al termine di ogni attività in presenza, è stata data anche da due questionari in entrata e in uscita che hanno avuto la funzione di rilevare eventuali cambiamenti nell'approccio all'educazione alimentare da parte dei genitori. Inoltre, durante le attività sono state documentate le azioni e le dinamiche di approccio al cibo e al gioco con il cibo, e realizzate osservazioni sul campo da parte degli operatori e degli educatori che hanno riportato delle singole restituzioni sul percorso svolto.

I materiali, in tutti gli incontri, sono stati scelti sulla base del riciclo e della sostenibilità. Tale opzione è stata ritenuta necessaria al fine di trasmettere e rendere fruibile a tutti l'idea della possibilità di promuovere il gioco e il divertimento attraverso l'utilizzo dei materiali di recupero, avvicinando il tema della sostenibilità alimentare a quello della sostenibilità ambientale. Un altro elemento che ha accomunato tutti gli incontri è stato quello delle carte di introduzione alle attività, in cui volta per volta, con l'immagine del Govut specifico ad esse riferita, i genitori venivano "istruiti" sulle modalità di svolgimento del laboratorio in corso.

## 5. Analisi dei dati

La realizzazione differenziata dei tre percorsi di sperimentazione non permette, per ragioni di spazio, una descrizione dettagliata di ogni rilevazione. Tuttavia esistono alcuni dati che possono essere rinvenuti che hanno riguardato tutti e tre i contesti di riferimento e che sono stati presi come rilevazione qualitativa dei percorsi svolti.

Innanzitutto, per quanto riguarda l'approccio delle famiglie al percorso, è stato rilevato in tutte e tre le sperimentazioni un primo momento di difficoltà, soprattutto negli incontri iniziali, verso alcune indicazioni date dagli esperti sulla necessità di lasciare una maggiore libertà di azione ai bambini nei riguardi del cibo. Espressioni come giocare con il cibo o sporcarsi le mani invitando a mangiare con le stesche non sono state inizialmente bene

accolte. Successivamente, e nel corso delle attività svolte anche a casa, si è avuto uno sviluppo in questo senso e la percezione che i genitori avessero maggiormente compreso l'utilità dell'impiego dei cinque sensi a tavola.

Sempre in riferimento alle modalità di approccio alle attività, si è riscontrata, soprattutto nei laboratori svolti congiuntamente tra genitori e figli (ed in particolare nel caso degli asili nido della provincia di Fermo) un'eccessiva tendenza al controllo costante dei bambini da parte dei genitori.



In termini di sviluppo positivo nell'approccio al percorso svolto, i genitori hanno dimostrato e affermato un progressivo miglioramento delle relazioni intergenitoriali a tavola e in generale nei confronti del cibo. Ciò soprattutto in quanto si è visto una diminuzione degli atteggiamenti ansiosi ed eccessivamente apprensivi nei riguardi del modo in cui i bambini si ponevano nei riguardi del cibo e della loro volontà di mangiare.

In generale, da parte degli educatori e degli insegnanti si è rinvenuta una constatazione positiva di un miglioramento nei rapporti con le famiglie, in quanto le attività proposte hanno permesso un percorso laboratoriale comune che ha coinvolto insieme genitori, educatori e bambini.

## 2.4 Conclusioni

A conclusione delle sperimentazioni realizzate, la domanda di ricerca ha ottenuto nel complesso un riscontro positivo: sia al livello delle osservazioni condotte durante le attività, sia nella restituzione tramite questionari e indicazioni conclusive da parte dei genitori e degli insegnanti, entrambi i contesti di riferimento (scuola e famiglia) hanno rintracciato un miglioramento, sia a livello dei rapporti genitori – insegnanti, sia sul piano delle relazioni scolastiche insegnante-alunno, che su quello della relazione genitoriale a casa.

Ciò porta a poter confermare il valore del cibo inteso come collante e strumento di rafforzamento relazionale, oltre che di apprendimento, nei contesti educativi e affettivo-familiari.

Allo stesso tempo, sul versante scolastico gli educatori e gli insegnanti hanno rilevato la positiva trasversalità e funzionalità del cibo come strumento di apprendimento, capace di permettere lo sviluppo cognitivo su più campi di esperienza, oltre che permettere di rilevare le diverse intelligenze, competenze ed inclinazioni di ciascun alunno. Nel caso specifico della scuola dell'infanzia Mamei, dove sono stati coinvolti tutti gli alunni compresi quelli con disabilità, le osservazioni positive hanno riguardato anche la visione del cibo come strumento didattico inclusivo, intravedendo, da parte di alcuni insegnanti, dei miglioramenti e dei risultati positivi nei bambini coinvolti nelle attività che presentavano determinate disabilità, sia di tipo cognitivo che psico-motorio.

Inoltre, uno degli elementi di novità che vale la pena sottolineare nella restituzione dei percorsi svolti è quello che riguarda il ruolo rivestito dalle addette alla mensa dei due contesti in cui esse sono state coinvolte. È stato soprattutto nel caso dell'asilo nido Fantaghirò di Fabriano che questo elemento ha preso maggiore rilievo. In questo contesto, rappresentato da una scuola dell'infanzia/asilo nido di carattere privato, con pochi iscritti e dotata di una struttura idonea e accogliente e alle attività, l'addetta alla mensa scolastica ha mostrato un particolare interesse nei confronti del progetto. Inevitabilmente, ciò ha comportato un suo diretto coinvolgimento nelle attività di esplorazione sensoriale. In una comunicazione di ritorno effettuata dopo il percorso svolto, sia

l'addetta alla mensa che la responsabile e le educatrici dell'asilo nido hanno affermato di aver modificato l'impianto della ristorazione nella struttura, individuando, insieme ai biologi nutrizionisti che si occupavano del menu, strategie di preparazione dei pasti che includessero, oltre alle caratteristiche organolettiche e nutritive dei piatti, anche delle caratteristiche più specificamente sensoriali. In questo modo, la scuola ha potuto sviluppare un percorso di educazione alimentare costante e quotidiano, con l'aiuto e il supporto dei cinque personaggi del progetto Educat, unendo gioco, scoperta e sviluppo dell'apprendimento in un unico momento del pasto.

Quest'esperienza può essere confrontata con i risultati dell'indagine svolta sulle mense scolastiche descritta nella seconda parte della presente tesi.

