

PERCORSI DI
EDUCAZIONE
ALIMENTARE 
verso EXPO2015



CIBO, CULTURA, IDENTITÀ

Esplorare la complessità dell'alimentazione

Possibili percorsi per la scuola primaria



Regione Lombardia
Agricoltura





Regione Lombardia

Agricoltura

Rapporto con il cibo ed educazione alimentare: strumenti che consentono di raggiungere consapevolezza per la propria salute e vera libertà di scelta.

In una situazione in cui si allentano sempre più i legami rassicuranti con le tradizioni familiari, i prodotti alimentari provengono da tutto il mondo (globalizzazione); l'educazione alimentare può essere una vera e propria bussola che guidi a vivere la relazione col cibo in termini di piacere personale e, al tempo stesso condiviso, in un'ottica di convivialità allargata, sostenibilità ed etica solidale anche verso i nostri agricoltori.

Conoscere l'agricoltura, i legami tra prodotti e territorio, adottare comportamenti alimentari corretti, favorendo l'interdisciplinarietà dell'educazione alimentare, comprendendo gli aspetti storici, culturali, antropologici, educare al gusto e alla conoscenza del territorio rurale: queste sono tematiche di grande attualità in vista di EXPO 2015, ma sono anche i pilastri su cui fondare un futuro più sostenibile per il territorio e per le aziende agricole che lo presidiano.

Il dossier "Cibo, cultura e identità" - primo volume di una collana di sussidi didattici voluti dalla Regione Lombardia DG Agricoltura e realizzati dall'Università Bicocca - si rivolge agli insegnanti e pone queste tematiche al centro di una profonda riflessione per far comprendere che l'uomo mangia soprattutto con la testa. Ci nutriamo di simboli e il cibo è espressione della propria identità e individualità, come prodotto di un territorio e di un sistema economico e sociale complesso, nonché strumento di relazione, poiché tutti hanno qualcosa da dire sul cibo.

Qui offriamo indicazioni operative da proporre in classe in vista della visita in fattoria.

Auguro a tutti voi insegnanti un buon lavoro, per condurre i vostri allievi alla scoperta dell'agricoltura lombarda anche attraverso il cibo e la cucina.

Gianni Fava
Assessore all'Agricoltura

Il tema dell'educazione alimentare è oggi più che mai all'attenzione pubblica, anche grazie all'impegno condiviso dalle diverse istituzioni nella prospettiva di Expo Milano 2015.

Strumento per la presa di coscienza di sé e dell'insieme delle proprie esigenze, e al tempo stesso chiave di lettura per comprendere le molteplici dimensioni sociali, economiche e culturali dell'esperienza del cibo, l'educazione alimentare rappresenta per la scuola anche una sfida per innovare il proprio approccio didattico.

I percorsi presentati in questo volume si prefiggono di offrire ai docenti e alle scuole indicazioni concrete e spunti di riflessione per lavorare nelle classi con una forte attenzione interdisciplinare e, soprattutto, con modalità laboratoriali e creative, nell'intento di favorire l'esplorazione della tematica del 'cibo' dalle più diverse angolature e di incidere su comportamenti e stili di vita.

Si tratta di una attenzione complessiva e di un impegno responsabile della scuola lombarda, come attestano gli indirizzi definiti nell'Intesa tra Regione Lombardia e Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, sottoscritta lo scorso 14 luglio 2011, che coinvolgono tutto il sistema a lavorare nella direzione della promozione della salute nel contesto scolastico.

Francesco de Sanctis

Direttore Generale

Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia



Regione Lombardia
Agricoltura



Cibo, cultura, identità Esplorare la complessità dell'alimentazione

INDICE	pag.
Introduzione a cura della Direzione Generale Agricoltura di Regione Lombardia.....	4
Guida alla lettura.....	6
Filosofia del progetto didattico di Elisabetta Nigris.....	7
Proposte operative e fasi di lavoro di Barbara Balconi e Doris Valente.....	15
Fase 1. Incipit: far emergere il vissuto e le rappresentazioni personali. Il cibo in noi.....	15
Fase 2. Immergersi in esperienze significative: riconoscere la propria storia e i propri modelli.....	28
Fase 3. Confronto, riflessione e approfondimento: il cibo in noi.....	41
Fase 4. Verso il cambiamento: il cambiamento in me e in noi.....	46
Schede di lavoro di Elisabetta Piedi.....	50
Bibliografia.....	54
Credits.....	55

Nel maggio 2008 Milano si conferma come sede dell'esposizione internazionale EXPO 2015 sul tema "Nutrire il pianeta, energia per la vita". La Direzione Generale Agricoltura di Regione Lombardia, che di educazione alimentare si occupa dal 1978, fin da subito si sente chiamata a contribuire attivamente nella strutturazione di un percorso di informazione e coinvolgimento della cittadinanza, mettendo a disposizione la propria trentennale esperienza nel campo dell'**educazione alimentare**.

Questa attività è stata progettata e condotta dalla Direzione Agricoltura negli anni attuando progetti per la scuola di ogni ordine e grado, anche se con una maggior attenzione alla scuola primaria, sia attraverso azioni proprie (ricordiamo *Cultura che nutre; Ortocircuito. Più frutta, più verdura; Altro giro, altro gusto; Alimenta il tuo movimento; La merenda felice; Fattorie Didattiche...*) che sostenendo programmi realizzati dagli enti locali, in particolar modo dalle Province, che possono rispondere in maniera più puntuale alle richieste del territorio. Inoltre si è osservato un fiorire di proposte di progetti di educazione alimentare da parte di numerose enti e soggetti privati, dalla grande azienda alimentare alle piccole cooperative sociali del territorio.

La diversità delle organizzazioni impegnate su questo tema e la peculiarità dei contesti territoriali (con le loro specificità sociali, produttive, culturali) hanno contribuito a rendere il panorama complessivo ricco e variegato. Questa varietà è un indubbio punto di forza, ma rischia, se non adeguatamente controbilanciata, di trasformarsi in un fattore di criticità in termini di frammentazione, scarsa visione d'insieme e insufficienza di strategie comuni. L'appuntamento di Expo 2015, focalizzato sul tema della nutrizione, chiede oggi una capacità di *messa in rete e condivisione - soprattutto tra istituzioni* - più forte di quella che si è finora espressa.

A seguito di queste riflessioni sono già stati fatti alcuni passi molto importanti, quali ad esempio la stipula di un protocollo d'intesa - firmato nel maggio 2010 da Regione Lombardia D.G. Agricoltura, D.G. Istruzione, Formazione e Lavoro insieme all'Ufficio Scolastico Regionale, ad Anci Lombardia e all'Unione delle Province Lombarde, la costituzione di un Gruppo di Lavoro, la produzione di linee guida e la realizzazione di un primo percorso sperimentale con un gruppo d'insegnanti che verrà di seguito illustrato.

Per entrare nel dettaglio, al Protocollo di Intesa è seguita la costituzione di un tavolo interistituzionale di lavoro che, con i soggetti firmatari del protocollo e ulteriori aggiuntisi nell'arco del 2011 (Comune di Milano, Società EXPO, D.G. Sanità, Comitato nazionale *Scuola e Cibo* del MIUR, ERSAF), ha operativamente dato avvio ad un utile confronto per la definizione di strategie, obiettivi e di osservazione di tutto ciò che ruota intorno all'educazione alimentare.

Dall'analisi del contesto e dall'attività del gruppo di lavoro del gruppo di lavoro si sono delineati gli obiettivi generali e le linee guida regionali per l'educazione alimentare, approvate con D.G.R. n.IX/423 del 5 agosto 2010, che prevedono le seguenti finalità:

- ▶ 1. promuovere la conoscenza e l'importanza dell'agricoltura e più precisamente del sistema agroalimentare attraverso la comprensione delle relazioni esistenti tra sistemi produttivi, consumi alimentari e sostenibilità e salvaguardia dell'ambiente;
- ▶ 2. favorire *il conoscere* e il *saper riconoscere* i prodotti agroalimentari di qualità, ottenuti secondo disciplinari di produzione legati alla tradizione e alla cultura del territorio rurale secondo metodologie rispettose dell'ambiente;
- ▶ 3. favorire l'adozione di corretti comportamenti alimentari e nutrizionali attraverso chiari punti guida: mangiare bene e in modo variato, non trascurare alcun nutriente, favorire il movimento e l'attività fisica;
- ▶ 4. promuovere l'interdisciplinarietà dell'educazione alimentare, informando sugli aspetti storici, culturali, antropologici che possono coinvolgere tutta la comunità educativa, nell'ottica di Expo 2015;
- ▶ 5. promuovere l'educazione al gusto.

Quindi l'educazione alimentare è una tematica ampia e trasversale che si inquadra in un contesto dove è possibile rintracciare una pluralità di obiettivi, di strategie, di metodologie, di contenuti di apprendimento, di modalità organizzative del vivere quotidiano. "L'uomo è ciò che mangia", ma è vero anche il contrario, "l'uomo mangia ciò che è", perché nutrirsi è un atto di definizione della propria identità influenzato da fattori sociali, religiosi e psicologici; un atto che può essere di condivisione e di incontro, di affermazione delle proprie radici, di rassicurazione attraverso la tradizione, un modo di comprendere i bisogni affettivi, di sfogare aggressività e malumori e di gustare i piaceri della vita.

Il rapporto con il cibo e le abitudini alimentari non sono soltanto indirizzate da principi e dettami di tipo nutrizionistico: l'educazione alimentare, secondo la ricerca più avanzata, necessita di strumenti che consentano di raggiungere consapevolezza e vera libertà di scelta. In una situazione in cui si allentano i legami rassicuranti con le tradizioni familiari e dove, invece, ciascuno deve crearsi un'identità alimentare, l'educazione alimentare può essere una vera e propria bussola che guidi a vivere la relazione col cibo in termini di soddisfazione, ma anche di sostenibilità, nonché di piacere individuale e, al tempo stesso, condiviso in un'ottica di convivialità allargata.

Date tutte queste premesse e volendo concentrarsi, almeno inizialmente, sulla scuola primaria ci è parso importante, in questo percorso, partire dalla formazione degli insegnanti per definire linguaggi e obiettivi comuni, dando ai docenti l'opportunità di comprendere la portata interdisciplinare, la valenza relazionale e il coinvolgimento in questo ambito educativo.

Infatti la definizione degli obiettivi generali di "VERSO EXPO 2015 - Percorsi di Educazione Alimentare" ha generato una riflessione sul valore del processo di insegnamento apprendimento come luogo e strumento di mediazione culturale ed educativa al tempo stesso, per avviare i cittadini del futuro verso una significativa presa di coscienza. La tematica alimentare, nella sua complessità, richiede dunque strategie, metodologie e strumenti didattici innovativi, in grado di superare i vecchi modelli contenutistici affidati alla figura dell'esperto che entra in classe per approfondimenti sporadici e slegati da un più ampio e completo progetto educativo che l'insegnante o la scuola hanno concertato. Tutto ciò ci ha spinto ad avviare un'indagine in profondità, di tipo qualitativo, utilizzando la metodologia della ricerca-azione per mostrare e sperimentare la trasversalità e la pregnanza dell'educazione alimentare.

In quest'ottica la Direzione Generale Agricoltura della Regione Lombardia, in collaborazione con ERSAF, ha incaricato la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano Bicocca, di avviare un progetto di ricerca/formazione sul tema "Cibo, Cultura e Identità". Questo è il tema proposto e sviluppato nel progetto sperimentale che viene descritto e analizzato all'interno del documento.

Poiché intende proporsi come progetto pluriennale nel corso del quinquennio 2010-2015, nel prossimo anno accademico verrà sviluppato un nuovo progetto sperimentale su un altro tema e così negli anni a venire fino al 2015. In questo modo sarà evidenziata la valenza trasversale e integrata di questa tematica¹. Non ci resta che ringraziare tutti gli insegnanti che hanno partecipato al progetto sperimentale mettendosi in gioco, le scuole e le fattorie didattiche che hanno voluto condividere le loro esperienze.

Direzione Generale Agricoltura di Regione Lombardia

Guida alla lettura

Questo contributo è il risultato di un progetto pilota di ricerca-formazione, dal titolo “Cibo, cultura, identità”, promosso dalla Direzione Agricoltura di Regione Lombardia, in collaborazione con Ersaf e supervisionato dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano Bicocca.

Il documento da un lato rappresenta la traccia e la memoria del progetto realizzato, dall'altro è il risultato di un'attenta analisi pedagogico-didattica delle esperienze e dei materiali prodotti nell'ambito del percorso di formazione coi docenti e tradotti poi in percorsi didattici sull'educazione alimentare, svolti in classe con i bambini. Non si vuole dunque proporre una ennesima guida didattica prescrittiva che offra un repertorio preconfezionato di attività da applicare nelle classi passivamente; piuttosto l'elaborazione presentata costituisce uno stimolo alla riflessione pedagogica di ciascun insegnante lettore, il quale, di fronte ad una vasta gamma di possibilità d'azione, potrà scegliere e progettare il suo percorso partendo da sé, dalle sue competenze professionali, dalle sue passioni e dalle specificità del contesto-classe all'interno del quale si trova.

La prima parte intende illustrare la filosofia del progetto, declinando le ragioni teoriche e pedagogiche che determinano l'impianto e la struttura del percorso, nonché l'impostazione metodologica introdotta e vissuta direttamente nel percorso di formazione con gli insegnanti e poi sperimentata nelle scuole di provenienza dei docenti stessi. Questa scelta di far vivere in prima persona agli insegnanti le esperienze che potranno proporre agli alunni ha un'importante valenza pedagogica: innanzitutto favorisce un coinvolgimento attivo dei docenti rispetto alle attività, una messa in gioco di sé e un reale e concreto confronto con gli aspetti che funzionano, ma anche con le difficoltà della progettazione stessa. In seconda istanza gli insegnanti, conducendo una meta-analisi rispetto alla proposta in termini di criticità e punti di forza, diventano protagonisti di un cambiamento rispetto al loro rapporto con il cibo

Nella seconda parte si trova una sezione di proposte operative, all'interno della quale vengono descritte delle attività realizzate dagli insegnanti partecipanti al percorso pilota. L'idea di fondo della struttura così ipotizzata è quella di rendere il più evidente possibile la coerenza tra presupposti teorici e la loro declinazione pratica, illustrando alcuni dei possibili itinerari didattici percorribili con gli allievi. Il lettore potrà quindi dedurre l'articolazione delle fasi del lavoro condotto con il gruppo pilota, grazie alle descrizioni di quanto avvenuto dal punto di vista delle modalità di conduzione del docente, delle strategie comunicative messe in atto ed infine dei processi cognitivi promossi nei partecipanti (docenti e bambini). Questa riflessione non ha lo scopo di irrigidire la proposta, ma di problematizzarla e di interrogarla di volta in volta al fine di renderne visibile la flessibilità di utilizzo. Ciascuna delle attività potrà essere ripercorsa da altri insegnanti, in altri contesti, con probabili esiti e risposte diverse nei bambini, generando quindi nuove strade e nuovi percorsi. Le fasi di lavoro descritte nell'elaborazione che segue, corrispondono al processo di riflessione e cambiamento avvenuto nei partecipanti al corso pilota (i docenti in prima istanza e gli allievi della scuola primaria successivamente). I lettori potranno riproporle nelle loro classi secondo i modi e i tempi più idonei al contesto di riferimento. Le fasi sono le seguenti:

fase1 - Incipit: far emergere il vissuto e le rappresentazioni personali. Il cibo in me

fase2 - Immergersi in esperienze significative: riconoscere la propria storia e i propri modelli

fase3 - Confronto, riflessione e approfondimento: il cibo in noi

fase4 - Verso il cambiamento: il cambiamento in me e in noi

Il contributo presenta inoltre, negli approfondimenti operativi di ciascuna delle fasi, dei box dedicati alla descrizione più approfondita di alcune delle metodologie attive utilizzate (brainstorming, discussione, approccio autobiografico) al fine di interrogarne il senso, le diverse modalità di conduzione possibili e di descrivere alcuni degli obiettivi da esse sottesi.

Il documento termina con alcune schede di lavoro che raccolgono stralci di testi narrativi, dei quali sono disponibili anche le indicazioni bibliografiche, e degli interrogativi che possono guidare le progettazioni dell'insegnante a partire dalla lettura del brano consigliato. Inoltre è presente una bibliografia ragionata di testi riguardanti le teorie pedagogiche di riferimento, ma anche la tematica dell'educazione alimentare.

FILOSOFIA DEL PROGETTO DIDATTICO di Elisabetta Nigris

Negli ultimi anni il tema del cibo e dell'alimentazione, nella nostra società, ha occupato un largo spazio nei discorsi della gente comune, nelle trasmissioni televisive e sui mass media in generale, nei luoghi informali così come in ambito accademico. Quando si parla di cibo, di alimentazione, emergono in modo immediato e quasi drastico molte delle contraddizioni della nostra società: si parla di cibo per ricordare la sua scarsità in alcuni paesi e si trascorrono ore a elencare ricette sempre più sofisticate per cucinare i cibi; si mostrano foto di bambini con il ventre gonfio per la fame in alcune parti del mondo e si discute su anoressia e bulimia in altri paesi; le trasmissioni in cui illustri esperti elencano rigidi principi nutrizionali sono interrotte da pubblicità di cibi che andrebbero evitati seguendo il semplice buon senso. Pensiamo che non sono mai stati pubblicati e acquistati tanti libri di cucina, di ricette nazionali ed etniche e allo stesso tempo nella nostra società non è mai stata così alta l'offerta di cibi precucinati, *take-away* e *fast food*², spostando le scelte alimentari (nutrizionali e comportamentali) dal contesto familiare a quello industriale e commerciale.

Perché dunque parlare di educazione alimentare? Perché dedicare del tempo prezioso in classe per parlare di cibo? In che modo parlarne e con quali finalità? Queste sono le domande che guidano ogni docente consapevole del fatto che attraverso il rapporto con il cibo, ogni popolazione umana ha espresso non solo i suoi modelli alimentari, ma anche il proprio modo di rapportarsi col territorio, l'idea sottesa di natura e di rapporto fra natura e cultura.

“La conservazione del cibo, la preparazione dei piatti, il rito del pasto. Attraverso il cibo ogni popolo esprime la propria cultura materiale, che varia con la lingua, il territorio abitato e il modo di abitarlo, le relazioni che si instaurano fra le persone e gli usi di una data popolazione, i modelli familiari e gerarchici. Conoscere questa realtà [...] significa conoscere meglio se stessi” (M.B. Finocchiaro, a cura di, 2005, p. 193).

Parlare di cibo è dunque parlare di sé, della propria identità individuale, ma anche di quella sociale e culturale che contribuisce a formare i nostri schemi di riferimento mentale, le nostre rappresentazioni; significa diventare più consapevoli del proprio senso di appartenenza rispetto al gruppo di cui facciamo parte e che regola - fra il resto - i nostri comportamenti alimentari, leggere criticamente il sistema di norme, di schemi interpretativi interiorizzati all'interno del gruppo stesso e fare, infine, scelte consapevoli.

È proprio per la sua predisposizione a cibarsi di alimenti diversi e per la sua capacità di operare scelte razionali, rispetto agli altri animali, che l'essere umano ha avuto più possibilità di sopravvivere anche in ambienti ostili³. La lotta dell'uomo con la fame è stata, infatti, effettivamente controllata da istinti primordiali, che gli hanno consentito di sfruttare di volta in volta cibo più accessibile, utile alla sopravvivenza in un certo habitat; d'altra parte, via via che la specie umana scopriva modi per sfamare i membri della specie attraverso nuovi sistemi culturali, attraverso la conquista di nuove terre oppure mediante la scoperta di nuovi sistemi per conservare e immagazzinare cibo, la fame - un segnale naturale di fabbisogno di cibo fastidioso, spiacevole - si è a poco a poco trasformato in “appetito”, ossia il desiderio di cibo non solo mediato da fattori energetici, ma legato a elementi percettivi, ricordi e aspetti socio-affettivi. E da un lato, dunque, mentre nei secoli si perdeva l'equilibrio fra l'uomo e il suo ambiente, dall'altro le scelte e i processi che regolano l'assunzione di cibo negli esseri umani avrebbero dovuto a poco a poco compensare la perdita di questo equilibrio.