In questa ricerca, le conclusioni hanno visto una contraddizione forte tra, da un lato, l'esistenza di progetti di educazione alimentare ben strutturati nelle scuole e, dall'altro, momenti di ristorazione scolastica per lo più rinvenuti come caotici, confusionari, poco attenti al valore sensoriale e nutrizionale del momento del pasto.

L'esperienza dell'asilo nido Fantaghirò in particolare, ma anche dei due contesti ulteriori della presente ricerca svolta, dimostra invece come un maggiore coinvolgimento non solo degli insegnanti ma anche degli addetti alle mense scolastiche possa garantire una maggiore forza educativa ai progetti di educazione alimentare. Ciò, unitamente alla positiva risposta verso le attività di gioco e di esplorazione sensoriale proposte attraverso il ricorso ai Govut, portano a concludere che il progetto Educat, opportunamente applicato in condivisione con le scuole e le famiglie, possa effettivamente garantire dei positivi percorsi di educazione alimentare dentro e fuori la scuola, in grado di dare continuità ai percorsi di consapevolezza sul tema del cibo e di offrire le basi per il rafforzamento delle relazioni scolastiche e genitoriali.

### **3. OLTRE L'EDUCAZIONE ALIMENTARE A SCUOLA E IN FAMIGLIA: LA FORMAZIONE NEI PUBBLICI ESERCIZI DELLA RISTORAZIONE COMMERCIALE.**

#### **3.1. Il progetto “Persone Vera” e la formazione al miglioramento continuo**

Il progetto “Persone Vera” nasce nel 2017 da una lunga e stabile collaborazione tra il Laboratorio delle Idee Srl di Fabriano – azienda leader nel settore della formazione nei pubblici esercizi e nei contesti lavorativi in generale – e l'azienda Vera Srl, responsabile della catena di ristorazione commerciale presente negli oltre 60 punti vendita – centri commerciali appartenenti alla realtà Finiper (le cosiddette “Iper-le grandi I”). Il progetto di formazione si basa sull'approccio teorico del *Lifelong Learning*, nelle sue dimensioni dell'apprendimento continuo basato sul miglioramento formale, non formale e informale del singolo soggetto destinatario della formazione e nel concetto di miglioramento collettivo nell'ottica dello sviluppo e del miglioramento delle intere politiche aziendali. A tale proposito, la formazione attivata con Vera Srl e tutt'ora in fase di completamento si inserisce in una modalità innovativa del guardare al miglioramento dell'organizzazione aziendale includendone al suo interno anche il miglioramento dei singoli soggetti che ne fanno parte. In questo senso, il Laboratorio delle Idee riprende e rielabora il concetto di *doppia spendibilità* del miglioramento sul lavoro, intendendo con questa formula una visione del lavoro che migliora la persona, attraverso il miglioramento delle sue capacità lavorative.

In questo senso, all'interno del percorso formativo hanno preso e prendono tutt'ora forma concetti importanti come lo sviluppo delle competenze, ma anche come la necessità di personalizzare la formazione a seconda delle tipologie di destinatari cui ci si rivolge di volta in volta. In quest'obiettivo in particolare, la formazione condotta sui punti vendita Vera Srl si è caratterizzata soprattutto come percorso “a spirale”, il quale ha avuto come obiettivo quello di adattare e declinare i concetti formativi esposti ad ogni ruolo della scala organizzativa dell'azienda, facendo sì che tanto gli operatori quanto i responsabili potessero percorrere la stessa strada verso il miglioramento, in ognuno dei casi seguendo le priorità implicite nel miglioramento del proprio ruolo e della propria mansione.

Quest'approccio "bi-direzionale" e multi-dimensionale alle categorie di discenti di volta in volta affrontate ha dato all'azienda la possibilità di permettere un confronto e una connessione tra i vari "gradi" della sua organizzazione senza rischiare di far "scadere" i rapporti e i momenti di contatto nelle logiche classiche dei contrasti lavorativi, ma favorendo la consapevolezza e il senso di responsabilità reciproca verso tutti i partecipanti, a tutti i livelli.

A due anni di distanza dall'inizio del percorso di formazione, il progetto "Persone Vera" ha attraversato tutti i punti vendita e i canali ristorativi del gruppo Vera, permettendo, da un lato, all'azienda di poter avere un quadro complessivo dello status quo delle relazioni aziendali di lavoro e, dall'altro, di poter prospettare nuovi scenari formativi volti al miglioramento continuo e al rafforzamento delle relazioni lavorative nell'ottica del miglioramento complessivo dei processi aziendali.

## 3.2 IL CONTESTO

### 3.2.1 Il gruppo Vera srl

Vera Srl nasce nel 1982 dall'idea di Marco Brunelli (fondatore e proprietario del Gruppo Finiper) di sviluppare una rete di attività di ristorazione all'interno dei centri commerciali Finiper. L'azienda si è dislocata nel corso del tempo in 6 regioni italiane (Lombardia, Piemonte, Veneto, Emilia Romagna, Abruzzo e Marche) e in oltre 60 punti vendita. L'azienda si declina in quattro differenti canali della ristorazione commerciale presente nei punti vendita

- **Ristò**, che si caratterizza come ristorante *free flow*<sup>20</sup>;
- **Portello Caffè**, comprendente la catena di caffetterie tipiche presenti nelle Iper – La Grande I;
- **CremAmore**, per il settore gelaterie gelaterie
- **Alice Pizza**, la catena di pizzerie al taglio e d'asporto sviluppata intorno all'originario brand romano di *Pizza Margherita* e acquisito da Vera nei punti vendita Finiper.

Negli ultimi tempi l'azienda ha sviluppato l'introduzione di due nuovi format, per i quali sono attivi solo due punti vendita al momento: *La Tagliata*, che rientra nella tipologia di *steakhouse*, e *Yodoroki*, nuovo punto vendita presente nel centro commerciale di Milano Portello che riunisce in un solo punto vendita tutta la principale e più conosciuta cucina asiatica.

Nel complesso, Vera Srl è formata da i seguenti numeri di punti vendita:

- 16 ristoranti Ristò
- 24 caffetterie Caffè Portello
- 12 gelaterie Cremamore
- 14 pizzerie Alice Pizza

---

<sup>20</sup> I ristoranti *free flow* si sviluppano intorno ai classici *self service*, caratterizzandosi come luoghi di ristorazione con isole separate in cui vi sono «le varie preparazioni (primi, secondi, contorni, dessert, bevande...) dove il cliente può spostarsi liberamente senza seguire la colonna e il percorso predefinito» (Galeazzi 2009).