Paradossalmente però, nella nostra società, dove raramente si sperimenta la vera e propria sensazione di fame, la ricerca continua della “sazietà” (o, meglio, della “pienezza”) costituisce un deterrente ad una equilibrata assunzione di cibo,

perché induce le persona a mangiare più del necessario. In generale possiamo affermare che i segnali di fame/appetito sono regolati da fenomeni neuronali e di bioritmo (luce-buio), ma anche dai comportamenti sociali, svincolati da una ritmicità giornaliera che non sia dettata da convenzioni⁴: la reazione degli esseri umani nei confronti del cibo si trasforma a poco a poco da una forma di comportamento biologico-primordiale a un comportamento socio-culturale, che risente degli influssi geo-temporali, culturali e psicologico-relazionali. Dal punto di vista dello sviluppo psicologico dell'individuo, per ciascun essere umano il rapporto con ciò che mangia si costruisce già nei primi giorni di vita e segue le tappe e le problematiche connesse con la crescita: l'alimentazione è, per il bambino e per gli adulti che lo nutrono, un'operazione complessa, in cui il cibo è nutrimento per il corpo, ma anche nutrimento affettivo e relazionale. Attraverso l'atto della nutrizione la madre e gli adulti che accudiscono il cucciolo d'uomo imparano a capire i gesti, la mimica, le “parole” del piccolo, e il bambino capisce se e quanto può esprimere i suoi bisogni e come e in che misura verranno soddisfatti⁵. Sin dalla nascita, attraverso l'alimentazione al seno (secondo uno schema che si riproduce anche nel caso dell'alimentazione artificiale), il neonato costruisce l'attaccamento alla madre o alla figura di riferimento, ma anche il processo di separazione da essa, la mediazione dunque fra dipendenza e autonomia, fra frustrazione e soddisfazione dei propri bisogni, fra possibilità e limite, fra istinto di sopravvivenza e appartenenza affettivo-culturale⁶. Allo stesso modo, più avanti negli anni, le conversazioni che si instaurano alla tavola familiare guidano i membri più giovani della famiglia (qualsiasi sia la composizione e la tipologia di famiglia) verso una crescente partecipazione attiva a una condivisione sociale⁷. “La tavola è sempre stata un palcoscenico in cui mettersi in mostra: la messinscena è costruita intorno agli abiti,

²J. Juul, 2005, p. 30

³E. Nigris in S. Bocchi, C.Fiamingo, a cura di, 2010, p. 159-161

⁴O. Bosello, V. Di Francesco, 2007 pp. 7-21

⁵J. Juul, 2005, p. 13

⁶J. Juul, 2005, p. 25

⁷C. Pontecorvo, 2002, p. 2

FILOSOFIA DEL PROGETTO DIDATTICO

i costumi che ognuno sceglie per presentarsi agli altri invitati, la scena, costituita dal modo in cui la tavola è stata apparecchiata, e da un particolarissimo copione costituito dal menù e dalle improvvisazioni a tema sulle buone maniere. A tavola si costruiscono alleanze, si rinsaldano amicizie, nascono o muoiono coppie, si fa politica. Ogni rappresentazione richiede una precisa conoscenza delle regole non scritte della vita comune: regole peraltro diverse di epoca in epoca, di Paese in Paese, di cultura in cultura” (C. Pontecorvo, 2002, p. 204). I comportamenti legati al cibo costituiscono un momento significativo di passaggio e trasmissione delle norme culturali e hanno subito notevoli cambiamenti nel corso della storia, rispecchiando mutamenti nel modo in cui le società concepiscono se stesse. Levy Strauss evidenzia come “il contatto con cibo sia determinante nella storia dell'umanità” (C. Levy-Strauss, 1971, p. 7): l'essere umano ha avuto bisogno di iscriverne uno spazio fra sé e il cibo per prendere le distanze e controllare i propri impulsi e per stabilire le modalità di rapporto con l'ambiente.

Come un bambino della scuola primaria riesce bene a rappresentare nello schema a fianco riportato, risulta chiaro che il tema del cibo e dell'alimentazione non può che essere considerato un tema complesso, in cui passato e presente, tempo e spazio, natura e cultura, vicino e lontano si intrecciano, coinvolgendo corpo e mente, emozioni, sentimenti e pensieri, elementi biologici e aspetti culturali, valori e rappresentazioni sociali.

Questa complessità, come è stato messo in evidenza nell'introduzione di Regione, non può essere ricondotta (e ridotta) a meri contenuti disciplinari seppur pertinenti e/o interessanti (ad es. la piramide alimentare, le regioni agro-alimentari, gli usi e costumi alimentari dei diversi popoli, i tabù alimentari...), ma nemmeno a presunti contenuti interdisciplinari che giustappongono dati e informazioni provenienti da ambiti di sapere differenti. Allo stesso tempo, se il rapporto col cibo



rimanda al rapporto fra vita e morte, fra rapporto col cibo rimanda al rapporto fra vita e morte, fra natura e cultura, fra uomo e territorio, così come richiama dinamiche relazionali profonde che guidano il percorso dell'individuo dall'attaccamento alla separazione, dalla dipendenza all'autonomia, fra sopravvivenza biologica e mediazione culturale, l'educazione alimentare non può essere tradotta in termini di regole nutrizionali e nemmeno a dettami etico-comportamentali, che non tengano conto delle rappresentazioni sociali, personali e culturali di cui sono portatori i comportamenti alimentari dei singoli soggetti.

In altre parole, progettare interventi di educazione alimentare nella scuola primaria solleva alcune domande a cui abbiamo cercato di rispondere con la proposta didattica qui presentata.

► Come dare voce e assumere la complessità del tema trattato, senza tralasciare nessuno degli elementi sistemici che esso richiama e senza segmentare un processo che investe diversi ambiti disciplinari fra loro strettamente intrecciati?

► Come evitare un approccio contenutistico, assumendo appieno il carattere esperienziale che richiede ogni intervento che investe comportamenti e rappresentazioni?

► Come intervenire con delicatezza su processi psicologici profondi che coinvolgono emozioni, sentimenti e relazioni, evitando tentazioni cliniche non adatte ad un contesto educativo e scolastico?

► Quali strategie si mostrano più idonee a rendere il bambino protagonista del suo processo di apprendimento e del suo percorso di consapevolezza, agendo e interagendo con comportamenti radicati profondamente nella storia personale dei bambini, così come nelle credenze e nelle rappresentazioni socioculturali spesso impermeabili a dettami morali e ricette educative imposte dall'esterno anche se pedagogicamente valide e ponderate?



Per rispondere a questi quesiti, abbiamo fatto riferimento alle più recenti teorie dell'apprendimento riflessivo (Piaget, Claparède, Dewey) e della costruzione del significato (Heidegger, Bruner), del suo approccio trasformativo (Bateson, Knowles, Mezirow) rispetto agli schemi mentali e comportamentali dell'individuo, alle teorie relative alla rappresentazioni sociali e alle teorie del cambiamento (Goffman, Moscovici, Bandura, Pragmatica della comunicazione).

Per agire sui comportamenti profondi dei soggetti in formazione, bambini o adulti, è necessario partire dall'assunto che ciascuno di noi impara a comprendere il mondo in maniera inconscia sin dall'infanzia, attraverso la socializzazione e l'interiorizzazione dei modelli e delle rappresentazioni mentali che provengono dagli adulti e dal gruppo socio-culturale di riferimento⁸.

Il nostro modo di stare a tavola, di conversare o meno con gli altri mentre mangiamo, di scegliere i cibi e di selezionare i gusti non dipende da scelte razionali e spesso costituisce l'adesione inconsapevole a modelli che abbiamo acquisito nel tempo senza nemmeno accorgercene. Modelli che, usando appunto una metafora alimentare, "abbiamo assorbito col latte".

Come ci mostrano Berger e Luckmann, la vita quotidiana è predisposta secondo modelli che sembrano indipendenti dalla nostra percezione di essi e che si impongono su quest'ultima. La realtà della vita quotidiana appare già oggettivata, cioè costituita da un ordine di oggetti che sono stati designati come oggetti prima della nostra comparsa sulla scena⁹. La costruzione del senso comune ed il conseguente modo di conoscere la realtà sono dunque una forma di percezione che agisce in maniera tacita, inconsapevole¹⁰. Attraverso i modelli simbolici e le rappresentazioni sociali acquisite dal mondo sociale a cui si appartiene, si tende a riferire e interpretare le nuove esperienze allo sfondo abituale di conoscenze pregresse che costituiscono una memoria, un insieme sedimentato di pratiche e abitudini, ma anche di norme, di

valori e di principi etici cui il soggetto inconsapevolmente si richiama per interpretare ciò che di nuovo e di inatteso si presenta nell'esperienza quotidiana¹¹.

Le rappresentazioni sociali hanno dunque il ruolo di creare e/o aderire ad una convenzione condivisa dal nostro gruppo di appartenenza, secondo cui giudichiamo la realtà, prendiamo le nostre decisioni e plasmiamo i nostri comportamenti. Ma hanno anche un ruolo prescrittivo, "imponendo con forza irresistibile" i modelli che dobbiamo seguire e indicandoci cosa dobbiamo pensare e dunque fare, ancora prima che ne possiamo essere consapevoli. Ci servono per gestire l'ignoto e ricondurlo a ciò che è noto o, come illustra Moscovici, per comprendere e comunicare ciò che sappiamo "allo scopo di astrarre i significati dall'esperienza quotidiana, introdurre ordine, riprodurre il mondo desiderato" (S. Moscovici, 1989, pp. 27).

Il nostro modo di mangiare, di avventarci sul cibo o di centellinarlo lentamente, di gustarlo per le sue qualità culinarie o di sceglierlo in base alle sue proprietà organolettiche; il modo di stare a tavola, di conversare con gli altri mentre mangiamo, o di preparare la tavola stessa; la decisione di mangiare quantità di cibo sufficienti alla nostra sopravvivenza oppure di eccedere o invece di non nutrirci a sufficienza, nella società dell'abbondanza; le scelte culturali e di gestione del territorio per assicurare la sopravvivenza della specie nelle diverse aree del mondo: queste e altre modalità di porsi rispetto al cibo, a seconda dei casi, dipendono dal nostro temperamento, così come dal nostro modo di intendere la vita, le relazioni, la convivialità. Sono legate ai nostri ricordi più lontani e alle esperienze più recenti, al nostro gusto artistico così come alle nostre scelte razionali, al mondo familiare e culturale di appartenenza; sono determinate da scelte economiche, politiche, sociali o religiose. Pensiamo a quali immaginari diversi può rimandare il tema del digiuno, a seconda che si sia cresciuti in un ambiente musulmano, cristiano o ateo; a seconda di quanto

cresciuti in un ambiente musulmano, cristiano o ateo; a seconda di quanto vogliamo ribellarci alla nostra educazione o riprodurla; così come può essere considerato in base alle nostre scelte dietetiche, etiche, ideologiche. In altre parole, come dipenda dalle nostre rappresentazioni sociali.

Poiché è ampiamente provato che noi tutti tendiamo ad accettare e fare nostre le esperienze che corrispondono al nostro schema di riferimento, alle nostre rappresentazioni del mondo (scartando quelle che non vi si adeguano), se intendiamo proporre modelli alternativi (ad esempio relativi all'alimentazione e al rapporto col cibo), dobbiamo individuare strategie efficaci, in grado di accogliere il mondo esperienziale e di rappresentazioni dei soggetti a cui ci rivolgiamo, e al tempo stesso di interagire con le convinzioni di cui sono portatori, di interloquire o addirittura mettere in discussione vecchi modelli di comportamento e gli schemi di significato ad essi sottesi, che sono stati precedentemente interiorizzati¹², o familiarizzati come direbbe Schutz, radicati all'interno del gruppo a cui desideriamo appartenere.

Va da sé che un progetto che abbia come scopo quello di trasformare i comportamenti precedentemente acquisiti da un soggetto o, più in generale, modificare i modelli di riferimento, le rappresentazioni sociali con cui l'individuo interpreta la realtà e definisce i suoi schemi di comportamento educativo che sia relativo all'educazione alimentare o all'educazione alla cittadinanza; che prenda in considerazione il tema delle emozioni o che verta sulle strategie metacognitive; che si prefigga di educare alla collaborazione o di promuovere le strategie di risoluzione dei problemi, non può pretendere di raggiungere il suo obiettivo unicamente attraverso un'attività di tipo conoscitivo razionale (la conoscenza di nuovi contenuti disciplinari che spieghino razionalmente le ragioni, le motivazioni del cambiamento auspicato e richiesto), e nemmeno pensando di poter

⁸ J. Mezirow, 2003, p. 39

⁹ P. Berger e L. Luckman., 1996, p.42

¹⁰ P. Jedlowsky, 1994, p. 37-44. per approfondimenti, vedi anche: A. Schutz, 1974 (ed. orig. 1932); E. Goffman, 1969

¹¹ T. Grande, 2005, p. 61-62

¹² A. Schutz, 1974, ed. orig. 1932

convincere logicamente un soggetto (bambino o adulto) della bontà delle regole/norme o dei precetti e principi che si vorrebbero trasmettere per acquisire nuovi e più sani comportamenti alimentari. **Se intendiamo agire sui modelli mentali e sui comportamenti è necessario adottare un approccio di tipo esperienziale che aiuti i soggetti a rappresentare e interpretare il proprio mondo quotidiano**¹³.

D'altronde, il bisogno di capire le esperienze è forse la caratteristica più peculiare dell'essere umano. Dobbiamo capirle per apprendere, per poter agire efficacemente. Il processo di apprendimento si può leggere come l'espressione concreta della nostra capacità di esplicitare, schematizzare, interiorizzare una nuova esperienza e, dunque, nuovi schemi d'azione¹⁴. L'apprendimento, che si mette in atto quando è in gioco la nostra capacità di agire, di interiorizzare nuovi comportamenti (ad esempio, un diverso rapporto con il cibo, nuovi comportamenti alimentari), può essere definito come l'uso di uno schema interpretativo di cui siamo a conoscenza, che abbiamo fatto nostro, per affrontare nuovi problemi e operare scelte rapide e appropriate, mediante la costruzione di nuove interpretazioni, nuovi significati con cui rileggere la nostra esperienza, nuove o riviste rappresentazioni sociali.

L'apprendimento è un processo che consiste nel costruire e nell'interiorizzare un'interpretazione nuova o rivista del significato di un'esperienza che ci porterà alla consapevolezza¹⁵.

L'apprendimento intenzionale, che riguarda processi mentali e psicologici superiori e che mira ad una trasformazione, non mette al centro la semplice memorizzazione di contenuti o regole e nemmeno la spiegazione razionale di concetti (seppur pertinenti e complessi); piuttosto si fonda sull'esplicitazione del significato di una certa esperienza che fa parte della nostra quotidianità (ad esempio quella della convivialità nell'alimentazione) per poter prevedere una eventuale

reinterpretazione di questo significato e la sua conseguente applicazione in una "azione meditata"¹⁶. La riflessione, che viene generalmente utilizzata dagli studiosi come sinonimo di azione meditata, caratterizza ogni azione educativa che intende essere anche trasformativa.

Per Dewey, il pensiero riflessivo è "una considerazione attiva, persistente e attenta di qualunque convincimento o di qualunque presunta forma di conoscenza, alla luce di fondamenti che la supportano" (J. Dewey, 1973, p. 9) fino ad includervi, secondo Keogh e Walker¹⁷, l'esame delle fondamenta dei propri sentimenti e delle proprie convinzioni. In altre parole, per Dewey, riflessione significa verifica della validità di quello che pensiamo e delle azioni che ne conseguono, "per consentirci di sapere cosa stiamo per fare quando agiamo" (J. Dewey, 1973, p.17). In sintesi, la riflessione è il processo con cui si valuta criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza per darvi significato.

L'azione riflessiva sul processo dunque si accompagna alla valutazione della nostra efficacia nell'esercizio di quelle attività, comportamenti¹⁸ e consiste nel prendere decisioni consapevoli o intraprendere azioni sulla base dell'analisi critica dei modelli che assumiamo implicitamente e delle ragioni che ci hanno spinto ad esse.

La ricerca psicopedagogica degli ultimi decenni (e in particolare la Pragmatica della Comunicazione) ci mostra che indurre i soggetti a riflettere sulla propria esperienza, a mettere in discussione i propri modelli di pensiero e di azione acquisiti negli anni non è cosa facile e comunque non può avvenire in base ad ingiunzioni e ricette prescrittive; piuttosto richiede un'azione indiretta.

In base alle definizioni di Rousseau e Montessori, **l'educazione indiretta consiste nel promuovere contesti e circostanze, predisporre esperienze e materiali, perché il soggetto (bambino o adulto)**

apprenda senza l'apparente intervento dell'educatore, senza che l'insegnante/il formatore espliciti gli obiettivi e i comportamenti desiderati. In altre parole, predisponendo esperienze significative, che coinvolgano il soggetto dal punto di vista emotivo, motorio, percettivo, cognitivo, in modo che innanzitutto permettano al soggetto di entrare in contatto con quelle parti di sé e della sua esperienza individuale che fino a quel momento ha vissuto e considerato inconsapevolmente come universali.

È importante che il primo passo di un progetto educativo in ambito alimentare sia rappresentato dalla possibilità di raccontare, di **evocare liberamente i propri ricordi, le proprie esperienze**, i propri sentimenti e pensieri, oppure di **riconoscerli** in azioni, immagini, comportamenti, messi a nudo dall'attività didattica proposta senza che il formatore si senta in dovere di mettere sotto i riflettori i comportamenti che giudica scorretti o che incoraggi apertamente quelli desiderati.

Come afferma S.K. Littman, "un insegnamento diretto delle leggi e dei principi del comportamento spesso incontra resistenze in coloro ai quali è impartito, perché il messaggio è troppo diretto, troppo personale, troppo forte, oppure, non di rado, troppo difficile da capire". Le storie, le favole, i film e persino le telenovelle "hanno il vantaggio di parlarci di noi stessi in modo più indiretto e pertanto più accettabile" e meno minaccioso (S.K. Littman, "Prefazione", in P. Barker, 1987, p. 7). "Il potere della metafora risiede molto chiaramente nella sua capacità di raggiungere una componente affettiva della personalità che comunemente è troppo ben difesa per essere raggiungibile. È quella componente che Bettelheim ha così ben descritto nel suo libro sulle fiabe, e cioè quella parte della persona che desidera scoprire cose nuove, ma nello stesso tempo è consapevole dell'esigenza di proteggere la persona da possibili esiti negativi di tali scoperte.

¹³E. Goffman, 1969

¹⁴J. Mezirow, 2003, p.18

¹⁵Ivi, p. 109

¹⁶Ivi, p. 101

¹⁷D. Boud, R. Keogh, D. Walker, 1985

¹⁸J. Dewey, 1973, p. 107-109

Ecco perché l'impiego di metafore e dell'approccio indiretto è così essenziale nell'affrontare la resistenza" (S.K. Littman, "Prefazione", in P. Barker, 1987, p. 8).

Secondo Barker, i racconti e le metafore sono utili perché:

► riescono a catturare l'immaginazione e spingere la persona a intraprendere gesti e azioni o a formulare pensieri a cui non ha mai pensato prima. In altre parole, il soggetto si rende conto improvvisamente di nuove realtà, sensazioni, pensieri, senza pensare razionalmente di farlo;

► possono comunicare un messaggio senza rivolgersi direttamente alla persona;

► ciascun soggetto a cui la metafora (storia, fiaba, esperienza,...) viene diretta può utilizzare i contenuti proposti nella forma e nella misura che può e vuole sostenere. In questo modo il soggetto può uscire dai suoi schemi percettivi e reinterpretare la sua esperienza in modo differente;

► i loro contenuti sono presentati in modo velato e, dunque, appunto, meno minacciosi: l'esperienza metaforica non aliena il soggetto, non reprime e non aumenta l'aggressività, perché richiede la sua adesione e partecipazione spontanee;

► sono forme flessibili e quindi utilizzate come canali per molti tipi di comunicazione;

► permettono di attivare le funzioni sia dell'emisfero sinistro del cervello che dell'emisfero destro, aiutando a collegare elementi che altrimenti rimarrebbero apparentemente scollegati.

Le metafore più utilizzate in campo formativo sono:

- lunghi racconti e brani letterari;
- aneddoti e brevi racconti;
- analogie e similitudini;
- compiti, azioni, esperienze con significato metaforico;
- film;
- oggetti metaforici;

- immagini;
- metafore artistiche (disegni, dipinti, modelli di creta...).

Più in generale, è importante proporre esperienze, attività che coinvolgano il soggetto in prima persona, immergendolo in contesti e situazioni emotivamente pregnanti, senza cadere in astrazioni contenutistiche, che inibiscono l'espressione spontanea e autentica dei vissuti personali. Secondo la distinzione operata da Claparède, è opportuno evitare di proporre attività fini a se stesse, distanti dal mondo del bambino e che richiedano una mera esecuzione, ossia un esercizio dei saperi esteriore e prescrittivo, come ad esempio far assaggiare nuovi sapori aspettandosi che tutti i bambini esprimano forzatamente giudizi di apprezzamento. Allo stesso modo, se vogliamo che esprimano sinceramente i loro gusti, non possiamo esordire dichiarando che "bisogna abituarsi a mangiare di tutto" o che "non si deve dire che schifo", soprattutto se poi ci contraddiciamo dichiarando che è disgustoso cibarsi di insetti o, magari, di lumache (ben sapendo che *les escargots*, le lumache, sono considerate peraltro un cibo molto prelibato nella civilissima e raffinatissima Francia).

Piuttosto, secondo Claparède¹⁹, per promuovere un apprendimento intenzionale e contribuire alla modifica di comportamenti sociali o mentali, è importante proporre attività che siano in continuità con l'esperienza quotidiana del bambino, che corrispondano ad un bisogno/interesse/desiderio già presente nel bambino: in questo modo, è più facile per il bambino ricordare e narrare la propria esperienza, riconoscere gli schemi comportamentali finora acquisiti, per ricostruire elementi della propria identità, allo scopo di interiorizzare concetti, rappresentazioni, regole fino a quel momento sconosciute o rifiutate.

Nella conversazione che segue, condotta in una quinta elementare di una scuola primaria di Milano, i bambini parlano liberamente di quello che provano

quando hanno fame, senza che la maestra chieda loro di essere "appropriati", di mostrare comportamenti "adeguati" dal punto di vista alimentare o sociale. I bambini possono esprimersi e raccontare le loro esperienze senza che ci sia un giudizio da parte dell'adulto, ma anche garantendo che non ci sia censura da parte dei compagni stessi (qui è l'adulto a spiegare ad A. che "si sta parlando di quello che si prova e non di quello che è giusto"). È attraverso questo contesto di accettazione e di ascolto, autentico, accogliente e discreto, che si riescono a superare resistenze e perplessità da parte dei bambini, che, da soli, sono in grado di riconoscere comportamenti che li possono danneggiare ("quando sono nervoso mangio"), oppure che possono essere di ostacolo alla vita del gruppo classe ("quando hai fame, non riesci a stare attento, vuoi che finisca la lezione").