In totale, l'azienda vede al suo interno oltre mille dipendenti (in numero variabile di periodo in periodo), un fatturato di circa 60 milioni di euro l'anno e un flusso di circa 14 milioni di clienti in tutti i punti vendita.

L'azienda si caratterizza fin dalla sua fondazione con un'impronta valoriale che pone al centro della propria organizzazione le *persone*, intese sia come clienti che come dipendenti e responsabile, motivo per cui prevede una formazione continua finalizzata a migliorare le competenze e di conseguenza la competitività dell'azienda. Questo aspetto si lega a quello della qualità e della tipologia di servizio, che caratterizza Vera Srl, rispetto alle altre "catene" di ristorazione commerciale, come azienda *sui generis*, dove, se da un punto di vista estetico e di struttura i punti vendita sono molto simili fra loro e la distribuzione tende nelle basi ad essere omogenea per tutti, essi differiscono per utilizzo dei prodotti locali, stagionalità degli alimenti e tipicità dei luoghi in cui sono dislocati (soprattutto per quanto riguarda Ristò, mentre Alice Pizza, Portello e Cremamore appaiono più "standardizzati" nella somministrazione delle tipologie di prodotto offerto).

Allo stesso tempo, la somministrazione delle varie tipologie alimentari segue un approccio prioritariamente sostenibile e improntato all'attenzione verso i prodotti freschi, di origine locale, senza conservanti e alla ricerca delle tradizioni gastronomiche dei luoghi. Il s

Per quanto riguarda l'organizzazione aziendale nello specifico, i punti vendita dell'azienda sono suddivisi tra:

- Direttori – Capi Canale (uno per ciascuna tipologia di servizio )
- Direttori punti vendita
- Capi-Partita Senior – CPS: responsabili di una o più sezioni di organizzazione del servizio
- Capi Personale – CP: responsabili di una sezione di organizzazione del servizio (o isola)
- Operatori: dislocati nelle varie sezioni e divisi per mansione (operatore – sala; operatore – bar etc.)

La formazione sul miglioramento ha riguardato il totale di tutte le figure coinvolte in Vera, compresi direttori e capi-canale, personalizzandosi per ciascuna delle tipologie di lavoro individuate, di volta in volta. Ciò ha permesso che durante lo stesso arco di tempo di formazione tutti i soggetti, a tutti i livelli, ricevessero le stesse nozioni (adattate ai contenuti che caratterizzano di volta in volta le loro mansioni), percorrendo lo stesso percorso formativo.

Ciò nell'obiettivo, evidente, di sensibilizzare e promuovere a tutti i livelli l'attenzione verso il tema del miglioramento sul lavoro, visto come miglioramento continuo, in *lifelong learning*, e in maniera partecipata e condivisa.

La finalità di questa unitarietà nella formazione è partita dalla necessità, da parte dell'azienda, di ridurre le distanze e limitare i contrasti e le incomprensioni tra i vari ruoli lavorativi, che spesso sono alla base dei conflitti che rallentano o impediscono il normale svolgimento del lavoro e di conseguenza incidono sulla percezione della qualità del servizio da parte del cliente. Mettendo tutti i soggetti sullo "stesso" piano formativo (seppur con focus teorici differenti a seconda dei ruoli ricoperti) l'azienda ha permesso un'apertura maggiore sul piano dei rapporti lavorativi e un miglioramento nella comprensione delle dinamiche che spesso, proprio perché incomprese, sono alla base dei conflitti e delle interruzioni sul flusso di lavoro.



### 3.3 Contenuti della formazione

Come anticipato nel paragrafo precedente, la formazione del progetto “Persone Vera” prende spunto dalla necessità, da parte dell’azienda, di promuovere la continuità e il miglioramento all’interno dei suoi punti vendita sia da un punto di vista del miglioramento personale (di ciascun soggetto e di ciascun ruolo) sia dal punto di vista aziendale. Al fine di raggiungere quest’obiettivo, il Laboratorio delle Idee, incaricato di promuovere e realizzare la formazione, ha studiato un percorso formativo improntato sull’approccio del *lifelong learning* e finalizzato al coinvolgimento diretto ed esperienziale dei soggetti coinvolti. Per questo motivo, nelle due edizioni formative realizzate, i corsi di formazione sono stati caratterizzati da tre tipologie di svolgimento:

- Le aule didattiche, in presenza e con contenuti sia teorici che laboratoriali
- I Training on the Job, basati su osservazioni dirette sul posto di lavoro da parte dei formatori
- I colloqui personali, o *one-to-one*, condotti con ciascun operatore – responsabile – direttore di punto vendita.

Al fine di espletare al meglio la formazione, per ciascuno di questi momenti formativi sono stati predisposti, a seconda dei temi trattati, degli strumenti specifici, suddivisibili in due categorie:

- strumenti di lavoro/formazione: questionari di ingresso e di uscita, schede per lavori di gruppo su temi specifici, materiali visivi e multimediali a seconda dei temi trattati
- strumenti di monitoraggio e rilevazione del miglioramento, ovvero le cosiddette *schede di autovalutazione del miglioramento*, distribuite a tutti i discenti partecipanti alla formazione ed aventi come finalità quella di *monitorare*, nel tempo, gli obiettivi di miglioramento di ciascun soggetto.
- Relazioni dei formatori
- Relazioni e feedback dei direttori e dei responsabili di ciascun punto vendita.

Gli strumenti sopracitati sono esposti appendice al presente articolo, come resoconto della metodologia didattica utilizzata nella formazione.

## I CONTENUTI DEL PERCORSO DI FORMAZIONE DEL PROGETTO “PERSONE VERA” per gli operatori: dal tema del miglioramento al *Lean Thinking*

In questo articolo verrà presentato un excursus e saranno introdotti alcuni dei risultati raggiunti sul versante della formazione dei singoli operatori, in quanto quella relativa ai responsabili, direttori e capi-canale è tutt’ora in corso e portata avanti da altre figure formative non coinvolte nella formazione degli operatori “semplici”.

Innanzitutto, per “operatore” in Vera è da considerare il singolo dipendente che, nella maggior parte dei casi con un contratto a tempo determinato (ma vi sono diversi casi di contratto a tempo indeterminato) e con un monte ore di lavoro che oscilla dal part-time (24 ore settimanali) al full time (40 ore settimanali) ricopre determinate mansioni all’interno di ciascun punto vendita.