I: Mi avete detto tante cose sulla sete. Vorrei che mi descriveste adesso un po' meglio la fame. Allora, avete mai sentito i morsi della fame?

: Mi avete detto tante cose sulla sete. Vorrei che mi descriveste adesso un po' meglio la fame. Allora, avete mai sentito i morsi della fame?

Tutti: Sì!!!!

M1: Lo stomaco comincia a brontolare

C: A me fa male qua (e si tocca la bocca dello stomaco)...

I: Ma ... al di là di quello che provate nel corpo, che cosa provate quando avete fame?

M2: Debolezza, ti senti debole

E: Ti senti fiacco

M3: Non riesco a fare le cose che devo fare

M4 : A me gira la testa

I: A., io ho notato qualcosa, se ti ricordi,

¹⁹Vedi a questo proposito: E. Nigris, 2004, op.cit., pp. 94-103; De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

ne avevamo parlato, quando hai fame cosa ti succede, come ti senti?

A: Strano...voglio che finisca la lezione

I: Posso dirti come ti vedo?

A: Nervoso

I: Diventi nervoso. Se poi mangi, ti ricordi che ne abbiamo parlato, ti passa

Molti: anch'io

M1: A me non viene il nervoso, ma mi sento una vittima

I: Come avete scoperto che è proprio la fame?

M1: Perché mi passa dopo mangiato

C: Io, quando sono arrabbiato, vado a mangiare e scarico tutto sul cibo

I: Spiegami un po'

A2: E' per quello che mangi così voracemente?

C: Sì, quando sono nervoso mangio velocissimo

A2: Ma non fa bene

I: Sono d'accordo con te, ma adesso parliamo di quello che ognuno sente, prova.

Peraltro, questo protocollo di discussione mette in evidenza in parte anche il ruolo del gruppo. Il gruppo costituisce un moltiplicatore delle esperienze che, per ogni bambino, ogni soggetto, sono comunque limitate ad una singola esistenza: il gruppo permette di conoscere e ri-conoscere che non esiste solo la nostra modalità di porci di fronte ad un contesto, fenomeno, problema, ma che esistono delle scelte e che ognuna di queste scelte sottende mondi rappresentazionali, esperienziali e culturali a volte simili a volte differenti.

Come vedremo negli esempi che illustreremo nelle prossime pagine, proporre un'attività in cui è richiesto ai bambini di descrivere "cosa mi piace e cosa mi disgusta" non solo legittima il fatto che ciascuno di noi trova repellente alcuni

gusti e sapori, o che semplicemente ne preferisce altri, al di là di dichiarazioni falsamente etiche secondo cui ci dovrebbe piacere tutto, ma consente di dimostrare come siano diverse le esperienze dei bambini, come alcune di queste "preferenze" siano legate ad aspetti individuali (gusti personali ma anche intolleranze, problemi di salute), ma anche ad esperienze familiari e culturali e a come ci si possa aprire ad esperienze non previste in precedenza. Allo stesso tempo, fare una descrizione del medesimo cibo come il preferito o quello invece aborrito induce il bambino a decentrarsi ulteriormente rispetto alle sue percezioni personali, immaginando che possano essere diverse. Questo costituisce già un primo passo verso un possibile cambiamento, più che dichiarazioni concettuali o etiche che difficilmente verranno seguite e/o applicate.

Solo quando i bambini iniziano il processo di conoscenza di sé e degli altri, del proprio e dell'altrui modo di porsi nei confronti del cibo, di fronte alle relazioni interpersonali, all'autorità, alla convivialità, al proprio corpo ecc. (processo che peraltro dura tutta la vita, sempre che si prosegua in questa direzione), allora l'insegnante potrà pensare e proporre esperienze ed attività che contribuiscano a mettere in discussione i modelli che i bambini hanno cominciato a riconoscere e a confrontare fra di loro. È a questo punto che può rivelarsi efficace ricorrere a quelle che Meirieu definisce situazioni-enigma (o situazioni-problema), ossia attività, problemi, contesti educativi, esperienze che - pur riguardando ambiti del sapere o dell'esperienza- siano per qualche aspetto familiari al discente e che:

▶ provochino un conflitto cognitivo attraverso un ostacolo, uno stimolo da superare;

▶ suscitino dubbi e domande nei bambini e sia richiesto loro di formularle in modo chiaro;

▶ aprano ad ipotesi e percorsi cognitivi differenziati.

Situazioni, esperienze, problemi, insomma, in cui non si conosca già la risposta o la soluzione, in cui non siano già previsti e prevedibili gli itinerari mentali, emotivi, corporei da percorrere pedissequamente. Situazioni che provochino in noi reazioni, magari contraddittorie e conflittuali, ma autentiche.

È difficile che un'esperienza così pregnante e così complessa come quella del rapporto con il cibo, che coinvolge aspetti relazionali e culturali, non sia anche in parte conflittuale e non comporti sentimenti ambigui e contraddittori. Si pensi come può essere conflittuale per una madre il momento dello svezzamento, in cui desidera che il bambino conquisti la sua autonomia, ma allo stesso non vuole che la abbandoni; oppure quante volte si mangia per far contento chi ha cucinato per noi anche senza averne voglia o bisogno; quante volte accade che non si mangino cibi che costituiscono un tabù religioso, pur apprezzandoli. Chiediamo ai bambini di "non avere occhi più grandi della bocca" e poi, in mensa, riempiamo loro il piatto di quantità esagerate. Spesso, dunque, il rapporto con il cibo porta con sé contraddizioni profonde della nostra educazione, del nostro sistema relazionale e/o della nostra psiche, anche se i dettami della nostra morale tendono a proporre una sola polarizzazione, come se il "giusto" o "ingiusto" stessero da una sola parte, come se si potesse risolvere il problema con un giudizio etico assoluto.

Proporre ai bambini di parlare di ciò che "mi disgusta/mi piace", o anche partire dalla dicotomia "stare a tavola mi piace/non mi piace", permette ai bambini di dire veramente quello che provano o semplicemente quello di cui è composta la loro esperienza, che non è mai monolitica, assoluta.

Se facciamo capire che, quando pensiamo e proviamo qualcosa, possiamo anche sentire e pensare l'opposto (esprimendo doppie polarizzazioni), li aiutiamo a costruire il proprio sé in maniera più articolata e complessa, imparando a poco a poco a percepire quali sono i loro veri bisogni. I bambini possono gradualmente, negli anni, costruire la loro identità se non vengono negate, censurate, quelle parti di loro che sono considerate sconvenienti, inaccettabili: se sono accolti per quello che sono, potranno essere accompagnati verso possibili, lenti, lievi cambiamenti. Altrimenti, nel migliore dei casi, si otterrà un'adesione formale, superficiale, razionale, ma non un profondo cambiamento, e si contribuirà a far loro costruire quello che Winnicott definisce un falso sé. Ed è proprio la fossilizzazione e l'irrigidimento del falso sé che ci impedisce di capire quando si ha veramente fame, quando un cibo non fa bene o, semplicemente, i tempi e i modi per stare meglio, allontanandoci dalla percezione di quello che fa bene e male, ci soddisfa o ci distrugge. Come nel caso riportato più avanti, l'attività dell'orologio della fame ha permesso all'insegnante di capire che bambini che venivano considerati schizzinosi a mensa erano semplicemente quelli che avevano, in generale, durante tutta la giornata, meno fame.

La visione della scena del self-service nel film *Animal house*, ad esempio, in cui John Belushi si diletta in comportamenti assolutamente provocatori e trasgressivi arraffando cibi di nascosto, riempendosi la bocca, in modo inverecondo e anche disgustoso, di cibi presi con le mani e consumati prima di essere pagati, come verrà successivamente illustrato, può costituire sicuramente una proposta destabilizzante per bambini della scuola primaria, ma può anche rappresentare l'occasione per dare sfogo a desideri trasgressivi senza che questi debbano essere messi in atto. Allo stesso tempo permette di evidenziare i modelli di

riferimento dei bambini e far emergere i loro vissuti che si manifesteranno in modo molto differenziato: dall'esternazione di disgusto allo scoppio di ilarità; dalla capacità di leggere e interpretare una realtà fuori del comune a quella di immedesimarsi con la lettura critica di una società perbenista a cui lo stesso personaggio si sta opponendo e che, appunto, può provocare reazioni eccessive.

In ogni caso, la contraddittorietà di questa scena può provocare un'interessante discussione all'interno della classe, mettendo a confronto posizioni e vissuti differenti che, se analizzati con l'aiuto dell'adulto, possono facilitare il processo di decentramento mentale rispetto ai propri modelli sociali, inducendo a riflettere sulle conseguenze dell'acriticità dei diversi personaggi. Infatti, secondo il pensiero di Dewey²⁰ precedentemente richiamato, un'esperienza si rivela educativa, ossia trasformativa, se spinge alla riflessione, quando:

- ▶ promuove la presa di coscienza del dubbio di fronte a temi, problemi, modelli, comportamenti che abbiamo fino a quel momento considerato unici e scontatamente universali;
- ▶ suscita domande aperte a cui non è sicuro che si darà una risposta;
- ▶ induce alla formulazione di una previsione congetturale, di una ipotesi che poi verrà verificata, ma che non si dà per scontata, né deve essere per forza adottata e ritenuta idonea;
- ▶ conduce a decisioni consapevoli rispetto all'azione conseguente.

Secondo Piaget e le teorie costruttiviste, l'esplorazione e la conoscenza della realtà attraverso l'elaborazione dell'esperienza avvengono attraverso diverse fasi che sono così delineate:

- la fase del contatto diretto con la realtà e con la propria percezione di essa e di se stessi;

- la fase dell'astrazione empirica mediante la capacità di connettere diversi elementi che compongono questa realtà e i diversi modi di intenderla;

- l'astrazione riflettente (in cui si stabilisce un ordine gerarchico fra le cose) che "prende l'avvio muovendosi ... dalle proprie informazioni, partendo da azioni compiute dal soggetto ... e soprattutto dalla coordinazione di azioni, ..." (J. Piaget, 1967, p. 303) e fornisce la ragione e la spiegazione del rapporto fra i diversi livelli di analisi e interpretazione²¹.

Si tratta di fasi che, come verrà illustrato nel prossimo paragrafo in modo più operativo, segneranno lo svolgersi del percorso proposto.

Infine, rispetto alla scelta delle metodologie didattiche (lavoro di gruppo o discussione in grande gruppo, visione di un filmato o visita guidata, brainstorming o role play,...) possiamo affermare che non si tratta mai di una decisione neutra. Nessuna strategia è imparziale, in quanto già nell'opzione di privilegiarne una a discapito di altre l'insegnante dichiara la propria idea di insegnamento-apprendimento, posiziona la sua figura e quella degli alunni, definisce un'idea di cultura piuttosto che un'altra.

Proprio per comprendere fino in fondo le potenzialità intrinseche alle varie metodologie bisogna approfondire la loro conoscenza, permettendo così di compiere scelte sempre più consapevoli da parte di insegnanti e formatori.

La caratteristica delle metodologie attive è, infatti, quella di non proporsi come ricette dalla facile o, all'opposto, dalla rigida applicabilità, ma di presentarsi come modalità flessibili, strategie significative ma non vincolanti, che hanno un reale valore solo se si inseriscono all'interno di un percorso didattico, se risuonano delle peculiarità dei gruppi in cui vengono utilizzate e se implicano al loro interno, per poter concretamente funzionare, una reale consapevolezza e una profonda condivisione.

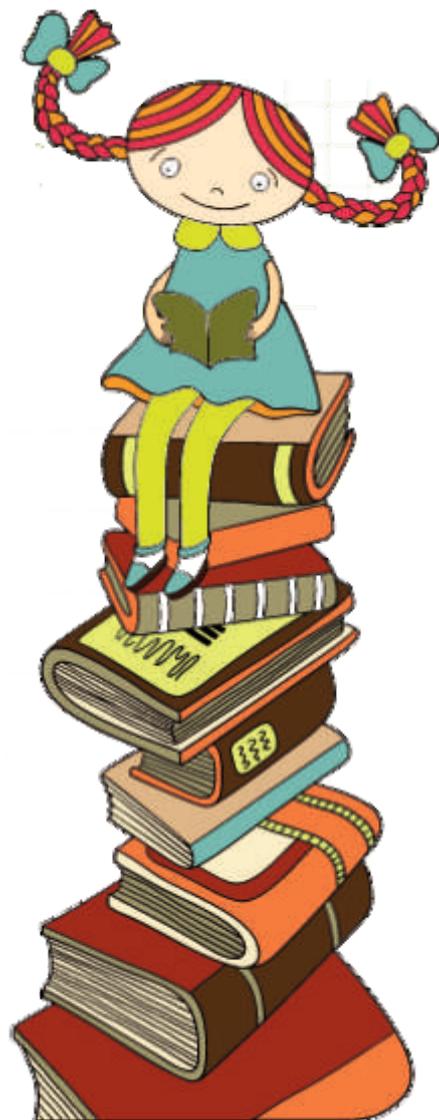
²⁰ J. Dewey, 2004

²¹ vedi anche L. Mortari, 2005

FILOSOFIA DEL PROGETTO DIDATTICO

Per finire, ci teniamo a precisare che i tempi dell'apprendimento di nuovi modelli e del cambiamento sono sempre lunghi e non definibili anticipatamente. I tempi di realizzazione e conduzione delle attività non saranno dunque quelli cronologici del "fare" esecutivo e nemmeno quelli del pensare razionalmente. Saranno piuttosto i tempi psicologici necessari perché avvengano i processi di trasformazione profonda dei comportamenti ormai radicati nella nostra psiche e nella esperienza quotidiana.

Spazio per le annotazioni



PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

di Barbara Balconi e Doris Valente²²

Vorremmo ora dare una declinazione concreta di quanto detto finora, offrendo spunti per la progettazione di possibili itinerari didattici, all'interno di un percorso di educazione alimentare con le caratteristiche precedentemente descritte. Verranno inoltre forniti degli approfondimenti specifici su alcune delle metodologie attive prese in esame, a titolo d'esempio, allo scopo di fornire suggestioni e suggerimenti, che verranno poi sviluppati e definiti dalla creatività e dalla professionalità di ciascun insegnante. Non ricette e unità didattiche da eseguire pedissequamente, ma piste differenziate da cui partire e da cui prendere spunto per costruire percorsi unici e irripetibili nelle classi reali.

Riguardo l'annoso dilemma teoria-prassi, vorremmo collocarci a metà tra i due estremi, proponendo un percorso coerente fondato, da un lato, su un'attenzione teorica di stampo pedagogico-didattico rispetto a strumenti, metodologie e situazioni problematiche, dall'altro su un'apertura operativa concreta ad ampio raggio sul tema dell'alimentazione²³.

Molti saranno gli esempi illustrati e molti percorsi che sono stati (o potrebbero essere) sviluppati a partire da essi; molte le metodologie, gli strumenti e le attività che insegnanti reali, di scuole e classi reali, hanno condotto e costruito in modo articolato nelle loro classi a partire dalla proposta di formazione offerta dalla Regione Lombardia sul tema dell'alimentazione, a cui hanno partecipato. Alcuni esempi di strumenti e metodologie potranno ricorrere in diversi momenti del percorso, proprio perché, analizzando a fondo le diverse possibilità che offrono, possa essere evidenziata la loro flessibilità e versatilità, che ha dato origine a percorsi così differenziati a seconda degli obiettivi dell'insegnante, dello scopo dell'attività, del contesto e dei destinatari cui sono rivolte.

Non si intende qui, infatti, proporre un metodo monolitico e infallibile, che sarebbe in contraddizione proprio con la

filosofia del progetto appena illustrata. Piuttosto vorremmo offrire una gamma di possibilità, a partire dalle quali ciascun insegnante possa scegliere, per costruirsi un proprio approccio pedagogico, specifici percorsi didattici, basandosi sulla propria professionalità, le proprie competenze e le proprie passioni, sui propri valori e su ciò che sembra più importante in quel preciso momento, per quel gruppo classe, in quella fase dell'itinerario curricolare ed educativo sin lì condotto.

Le ipotetiche fasi di lavoro sulle quali il percorso potrebbe essere strutturato, anche in base a quanto precedentemente analizzato, sono delineabili come segue:

- ▶ **Fase 1.** Incipit: far emergere il vissuto e le rappresentazioni personali. Il cibo in me.
- ▶ **Fase 2.** Immergersi in esperienze significative: riconoscere la propria storia e i propri modelli.
- ▶ **Fase 3.** Confronto, riflessione e approfondimento: il cibo in noi.
- ▶ **Fase 4.** Verso il cambiamento: Il cambiamento in me e in noi.

FASE 1

INCIPIIT: far emergere il vissuto e le rappresentazioni personali. IL CIBO IN ME.

Se vogliamo lavorare su un tema così complesso, volendo coinvolgere i bambini in prima persona, portandoli dentro un mondo denso e articolato allo stesso tempo, liberando forze, energie ampie, canali espressivi diversificati, pensieri personali e complessi, la prima fase didattica sarà costituita dal tentativo di far emergere: l'esperienza quotidiana del

bambino nei suoi risvolti più concreti e corporei, così come in quelli più interiori (emotivi, socio-affettivi,...); le rappresentazioni e le credenze che provengono dai suoi mondi di appartenenza (familiare, sociale, culturale, religioso,...); i ricordi e la memoria della storia personale e collettiva. Naturalmente, perché questi mondi personali, psicologici e culturali, possano venire alla luce ed essere espressi liberamente, è necessario adottare un atteggiamento di autentico ascolto e interesse, in un clima di piena accettazione non giudicante e di empatia²⁴.

Perché ciò possa compiersi si devono prevedere ambienti flessibili che permettano lo sviluppo di percorsi mentali e sociali, nei quali si possano esprimere il "fare" spontaneo dei bambini e le loro capacità di osservazione, di riflessione e di discussione. Per iniziare, gli insegnanti possono prevedere delle attività spontanee di tipo manipolativo (preparazione di un cibo, fare un disegno), oppure l'espressione libera rispetto ad un problema o a uno stimolo (un brainstorming), oppure ancora l'osservazione di un quadro, di un'immagine, di una vignetta o di una scena di un film.

In questi spazi lasciati alla spontaneità, all'espressione della soggettività e alle dinamiche del gruppo, i bambini, da un lato, possono familiarizzare con le persone, con gli ambienti naturali e relazionali senza seguire schemi prestabiliti, dall'altro guardano, toccano, esplorano, ascoltano, parlano, pasticciano, portando alla luce i loro punti di attenzione, le curiosità, i loro fuochi di interesse, facendo emergere le pre-concezioni e le rappresentazioni mentali rispetto alla realtà che stanno esplorando. L'insegnante può osservare e ascoltare con attenzione i bambini per conoscere le loro modalità di entrare in contatto con la realtà e di evidenziare il loro carattere espressivo e identitario²⁵.

²²Barbara Balconi ha curato le Fasi 2 e 4, Doris Valente le Fasi 1 e 3

²³G. De Vecchi, N. Carmona-Magnaldi, 1999.

²⁴C. R. Rogers, a cura di L. Lumbelli, *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze 1997

²⁵E. Nigris, *A partire da primo giorno (accadimenti, interventi e percorsi)* in (a cura di) F. Caggio; C. Dambra; P. Jacovello, 2005, pp. 240-253.

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

In questa prima fase tutto ciò che potrà mettere in moto e far emergere, in modo istintivo e senza mediazioni, i vissuti dei bambini in relazione al cibo potrà costituire un punto di partenza, l'impalcatura su cui costruire un percorso didattico. La scelta di quali metodologie e strumenti utilizzare sarà effettuata dall'insegnante, a partire dalla conoscenza del gruppo classe e del contesto relazionale e fisico-spaziale.

Metodologie e strumenti possibili

Facendo riferimento a quanto sopra illustrato, alcune metodologie attive costituiscono un valido strumento per procedere in questa direzione. In particolare, le metodologie e gli strumenti a cui possiamo fare ricorso, fra gli altri, sono:

- il brainstorming;
- la lettura di brani letterari e l'attività narrativa;
- la visione di vignette;
- la visione di quadri o immagini;
- la visione di film, di un filmato o semplicemente di qualche scena significativa;
- la scrittura autobiografica;
- la discussione di un fatto di cronaca o di un aneddoto;
-

A titolo di esempio, proponiamo alcune attività e/o alcuni strumenti, mostrando come questi ultimi possono costituire un grosso potenziale per dare il via alla fase di emersione libera di ricordi, sentimenti, emozioni, ecc.

Utilizzo di immagini, foto, quadri d'autore

Partendo dall'analisi di un'esperienza di tirocinio svolta in una classe quarta di scuola primaria, nell'ambito del corso di Formazione Primaria dell'Università di Milano-Bicocca, si può riflettere sul momento della mensa e pensare con i bambini a come modificarlo per renderlo più vivibile e piacevole.

L'incipit potrebbe essere l'osservazione di una serie di quadri, foto, immagini in grado di evocare i numerosi filoni attraverso i quali può essere sviluppata questa tematica. Partendo dalle diverse suggestioni dei bambini si può evidenziare come il momento della mensa faccia convergere in sé aspetti biologico-nutrizionali, ma anche spaziali, contestuali, conviviali, emotivi.

Alcuni stimoli possono venire da queste fotografie che evocano pasti semplici in situazioni non "particolarmente comode".

The lunch on the skyscraper (C. Ebbets, 1932)



Una famiglia di immigrati consuma il suo pasto.
Hotel degli emigranti, Buenos Aires, 1900 circa (Archivio Ostuni)



PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Un secondo spunto potrebbe essere dato da un quadro famoso, come ad esempio “I mangiatori di patate” di Vincent Van Gogh.