- Per quanto riguarda l’ambiente di Ristò, le figure sono così suddivise a seconda delle sezioni di lavoro previste:
  - o Operatori di cucina, che si dividono in operatori ai piatti: freddi, caldi, primi e secondi
  - o Operatori di pasticceria
  - o Operatori di sala
  - o Operatori di bar (ove presente il punto bar, sia interno al Ristò che afferente a Caffè Portello)
- Per quanto riguarda l’ambiente di Alice Pizza, le figure coinvolte sono:
  - o Operatore di pizzeria
  - o Operatore di banco
- Per quanto riguarda l’ambiente di Cremamore, le figure si suddividono in
  - o Operatore di produzione
  - o Operatore di vendita

Le figure così coinvolte, in ciascun punto vendita, seguono spesso turn-over e cambiamenti di destinazione: a molti operatori capita, in brevi tempi, di passare da un ruolo di operatore di cucina, ad esempio, a quello di operatore di sala. Vi è in questo senso una forte *mobilità orizzontale* dei ruoli, e non da meno, in molti casi si è registrata anche una certa *mobilità verticale* che ha visto determinati operatori “semplici” fare formazione tecnica e specifica per ricoprire il ruolo di Capo-Partita, Capo-Partita-Senior o Responsabile. Una frequente mobilità è riscontrata anche ai livelli della direzione dei circa sessanta punti vendita dell’azienda Vera: a volte per necessità interne al punto vendita, a volte per richieste specifiche dei direttori o degli operatori, l’azienda dimostra di nutrire un certo interesse e una motivazione valoriale, dal punto di vista del rafforzamento dei rapporti di lavoro, nell’assegnazione delle diverse direzioni dei punti vendita di caso in caso.

La formazione del percorso “Persone Vera” nasce, come si diceva in precedenza, appunto dall’esigenza da parte dell’azienda di *connettere sullo stesso piano formativo*, e nell’ottica del *lifelong learning*, le varie figure che caratterizzano la sua organizzazione aziendale.

Alla base di questa esigenza vi è un riscontro, da parte dell’azienda e comune alla più parte delle realtà della ristorazione (sia classica che commerciale) di problematiche di varia natura che influiscono sulla fluidità del servizio e di conseguenza sulla qualità del prodotto (sia percepito che erogato) sul cliente, le quali possono essere riconnesse alle seguenti tipologie:

- Problematiche relative all’approccio psicologico al lavoro tecnico e professionale, da parte dei singoli operatori (incertezze, scarsa conoscenza dei processi produttivi, mancanza di autostima, ansia, stress, atteggiamenti e comportamenti di contrasto con i colleghi e con i responsabili)
- Problematiche relative al rapporto con la clientela (difficoltà di comunicazione, scarsa conoscenza del prodotto e sua conseguente errata somministrazione, difficoltà di gestione del tempo di lavoro)
- Problematiche relative al lavoro di gruppo e al rapporto con i responsabili (difficoltà di mediazione e comunicazione, scarso dialogo, contrasti, conflitti interpersonali ).

Per ciascuna di queste problematiche, e per il loro insieme, il Laboratorio delle Idee ha sviluppato un percorso lineare che, riconnettendo gli aspetti personali del singolo operatore a quelli delle dinamiche di gruppo ed infine delle dinamiche aziendali, ha avuto l'obiettivo di fornire ai partecipanti gli strumenti per un miglioramento soggettivo, di gruppo e aziendale nel complesso.

### **3.4 Prima edizione: Progetto Persone Vera**

#### **3.4.1 Il tema del miglioramento continuo**

Nella prima edizione del percorso formativo, sia nelle aule che a livello individuale (così come anche nei momenti di osservazione del *Training on the Job*) sono stati introdotti alcuni temi che sono alla base del concetto di miglioramento continuo (il quale è a sua volta la finalità principale dell'approccio della formazione che si basa sul *lifelong learning*).

Ai partecipanti è stato presentato innanzitutto il concetto della *doppia spendibilità* del lavoro: a partire da un'indagine in aula, partecipata e condivisa, sulle maggiori problematiche del lavoro da parte di tutti i partecipanti, è stata via via promossa una sensibilizzazione sui temi del miglioramento legati al superamento di tali difficoltà. Il tutto ponendo un filo conduttore fra il miglioramento nella vita professionale e quello nella vita personale, dove per questo non debba intendersi una non separazione tra i due contesti di vita, quanto invece un reciproco apporto positivo di conoscenze e competenze.

Il concetto di doppia spendibilità elaborato dal Laboratorio delle Idee (e sintetizzata nel motto "la vita è troppo breve per non essere vissuta felicemente mentre lavori") ha avuto in questo senso l'obiettivo di avvicinare i partecipanti alla comprensione di quanto il loro lavoro possa essere utile nel miglioramento delle proprie condizioni di vita non solo dal punto di vista economico o sociale ma anche dal punto di vista del ben-essere e della crescita personale. A questo proposito e a titolo di esempi concreti sono stati posti, ad esempio, i casi in cui vi è un miglioramento delle tecniche di lavorazione che richiedono tempistiche brevi ed efficaci ed implicano un'organizzazione mentale snella e definita intorno a pochi ma validi obiettivi: migliorare dal punto di vista lavorativo su questo

versante può significare, nell'ottica della doppia spendibilità, appropriarsi anche nella vita quotidiana di quegli strumenti che possono permettere una maggiore e migliore organizzazione dei tempi vissuti, relazionali, intimi, quotidiani, affettivi e di tempo libero.

In una seconda fase della formazione sul miglioramento, le aule hanno avuto l'obiettivo di fornire ai partecipanti l'acquisizione delle cosiddette *competenze trasversali (soft skills)* utili al rafforzamento delle capacità lavorative e di conseguenza al miglioramento personale sul lavoro e nella vita quotidiana.