“I mangiatori di patate” di Vincent Van Gogh



Un terzo stimolo potrebbe essere costruito utilizzando il confronto tra il quadro di Pablo Picasso “Il pasto frugale” e l'immagine tratta dal film “Un americano a Roma” di Stefano Vanzina.

“Un americano a Roma” di Stefano Vanzina (Steno)

Pablo Picasso “Il pasto frugale”



PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Per iniziare un percorso di educazione alimentare che stimoli la produzione libera di pensieri dei bambini sul cibo, inteso come relazione e cura, può essere usata anche una vignetta. A titolo di esempio, riportiamo le seguenti strisce tratte dai Peanuts di Schultz che, nonostante la loro apparente semplicità e immediatezza, propongono invece temi complessi e non di facile lettura, come il rapporto fra le relazioni umane, il cibo e la cura; oppure il rapporto fra mitologia, religione e cibo. Forse, per la loro complessità, possono essere meglio sfruttate nelle fasi di approfondimento o addirittura di sintesi.

Sta comunque nel docente soppesare quali strumenti possono essere più accessibili e più efficaci per il suo gruppo classe, ma anche dove possono essere più adeguatamente utilizzati nel percorso didattico. Se abbiamo dei dubbi sulle reazioni che possono avere i bambini di fronte alle nostre proposte, possiamo sempre sperimentare gli strumenti, le metodologie, i materiali scelti con gruppi più ristretti, magari in ambito informale fuori dalla classe, o sottoporli all'attenzione di altri adulti e colleghi di cui ci fidiamo.



Il brainstorming

Proponiamo un altro strumento, il brainstorming, mostrando come può costituire un grosso potenziale per dare il via a questa fase di emersione libera di ricordi, sentimenti, emozioni, ecc.

Anche nel caso di una metodologia così diffusa, e a volte abusata, è importante capire quando e come usarla. Il brainstorming sulla parola "fame", ad esempio, si rivela più efficace della possibile scelta alternativa della parola "cibo", perché la parola "fame", rispetto ad altri termini (come appunto "cibo"):

- ▶ non richiama immediatamente gli aspetti razionali e conoscitivi, legati ai contenuti disciplinari;
- ▶ non apre solo ad aspetti biologico-nutrizionali, ma anche a quelli psicologici e culturali;
- ▶ coinvolge maggiormente i processi complessi legati all'alimentazione, nelle sue interconnessioni fra aspetti psicologici (la pulsione verso il cibo), relazionali (chi ci nutre o ci affama) e storico-culturali più ampi (il mondo di chi è denutrito, il rapporto fra la fame e la guerra, ecc.);
- ▶ richiama ciò che manca e non ciò che "deve esserci", consentendo di dare

spazio a tutte le emozioni e i sentimenti, i bisogni e desideri, a quello che vorremmo e che magari non c'è.

In qualche modo, dunque, la parola fame è più evocativa, è più densa di legami con le rappresentazioni profonde di ciascuno di noi. Inoltre, come evidenziato nel box sottostante, il brainstorming deve aprire al maggior numero di possibilità, di attitudini, di idee, di rappresentazioni e dunque al maggior numero di percorsi possibili con i bambini.

Brainstorming (cervelli in ebollizione)

È una metodologia che consiste nel mettere in condizione un gruppo classe di esprimere quello che pensa intorno ad un determinato tema/concetto, comunicando liberamente e con immediatezza. Ognuno può esprimere tutto quello che gli viene in mente, qualsiasi tipo di idea, immagine, episodio, associazione libera di pensieri creativi (spontanei e personali), come nei sogni, senza freni, senza essere deriso o corretto, né controllato dalla ragione o da un obiettivo o da un contenuto didattico già prestabilito. Non sono ammessi né commenti, né giudizi. È un momento di comunicazione autentica per la quale un'idea ne richiama un'altra, si unisce a una simile o si contrappone ad una diversa; la creatività viene intesa come la molla per scoprire un'innumerabile possibilità di risposte ai problemi affrontati; sulla quantità e non sulla qualità si incentra l'azione del brainstorming.

L'insegnante svolge una funzione di facilitatore che accompagna e guida il gruppo, consentendo l'esplorazione e garantendo la possibilità dell'osare. Riprende le parole dei bambini, rilancia la domanda, ripete a specchio alcune frasi. Il suo ruolo e la sua capacità nella gestione del gruppo sono sicuramente importanti e tocca a lui/lei sottolineare l'autenticità dell'ascolto e la mancanza del giudizio.

Durante la seduta l'insegnante (o un verbalizzatore) scrive su un cartellone, ben visibile da tutti, la domanda o la parola stimolo e registra fedelmente le parole-chiave e le espressioni che ogni partecipante esprime man mano. È utile procedere alla registrazione (o alla videoregistrazione) per trascrivere, successivamente, in un protocollo quanto è emerso nella seduta.

Per condurre correttamente un brainstorming, secondo Osborn, le regole da seguire sono: 1) la critica è esclusa; 2) la "corsa libera" è benvenuta (più audace l'idea, meglio sarà); 3) si cerca la quantità (più grande è il numero delle idee prodotte, maggiore sarà la probabilità di trovarne di vincenti); 4) si ricercano combinazioni e miglioramenti. Oltre a contribuire con proprie idee, i partecipanti dovrebbero suggerire come le idee altrui possano essere trasformate in idee migliori; o come due o più idee possano essere combinate in una nuova (F. Zuccoli, 2009, pag. 133).

Al termine della seduta è indispensabile avere un rapporto scritto su quanto è emerso, per dare inizio alla seconda fase di lavoro, in cui il gruppo esamina le idee emerse, le organizza, privilegia le più produttive e prende le decisioni su come proseguire.

Il brainstorming implica una doppia dimensione per i partecipanti: una cognitiva, risvegliando preconcoscenze e rappresentazioni e una socio-emotiva, in quanto per i membri del gruppo il rispetto e l'ascolto autentico sono uno stimolo per la creazione di nuove idee.

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Un'altra insegnante, ad esempio, potrebbe scegliere invece la parola "pane" perché può essere percepita dal bambino come qualcosa che fa parte del suo mondo e che non può mancare sulla sua tavola. Nella nostra società assume un forte valore simbolico come alimento primario, non richiama solo aspetti razionali biologico-nutrizionali, ma anche psicologici e culturali profondi ed è connotata per quelli mitico-religiosi.

Queste semplici proposte possono però aprire infinite strade, percorsi di approfondimento, spunti di discussione e confronto. A titolo di esempio, riportiamo alcuni dei diversi sviluppi che sono scaturiti dai brainstorming sulla parola "fame" condotti in alcune classi di scuole primarie della Lombardia²⁶.

Il primo esempio è tratto da un'esperienza condotta in una classe quarta di una scuola del milanese²⁷ e mostra quello che è stato registrato e trascritto successivamente come documentazione. Come si può osservare leggendo il protocollo (riquadro nella pagina successiva), l'insegnante ha guidato la libera espressione dei bambini intervenendo solo per rilanciare la domanda, per chiedere delle precisazioni, dei chiarimenti, con un atteggiamento accogliente (si noti l'intervento della docente quando i bambini si mettono a ridere).

Se i bambini dicono cose che potrebbero sembrare assurde, l'insegnante, con un atteggiamento di massimo rispetto, con delicatezza e senza alcun giudizio, può chiedere una spiegazione per cercare di capire meglio il significato di quanto espresso. Può scoprire così che un bambino sta facendo un suo percorso personale, o che commette un errore concettuale.

Riportiamo un esempio di questo atteggiamento della docente nello stralcio di seguito:

P: "...pescivendolo..."

Insegnante: "...perché il pescivendolo?..."

P: "...Perché vende il pesce..."

Insegnante: "Ti è venuto in mente il pesce con la parola fame...perché ti piace il pesce?"

P: "Perché mi piace pescare e poi mangiare il pesce..."

Come si può osservare dalla lettura del protocollo e della mappa sottostante, costruita in classe durante il brainstorming, i bambini hanno espresso moltissime parole, idee, immagini, associazioni libere di pensieri creativi.



Spazio per le annotazioni

²⁶ Gli esempi sono tratti da esperienze effettuate in scuole primarie lombarde da insegnanti che hanno partecipato al Corso di formazione dal titolo "Verso EXPO 2015 percorsi di educazione alimentare".

²⁷ promosso e realizzato grazie a Regione Lombardia, ERSAF e Università degli Studi di Milano Bicocca. Istituto comprensivo "A. Scarpa" via Clericetti, Milano

PROTOCOLLO Brainstorming

Dalla registrazione della conversazione del 23 marzo 2011

Insegnante: "Oggi vi propongo un'attività iniziale sulla tematica dell'alimentazione perché ne parleremo molto in futuro e mi premeva introdurre l'argomento con una conversazione su una particolare parola-stimolo."

Proviamo a vedere cosa vi viene in mente, tutto quello che vi viene in mente, se scrivo alla lavagna questa parola FAME ..."

M: "...cibo..."

S: "...carne, verdure..."

P: "...fagioli..."

Insegnante: "...pensate sempre alla parola FAME..."

G: "...sogliola..."

M1: "...frutta..."

S: "...gente povera..."

E: "pancia..."

S2: "...mangiare..."

G2: "soffrire..."

A: "... pasta e pane..."

M2: "... burro d'arachidi..."

C: "... menta..."

M3: "...ristorante..."

M4: "...coltivazione ..."

C: "... piatti, forchette, bicchieri..."

Insegnante: "Quindi stoviglie..."

A2: "... mandarino..."

S3: "...tavola apparecchiata..."

M2: "... broccoli..."

G2: "... stuzzichini..."

Insegnante: "... perché hai detto stuzzichini?..."

G2: "... perché certe volte quando si ha fame si va al bar a prendere qualcosa, patatine..."

Insegnante: "è una cosa che ti viene voglia quando ti viene fame..."

S3: "... animali..."

Insegnante: "...perché hai detto animali?..."

S3: "Perché si uccidono e si mangia la loro carne..."

S: "non solo... perché le mucche fanno il latte ..."

M1: "...languorino..."

Insegnante: "...languorino... Che cos'è il languorino?..."

M1: "...quando hai fame e vuoi proprio quella cosa lì ..."

Insegnante: "...hai voglia di qualcosa in particolare ... voglia di qualcosa..."

P: "...pescivendolo..."

Insegnante: "...perché il pescivendolo?..."

P: "...perché vende il pesce..."

Insegnante: "ti è venuto in mente il pesce con la parola fame...perché ti piace il pesce?"

P: "perché mi piace pescare e poi mangiare il pesce..."

M4: "... pomodori e ravanelli...Perché si coltivano nell'orto e si possono mangiare..."

M5: "... vegetali..."

Insegnante: "vegetali, prodotti dell'orto... quindi possiamo scrivere anche orto?...In effetti in questo periodo ne stiamo proprio parlando..."

Insegnante: "... bene torniamo alla fame ... Pensate alla fame, alla parola fame"

S3: "golosità..."

A: "... salumi..."

A3: "... gorgoglio della pancia quando hai fame ... quando nella pancia senti dei rumori ..."

Insegnante: " ... il brontolamento di pancia..."

G2: "... grano ..."

C: "... acqua ..."

Insegnante: "acqua ... interessante. Perché anche l'acqua?..."

C: "perché il nostro corpo ha bisogno dell'acqua ... come del cibo ..."

Insegnante: "cerchiamo di concentrarci sulla parola fame... pensiamo anche a noi stessi ..."

E: "... allevamento cibo che ci viene dagli animali ..."

A2: "... dolci ..."

M5: "... ingoiare, mandare giù il cibo ..."

Insegnante: "perché hai detto proprio ingoiare?..."

M5: "perché quando mangi metti in bocca il cibo e poi lo ingoi"

Insegnante: "... quindi il meccanismo fisico del mangiare ..."

S2: "... sazietà ... quando non hai più fame perché hai mangiato"

Insegnante: dunque la sensazione di pienezza del tuo corpo quando hai mangiato..."

A4: "... prezzemolo ..."

Insegnante: "e lo mangi quando hai fame il prezzemolo?"

A4: "no ... mi è venuto in mente con le verdure..."

Ale: "... masticare ..."

S2: "... ruttare ..."

Insegnante: "... è un rumore che viene dal tuo stomaco dopo aver mangiato. Non c'è niente da ridere..."

P: "... fare i bisogni ... Perché quando mangi automaticamente si muove qualcosa nel corpo ..."

M1: "... produrre aria ..."

Insegnante: "ruttare, fare i bisogni, produrre aria ... Sono tutte reazioni fisiche del nostro corpo quando si mangia ..."

C.: "... raccolto ..."

S3: "piantare, seminare ..."

M2: "... pranzo e cena ..."

A2: "... riso ..."

A: "...spinaci e insalata..."

G2: "...ammazzare ...Perché ammazzi gli animali per mangiare..."

S2: "morire..."

Insegnante: "morire di fame... in che senso dici morire di fame? Nel senso proprio fisico delle persone a cui manca il cibo o il classico detto morire di fame quando si ha tanta fame?..."

S2: "...vomitare..."

G2: "... pensare ... stare attenti a cosa mangiare ... comprare ... aspettare ..."

Insegnante: "aspettare la fame o aspettare di mangiare quando hai fame?"

G2: "... aspettare di mangiare ..."

S: "procurarsi il cibo..."

P: "... gusto ..."

G2: "sbudellare ...pulire un animale per mangiarlo ad esempio quando si svuota il pollo dalle interiora..."

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

In coda al brainstorming è molto importante che l'insegnante rifletta con i bambini sulla loro mappa. Può, per esempio, chiedere di indicare quello che è più vicino a loro o più lontano tra tutte le cose emerse. Analizzerà successivamente con i bambini l'insieme delle evocazioni emerse e le classificherà per aree tematiche, prefigurando uno sviluppo di possibili percorsi.

Nel nostro caso, per esempio, l'insegnante ha chiesto a ciascun bambino di dire quello che non avrebbe mai detto e quello che avrebbe voluto dire tra le cose espresse dagli altri. Il gioco voleva incoraggiare i bambini ad esprimere quello che potevano aver pensato e non avevano osato dire, rinforzando, da un lato, il bisogno di alcuni bambini, i più timidi ed introversi, di far emergere aspetti dei loro pensieri più profondi e più nascosti e far scoprire loro che nel gruppo se ne può parlare, e dall'altro, evidenziando le diversità tra i bambini che osano/non osano parlare di certi aspetti legati al corpo (per esempio, ruttare, fare aria, fare i bisogni,...). È interessante notare come le risposte dei bambini più riservati alla prima domanda siano andate proprio nella direzione di dire l'indicibile per loro. Questo esercizio può favorire l'apertura di percorsi per la ricerca del vero sé (Winnicott).

Come attività conclusiva della prima fase l'insegnante riprenderà in classe e darà ampio spazio a quanto è emerso nel brainstorming e ne farà oggetto di un'analisi approfondita con i bambini, per riorganizzare il ricco materiale da essi stessi prodotto e farne la base dalla quale prendere il via per il lavoro didattico conseguente. Riflettere insieme ai bambini sul loro sapere spontaneo è un'attività propedeutica allo sviluppo di percorsi didattici che saranno il risultato di scelte collettive e condivise con i bambini.

Ora ognuno di voi mi dice una cosa che non avrebbe mai detto e una cosa che invece avrebbe voluto dire

	Non avrei mai detto	Avrei voluto dire
M3	produrre aria	cibo
G	stuzzichini	morire di fame
A3	fare i bisogni	dolce
M1	svuotare, sbudellare il corpo degli animali	carne
S	mare	animali
P	pensare	allevamento
M4	fare i bisogni	frutta
M	fare i bisogni	tavola
C	ruttare	golosità
G2	burro d'arachide	verdura
S2	comprare	pranzo e cena
E	tavola	broccoli
A4	salumi	gente povera
A	burro d'arachidi	ristorante
A2	sogliola	pane
M2	masticare	gusto
S3	ruttare	gusto

Spazio per le annotazioni

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Nel nostro caso, il materiale dei bambini è stato classificato in 5 aree tematiche che potevano prefigurare altrettanti percorsi di ricerca in classe.

Sono uscite tante cose :

- ▶ c'è tutta una parte che viene in mente parlando di fame che ci richiama il cibo (verdure, carne, fagioli, broccoli...);
- ▶ tutta una parte legata alla provenienza del cibo (seminare, piantare, raccolto... orto...);
- ▶ una parte collegata alle reazioni del corpo quando si mangia (ingoiare, masticare, ruttare, vomitare...);
- ▶ il discorso del morire di fame, del soffrire riferito a sé quando si ha fame, ma anche alla gente povera a cui manca il cibo;
- ▶ una parte relativa agli oggetti legati al cibo, all'azione del "mangiare", ai luoghi del "mangiare" (tavola, stoviglie, ristorante, mensa...).

Come per qualsiasi altra metodologia, anche per il brainstorming non possiamo pensare che costituisca una ricetta da applicare per ottenere un risultato predefinito (rispetto sia ai contenuti da trattare sia ai processi cognitivi da ottenere). Tale metodologia costituisce solo uno strumento che prende le forme e le sembianze di quello che i bambini in quel momento vogliono esprimere e sono pronti ad approfondire, in base alla loro età, ai mondi a cui appartengono, alle loro esperienze quotidiane, ma anche in base ai percorsi didattici condotti precedentemente a scuola. Riportiamo alcuni altri esempi di brainstorming sulla parola "fame", per mostrare quanti universi possono scaturire dai bambini e quali differenti spunti possono essere colti dai docenti per aprire percorsi didattici unici e irripetibili.

I primi due sono condotti in due classi, una prima e una quinta, della stessa scuola. In entrambe le classi i bambini hanno partecipato con interesse ed entusiasmo, i pensieri sono stati lasciati fluire in modo spontaneo e autentico, senza interferire.

Sono emersi aspetti legati al vissuto personale dei bambini, alle sensazioni, alla salute, ai cibi, ma con alcune differenze, probabilmente legate all'età: i più piccoli, quelli della prima, hanno evocato pensieri e concetti "vicini", sensazioni di piacere, con un forte richiamo alla "voce" dell'adulto, quando hanno espresso parole collegate alla salute (rinforzare le ossa/i muscoli, diventare alti, ingrassare/dimagrire) e alle regole (mangiare tutto/non sprecare cibo). Questi aspetti saranno indicazioni per i percorsi di approfondimento sull'identità del bambino (falso sé/vero sé).

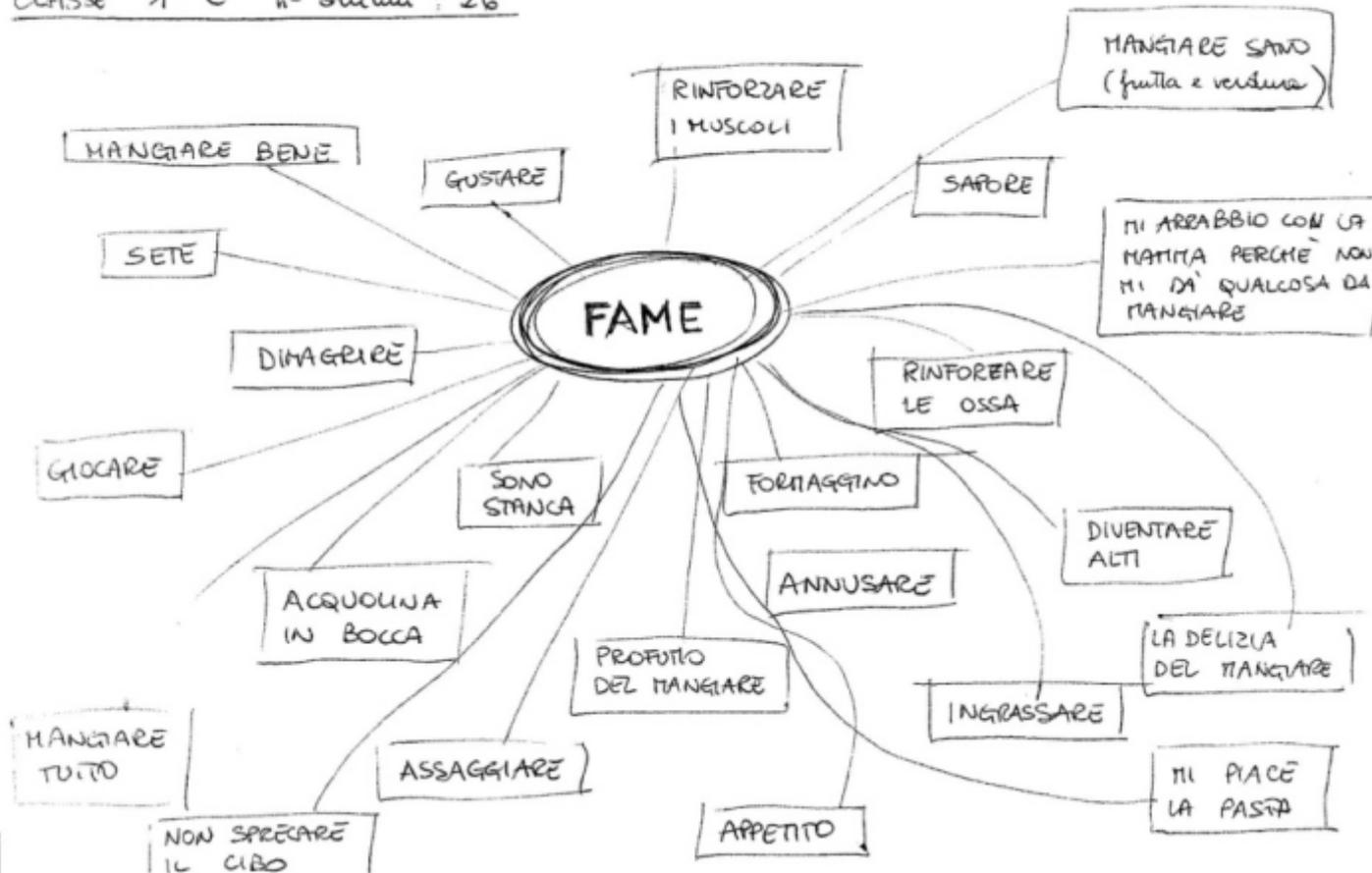
Spazio per le annotazioni

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Istituto Comprensivo Rosmini di Bollate (Mi) Classe Prima

A.S. 2010 - 2011 SCUOLA PRIMARIA A. COSTINI BOLLATE (MI)

CLASSE 1^a C n° alunni: 26



Sensazioni (piacere /dispiacere)

Mangiare bene - la delizia del mangiare - giocare - mi piace la pasta - profumo del mangiare - assaggiare - gustare - annusare - acquolina in bocca - appetito - sapore - mi arrabbio con la mamma

perché non mi dà qualcosa da mangiare
sete - sono stanca

Cibi

Formaggino

Salute

Mangiare sano - rinforzare le ossa - rinforzare i muscoli - diventare alti - ingrassare/dimagrire

Regole

Mangiare tutto - non sprecare il cibo

Nel brainstorming svolto nella classe quinta sembrano emergere pensieri più variegati ed articolati. I bambini, pur essendo centrati su se stessi, hanno uno sguardo più ampio e decentrato, fanno riferimento a sensazioni di piacere (profumino, squisito, piatto preferito) e di dispiacere (allucinazioni, visioni), alla

salute (mal di pancia, ma anche anoressia-obesità, diversamente dalle parole ingrassare/dimagrire usate dai bambini prima), all'approvvigionamento del cibo (spesa, scorte) e alla sua preparazione (tavolo, dispensa). La fame evoca momenti conviviali di relazione (compagnia in famiglia), ma anche

problemi sociali (guerra, povertà, bambini senza cibo). I bambini associano alla parola "fame" momenti di assunzione del cibo (spuntino, merenda), luoghi (cucina, ristorante) e strumenti (tavola, piatto) per la preparazione del cibo, ma non le regole.