Utilizzando un canale linguistico vicino all'ambiente di lavoro, queste competenze sono state denominate *strumenti del miglioramento*, e attraverso una similitudine con quelli che solitamente sono gli strumenti tecnici del lavoro (di volta in volta fatti elencare dai partecipanti: coltelli, utensili da cucina, macchinari, oggetti funzionali, spazi, orari etc.) sono stati presentati ai partecipanti in una modalità di analisi e comprensione condivisa. Gli strumenti (o competenze) del miglioramento, scelti in seguito ad una prima indagine di contesto fatta dai vari formatori e individuati come prioritari nel percorso di formazione, sono stati sei:

- La comunicazione
- Il *Problem Solving*
- Il Lavoro di Gruppo
- L'Empatia
- La Resilienza
- La capacità di ascolto

Per ciascuno di questi strumenti (o competenze) del miglioramento, i discenti sono stati invitati a realizzare delle attività pratiche in gruppo in cui rilevare gli strumenti specifici e comuni ad ognuno, le caratteristiche e le problematiche ad essi connessi e le ipotesi di miglioramento su ciascun versante.

La formazione su tutti gli operatori dei punti vendita interessati ha portato dei risultati interessanti dal punto di vista dell'analisi dei dati e dei lavori di gruppo. Lo strumento di miglioramento più rilevato è stato infatti quello del lavoro di

gruppo (seguito dalla comunicazione, dalla capacità di ascolto, del problem solving, dell'empatia e infine della resilienza). Ciò ha dimostrato, ai formatori e alla stessa azienda, che una delle carenze maggiori e delle più rilevanti difficoltà è quella dell'organizzazione del *team working*. Alla base di queste difficoltà, delle quali è stato chiesto un feedback dagli operatori, vi sono cause di natura sia soggettiva che riconducibili alle dinamiche tipiche relazionali di un lavoro di squadra come quello che si verifica in Vera Srl, e di conseguenza anch'esse interconnesse a tutte le altre competenze elencate.

Per quanto riguarda le problematiche riscontrate dal punto di vista soggettivo, nelle restituzioni in aula sono emerse diverse difficoltà, riconducibili nel complesso ad alcune categorie di problemi quali, ad esempio, la difficoltà di mettersi in discussione, di confronto con i colleghi e con i responsabili, le difficoltà di comunicazione ma anche e non da meno tutte quelle condizioni di stress, ansia, incertezza che derivano principalmente da due ordini di fattori rinvenuti: la mancanza di tempo (o la non efficace distribuzione dei *tempi* di lavoro) e la mancanza di competenze tecniche efficaci e tali da permettere un lavoro più fluido.

L'incrocio fra questi due ordini di fattori ha permesso alla formazione di individuare una consequenzialità nelle problematiche e nelle loro soluzioni, da una dimensione puramente soggettiva e psicologica quale può essere una fonte di stress o di ansia, a una dimensione più specificamente lavorativa e tecnica, e viceversa: in questo modo nelle aule si è avuta la possibilità di connettere, ad esempio, l'ansia e il nervosismo nella "paura" di non farcela alla necessità di migliorare le tecniche di taglio, preparazione, cottura, organizzazione degli spazi etc. Di conseguenza, l'aspetto del miglioramento sul posto di lavoro ha avuto come conseguenza "positiva" quella di poter intravedere anche un miglioramento psicologico.

Al termine di questa fase di formazione in aula, a ciascun discente è stato chiesto di scegliere un determinato strumento (competenza) del miglioramento e lavorare al suo utilizzo per la risoluzione delle problematiche specifiche ad ognuno.

Contestualmente alla scelta dello strumento di miglioramento per ciascuno, ogni discente ha ricevuto una *scheda del miglioramento* (in allegato) che ha avuto la funzione, nei quindici giorni interposti fra la prima aula e il *training on the job*, di autovalutazione e monitoraggio personale di ciascun partecipante circa i propri miglioramenti sul lavoro e nelle condizioni psicologiche di approccio al lavoro.

La scheda del miglioramento (o scheda di autovalutazione) è stata inizialmente suddivisa in tre “settori”, paragonati a tre diversi tipi di “clienti” (ove per cliente è stato opportuno in aula definire *colui che richiede la soddisfazione di un particolare bisogno*):

- Quello del cliente “io” (in cui sono stati inclusi tutti gli item relativi alla valutazione personale sul proprio atteggiamento/comportamento/presenza fisica ed esteriore sul lavoro)
- Quello del cliente “noi” (in cui sono stati inclusi tutti gli item relativi alla valutazione personale sul gruppo di lavoro e sui rapporti con i colleghi e con i responsabili)
- Quello del cliente “lui” (in cui sono stati inclusi tutti gli item relativi alla valutazione personale sul rapporto con il cliente, compresa comunicazione e relazione).

In questo modo, a distanza di quindici giorni circa dalle due aule (quella in presenza e quella *on the job*) i partecipanti hanno avuto modo e tempo di “osservarsi”, monitorarsi e autovalutarsi in merito a ciascun aspetto del proprio lavoro, per poi restituirne nei colloqui individuali finali.

### **3.4.2 Training on the job**

A distanza della prima aula di formazione avente ad oggetto il tema del miglioramento continuo, dopo circa 15 giorni dalle aule in presenza vi è stato un secondo turno di formazione comprendente, appunto, la formazione *on the job* e i colloqui individuali con ciascun destinatario del corso sulle schede del miglioramento precedentemente somministrate.

Il *training on the job* si è svolto, naturalmente, all'interno dei luoghi di lavoro, nel mentre i discenti lavoravano, prestando particolare attenzione alle caratteristiche stesse degli spazi e dei tempi di lavoro: nel settore della ristorazione (nel caso di Vera Srl in particolare in Ristò, ma anche negli altri punti vendita) ogni momento della giornata lavorativa (o del servizio, in termini settoriali) si caratterizza in maniera *sui generis*: non essendo un lavoro lineare, ma con livelli di intensità e rapporto tempo/spazio differenti, le osservazioni sono state fatte dai formatori “a più riprese”: durante il momento della preparazione, durante quello della somministrazione ed infine in quello del “termine” del servizio (caratterizzato dalla pulizia e dalla sistemazione dei punti vendita). Ciascuno di questi tre momenti infatti è caratterizzato da livelli differenti di probabilità di presentazione di problemi quali stress, difficoltà di comunicazione, difficoltà di gestione dei tempi e difficoltà di erogazione nel servizio.

In queste osservazioni i formatori hanno avuto la possibilità di osservare il lavoro dei partecipanti sia come osservatori esterni (dal punto di vista dell'approccio al lavoro in sé) sia rendendo queste osservazioni come strumenti di rilevazioni che nel momento successivo del colloquio personale avrebbero potuto confermare gli obiettivi di miglioramento o differire da essi.

Durante le osservazioni, si è tenuto conto, oltre che dell'atteggiamento personale di ogni partecipante sul luogo di lavoro, anche degli aspetti specifici dell'organizzazione tecnica, della cura dell'igiene e della pulizia degli spazi di lavoro e delle relazioni interpersonali durante il servizio: le modalità di lavoro di gruppo, il livello di comunicazione con i clienti, la predisposizione all'ascolto del cliente e dei colleghi etc.

### **3.3.3 I colloqui “One to One”**

In quest'ultima fase della formazione, successivamente all'osservazione durante il *training on the job*, il percorso è stato caratterizzato attraverso colloqui individuali con i singoli operatori, della durata di massimo 10 minuti l'uno. Nei colloqui, i partecipanti hanno consegnato le schede di autovalutazione sul miglioramento ed hanno avuto modo di riportare un loro feedback sia sulla formazione che sul loro



persoale livello di consapevolezza di se stessi come lavoratori in relazione al gruppo di lavoro e all'azienda.

Infine, ma non da ultimo, la scheda e il confronto su di essa ha avuto lo scopo di individuare l'obiettivo di miglioramento continuo sul quale ciascuno avrebbe lavorato nei mesi successivi.

Un dato molto significativo è stato quello che ha visto la maggior parte dei partecipanti rilevare (con punteggi bassi segnati sulla scheda sui relativi item) una scarsa consapevolezza di se stessi sul luogo di lavoro, sia a livello di percezione degli atteggiamenti fisici e comportamentali (di movimento, tempo, ritmo di lavoro, spostamenti, azioni pratiche etc.) sia sul piano della percezione della propria presenza sull'ambiente di lavoro (la consapevolezza sulla pulizia della propria divisa, sulla propria espressione facciale etc.).

Un altro aspetto rilevante è stato quello che ha visto la maggior parte degli operatori darsi un punteggio molto alto, soprattutto negli items che presupponevano opzioni di rilevazione in positivo (come ad esempio l'ascolto del cliente, la predisposizione al cambiamento a seconda delle richieste, la pazienza, la tolleranza sulle richieste, la prontezza nell'affrontare i cambiamenti) per poi rilevare invece, in sede di colloqui, tutta una serie di insoddisfazioni, ansie, rabbie, incomprensioni nei riguardi dei colleghi e dei responsabili che non corrispondevano effettivamente ai livelli di consapevolezza espressi nella scheda.

Ciò potrebbe delineare e confermare quanto spesso si osserva nelle dinamiche di lavoro di gruppo, ovvero una costante mancanza di consapevolezza sui propri limiti, di riconoscimento dei propri errori e di difficoltà di confronto per risoluzioni positive dei conflitti.

Su questo versante sono stati fatti approfondimenti e sollecitazioni alla riflessione, sia a livello individuale che di gruppo nelle aule successive, così come è stata fatta leva anche nelle formazioni ai responsabili e ai direttori di punto vendita, individuando nel miglioramento del lavoro di gruppo (inevitabilmente connesso con il miglioramento delle condizioni personali di ciascun singolo) il volano per il miglioramento complessivo dei vari ambienti di lavoro.

I colloqui si sono conclusi infine con l'individuazione di un singolo o più obiettivi di miglioramento e con alcuni suggerimenti pratici da parte dei formatori che hanno indirizzato i discenti verso l'utilizzo di uno o più degli strumenti (o competenze) del miglioramento analizzati in aula, per favorire il miglioramento specifico individuato come obiettivo in uno o più versanti del lavoro di ognuno.

## **Conclusioni**

Il percorso descritto in questa sede è stato sviluppato con l'obiettivo di declinare i concetti inerenti al tema della formazione sul miglioramento continuo e il lifelong learning in un contesto della ristorazione commerciale, al fine di rilevare problematiche, punti di forza e possibilità di sviluppo di un'idea di formazione che, a partire dal singolo operatore/lavoratore, possa apportare miglioramenti complessivi all'interno dell'azienda nel suo complesso. Al fine di raggiungere quest'obiettivo, nell'azienda destinataria della formazione sono stati coinvolti tutti i ruoli e le figure lavorative, nell'intento di tracciare un percorso comune per il miglioramento aziendale che parta dal miglioramento del singolo in una prospettiva di miglioramento complessivo di tutta la struttura organizzativa. In questa trattazione ci si è limitati all'analisi della formazione svolta sugli operatori (essendo quella sui responsabili ancora in corso), nell'obiettivo di poter restituire un quadro complessivo dei possibili percorsi di formazione sul miglioramento che possano apportare uno sviluppo e un miglioramento all'azienda stessa. In questo quadro, emergono aspetti rilevanti della modalità con cui i singoli operatori percepiscono se stessi e il loro ruolo all'interno dell'azienda. L'analisi dei dati delinea, in generale, una conferma di quanto spesso si osserva nelle dinamiche di lavoro di gruppo, ovvero una costante mancanza di consapevolezza sui propri limiti, di riconoscimento dei propri errori e di difficoltà di confronto per risoluzioni positive dei conflitti. Su questo versante sono stati fatti approfondimenti e sollecitazioni alla riflessione, sia a livello individuale che di gruppo nelle aule successive, così come è stata fatta leva anche nelle formazioni ai responsabili e ai direttori di punto vendita, individuando nel miglioramento del lavoro di gruppo (inevitabilmente connesso con il miglioramento delle condizioni personali di ciascun singolo) il volano per il miglioramento complessivo dei vari ambienti di lavoro (Bonini 2002). I colloqui si sono conclusi con l'individuazione di un singolo o più obiettivi di miglioramento e con alcuni suggerimenti pratici da parte dei formatori che hanno indirizzato i discenti verso l'utilizzo di uno o più degli strumenti (o competenze) del miglioramento analizzati in aula, per favorire il miglioramento specifico individuato come obiettivo in uno o più versanti del lavoro di ognuno.

Nel quadro dei risultati raggiunti sul versante della formazione agli operatori (che andranno integrati con quelli inerenti alla formazione ai responsabili e direttori) emergono prospettive di sviluppo innovative sui percorsi di formazione nella ristorazione commerciale, soprattutto per ciò che concerne il rapporto triangolare tra operatore-azienda-cliente (Cornacchia 2018). In questa direzione, il Laboratorio delle Idee ha sviluppato, come seconda fase di formazione (tutt'ora in corso) un percorso incentrato sul tema della Lean Organization e del Lean Thinking, nell'ottica di un adattamento dei contenuti per ogni figura aziendale coinvolta nella formazione, dall'operatore al direttore di punto vendita (Egea 2018).