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Istituto Comprensivo Rosmini di Bollate (Mi) Classe quinta



Sensazioni (Piacere / Disagio)

Acquolina - languorino - profumino - buono - saporito - gusto - squisito - brontolio di stomaco - vuoto - voglia di mangiare - desiderio di mangiare - allucinazioni - visioni - suono della campana della scuola - sazio - emozione

Cibo

Spuntino - merenda - scorte di cibo - aperitivo - colazione - piatto preferito

Salute

Pancia - mal di pancia - anoressia - obesità - nausea - svenimento

Convivialità

Compagnia di famiglia

Problema sociale

Guerra - povertà - morte - bambini senza cibo - soccorso

Luoghi/Strumenti

Cucina - frigorifero - tavola - piatto - dispensa - spesa - ristorante

La scheda riporta due brainstorming svolti nella stessa classe²⁹ in due momenti diversi, il primo condotto dall'insegnante dell'area linguistica, il secondo condotto dall'insegnante dell'area scientifica.

Come si può osservare dai due schemi le parole, le associazioni, i contrasti espressi dai bambini sono diversi sia per il contenuto sia per la formulazione con cui esprimono ciò che vogliono dire (frasi/parole).

Questo può essere spiegato sia dalla motivazione estrinseca dei bambini abituati a lavorare con le metodologie attive (brainstorming), sia dalla modalità che la maestra, nel suo specifico disciplinare, intende perseguire come afferma Laura Giovannoni³⁰, "attraverso il contenuto proposto, che lo voglia o no, costruisce un rapporto fra l'allievo e la disciplina, un'immagine della disciplina stessa, ... che influenza le concezioni personali dell'allievo su di sé, sulla materia studiata" ma anche sul modo in cui utilizzare quella disciplina per conoscere meglio la realtà esterna. La discussione in cui la maestra chiede cosa provano i bambini quando hanno fame, che abbiamo presentato nell'introduzione, faceva parte di un percorso didattico sul sistema digerente, ma il modo di intendere l'ora di scienze di quella maestra, il suo contratto didattico con i bambini, prevedeva che la realtà non si potesse scomporre o segmentare e che parlare del sistema digerente o del corpo umano presupponesse un'integrazione fra mente e corpo, fra digestione ed emozioni, fra comportamenti biologici e comportamenti psicologici. Allo stesso modo, queste due maestre, che credono nell'integrazione delle loro aree disciplinari, non solo astrattamente, ma come modo di conoscere la realtà nella sua complessità, decidono di condividere con i bambini l'analisi e la definizione dei percorsi conseguenti al brainstorming, esplicitando proprio questi aspetti legati al contratto didattico delle loro singole discipline.

²⁹ Istituto Comprensivo Andersen di Gardone V.T. (Bs)

³⁰ L. Giovannoni, La motivazione intesa come obiettivo scolastico, in *La vita scolastica*, 1999, pp. 10-14; per il concetto di contratto didattico, vedi anche: Y. Chevallard, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée Sauvage, Grenoble, 1985; G. Brousseau, *Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*, in *Revue de laryngologie-otologie-rhinologie*, 1980, 101, pp. 107-131

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO



L'insegnante, insieme ai bambini, in una lezione dialogata ha rintracciato i raggruppamenti possibili ed ha utilizzato successivamente una bella fiaba e l'immaginazione con il disegno di pani (canale iconico) per evocare ricordi, mondi familiari, esperienze vissute (vedi documentazione nella fase 2).

Altre attività potrebbero essere utilizzate come incipit, quali ad esempio la spesa al supermercato, se si lavora con una quinta, collegandosi al programma di geografia, oppure l'intervista ai nonni (o ai genitori) utilizzando il metodo dell'inchiesta.

Come incipit per far emergere idee, pensieri, ricordi e rappresentazioni, possono essere utilizzati la visione di un film, anche di una sola scena, o in alternativa, la lettura di un brano particolarmente significativo.

Ad esempio, a partire dalla visione del film "Chocolat" di Lasse Hallström o dalla

lettura del testo "Esercizio di digiuno" di Agota Kristof si può proporre un brainstorming, di associazioni libere che scaturiscono nei bambini, recuperando le loro parole su uno schema cartaceo.

Da questi incipit possono nascere numerosi e diversificati percorsi, tanti quanti i bambini presenti, i gruppi classe identificati, ma anche tanti quanti gli infiniti spunti che queste parole evocative possono stimolare/aprire.

È importante però che si tenga presente che:

- ▶ tutti gli strumenti utilizzati come incipit non possono essere eventi occasionali che vengono proposti artificialmente e poi abbandonati, ma devono costituire seriamente e autenticamente il punto di partenza che genera i percorsi successivi;

- ▶ gli insegnanti non devono avere in

mente il percorso già tracciato in anticipo, ma devono lasciare aperte tutte le strade di sviluppo degli itinerari mentali, collettivi e didattici che da essi possono partire;

- ▶ ogni esperienza va contestualizzata in relazione al gruppo classe specifico e ogni contesto è diverso dall'altro;

- ▶ il gruppo si forma, anche se si conosce già, proprio su quell'esperienza specifica. Il cibo non può essere un argomento, deve costituire un'esperienza e, in quanto tale, partire dalla consapevolezza del gruppo di essere tale;

- ▶ il clima deve essere costantemente di accoglienza e di accettazione di tutti, non giudicante e valutativo. Spesso emergono aspetti inattesi, ma anche controversi, che potrebbero essere intesi come elemento "non educativo" e che invece permettono a tutto il gruppo di sentirsi legittimato rispetto ai propri vissuti autentici e profondi. Lo stesso atteggiamento va assunto negli incontri di formazione degli insegnanti. Ad esempio, durante un incontro di formazione del progetto pilota, alla fine di un brainstorming sulla parola "fame" un'insegnante ha detto "Ci sono delle cose personali che magari non interessano a tutti, perché la FAME è l'ultimo dei miei pensieri. Perché a me non è mai piaciuto mangiare, da piccola non mangiavo. Per cui mi verrebbe da dire "fame" è una parola inutile (...). Per me ha poco significato perché ricordo come da piccola, quando non c'erano il papà e la mamma, io potevo leggere o giocare senza mangiare".

Questa affermazione è stata molto importante per tutto il gruppo ed è stata fondamentale per lo sviluppo del percorso successivo.

Per chiudere la fase 1 è necessario, come già sottolineato, tenere conto che alcuni materiali e strumenti possono essere proposti in fasi diverse con obiettivi diversi e soprattutto che non sappiamo mai che suggestioni possono scaturire dai bambini e quali itinerari mentali, culturali di approfondimento possono nascere.

FASE 2

Immergersi in esperienze significative: riconoscere la propria storia e i propri modelli

Il passo successivo consiste nel proporre esperienze significative, nelle quali il bambino si possa immergere. Partendo dai vissuti emersi durante la prima fase del percorso, superata la fase di una prima esternazione di emozioni, ricordi, sensazioni, ... si inizia a riconoscere quali dei contenuti, degli spunti, delle suggestioni emerse nel gruppo ci appartengono, in quali ci riconosciamo e quali invece ci parlano di mondi diversi dai nostri, mondi con cui non abbiamo precedentemente avuto contatto o considerato, ma anche di scelte, abitudini, attitudini in cui non ci riconosciamo.

Il riconoscimento della nostra storia, dei nostri modelli e del nostro senso di appartenenza ad un determinato mondo esperienziale e culturale è il presupposto perché possa poi prendere avvio ed evolversi il confronto con l'altro da sé, il rispetto per i mondi altri, o addirittura perché possa determinarsi una messa in discussione del nostro stesso modo di vedere le cose. Solo riconoscendo ciò che ci appartiene possiamo aprirci a ciò che ci è estraneo.

È molto importante che sia proprio quanto emerge dall'incipit a costituire il punto da cui partire per la progettazione di questa fase di lavoro così da fornire al bambino un ancoraggio per la costruzione del senso da attribuire all'esperienza. Lo stesso Dewey definisce un'esperienza costruttiva quando si trova in continuità, cioè in collegamento, con le esperienze precedenti, partendo dal presupposto che ogni esperienza fatta e subita modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa

modifica influisce sulla qualità delle esperienze seguenti³².

La parola "esperienza" rimanda ad una vasta pluralità di significati, specialmente all'interno di un percorso come questo. Le esperienze possono essere di tipo fisico, sensoriale, percettivo oppure possono essere esperienze emotive, cognitive, relazionali, culturali e artistiche³³.

Può essere considerata "esperienza" la lettura di una fiaba o di un brano letterario, permettendo così alle parole di suscitare domande e curiosità, creando quasi un "contatto tra storie". Una "esperienza" potrebbe essere la visione di un film, di un'immagine oppure di un quadro, dove, percorrendo canali diversi da quello verbale, si cercherà di coinvolgere il bambino da un punto di vista sensoriale-percettivo, emotivo, culturale, cognitivo e metacognitivo.

Possono essere considerate "esperienze" quelle di mangiare insieme, oppure cucinare insieme, purchè esse abbiano un senso condiviso tra i partecipanti ed uno scopo esplicitato. Per riprendere la definizione offerta da Dewey, le esperienze costruttive presentano le caratteristiche di *continuità*, come scritto precedentemente, e di *interazione*. L'autore per interazione intende sia un rapporto con il soggetto coinvolto nell'esperienza, sia con il contesto sociale e scolastico che lo circonda³⁴.

Le esperienze riguardanti un tema come il cibo, sul quale chiunque ha un "sapere ingenuo", da un lato, potranno evidenziare aspetti condivisibili con tutti gli altri membri del gruppo classe, ma anche col genere umano nel suo complesso; dall'altro lato, potranno, sempre partendo dal confronto del gruppo, offrire un "nuovo sguardo" con cui leggere e rileggere la propria storia e il proprio rapporto con il cibo, potranno consentire al bambino di rievocare momenti ed elementi cruciali per

riconoscere e comprendere i vissuti e le parti di sé più profonde.

Se, come abbiamo precedentemente spiegato, il riconoscimento dei propri bisogni autentici e di quello che Winnicott definisce il *vero sé*, costituiscono la condizione per una equilibrata costruzione dell'identità personale, sarà imprescindibile soffermarsi e accompagnare i bambini in questo percorso di individuazione di ciò che costituisce il vero sé.

Solo successivamente, come vedremo, sarà possibile chiedere al bambino di ripensare, rivedere e magari modificare il proprio modo di leggere l'esperienza.

Gli strumenti da utilizzare in questa fase possono essere scelti tra quelli precedentemente illustrati (brani letterari, film, immagini, poesie, aneddoti,...), naturalmente con scopi differenti, oppure si possono scegliere altri itinerari, proponendo attività come la scrittura autobiografica, la lettura di fiabe o di brani letterari, oppure condividendo momenti conviviali in cui cucinare e/o mangiare con i bambini.

Tra le attività elencate, vorremmo descrivere un esempio di scrittura autobiografica che è stato proposto ai bambini di una classe quinta³⁵.

³²J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2004

³³E. Nigris, S.C. Negri, F. Zuccoli, (a cura di), *Esperienza e Didattica. Le metodologie attive*, Carocci editore, Roma, 2007

³⁴J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2004

³⁵Scuola Primaria Madre Teresa di Calcutta, Bellusco (MB)

L'approccio autobiografico

Numerosi studi, inaugurati da Bruner, vedono nella narrazione una modalità privilegiata di accesso alla conoscenza e uno strumento indispensabile per poter leggere la realtà. Il pensiero narrativo permette dunque di rivisitare e ri-connotare le conoscenze e i significati costruiti, rispetto ad un dentro e fuori di sé.

È su questo potere della narrazione che nasce l'approccio autobiografico, spesso utilizzato in educazione e in formazione.

Duccio Demetrio definisce oggetto o prodotto autobiografico una testimonianza scritta in prima persona, riguardante ciò che il narratore ritiene di aver direttamente vissuto; ovvero un insieme di generi narrativi (diario, novella, lettera, poesia, epigrammi) con i quali raccontare quel che ha vissuto o sta vivendo.

Scritture di "ripensamento" o di "rivisitazione" perciò sono definibili come autobiografiche.

L'approccio autobiografico si configura quindi come un metodo maieutico e autoreferenziale, proprio perché la sua parte costitutiva risiede nell'intenzionalità dell'autore.

È lo scrittore stesso ad attivare, con il suo racconto, un processo di "costruzionismo autobiografico" dove crea e attribuisce un senso nuovo alle esperienze vissute, proprio perché, come ricorda Bruner, il sé interiore che noi stessi costruiamo è un prodotto del processo di costruzione del significato.

Le principali finalità del metodo autobiografico possono essere così descritte:

- finalità euristica: ricostruire la memoria della propria vita e attribuirvi senso e significati;
- finalità autoformativa: dare forma alla propria identità e chiarire i propri progetti di vita;
- finalità trasformativa: scoprire vite "non vissute" e riaprire possibilità di scelta;
- finalità motivazionale: recuperare il desiderio di imparare e di cambiare;
- finalità metacognitiva: conoscere il proprio modo di pensare e di apprendere.

Come abbiamo evidenziato, la costruzione di identità può essere favorita dalla scrittura autobiografica poiché, coinvolgendo sia una dimensione cognitiva, sia quella emotivo-affettiva, implica un'attivazione globale del soggetto coinvolto.

I sentimenti e le emozioni che entrano in gioco in una pratica di scrittura autobiografica richiedono una particolare attenzione da parte di chi detiene una responsabilità educativa.

Narrarsi è un modo per prendersi cura di sé, inserire un esercizio autobiografico all'interno di un percorso didattico presuppone quindi una proposta di riflessione su di sé, per favorire una nuova costruzione di consapevolezza.

J. Bruner, Autobiografia. Alla ricerca della mente, tr. it., Armando, Roma, 1984

D. Demetrio, Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé, Cortina, Milano, 1996

I. Moroni, Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola, Franco Angeli, Milano, 2006

M. Castiglioni, Fenomenologia e scrittura di sé, Guerini scientifica, Milano, 2008

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

È stato chiesto agli alunni di scrivere del loro cibo preferito, dopo aver visto insieme il film “Hook Capitan Uncino”, (al quale verrà dedicata una scheda di approfondimento successivamente), facendo particolare riferimento alla scena durante la quale i bimbi sperduti fanno finta di mangiare, pur avendo piatti e pentole vuote.

La consegna dell'attività è stata: “Sfruttando l'immaginazione, come hanno fatto i bambini del film, cercate di descrivere il cibo che vi piace di più, provate davvero a far capire a chi legge perché vi piace proprio questo cibo”.

Il titolo della traccia è stato “Mi piace assai”; successivamente è stato chiesto di descrivere lo stesso cibo come se li disgustasse, seguendo la traccia “Che disgusto”.

Vi riportiamo ora alcuni dei testi scritti dai bambini.

I bigné

Mi piace assai

A me piacciono molto i bigné soprattutto ripieni di crema, specialmente quando è fresca, mi piacciono quando sono grandi, abbondanti e molto ripieni: quando li mangio sono felice come una Pasqua! Sono molto felice, piena di energia e avrei voglia di fare una corsa da una parte all'altra del mondo! Sono felicissima!! Non li mangio sempre ma alle feste sono indispensabili!

Che disgusto

I bigné non mi piacciono perché la crema è schifosa, e non sa di niente. Mi viene quasi da piangere quando li mangio, ho uno strano sapore di vomito in bocca che mi resta per 24 ore; inoltre, se non li mangi subito si forma una puzza in tutta la stanza e dopo un'ora ammufliscono, ciò mi rende molto infelice, quando li vedo in pasticceria, appena a casa vado a lavarmi

i denti così il sapore immaginario se ne va, mi fanno impressione con quella loro forma irregolare. Mi fanno un vero schifo.

Le lasagne

Mi piace assai

Le lasagne mi piacciono perché quel ragù mi dà sicurezza come una divertente giornata calda, la crosta croccante di quando è cotto.

Che disgusto

Le lasagne non mi piacciono perché mi fanno vomitare, la besciamella mi fa andare sotto sopra lo stomaco e non parliamo della carne calda che sembra escremento di capra, muco e cerume di cavallo morto.

Il riso

Mi piace assai

Il riso: mi piace sentire in bocca quei piccoli chicchi che uniti formano un bel boccone buono e saporito. Mangiarli mi fa sentire forte, a volte mi sento un gigante che mangia piccole personcine, i chicchi.

Che disgusto

Non mi piacciono perché non esiste cosa più vomitevole del riso. Odio mettere quei chicchi in bocca che ti fanno sentire un gigante, vorrei che il riso fosse un animale in estinzione.

I testi dei bambini, da un punto di vista comunicativo e descrittivo, sono molto efficaci e presentano una buona intensità e vivacità di linguaggio. L'insegnante, infatti, ha contestualizzato bene la richiesta di scrittura chiedendo ai bambini di pensare non ad un cibo generico, ma proprio al loro preferito, dando così loro la possibilità di trovare un aggancio a quello che è il loro mondo quotidiano, la loro storia. Inoltre, l'averlo chiesto dopo la visione della scena in cui i bambini si

immaginano di provare delle sensazioni senza effettivamente mangiare risulta ancora più efficace, perché scatena l'immaginazione percettiva dei bambini e promuove la loro autenticità, evitando di farli cadere in comportamenti troppo esecutivi, troppo “scolastici”.

In una richiesta di scrittura autobiografica, dal punto di vista pedagogico, è l'intenzionalità con cui l'autore ha redatto il suo racconto che interessa all'insegnante, il quale cercherà di declinarla in un percorso di presa di consapevolezza, senza preoccuparsi o creare nei bambini preoccupazione rispetto alla forma o a strutture linguistiche e grammaticali “corrette”. L'insegnante rileva molto bene come, descrivendo il cibo, i bambini abbiano raccontato le loro storie.

Le sensazioni, le emozioni provate e descritte, sono così “palpabili” e concrete da riuscire a ricrearle nel lettore stesso, è come se il bambino/scrittore di ogni singolo racconto avesse davvero realizzato un contatto profondo con la propria percezione corporea.

Questa proposta di scrittura tematica e la successiva “variazione sul tema” hanno permesso innanzitutto un coinvolgimento completo del bambino, rendendolo attivo e protagonista, coerentemente a quell'obiettivo che pedagogicamente viene definito “centralità del soggetto”. Hanno dato la possibilità di valorizzare le identità, promuovendo la narrazione delle storie dei singoli e l'esternazione di punti di vista soggettivi.

Un'altra insegnante ha deciso di far leggere ai bambini una fiaba che parlasse di cibo.



La fiaba parla di pane. L'insegnante, dopo aver proposto il brainstorming, metodologia che è stato illustrata nella fase precedente (fase 1), ha formulato la seguente richiesta: "Ciascuno di voi disegni un bel pane, il pane che si ricorda, che vuole". La consegna successiva è stata quella di rappresentare quel pane e di spiegare il perché di quella particolare forma; questo è quello che ha dato il via ad un fluire di ricordi.

In questo modo è stato costruito "un ponte" tra un'esperienza "esterna", anche se simbolico-affettiva, come la fiaba, e qualcosa che potesse avere senso per i bambini stessi, quindi che li riguardasse da vicino, passando attraverso il pensiero narrativo in termini di modalità universale di organizzare, di dare senso e di comunicare un'esperienza. Come sostiene De Vecchi, infatti, uno dei modi per costruire senso condiviso con i bambini è quello di toccare l'affettivo o il simbolico³⁶.



PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Ecco alcune parole dei bambini

“Mi ricordo la foto di quando ero piccola, avevo preso un panino e cercavo di mangiarlo, ma non avevo i denti”

“Questo pane mi ricorda la palla con la quale giocavo a calcio quando ero piccolino”

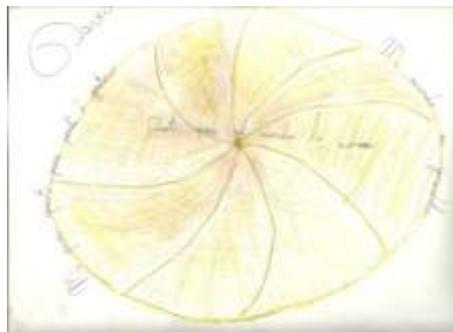
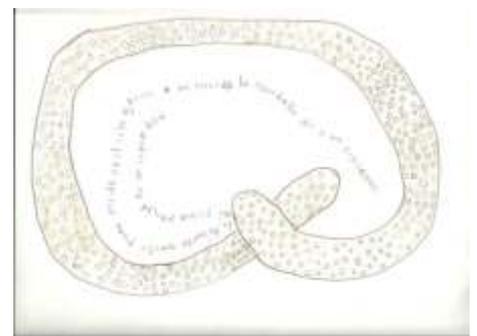
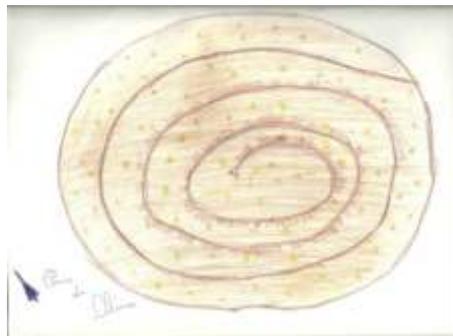
“A me piace il pane a ciabatta perchè ricorda lo zio Lino”

“Ho scelto questo pane perchè c'è il sale grosso e mi ricorda le ciambelle che a me piacciono...”

L'obiettivo di questa attività è cercare di progettare esperienze che permettano il contatto con la propria storia e il riconoscimento del proprio mondo affettivo e valoriale, attraverso l'attivazione e la sollecitazione di diversi canali (quello delle parole e quello delle immagini), potenziando insieme l'aspetto affettivo del ricordo, in una trama di processi cognitivi, emotivi e relazionali.

Da ricordare inoltre è che la crescita e la costruzione del sé sono interpersonali sin dai primi istanti di vita, non possono mai prescindere da una relazione, da un “noi”. Occorre infatti la presenza di un adulto che possa accompagnare e favorisca questo percorso di crescita della consapevolezza.

Partendo dall'espressione “a me piace avere fame”, emersa durante un brainstorming (proposto e descritto nella fase1) un'insegnante ha deciso di proseguire nel percorso usando il celeberrimo Pinocchio di Collodi³⁷.



“Intanto cominciò a farsi notte, e Pinocchio, ricordandosi che non aveva mangiato nulla, senti un'uggiolina allo stomaco, che somigliava moltissimo all'appetito.

Ma l'appetito nei ragazzi cammina presto; e di fatti dopo pochi minuti l'appetito diventò fame, e la fame, dal vedere al non vedere, si convertì in una fame da lupi, una fame da tagliarsi col coltello.

Il povero Pinocchio corse subito al focolare, dove c'era una pentola che bolliva e fece l'atto di scoperchiarla, per vedere che cosa ci fosse dentro, ma la pentola era dipinta sul muro. Figuratevi come restò. Il suo naso, che era già lungo, gli diventò più lungo almeno quattro dita.” (...)³⁸

Il percorso si è strutturato attraverso una serie di domande:

Anche Pinocchio ha fame? SÌ, COME NOI.

In quale parte del corpo sente la fame Pinocchio? NELLO STOMACO, COME ALCUNI DI NOI.

Per Pinocchio avere fame è bello o brutto? PER PINOCCHIO E' BRUTTO, DIVERSO DA NOI.

Cosa fa Pinocchio quando ha fame? CERCA DI MANGIARE, SBADIGLIA E SPUTA, DIVERSO DA NOI.

Qual è il momento della giornata in cui Pinocchio ha più fame? QUANDO COMINCIA A FARSI NOTTE, CIOE' VERSO SERA.

A Pinocchio è capitato di avere fame e di non poter mangiare? SÌ, COME A NOI.

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Attraverso l'espedito narrativo del personaggio di Pinocchio, l'insegnante cerca di aprire una riflessione con i bambini rispetto a dove si sente la fame a livello corporeo, rilanciando le domande fatte sul burattino alla classe e riportando le risposte in tabelle.

Ti capita di avere fame?

SI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
NO	X																		

Nel tuo corpo dove senti la fame?

NON	X	X	X	X	X	X
Polmoni	X					
Stomaco	X	X	X	X	X	X
Naso	X					
Testa	X	X	X			

E' bello avere fame?

SI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
SERA	X	X	X															

Cosa fai quando hai fame?

SI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MANGIO TANTO	X	X																
VADO A DORMIRE	X																	

Ti è capitato di avere fame e non poter mangiare?

SI	X	X	X	X	X										
NO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Come precedentemente accennato, è importante che queste esperienze si realizzino in un contesto accogliente, discreto e valutativo, in grado di promuovere la partecipazione di tutti.

Anche la risposta del bambino che sente la fame nel naso deve essere annotata e poi ripresa, magari attraverso un rispecchiamento delle parole utilizzate,

oppure restituendo questa esperienza alla classe e declinandola in una discussione. Anche perché la sensazione del gusto è fortemente collegata a quella dell'olfatto.

Il cibo unisce i diversi aspetti della persona, perché il cibo è corpo, e la costruzione della nostra identità passa dalla percezione che noi abbiamo di quello che siamo e di come sentiamo.

L'obiettivo di quest'altra attività potrebbe essere nuovamente quello di prendere contatto con il proprio corpo per poter descrivere cosa succede quando si ha fame. Questo sta a significare come sia possibile perseguire uno stesso obiettivo percorrendo strade diverse.

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Vi presentiamo ora un'altra attività chiamata "L'orologio della fame".

L'insegnante ha chiesto ai bambini di compilare il grafico della percezione della fame per discutere poi nel gruppo se, quando e quanta fame ciascuno di loro poteva provare durante un'intera giornata.

Quello che è emerso è stato che alcuni bambini soddisfano la fame mangiando veramente poco: hanno bisogno di mangiare meno quindi perché hanno meno fame di altri.

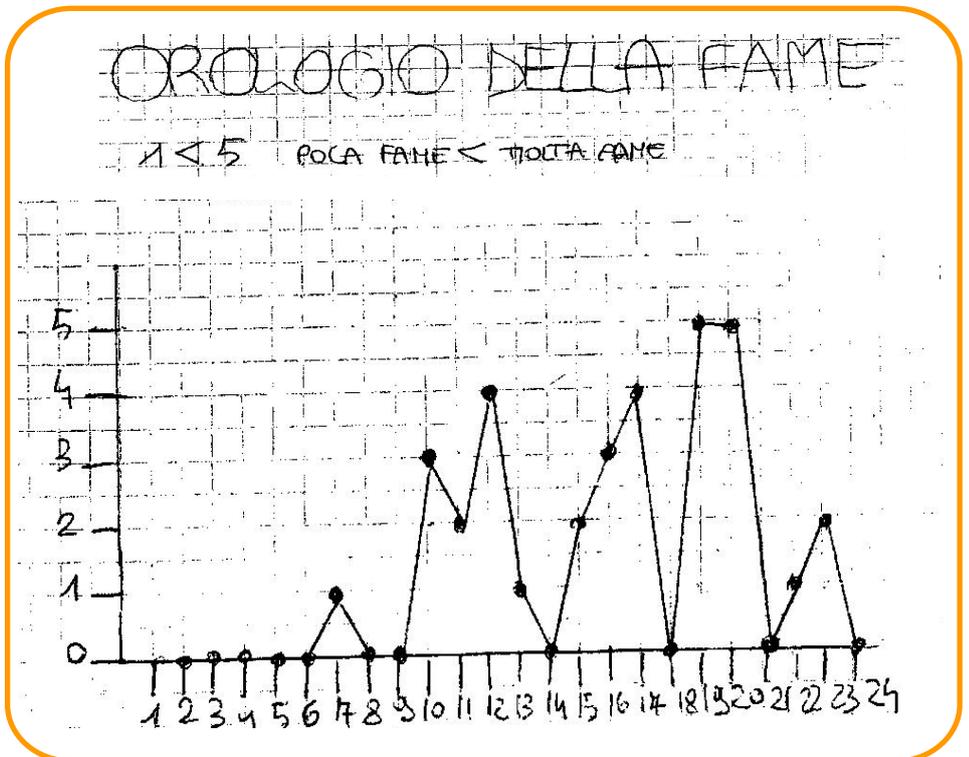
La rappresentazione grafica in questo caso fa emergere ed evidenzia molto bene le differenze individuali.

La reale percezione della nostra fame è un passo ulteriore verso la costruzione di un vero sé, in grado di promuovere quindi quello che veramente siamo, cioè la nostra identità.

La stessa interiorizzazione di regole non può che passare dalla reale percezione del proprio corpo e del proprio stato di fame. La consapevolezza che deriva da un percorso di questo tipo è uno dei primi passi verso la costruzione di regole condivise in termini di educazione alimentare.

Come possiamo far rispettare una regola dai bambini?

Per un insegnante è importante ricordare che il modo in cui lui la esplicherà sarà quello che i bambini metteranno in pratica. Ecco emergere con forza il tema molto importante della coerenza tra dichiarato e agito, tra ciò che diciamo ai bambini e i nostri comportamenti concreti con loro. Come abbiamo precedentemente accennato, come possiamo chiedere ai bambini di mangiare tutto se noi lasciamo parte del pranzo nel piatto in mensa? Come possiamo chiedere loro di apprezzare tutti i cibi se nessuno al mondo potrebbe sottoscrivere questo impegno? Ognuno di noi, se ascolta il suo corpo e le



sue sensazioni, riconoscerà alcuni cibi che preferisce e altri che non gli sono graditi.

Quando parliamo di regole, quindi di un apprendimento di tipo complesso che tiene insieme aspetti diversi, quali quelli cognitivi, emotivi, metacognitivi e normativi, è importante pensare che non basta il principio in sé, non basta dirlo. Serve che ci sia altro, serve vivere un'esperienza, serve una mediazione significativa, per far sì che, attraverso quella che è stata precedentemente definita educazione indiretta, il bambino possa costruire il suo percorso verso l'interiorizzazione delle regole proposte.

La regola non ha senso in sé, ma all'interno di un gruppo; ha attinenza con la relazione, con l'affettività. Se facciamo fare esperienza di un comportamento, dimostrando che questo "funziona" e porta benessere al singolo e al gruppo,

sarà interiorizzato più facilmente. È importante che il singolo bambino e il gruppo possano vivere con l'insegnante esperienze da cui trarre da soli, nel confronto col gruppo, le ragioni per cui quella regola porta benessere al gruppo stesso, oppure semplicemente come quella regola ci può far sentire parte di un gruppo (familiare, culturale) da cui proveniamo.

Se vogliamo influire sui comportamenti (mentali, corporei, ecc.) possiamo solo partire da quello che i bambini sono e stimolare un loro decentramento autonomo rispetto a modelli e schemi prima considerati assoluti e universali.

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Letture di testi come esperienze significative

Altri racconti per bambini che potrebbero essere utilizzati per progettare attività analoghe a quelle proposte sono i seguenti.

L. Sepùlveda, "Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare"

È la storia di una gabbianella, Fortunata, allevata dal gatto Zorba, che ha promesso alla mamma morente di Fortunata di prendersi cura dell'uovo che lei ha depresso appena prima di morire. Zorba cova l'uovo e quando Fortunata nasce la nutre e ama, lei si crede un gatto. Dopo essere stata catturata dai topi di fogna e salvata da Zorba e dai suoi amici, prenderà coscienza della sua identità e imparerà anche a volare.

La storia parla del rispetto delle diversità, delle regole, di ecologia, di imprinting, di specie animali che hanno caratteristiche diverse. La storia propone le diverse tematiche con un linguaggio semplice e immediato; è facilmente riconoscibile infatti come la gabbianella costruisca la sua prima relazione con Zorba il gatto, proprio perché lui la nutre come una mamma paziente. Zorba il gatto risponde sempre al grido di "Ho fame! Ho fame! Ho fame!" di Fortunata procurandole, non senza difficoltà, il cibo adatto a lei. La lettura in classe può essere approfondita da domande significative.

Perché la gabbianella crede di essere un gatto?

Il gatto Zorba come nutre la gabbianella? Quali difficoltà incontra?

Perché la gabbianella non deve avere paura che i gatti la mangino?

Che cosa insegna Zorba alla gabbianella? Come?

È interessante anche confrontare la versione cinematografica di Enzo D'Alò del 1998, con un realismo non disneyano ma molto poetico e facilmente fruibile da parte del pubblico infantile.

L'insegnante può leggere insieme ai bambini questo breve brano del testo:

<<Mamma! Mamma!>> tornò a stridere il piccolo ormai fuori dall'uovo. Era bianco come il latte, e delle piume sottili, rade e corte gli coprivano alla meglio il corpo. Cercò di fare qualche passo, ma crollò accanto alla pancia di Zorba.

<<Mamma, ho fame!>> stridette beccandogli la pelliccia. Cosa poteva dargli da mangiare? Diderot non aveva miagolato nulla su questo argomento. Sapeva che i gabbiani si nutrono di pesce, ma dove lo trovava lui adesso un pezzo di pesce? Zorba corse in cucina e tornò facendo rotolare una mela.

Il pulcino si rialzò sulle zampe traballanti e si precipitò sulla frutta. Il piccolo becco giallo toccò la buccia, si piegò come fosse stato di gomma e, quando poi si raddrizzò di nuovo, catapultò il pulcino all'indietro facendolo cadere.

<<Ho fame!>> stridette arrabbiato.

Zorba tentò di fargli beccare una patata, qualche croccantino - con la famiglia in vacanza non c'era molto da scegliere! -, rimpiangendo di aver vuotato la sua ciotola di cibo prima della nascita del piccolo. Fu tutto inutile. Il piccolo becco era molto morbido e si piegava al contatto con la patata. Allora, in preda alla disperazione, ricordò che il pulcino era un uccello e che gli uccelli mangiano gli insetti.

S. Tamaro, "Cuore di ciccia"

Michele è un bambino grasso e la sua mamma vuole farlo dimagrire a tutti i costi.

La vita di Michele è una serie ininterrotta di punizioni e diete, finché Frig de'Frigor, il frigorifero di casa che è diventato il suo migliore amico, lo investe del titolo di cavaliere con il nome di Cuore di ciccia, marchese Des Budins et des ciambellas. Molte sono le peripezie che accadono al povero, ma coraggioso Michele.

Nel racconto l'autrice descrive con efficacia le emozioni di Michele e le sue

fantasie. Michele è un bambino solo che immagina un amico fantastico che è per lui una presenza rassicurante.

Era felice delle storie che sentiva ogni notte, e dopo soli due giorni si era completamente scordato delle calorie, degli etti e tutte quelle stupide cianfrusaglie. Voleva diventare anche lui un cavaliere, compiere qualcosa di eroico e di grande. L'ultima sera che passò solo con Frig, prese tutto il coraggio che aveva e confessò a Frig il suo sogno.

-Frig- gli chiese -credi che io potrei diventare un cavaliere?

-Zipbr! Ma certo- gli rispose il frigorifero.

-Se lo vuoi, lo diventerai.

-Frig, ma io non conosco draghi, né streghe, né bambine diventate rane... Credi... credi che potrei fare qualcosa di straordinario a lezione di inglese?

-Brrzzupsup. Non aver fretta, amico mio.- rispose Frig. -Vedrai che succederà tutto quando meno te lo aspetti. Ci sono molti più mostri in giro di quanto la gente creda.

-Dici, Frig?

-Zrrrruin! Dico, ne sono sicuro, anzi, zap zap, sai cosa facciamo?

-Che cosa, Frig?

-Zrrrrrrrrrr! Ti ordino subito cavaliere

-Ma, Frig!...

-Grrzziiip! Non dire niente, prendi quella frittella ammuffita che c'è nell'ultimo scomparto, mettila in testa come una corona e inginocchiati.

Michele fece come gli aveva ordinato l'amico. Era emozionato.

Frig si schiarì la voce:

-Zrruozrupbixbrzzupzrrrrrrrr! Per le meravigliose azioni compiute per anni nei miei scomparti, per il coraggio eroico con cui hai affrontato la sventura delle purghe e tutti i castighi che il nemico ti ha inferto, io Frig de' Frigor, re dei frigoriferi, ti nomino marchese des Budins et Ciambellons e ti investo del titolo di cavaliere con il nome di battaglia si...

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

bzzzp... ecco... con il nome di... con il nome di... Cuore di Ciccìa!- il frigorifero fece una pausa poi aggiunse:-Bzzzzr... ed ora alzati e abbracciami.

Con la ciambella in bilico sulla testa, Michele si alzò e strinse a sé il frigorifero con quanta forza aveva.

-Frig- disse poi baciando lo smalto bianco della porta- è meraviglioso! Adesso sono davvero un cavaliere!

L'insegnante può leggere quotidianamente alcune pagine del libro: ricco di suggestioni e adatto a bambini del secondo ciclo della scuola di base. Il testo riportato si presta a molte riflessioni che possono essere raccolte dall'insegnante, che avrà cura di far discutere gli studenti lasciandoli liberi di esprimere tutte le loro emozioni.

Allo stesso modo crediamo che un brano letterario destinato ad un gruppo adulto potrebbe essere utilizzato anche con i bambini, con lo scopo di fornire una esperienza complessa che, mediata dall'intervento dell'insegnante, possa aprire ad una riflessione di ampio respiro.

Ecco un elenco di brani che potrebbero essere utilizzati.

A. Kristof, "Trilogia della città di K", Esercizi di digiuno

Il racconto parla di una scelta ferma e coraggiosa di due fratelli che, accuditi dalla nonna, decidono di digiunare

"Oggi e domani non mangeremo; berremo solo acqua;

Lei alza le spalle

"Me ne frego. Ma lavorerete lo stesso."

"Naturalmente nonna"

La scelta appare da subito vana e inutile, ma soprattutto difficile, perché la nonna proprio quel giorno cucina pollo e lo mangia con avido piacere sotto gli occhi

esercizio di privazione? Rifiutare il cibo è possibile anche quando si ha molta fame? I due fratelli desiderano reprimere il piacere naturale di nutrirsi. Perché?

"Né pane né latte né formaggio. Nonna ha chiuso tutto in cantina. Potremmo aprirla, ma decidiamo di non toccare niente. Mangiamo pomodori e cetrioli crudi con il sale.

"Dovete svegliarvi presto per conto vostro. Ma voglio fare un'eccezione, vi dò lo stesso da mangiare".

Ci fa una zuppa di verdura con gli avanzi del mercato, come al solito. Mangiamo poco. Dopo pranzo Nonna dice:

- È un esercizio stupido e fa male alla salute.

L'astensione dal cibo e la fame appaiono nel racconto portatori di un diverso modo di comunicare. È possibile approfondire l'argomento del digiuno nelle diverse culture e di come la fame possa diventare strumento di protesta e come mezzo per ottenere qualcosa.

Riportiamo ora la trascrizione della discussione avvenuta durante il corso di formazione pilota, "Verso Expo 2015. Percorsi di educazione alimentare", con un gruppo ristretto di insegnanti, a seguito della lettura del seguente brano

Ma cosa avete provato mentre si leggeva?

- Che non si potesse mai raggiungere questo impegno di digiuno, un forte desiderio di voler mangiare qualsiasi cosa.

- Mangiare ciò che si vuole, desiderio o imposizione forsennata di regole da parte della nonna.

- A livello di sensazione rispetto alla fame, se mi posizionavo dalla parte di chi fa l'esercizio di digiuno sentivo fame, se mi

immedesimavo dalla parte della nonna mi gustavo il pollo.

Altri pensieri, rispetto alla nonna? Ci sono posizioni diverse?

- Sembra un prova di forza, la nonna sarebbe troppo crudele o sadica se lo facesse, impossibile perché è troppo.

- Era così dettagliato che si sentiva tutto, i passaggi, i profumi, il gusto.

- Sembrava che la nonna disprezzasse il motivo del digiuno.

Sta emergendo questa interpretazione della prova di forza; la nonna che di proposito è un po' sadica, oppure è impossibile perché sarebbe troppo crudele?

- La nonna non voleva forzarli a mangiare, ma trasmettere la sua passione per il cibo.

- Di fronte alla sfida delle due nipoti che non volevano mangiare, voleva vedere se riusciva a convincerle a mangiare

- Mi domando perché questi ragazzi erano in cucina o a tavola quando avevano deciso di digiunare, perché stavano nello stesso ambiente? La nonna si fa vedere mentre mangia, i nipoti potevano essere ovunque, in giardino, a lavorare. E invece mangia davanti ai ragazzi. Perché c'è questa descrizione?

- Le nostre letture sono guidate dalla nostra esperienza personale. Non si può prescindere dall'esperienza nella lettura ed abbiamo letto diversamente le relazioni. Per esempio, io non ho avuto i nonni, ecco perché sono stata sulla sensazione e ho dato una lettura diversa della mia relazione con il testo.

Da questa discussione emergono molto bene esperienze molteplici, sensazioni e pareri diversi, che sottolineano e rappresentano l'unicità di ciascun autore dell'intervento.

La frase che chiude la discussione testimonia una presa di coscienza del fatto che il rapporto con il cibo tesse inevitabilmente relazioni con l'esperienza e la storia personale di ciascuno di noi.

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

J. Fante, "La grande fame"

Il racconto ci narra un altro modo di parlare della fame, una fame così grande che non ci sazia, che ci coglie quando meno ce lo aspettiamo, che governa il nostro corpo senza che noi possiamo decidere.

Ci si può sfamare anche con un cibo diverso, un cibo come i dolci?

Appiccicosi e colorati, quando li mangiamo sentiamo puro piacere del gusto che non ha niente a che fare con il nutrimento.

"Fu un'orgia per pochi intimi. Segreta. Nascosti sul tetto del garage dei Crane, se ne stettero a pancia in giù a mangiare con silenziosa ingordigia. Il sole caldo del mezzogiorno fece sciogliere la cioccolata così gli toccò di togliere la carta coi denti e di leccarsela via con le dita poi si rotolarono sulla schiena e si misero a fare delle deliziose bolle di gomma da masticare, ciancicando lentamente con gli occhi chiusi contro il sole, mentre rivoli zuccherati gli scendevano lungo la gola".

Il protagonista del racconto vuole decidere cosa mangiare e con chi mangiare. Il cibo diventa così costruzione di identità.

"Probabilmente avrebbe trovato passato di pomodoro, un sandwich e un bicchiere di latte. Non c'era scampo, soltanto schifo. L'umore era pessimo, e sentiva pesantezza di stomaco. Imbronciato entrò in cucina. La signora Crane lo fermò.

-Siediti, Danny. Mangia.

-Non ho fame.

-Ma se non hai neanche fatto colazione!

-Eppure non ho fame.

-Non è che non ti senti bene, eh Danny?

-Non mi sono mai sentito meglio.

La voce di sua madre si affilò di rabbia.

-Dan Crane: tu non me la fai. Vai in camera tua."

Il bambino vive un conflitto, si difende rifiutando il cibo cucinato dalla mamma ed è teso ad esplorare l'ambiente a fare esperienze con i suoi pari. È la storia di un bambino che cresce, che si sta separando dalla mamma. L'autore ci mostra come il bambino sia sottoposto ad un doppio legame: vuole dipendere e vuole essere autonomo, e come non riuscirà più a saziare questa "grande fame".

Riportiamo alcuni commenti che i bambini di una classe quinta della Scuola Primaria di Palazzago hanno scritto dopo aver ascoltato la lettura del brano sopra riportato.

L. "Io penso che a Daniel Crane, rimpinzandosi di schifezze, non veniva voglia di mangiare e dicendo bugie i suoi genitori non si fidarono più di lui perché ha usato la sorellina come scusa per uscire e non sa ascoltare i consigli del padre"

S. "Io ho capito che questo bambino non aveva cura di se stesso e voleva fare sempre quello che voleva lui, preoccupando la famiglia perché non mangiava approfittandosi delle loro preoccupazioni, Daniel Crane per me è un ragazzo avventuroso".

I. "Truffe e menzogne: queste sono le prime cose che mi vengono in mente leggendo questo racconto. Daniel Crane, il protagonista, parla di una sua giornata dove continua a mangiare di nascosto e usa la sua sorellina come oggetto per conquistare sua mamma e suo papà".

A. "Questo bambino Daniel è molto furbo e si fa compatire dalla mamma e dal papà. Lui usa la sua sorellina così la mamma lo lascia uscire di casa sporco e anche senza mangiare. La mamma e il papà credono che sia malato, ma è l'opposta cosa: è sano come un pesce. Gli piace mangiare tantissime ghiottonerie: caramelle, cioccolato. Ha molta fantasia, gioca sempre, ha moltissimi amici."

caramelle, cioccolato. Ha molta fantasia, gioca sempre, ha moltissimi amici."

I. Calvino, "Il barone rampante"

La storia ci racconta la scelta di Cosimo che, disobbedendo al padre, si arrampica su di un albero nodoso e non scende più, dando vita alle avventure del barone rampante.

La fuga è stata dettata dal rifiuto di mangiare ciò che aveva preparato per pranzo la sorella.

"Cos'aveva preparato nostra sorella Battista? Zuppa di lumache e pietanza di lumache. Cosimo non volle toccare neanche un guscio."

Dal racconto di Calvino la discussione in classe può nascere dalla domanda: cosa mangerà Cosimo se non vuole più scendere dall'albero? Oppure quali sono i cibi che detestiamo? Perché?

Spazio per le annotazioni

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Un altro modo "indiretto" di costruire significati nuovi e diversi attorno al tema del cibo è quello di scrivere poesie, calligrammi e acrostici, come un'insegnante ha proposto, dopo aver aderito al progetto "Poesia buona come il pane"³⁹, con il poeta Dome Bulfaro.

Un'altra insegnante ancora ha proposto a bambini della classe prima⁴⁰, a seguito di un brainstorming sulla parola "fame", (documentato e spiegato nella fase 1), di intraprendere un percorso che avesse come tema la parola "tavola".

La prima attività è stata quella di chiedere di disegnare il momento in cui la famiglia si riunisce a tavola.

Ecco alcuni esempi dei bambini.

Colore
Arancio
Rotolano nel piatto
Osservandole
Tonde
E molli provo disgusto

Insipida, molto
Nauseante
Stomachevole
Altro che buona, fa schifo come
La pelle di un licantropo
Al concorso delle schifezze è al primo posto
Temo l'insalata
A tavola prende vita e può sbranarmi in un sol boccone

Fette bianchicce
Odorano come cibo
Rancido
Mollicce
Appiccicose fette di
Gorgonzola mi
Guardano minacciose
Incutono in me
Orrore



Il disegno offre chiavi d'accesso "diverse" alla più profonda parte del sé, nei termini in cui il mondo del simbolico permette di lavorare a livelli differenti sull'identità.

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

La diversità e l'unicità delle singole esperienze dello stare a tavola emergono immediatamente. Si potrebbe discutere in grande gruppo delle diverse rappresentazioni, oppure, come ha fatto la stessa insegnante, porre delle domande di approfondimento ai bambini.

Perché ti piace stare a tavola?

- Guardo la televisione mentre mangio
- Si mangia e a me piace mangiare
- Si beve
- Mi piace mangiare
- Ci sono tante cose buone
- Mangio e cresco
- Mangio e divento forte
- Mangio
- Mangio e divento grande
- Mangio gli spaghetti
- Imparo i nomi dei cibi
- Si mangiano le cose buone come la pizza
- Si sente il sapore dei cibi
- Ogni giorno c'è il "mangiare buono"
- Mi piace guardare la tv

Perché non ti piace stare a tavola?

- Non mi piace una cosa, non la mangio e la mamma mi sgrida
- C'è l'uovo fatto in padella che non mi piace
- Ci sono cose che non mi piacciono
- Ci sono gli spinaci che non mi piacciono. Io non li voglio mangiare e la mamma mi dice: "Se non ti piacciono vai a letto"
- La nonna fa le patate che sono troppo salate. La mamma mi dice che devo mangiarle, ma a me non piacciono.
- Quando la mamma mi prepara una cosa che a me non piace
- Quando la mamma cucina cose che non mi piacciono tantissimo e la mamma dice "Mangiale, mangiale!" e io: "Non le voglio!", ma lei me le fa mangiare lo stesso come ieri sera, mi ha fatto mangiare gli spaghetti con le zucchine che mi fanno vomitare.
- Voglio continuare a giocare
- Sono in sala a giocare e la mamma mi chiama per andare a mangiare

Come vediamo da questa attività svolta in classe, non è possibile valutare i comportamenti dei bambini solo in modo etico o addirittura ideologico. Ci sono bambini che non amano stare a tavola perché la tavola è terreno di conflitto in famiglia, oppure perché semplicemente non sentono la tavola come un momento di intimità, cura e relazione affettiva; oppure ancora, perché questa cura e queste attenzioni affettive sono troppo soffocanti e invadenti. È stato analizzato, ad esempio, come adolescenti che fino a pochi mesi prima amavano stare a tavola con genitori e fratelli, in questo particolare

momento di passaggio evolutivo non tollerano più l'intimità con i genitori, proprio perché devono separarsi e compiere un salto verso l'autonomia.

Anche l'utilizzo dei film, purché problematizzato e discusso con i bambini, può risultare un'esperienza significativa; come la letteratura, la poesia, le immagini, i filmati sono media simbolici utili per parlare a certe parti del bambino, permettendo così di lavorare sull'identità e sul sé profondo.

La modalità riflessiva attivata con la lettura di testi scelti per coinvolgere e far pensare

accompagna anche la scelta della visione filmica. L'insegnante può valutare se il film può essere visto integralmente o se scegliere spezzoni significativi, che rendano espliciti i nodi sui quali far riflettere e muovere gli interrogativi.

Ecco una serie di film che potrebbero essere utilizzati.

"Il pranzo di Babette", Danimarca, 1987, G.Axel, col. 103'

Il regista si è ispirato al racconto omonimo di K. Blixen. È la storia di Babette, famosa cuoca in fuga da Parigi perché ricercata, e rifugiata in Danimarca a casa di due vecchie sorelle che l'accettano come domestica. Quando vince alla lotteria diecimila franchi li spende tutti per offrire un pranzo indimenticabile, alla piccola comunità di luterani che l'ha adottata. Lei è "capace di trasformare un pranzo in una specie di avventura amorosa". Il film fa venire l'acquolina in bocca, ma mostra anche la necessità di soddisfare la gola quanto l'anima. La visione può essere fatta accompagnando gli alunni a brevi indicazioni sulla storia o scegliendo alcuni passaggi quali l'arrivo degli ingredienti via mare, la preparazione dei diversi piatti e la loro presentazione.

Le domande che possono esplicitare la tematica del cibo come dono possono essere:

- Perché la cuoca Babette decide di destinare tutti i suoi soldi in un pranzo?

- Quali sono le reazioni dei commensali?

- Lei di che cosa si preoccupa? Voi cosa ne pensate?

- Che cosa avreste fatto voi al posto di Babette? E al posto degli invitati?

Al termine della discussione in classe l'insegnante può far scrivere racconti personali che abbiano attinenza con l'episodio del film.

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

"Hook Capitan Uncino" USA, 1991, S. Spielberg, col. 143'

Peter Pan è diventato adulto e si è dimenticato del mondo magico della sua infanzia: nel film di Spielberg il tema centrale è la scelta di Peter di non crescere, la contrapposizione fra il mondo adulto e il mondo dei ragazzi. Molte sono le tematiche che si possono affrontare per questo si consiglia di far vedere tutto il film ai ragazzi accompagnandoli con indicazioni utili alla comprensione.

Affrontando la tematica cibo/fame analizzata e sviluppata nel nostro percorso, si privilegia la scena surreale dei ragazzi che arrivano sulla nave affamati e si nutrono di un cibo inesistente. Assaggiano. Assaporano. Annusano. Masticano e divorano pietanze che non ci sono né nei piatti che svuotano, né nelle pentole che scoperchiano. Tutto è magia, tutto è immaginazione. C'è tutto quello che basta per sfamarsi, gustare. Insieme si "illudono" e partecipano a una "grande mangiata".

Si suggerisce di far immedesimare anche i nostri ragazzi in una situazione simile: mimare un pranzo gustoso e prelibato, annusando e assaporando le pietanze immaginate. Per meglio restituire le emozioni e le sensazioni del film sarebbe utile avere piatti, stoviglie, ciotole, pentole come nella scena proposta e ridurre all'indispensabile la comunicazione verbale.

Un'altra possibilità (che è stata precedentemente documentata), è stata quella di descrivere il cibo preferito e subito dopo immaginare di provarne disgusto (mi piace assai/che disgusto).

"Parenti serpenti" Italia, 1992, M. Monicelli, col 105'

Il film racconta una cena durante le festività natalizie in una città italiana. Nessuno dei parenti vuole organizzare il pranzo di

Natale per tutti perché interessato solo all'eredità degli anziani genitori.

Si consiglia la visione solo della scena della cena, dove ben si evidenziano molti degli stereotipi e dei comportamenti presentati nella commedia all'italiana.

La discussione in classe può iniziare mettendo a confronto altre scene di film che raccontano cene familiari.

"Crimini e misfatti", USA, 1989, W. Allen, col 104'

È la storia di due uomini che affrontano problemi esistenziali, in parallelo. È un film sulla moralità alle soglie del duemila: la storia è adatta ad un pubblico adulto, per questo si sconsiglia tutta la visione del film. Si sceglie la scena della cena di una famiglia ebrea. I comportamenti, le abitudini, i discorsi dei commensali raccontano un "altro" aspetto della convivialità.

"Cous cous", Francia, 2007, Abdel Kechiche, col 151'

Il pranzo ricco e concitato di una famiglia marocchina immigrata a Marsiglia. Questa terza proposta chiude il confronto fra le diverse convivialità, su come gli usi e costumi di un popolo si mostrano al meglio durante un pranzo, una cena.

La riflessione potrebbe riguardare quali cibi si servono, quali riti, quali divieti, quali ruoli, quali comportamenti ci vengono offerti-imposti-proposti durante un pasto.

"Novecento- atto I", Italia, 1976, B. Bertolucci, col 155'

È la grande storia di due famiglie: i ricchi proprietari terrieri e i contadini che lavorano per loro. È la storia del nostro lavoro per loro. È la storia del nostro paese e delle classi sociali a confronto.

Il ricco Alfredo e il contadino rivoluzionario Olmo. Sono nati nello stesso giorno, cresceranno insieme, ma i loro destini sono per nascita diversi. La proposta didattica si orienta sulla prima parte del film, alcune scene corali della vita contadina possono essere spunti per percorsi di storia e di educazione civica. Durante il corso di formazione "Verso Expo 2015. Percorsi di educazione alimentare", da noi proposto, abbiamo scelto la grande fame dei contadini durante la guerra. Rappresentativa la scena del pasto fatto con solo un pezzo di pane passato sull'aringa appesa.

La domanda dopo la visione sarà molto aperta, ad esempio Cosa avete visto? Cosa facevano i poveri commensali con il pane? Perché?

Si lascia che la discussione sia libera. È possibile proporre anche un'altra scena del film da porre a confronto: il pranzo dei ricchi, chiedendo non solo di descrivere le differenze dei due contesti, che sono molto esplicite, ma di raccontare, le sensazioni e i sentimenti che hanno suscitato.

Potremmo far rientrare in questa fase del lavoro anche esperienze più concrete, quali quelle di degustazione, o momenti per cucinare insieme ai bambini, o anche momenti di convivio da condividere con i genitori.

Il cucinare, il preparare, il prendersi cura è un'esperienza vera e propria, racchiude in sé la complessità del reale, è in grado di fondere insieme aspetti differenti, è questo il suo potenziale di senso.

La discussione

La discussione è un'ottima strategia didattica, molto efficace per la costruzione sociale della conoscenza. È adatta per approfondire con i bambini un determinato argomento, per rielaborare esperienze e conoscenze pregresse procedendo per diversi livelli di astrazione verso la costruzione di significati condivisi. Può essere utilizzata per ragionare, insieme con i bambini, su un problema, per individuare soluzioni adeguate attraverso un pensiero-discorso che si forma con gli interventi di tutti, o anche, alla fine di un percorso, per chiedere loro che cosa e come hanno imparato, attivando competenze metacognitive.

Per un verso, gli alunni, confrontando le proprie conoscenze pregresse e riflettendo con gli altri, sviluppano capacità cognitive; nel contempo, sviluppano capacità sociali, imparano a rispettare le idee e le opinioni degli altri, acquisendo un maggiore controllo di sé e un atteggiamento empatico e aperto nei confronti dei compagni.

Essendo compito della scuola promuovere nei bambini atteggiamenti cooperativi (J. Dewey) e tenendo presente che la conoscenza si costruisce sul piano sociale all'interno della zona di sviluppo prossimale (L. Vygotskij), la discussione in classe mette in moto un processo di ristrutturazione delle conoscenze attraverso la risoluzione di conflitti cognitivi (Piaget).

Conduzione

Per la buona riuscita e l'efficacia della discussione, l'insegnante deve curare che lo spazio sia accogliente (è ideale una disposizione in cerchio), deve creare un clima relazionale tranquillo, favorendo lo scambio reciproco tra i bambini, sostenere e orientare il dialogo. All'insegnante spetta il ruolo di facilitatore dell'apprendimento.

I bambini devono sentirsi a loro agio, protagonisti, liberi di esprimersi e non giudicati per quello che dicono.

Individuato un argomento o un problema, la discussione può essere avviata in un ambito di conoscenze comuni e di un linguaggio condiviso (parole-chiave), per esempio, in seguito ad un'esperienza comune (la visione di un film, la lettura di un brano, ...).

Con i bambini si stabiliscono le regole per partecipare alla conversazione: esprimere il proprio pensiero in modo corretto e chiaro, non intervenire se parla un altro, rispettare e ascoltare attentamente gli altri per poter adattare i propri successivi interventi (competenze linguistiche, sociali, comunicative).

All'insegnante spetta condurre la discussione, affrontare l'imprevisto con flessibilità e governare l'incertezza. L'insegnante deve intervenire poco, assumendo un atteggiamento empatico e curioso, di accettazione, non autoritario e direttivo (Rogers). Deve svolgere la funzione di rispecchiamento e di incoraggiamento nei confronti degli alunni (Lumbelli), ascoltando e prendendo in seria considerazione gli interventi dei bambini, anche di quelli più confusi, che, spesso, nascondono idee originali.

Il rispecchiamento verbale consiste nella ripetizione da parte del docente di una parola e di una frase pronunciata da parte di un bambino con l'intento di confermarlo positivamente.

La ripresa a specchio consiste in una riformulazione rispettosa del contenuto che restituisca, incoraggi l'altro a proseguire, chiarire, precisare, completare quanto espresso.

Con la sintesi o il riepilogo ("fare il punto della situazione") vengono sottolineati i diversi punti di vista, mettendo in rilievo i conflitti cognitivi emersi.

Inizialmente, è meglio organizzare il lavoro in piccoli gruppi, affinché i bambini imparino le regole della conversazione (rispetto dei turni, parlare uno alla volta, lasciare spazio agli altri) e possano esprimere più facilmente le proprie idee interagendo con gli altri membri del gruppo.

L'insegnante potrà meglio osservare le acquisizioni di ognuno, la costruzione del ragionamento collettivo, le carenze di informazioni e conoscenze, intervenendo, se necessario, su ciò che pensava acquisito.

Obiettivo di una discussione è recuperare, ripensare, riorganizzare, utilizzare le conoscenze pregresse e costruirne di nuove, anche semplici; collegare fatti, eventi, esperienze, mettendole in relazione con le conoscenze.

Nigris E., Quali metodologie per quale apprendimento? in E. Nigris, Didattica generale, Guerini scientifica, 2004, Parte quarta, B4, pp.1-52

Ripamonti D., Discutere per apprendere, in Nigris E., Negri S., Zuccoli F. (a cura di) Esperienza e didattica, Carocci, Roma 2009, pp. 167-208

Riportiamo un primo esempio tratto da una discussione in classe⁴¹ che l'insegnante conduce con i suoi alunni dopo che è stata proiettata una scena del film "Tutti insieme appassionatamente" di Robert Wise. La scena rappresenta la cena della famiglia Trapp a cui partecipa, per la prima volta, la nuova governante.

La discussione inizia con l'analisi della scena del film, della casa, degli ambienti borghesi, degli abiti, dei comportamenti e delle relazioni degli attori. L'insegnante invita successivamente gli alunni a spostare l'attenzione sulla loro casa, sulla cena della sera precedente, chiedendo "che cosa avete

mangiato?" e induce la riflessione sul vissuto abituale della cena in famiglia. Correttamente l'insegnante usa un approccio indiretto che favorisce l'autenticità della discussione.

CLASSE III

Bellusco, 14 aprile 2011

Visione di una scena del film "Tutti insieme appassionatamente", USA, 1965, R. Wise, col.167'

Discussione con gli alunni

Analisi della scena:

-la famiglia è ricca lo si vede da com'è l'ambiente, come la tavola è apparecchiata, l'eleganza dei commensali, l'antipasto posto nel piatto

-la famiglia è riunita

-ci sono delle regole severe

-durante la cena ci si relaziona....

Domanda: *Proviamo a pensare al momento della cena che viviamo solitamente.*

M1 – *Durante la cena mi sento sola perché i miei genitori parlano con mio fratello Marco. Io parlo con mia sorella, ma non la capisco. Mi annoio. Tutti ascoltano Marco che ha tanti problemi. Mi sento come se non esistessi.*

G – *Per me è un momento felice perché sto con i miei genitori e racconto cosa ho fatto a scuola.*

M2 – *Il mio papà non vuole che si guardi la televisione. Io e mia sorella Rebecca raccontiamo cosa abbiamo fatto a scuola. Poi chiedo al papà come è andato il lavoro, mi piace molto ascoltarlo. Anche la mamma racconta, poi insieme sparecchiamo. La cena è un momento bello e divertente.*

G1 – *Mi diverto con mio fratello e mia mamma, usiamo le regole come se fossimo a scuola. È un bel momento perché siamo riuniti. Mangio volentieri.*

G2 - *Mi sento felice perché vedo il papà. La televisione è accesa, il papà e la mamma parlano e mio fratello fa il comandino, allora io sto nel mio mondo.*

N – *Durante la cena c'è la televisione accesa e la mamma non mi ascolta. A volte non mangio perché siamo soli, mi manca il papà. Solo a volte aspetto l'ora di cena volentieri.*

M3 – *A tavola ci siamo tutti e ci raccontiamo le cose tra fratelli. Intanto i grandi parlano per conto loro. Mi piace. Abbiamo delle regole.*

A - *Mamma e papà parlano tra loro e poi con la mia sorellina. La cena non mi piace tanto perché vorrei che mia sorella non ci fosse, così mia mamma e mio papà parlerebbero con me.*

D - *Aiuto la mamma ad apparecchiare la tavola, poi mangiamo. Mamma e papà guardano il telegiornale, io gioco con mia sorella. Vorrei che la tele fosse sui cartoni e i miei genitori avessero un po' più di tempo per me.*

L - *Mi piace la cena perché c'è mia sorella che mi fa ridere. Io parlo col papà. Il papà e la mamma parlano e a volte è accesa la tele.*

⁴¹ Istituto comprensivo Madre Teresa di Calcutta di Bellusco (M.B.)