In questa prospettiva, è ipotizzabile la struttura e la promozione di una modalità formativa che potrebbe essere definita "inclusiva", all'interno delle aziende, per cui ogni singolo ruolo/figura aziendale possa ricevere, attraverso la formazione, gli strumenti per sviluppare un percorso di consapevolezza e di miglioramento lavorativo (sia sul piano tecnico che su quello psicologico) declinabile a tutta l'organizzazione aziendale, nei contesti della ristorazione commerciale.

## **CONCLUSIONI**

### **UN'EDUCAZIONE ALIMENTARE A PIU' LIVELLI: DALLA SCUOLA ALL'ACCOGLIENZA NEI PUBBLICI ESERCIZI**

In conclusione al percorso di dottorato svolto, ed in particolare rispetto alle esperienze di ricerca realizzate, possono essere tracciati alcuni punti cardine in cui si propone la riflessione su un approccio all'educazione alimentare più *allargato* non solo alla scuola ma anche ai contesti extrascolastici, fino a quelli, come la ristorazione commerciale, non propriamente *educativi* ma che rivestono un ruolo chiave nell'alimentazione e nella trasmissione di buone pratiche a carattere universale.

Al termine degli studi condotti, ci si è resi conto di quanto, sostanzialmente, a fronte di numerosi progetti e attività presenti in tutto il quadro nazionale sull'educazione alimentare, manchi, a livello nazionale, una vera e propria linea direttiva su come realizzare e promuovere questo delicato versante di apprendimento.

Appurato che l'educazione alimentare, come sostenuto sia a livello ministeriale che dalla più recente letteratura ampiamente citata nel corso della tesi, debba necessariamente entrare nella programmazione didattica delle scuole, allo stesso tempo si ritiene fondamentale che la stessa oltrepassi le mura scolastiche e abbracci la cooperazione degli enti locali, dei territori e delle agenzie educative esterne, comprese la famiglia e, in maniera indiretta, anche la ristorazione.

Il filo conduttore di queste considerazioni sta nell'affermazione della continuità dell'apprendimento, anche e soprattutto in merito agli stili di vita salutari e sostenibili, che non può avvenire senza il coinvolgimento di attori trasversali che nell'educazione alimentare non sono direttamente coinvolti.

In questo senso, ad esempio, la formazione descritta nell'ultima parte della tesi, e condotta sui pubblici esercizi della ristorazione commerciale, denota la possibilità di ipotizzare percorsi di formazione idonei al miglioramento psicologico dei lavoratori dei pubblici esercizi che sarebbe alla base di un nuovo approccio all'accoglienza, più idoneo e predisposto all'allargamento ai valori etici del consumo alimentare sostenibile e dell'apprendimento e della crescita dei bambini e delle bambine sul piano dell'alimentazione e degli stili di vita positivi.

Sempre al livello della formazione, poi, la ricerca-azione condotta nelle scuole, ed in particolare nell'ultimo caso della scuola Mameli di Macerata, rileva la necessità di promuovere percorsi di formazione specifica per gli insegnanti sull'educazione alimentare. Mentre, per quanto riguarda il versante delle mense scolastiche, si ritiene indispensabile una formazione degli operatori di mensa e un approccio collaborativo e costruttivo di questi con gli insegnanti, al fine di stabilire percorsi di educazione alimentare coerenti nelle scuole e continuativi, ove spesso invece si rileva la presenza di progetti sull'alimentazione che quasi paradossalmente non coinvolgono anche le mense scolastiche.

Dal percorso di dottorato realizzato emerge come tutte le tipologie di attività realizzate risultino importanti e determinanti nella costruzione di percorsi educativi di senso legati all'alimentazione. In risposta alle indicazioni nazionali e internazionali sulla necessità di interventi trasversali, il progetto Educat, così come strutturato e applicato, permette effettivamente di realizzare un'educazione alimentare di qualità nelle scuole e fuori dalle scuole. La ricerca nelle mense scolastiche conferma la necessità di agire soprattutto al momento del pasto, non relegando l'educazione alimentare a semplice unità didattica di apprendimento ma contestualizzandola nel luogo dell'alimentazione scolastica. Allo stesso tempo, i percorsi realizzati nelle scuole d'infanzia permettono di intravedere strade possibili di cooperazione scuola-famiglia, e di cooperazione scuola-famiglia ed esperti. In questo modo l'educazione alimentare può dirsi "globale" e trasversale.

Infine, il totale delle attività di applicazione del progetto Educat realizzate negli eventi del territorio, descritte nella seconda parte della tesi, denotano la possibilità effettiva, con le dovute differenziazioni a seconda dei contesti, di poter declinare il progetto elaborato da Unimc e Labidee anche all'esterno delle scuole, aprendo la possibilità futura di una progettazione ampia e a tutto raggio che faccia dell'educazione alimentare un universo di apprendimento dentro e oltre la scuola, la quale potrebbe lanciare le premesse per uno sviluppo umano più attento nei riguardi di tematiche inerenti alla crescita che sono a stretto contatto con le buone pratiche di sviluppo a livello alimentare, degli stili di vita e della sostenibilità ambientale e sociale per il futuro.





## BIBLIOGRAFIA

Bastone, A. (2009) *La relazione educativa nella cura dei disturbi alimentari. Il ruolo di genitori, insegnanti, educatori e mass media*, Catanzaro: La Rondine Edizioni.

Baumgarten, E. (2006), *Il gioco dei bambini*. Roma, Carocci (prima edizione 2002);

BCNF (2013) *Alimentazione e ambiente. Stili alimentari sani per le persone e per il pianeta*. Barilla Center For Food and Nutrition, Milano, disponibile all'indirizzo <https://www.barillacfn.com/m/publications/bcfn-magazinealimentazioneambiente-2.pdf>

Bonini, M.C. (2002), *L'orientamento nell'educazione degli adulti. Analisi del contesto e prospettive di sviluppo*, Milano, Franco Angeli.

Bonini, R. (2017) *Le famiglie che si associano e il Welfare Family Friendly*. Edizioni Lombardia Sociale, articolo disponibile on line all'indirizzo: [http://www.lombardiasociale.it/d/welfarelombardo\\_cap17.pdf](http://www.lombardiasociale.it/d/welfarelombardo_cap17.pdf)

Bottiglieri, M. (2015) *Il diritto al cibo adeguato. Tutela internazionale, costituzionale e locale di un diritto fondamentale "nuovo"*. In Polis Working Papers (online), n. 222, August 2015, Alessandria, Università del Piemonte Orientale, ISSN 2038-7296.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*, Harvard Press;

Bruner, J., Jolly, A., Sylva, K. (1995) *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*. Vol. 4, *Il gioco in un mondo di simboli*. Roma: Armando Editore. Prima edizione 1976;

Brusa, A., Ferraresi, A. (2010), *Clio si diverte. Il gioco come apprendimento*, Torino: Hoepli;

Cairo, M. T. (2012) *Gioco, attività ludica e costruzione dell'identità nel bambino: l'importanza dell'apprendimento significativo*, in Cairo, M. (ed.), *Percezione, corporeità e apprendimento in didattica e in riabilitazione*, Vita e Pensiero, Milano 2012: 189- 228 [<http://hdl.handle.net/10807/4515>];

Cappuccio, G.; Pedone, F. (2018) *Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori*. In *Pedagogia Oggi / Rivista SIPED / anno XVI / n. 2 / 2018 ISSN 2611-6561* Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia– DOI: 10.7346/PO-022018-20.

Cardinali P., Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia: costruire alleanze*. Roma: Carocci Faber

Cera, R. (2016), *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. Milano, Franco Angeli;

Checucci, P., Cusmai, M., Rosetti, L. (2011) , *Paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza*, Roma, [http://isfoloa.isfol.it/jspui/bitstream/123456789/1423/1/Isfol\\_FSE160.pdf](http://isfoloa.isfol.it/jspui/bitstream/123456789/1423/1/Isfol_FSE160.pdf)

Da Re, F. (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano: Pearson.

De Gara, L. (acd)(2015), *Le «sfide» dell'educazione alimentare. Prospettive nutrizionali, comunicative e didattiche*, Roma, Armando Editore.

Del Pizzo, F., Giustiniani, P. (2015), *Bioetica, ambiente e alimentazione. Per una nuova discussione*. Milano, Mimesis, Collana Quaderni di Bioetica.

Donegani, G. (1985) *Impariamo a mangiare*. Milano: ed. Clesav.

Dusi P. (2006). *La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola*. *Race/ethnicity*, 12, 2-3

Fiorillo, M., Silverio, S. (2017), *Cibo, cultura, diritti*. Collana Il poggiolo dei medardi, Modena Mucchi Editore.

Gerardi, A. (2017), *Family Audit. Storie di aziende family friendly*, Edizioni List, Tempi e Temi.

Grillotti Di Giacomo, M.G. (2018), *Nutrire l'uomo vestire il pianeta. Alimentazione-Agricoltura-Ambiente tra imperialismo e cosmopolitismo*. Milano, Franco Angeli, Collana Scienze Geografiche.

H Etkowitz, L Leydesdorff (2000), *The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations*, Research policy, Elsevier;

Labidee (2015), *Aggiungi un Gioco a Tavola con Educat*, edizioni Labidee, Fabriano;

Lapierre A., Aucouturier B. (1978), *I contrasti*, Sperling e Kupfer, Milano;

Messere, G; Nicolini, P; Mustica, S. (2019), *Mangiare a scuola: un'indagine in alcune scuole italiane*; International Journal of Developmental and Educational Psychology 108 INFAD Revista de Psicología, N°1 - Monográfico 4, ISSN: 0214-9877. pp:107-116;

Ministero della Salute (2017) *Linee di indirizzo nazionali per la riabilitazione nutrizionale nei disturbi dell'alimentazione*. Roma: Quaderni del Ministero della Salute.

Mipaaf (2014) *Carta dei valori della Dieta Mediterranea Unesco*, Roma: Ministero delle Politiche Agricole, Alimentari e Forestali, D.M. n. 93824 del 30 dicembre 2014.

MIUR (2007), *Linee di indirizzo – partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*. Roma, Miur; DPR 21 novembre 2007, n. 235.

Miur (2015) *Linee guida per l'educazione alimentare*. Miur, Food Education Italy, 2015, disponibile all'indirizzo:

[http://www.istruzione.it/allegati/2015/MIUR\\_Linee\\_Guida\\_per\\_l'Educazione\\_Alimentare\\_2015.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/MIUR_Linee_Guida_per_l'Educazione_Alimentare_2015.pdf);

MIUR, FEDERALIMENTARI (2003) *Linee guida sullo stile di vita, protocollo di collaborazione*. Roma: Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Miur, FoodEdu (2018), *L'educazione alimentare nelle scuole italiane*. Rapporto di ricerca 2018. Roma, Miur, 2018.

Moscatelli, S. (2014), *Il diritto all'alimentazione nel sistema dei diritti umani*, Roma, Ed. Aracne.

Nieremberg, D., Andrews, E. (2013) *Il mondo alla ricerca dell'equilibrio*. In Bcfn, Alimentazione e ambiente. Stili alimentari per le persone e per il pianeta. Milano: Fondazione Barilla.

Oliva, A. (2010), *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*. In I quaderni Treelle, quaderno n. 9, dicembre 2010.

ONU (1966) *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*. Risoluzione 2200° (XXI), ONU, New York 1966.

Petrini, C. (2010) *Terra Madre. Come non farci mangiare dal cibo*. Roma: Edizioni Slow Food.

Scilipoti Isgrò, D. (2016), *Olismo. Il nuovo paradigma del terzo millennio. Ambiente, alimentazione e qualità della vita. Crisi ed inversione di tendenza*, Edizioni LSWR.

Strozza, M. (2015), *Come cambia l'educazione alimentare (1975-2015)*, in Utet, Cultura del Cibo;

UN Commission on Human Rights (2001), *The right to food*, Doc.U.N. E/CN.4/2001/53

Vygotskij, L. S. (1966), *Pensiero e Linguaggio*. Firenze: Giunti.

WHO (1986), *Ottawa Charter for Health Promotion*.

WHO (1998) *Health Promotion Glossary*, Ginevra: World Health Organization

WHO (2015), *Sugars intake for adults and children. Guideline*. World Health Organization.

WHO (2016), *Fiscal policies for diet and the prevention of non-communicable diseases*. World Health Organization.