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Il confronto e la discussione possono derivare anche dalla lettura di un brano, di un racconto di un romanzo.

R. Denti "Il ragazzo è impegnato a crescere", Gli anni in tasca, Topipittori Ed. Milano 2009

"Un giorno, in via della Bietola, mi sentii involontariamente un eroe. Tornati dalla passeggiata mattutina nei prati e nei boschi di castagni per cercare funghi, lo zio uscì per una commissione. Ritornò a mezzogiorno (ora del pranzo) con due amici di un paese vicino, avendoli invitati a mangiare. La zia aggiunse due sedie e due piatti e fece sedere gli ospiti inattesi che servì direttamente dal tegame come faceva con i componenti della famiglia. Ero il più piccolo e mi lasciò per ultimo. Quando mi arrivò vicino disse: "Dovete scusarlo, ma a lui piace mangiare direttamente dal tegame". E me lo mise davanti. Già ero meravigliato di sentire dire una cosa non vera, quando mi accorsi che il tegame era vuoto e pulito come se fosse stato lavato. Aprii la bocca per protestare, ma la zia mi fulminò con una terribile occhiata. Presi il pane e feci finta di mangiarlo nel sugo che non c'era. Quando gli ospiti se ne andarono, la zia mi abbracciò e spiegò alle cugine come ero stato bravo. Riaccese il fornello e mi preparò frittelle di funghi, di castagne, di mele. Ma, soprattutto, la mia bravura fu raccontata a tutti gli amici e agli abitanti della via Bietola. Avevo fatto una cosa che faceva onore anche alla mia famiglia."

Roberto Denti racconta in prima persona la sua infanzia. Molti sono gli spunti che vengono proposti da questo libro per ragazzi. Proponiamo qui un breve episodio che può essere spunto di discussione in classe per le diverse inferenze che presenta. Roberto, ragazzo tornato da una passeggiata all'ora di pranzo, ha fame. La sua finzione di mangiare riceve una soddisfazione

maggiore del cibo: la zia lo riconosce in grado di capirla, di non metterla in difficoltà di fronte agli ospiti inattesi. Roberto bambino può resistere alla fame, è grande abbastanza per capire la situazione.

Le domande stimolo sono

- Perché Roberto, il protagonista, si è sentito "involontariamente un eroe"?
- Roberto secondo voi aveva fame? Cosa avrà provato vedendo il tegame vuoto?
- La zia ha avuto cortesia verso i suoi ospiti inattesi. Vi è mai capitato un episodio simile? Cosa è successo?
- L'ospitalità è un valore che attraversa molte civiltà, cosa significa per voi essere ospitali?
- Di cosa è stato veramente contento Roberto? Perché?

Al termine della discussione l'insegnante può raccogliere le diverse riflessioni in un testo collettivo, che integri l'esperienza di Roberto con le impressioni e le più significative esperienze degli alunni. È possibile intraprendere itinerari letterari dove si approfondisca il valore dell'ospitalità nel nostro paese.

Un'altra esperienza che si può proporre come momento di confronto/riflessione è quella realizzata in una classe quarta della scuola primaria di Bellusco. Come sviluppo della discussione sulla parola "fame" (fase 1) è stato scelto di tematizzare "il fare festa".

L'insegnante ha proposto una prima attività comune, la visione di "Chocolat" di Claire Denis, a cui ha fatto seguire una riflessione sul film con la compilazione individuale di una scheda riportata nel riquadro (che potrebbe essere inserita anche nella fase 2). Segue una terza attività collettiva, che vede i bambini impegnati in una discussione sulle loro schede e un'attività di gruppo (due gruppi

di lavoro) per preparare due cartelloni intitolati "fare festa per mangiare" e "fare festa per stare insieme". Il lavoro si conclude con la presentazione dei cartelloni da parte di ciascun gruppo ai compagni. I bambini hanno percorso un sentiero che, partendo dalla riflessione individuale, si è articolato in momenti di confronto collettivo e di lavoro con i compagni (di gruppo e interclasse), moltiplicando le possibilità di acquisire consapevolezza di sé.

Un'esperienza complessa come questa, che prevede fasi di lavoro che si snodano in un percorso articolato in spazi adeguati, stimola i bambini a mettersi in gioco, le loro risposte arrivano complesse e articolate: l'insieme non corrisponde solo alla somma delle parti, ma è molto di più.

La traccia proposta dall'insegnante è in corsivo-grassetto; seguono alcune risposte di bambini.

Scheda sul Film

Titolo del FILM

CHOCOLAT

Del film io penso che...

-E' bello ravvicinare la gente, mi ha fatto venire fame e fare amicizia con tutti anche con i nomadi.

-Sia bello, tranquillo, emozionante, che il cibo possa far cambiare le persone

-Bisogna accettare tutti, bisogna stare insieme, non ci si deve mai arrendere, bisogna perdonarsi, bisogna aiutarsi a vicenda

INDIMENTICABILE X
BELLO X X
COSI' COSI'
NIENTE DI PARTICOLARE
CALMA PIATTA
BRUTTO
INSOPPORTABILE

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Se chiudo gli occhi del film mi tornano in mente...

Un personaggio...

- Vivien
- Vivien
- la bambina

Un gesto...

- Con il coltello spezza la statua
- Far cambiare la gente
- Quando la nonna legge al nipote

Una frase...

- Dobbiamo andare in un altro paese
- Bevi questa cioccolata
- Organizzami una festa

Il momento in cui...

- Il prete potrebbe dire le sue parole
- Armand ha bevuto la cioccolata
- Quando mangiano la carne con il cioccolato

Un'inquadratura...

(viene richiesto un disegno)

Sul retro i bambini scrivono al centro del foglio "fare festa per" e registrano intorno i loro pensieri.

Fare festa per...

- Per gustare il cibo con gioia
- Per stare insieme
- Per accettare tutti
- Per festeggiare qualcuno o qualcosa
- Per divertirsi
- Per conoscersi meglio

- Per stare in allegria
- Per festeggiare un compleanno
- Per fare nuovi legami e nuove amicizie
- Per condividere cose belle
- Per liberarsi dai pensieri brutti
- Liberarsi dal lavoro
- Per gustare nuovi piatti
- Per condividere con tutti il cibo e l'allegria
- Assaggiare i cibi preparati da altri
- Per provare nuovi sapori
- Celebrare qualche avvenimento
- Per stare con le persone che amo
- Per avvicinare gente
- Festeggiare anniversari
- Stare bene
- Conoscersi meglio

Fare festa per...

- Per mangiare cose che mi piacciono, cose particolari, cose nuove, cose piccanti
- Per celebrare compleanni, anniversari, comunioni, nascite, per partenze o arrivi, per viaggi

Per stare in compagnia, per conoscere nuovi amici, per stare con la propria famiglia, per stare con gli amici per divertirsi

Fare festa per...

- Mangiare
- I cibi sconosciuti
- I cibi che ti piacciono
- Per ingolosirsi
- Per assaporare i cibi
- Stare insieme
- Conoscersi
- Stare in compagnia
- Stare in allegria
- Stare con le persone che amo
- Condividere le cose belle
- Che la mamma non cucina
- Per scherzare un po'
- Stare con i nonni e la famiglia
- Giocare con tutti i miei amici



Uno dei due cartelloni costruito dai bambini nella fase finale del lavoro "FARE FESTA PER STARE INSIEME"

FASE 4

Verso il cambiamento: il cambiamento in me e in noi

Abbiamo cercato di evidenziare come l'argomento cibo possa essere un *mediatore* per far emergere elementi di sé, della propria identità e della propria storia, delle relazioni di cura e di convivialità che il cibo stimola e porta con sé; tutti argomenti che, se chiesti o richiamati in modo diretto, non potrebbero emergere.

Il cibo non è soltanto costruzione di identità. Cibo significa anche relazione ed è attraverso il "dare da mangiare" che passano le relazioni di cura, di intimità, di affetto, ma anche di conflitto, dal momento che, come abbiamo già accennato, un argomento così complesso non può che aprire alle polarizzazioni, al dualismo, agli opposti, che possono essere mediati solo attraverso una consapevolezza crescente.

Un percorso come questo non permette solo di lavorare sul singolo e sulla costruzione del vero sé, ma anche sulla relazione e sul confronto tra il gruppo, valorizzando differenze e similitudini al fine di costruire una consapevolezza diversa, un'altra visione di tutta una serie di routine e di comportamenti, ormai abitudinari e svuotati di significato.

L'altro assunto di base del percorso è che l'apprendimento sia un processo trasformativo, che implica cioè un cambiamento. Come sostiene Piaget, le condizioni affinché questo avvenga sono quelle di "incorporare" le nuove esperienze nel proprio schema mentale e di conoscenze⁴², per ritrovare una nuova forma di adattamento attraverso l'accomodamento, cioè la ristrutturazione degli schemi precedentemente costruiti.

Si prevede cioè una fase di ristrutturazione di quello che c'è rispetto ad una nuova scoperta, ad una diversa consapevolezza.

Non si tratta di inserire o di aggiungere elementi dall'esterno, ma di fornire ipotetiche multiple chiavi di lettura rispetto a ciò che c'è, e questo spostamento di prospettiva richiede un lavoro metacognitivo da parte dei soggetti coinvolti.

Anche Mezirow definisce l'apprendimento attivo e trasformativo quando attraversa un'esperienza che possa considerarsi riflessiva e implica un'integrazione fra cambiamento della realtà da parte dei soggetti e il cambiamento degli stessi attraverso questa azione⁴³.

Il percorso che abbiamo cercato di descrivere prevede, come è già stato evidenziato in diversi punti, una crescente consapevolezza rispetto alla conoscenza di sé, quindi un cambiamento rispetto a sé, ma anche, un cambiamento rispetto a un gruppo di riferimento e ad un modo di intendere il cibo e il rapporto che con esso si costruisce.

Il cambiamento in me

Il cambiamento in se stessi implica davvero la costruzione di un'altra visione, una visione mutata: ad esempio, citando proprio le parole di un'insegnante, "io non l'avevo mai pensato, l'educazione alimentare come una struttura valida per il miglioramento di sé e della propria capacità di relazione"⁴⁴. Come abbiamo evidenziato precedentemente, questa disposizione al cambiamento non è per nulla un punto di partenza scontato e ovvio, anzi esplicita il presupposto per cui si inizia a considerare un apprendimento in termini di processo dinamico e non di nozioni o conoscenze da far acquisire.

È solo attraverso questa "trasformazione", che parte prima nell'insegnante, che si può prevedere una ricaduta sul bambino.

Se la progettazione è pensata in termini di esperienze riflessive, che aprano a problematiche e possano permettere un pensiero di tipo metacognitivo, questa avrà una ricaduta inevitabile sui soggetti

avrà una ricaduta inevitabile sui soggetti coinvolti.

Il bambino che, nella sua discussione, riconosce di essere nervoso in classe quando ha fame o quello che ammette di mangiare quando è nervoso, mette in atto un processo di consapevolezza che può aprire al cambiamento per sé ma anche per il gruppo che lo ascolta. Non siamo certi che il cambiamento avverrà sul serio e in modo definitivo, perché il processo di crescita ed evoluzione personale è lento e dura tutta una vita.

È difficile per un insegnante assistere ai reali cambiamenti che avverranno nei numerosi bambini che passano dalla sua classe e questa è una delle fatiche di questo mestiere. Ma molti sono i bambini che ricordano ancora, dopo anni, esperienze significative avvenute a scuola, soprattutto se coinvolgono momenti così densi e pregnanti come quelli conviviali o se rimandano a momenti di intenso smarrimento che poi si risolvono in nuove consapevolezze.

Il cambiamento in noi

Il cambiamento non avviene però solo all'interno della coscienza individuale, ma può riguardare anche il contesto sociale – il noi – in cui viviamo. Come abbiamo più volte ricordato, il cibo non è mai solo cibo, bensì veicola tutta una serie di relazioni, vissuti, emozioni, che non possono essere trascurati. Riguarda anche le relazioni che si instaurano a scuola, fra i diversi soggetti coinvolti.

Per citare, anche in questo caso, le parole di un'insegnante: "lo ricordo, diversi anni fa, di aver recuperato un bambino proprio mangiando con lui a tavola. Era un bambino particolarmente monello e fin dalla prima facevo in modo di sedermi a tavola vicino a lui ed era il chiacchierare, non so, l'instaurare un certo tipo di rapporto con lui, lui si sentiva importante e ascoltato ed è nato un bel rapporto con me"⁴⁴.

⁴² E. Nigris, S. C. Negri, F. Zuccoli, (a cura di) Esperienza e Didattica. Le metodologie attive, Carocci, Roma, 2007.

⁴³ J. Mezirow, Apprendimento e trasformazione, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

⁴⁴ Questa è la citazione delle parole di un'insegnante, durante una discussione di sintesi durante l'ultimo incontro di formazione pilota "Verso Expo 2015. Percorsi di Educazione Alimentare".

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

In questo caso è evidente come l'esperienza della tavola, del condividere insieme dei pasti, potesse offrire, in un contesto diverso, più protetto, dove la relazione ha potuto trovare modo di nascere e svilupparsi. La disposizione al cambiamento dell'insegnante, che decide di presentarsi a tavola in una posizione di ascolto del bambino rinunciando al ruolo di colei che deve imporre regole di comportamento, ha fatto sì che il contesto cambiasse, in favore di un accompagnamento dell'adulto e una condivisione delle regole stesse.

Alcune attività che riteniamo possano essere significativi esempi di questa fase sono i seguenti.

Nella Scuola Primaria "A. Scarpa" di Milano è stata progettata un'attività di tutoraggio tra i bambini di classe quinta e quelli di classe prima. Questa attività consiste nel formare delle coppie e di affidare ad un *tutor*, solitamente il bambino più grande, un *tutee*, cioè il bambino più piccolo del quale prendersi cura in tutti gli aspetti che l'esperienza coinvolge.

In questa scuola la sperimentazione ha previsto che il momento del tutoraggio avvenisse durante la mensa, ritenendo che questo fosse un momento di grande intensità affettiva ed emotiva per i bambini coinvolti.

Si evidenzia, nei bambini più piccoli, un bisogno di riservare cura e attenzioni al pranzo, routine acquisita durante la Scuola dell'Infanzia; nei più grandi invece questo momento può essere riempito di nuovo senso: prendersi cura dell'altro.

Questa è diventata un'occasione di evoluzione emotiva e di decentramento per i grandi avendo l'obiettivo primario di occuparsi di qualcuno, mentre per i piccoli ha avuto una forte valenza affettiva che ha permesso di veicolare, durante il momento del pasto, relazioni e amicizie.

Un'altra possibilità di ridare senso al momento della mensa è quella di pensare

di coinvolgere i bambini nella preparazione del menù della loro scuola.

Chi stabilisce cosa si mangia? I bambini cosa ne pensano?

Senza scadere nel mito del bambino-re, agli interessi del quale sottomettere qualsiasi attività, potrebbe essere interessante indagare quali sono i pensieri del bambino rispetto al momento del pasto, rispetto alla struttura della mensa, al cibo che viene servito, alle relazioni con i compagni, partendo dall'idea che questo potrebbe essere una prima apertura verso una *nuova* conoscenza dei propri gusti e percezioni in grado di promuovere l'ascolto del vero sé.

A questo proposito, l'esempio che vi proponiamo nasce in una Scuola Secondaria di Primo grado, ma coinvolge anche la Scuola Primaria e riguarda la problematizzazione con i ragazzi del momento della mensa⁴⁵.

Il percorso ha avuto inizio con diverse discussioni di classe, tanto da far nascere un vero e proprio progetto dal nome "Progetto Commissione mensa Ragazzi".

Questo è il contenuto del documento redatto per descrivere le finalità del progetto.

Il progetto si propone di coinvolgere in modo attivo gli alunni di classe quinta primaria, prima e seconda secondaria, per acquisire maggiore consapevolezza dei criteri di costruzione del menù, per conoscere le modalità di lavoro del personale, per rilevare eventuali problemi o suggerire miglioramenti, nel rispetto delle prescrizioni dell'ASL.

Con questa attività si cerca di guidare gli alunni ad acquisire buone abitudini per una corretta alimentazione.

La Commissione è presieduta dalla Dott.ssa M., tecnologa alimentare, con le docenti referenti E. G. della Scuola Primaria e L. della Secondaria.

Vi vorremmo anche presentare il primo verbale della Commissione Mensa Ragazzi.

La commissione, riunitasi presso la Scuola Secondaria di Primo Grado, presieduta dalla Dott.ssa ..., procede alla presentazione dei suoi componenti: alunni, docenti, rappresentante della mensa.

Dopo una breve introduzione della Dottoressa sullo scopo e sulle prerogative della commissione ha inizio il dibattito dal quale emergono i seguenti problemi o richieste sul servizio mensa, raccolti dai ragazzi.

Rilievi:

- insalata troppo condita o assente di condimento;
- piselli di colore giallognolo e spesso crudi;
- pasta servita a volte fredda;
- pulizia dei tavoli tra un turno e l'altro;
- poco spazio tra una sedia e l'altra e poco spazio per le gambe sotto il tavolo.

Richieste:

- servire crostini preferibilmente a parte;
- predisporre i bicchieri al tavolo all'inizio di ogni turno;
- assicurarsi che la plastica delle brocche sia adatta a contenere le bevande.

⁴⁵Scuola di Palazzago

PROPOSTE OPERATIVE E FASI DI LAVORO

Il momento del pranzo, in qualità di esperienza di bambini e ragazzi, è diventato, nell'esempio appena descritto, un tema di continuità tra i due diversi ordini di scuola. L'intento è quello di coinvolgere gli alunni in una progettazione partecipata di interventi volti al miglioramento e al benessere di un momento di indiscussa importanza. È da sottolineare, inoltre, l'impianto organizzativo che richiede un progetto di questo tipo: costituire la commissione, eleggere i rappresentanti, redigere i verbali, organizzare le riunioni, ma anche imparare ad argomentare posizioni, discutere problemi insieme.

Il cibo, in questo caso, ha aperto una problematica affrontata da insegnanti e alunni insieme, in tutti i suoi aspetti, come esplicitano le osservazioni fatte dai ragazzi, non solo citando una dimensione legata principalmente a gusti e percezioni personali, ma anche facendo rilevazioni sullo spazio, quindi sulla struttura fisica della mensa, sull'impianto organizzativo. L'ottica diventa quella di tematizzare il percorso in termini di processo, riconoscendo ai ragazzi un "sapere" che deve essere ascoltato, mediato e interpretato.

Si conclude scegliendo di riportare come esempio un percorso realizzato in una Scuola Primaria che sintetizza al meglio le diverse fasi illustrate.

DOLCE MI PIACE

L'incipit utilizzato è stata la lettura del brano "Furto in pasticceria"⁴⁶. Successivamente l'insegnante pone ai bambini la seguente domanda: "Cosa hai immaginato durante l'ascolto del brano?"

D: Una sala con tantissimi dolci su di un tavolo, mi è venuta fame.

M: Un paesaggio pieno di dolci che diventano piante

D: Una sala buia, un tavolo con una torta e gli scaffali pieni di dolci.

A: Un bambino divorato dai dolci.

I: lo ho pensato ad una città di dolci.

L'insegnante continua chiedendo: "Qual è il dolce che più vi piace?"

- | | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| - torrone | - gelato di zucchero |
| - torta mimosa | - krafen |
| - gelato alla stracciatella | - tavoletta di cioccolato fondente |
| - meringa | - panna montata |
| - caramelle morbide, gelatine | - salame di cioccolato |
| - torta della nonna | - crostata di ciliegie |

Ascoltando anche la lettura di "Re Rirò nel regno della cuccagna"⁴⁷ e "La casetta di cioccolata"⁴⁸ si accompagnano i bambini ad immaginare come il loro dolce preferito possa diventare l'elemento di un paesaggio. La richiesta successiva è quella di disegnare e colorare ciascuno il proprio elemento e poi di descriverlo.

Con i vari elementi su un cartellone si realizza un vero e proprio paese dolce.



Alcune descrizioni fatte dai bambini.



⁴⁶ Brano tratto da "Ultimo viene il corvo", di Italo Calvino.

⁴⁷ Brano tratto da "Re Rirò nel paese del Nonsò", di Marco Biassoni.

⁴⁸ Brano tratto da "Hasel e Gretel" dei Fratelli Grimm

SCHEDE DI LAVORO di Elisabetta Piedi

Vi proponiamo altre schede di lavoro su testi letterari o libri per bambini che possono essere validi spunti per la costruzione di un percorso didattico sul cibo.

Ceci Jenkinson "Il negozio delle mamme", Salani Ed. Collana "Gli scriccioli", Milano, 2010

È una storia divertente e surreale che racconta la storia di Jonthy che si ribella ai divieti della mamma, divieti che riguardano soprattutto il cibo e la televisione. Per questo:

"Quella mattina Jonthy aveva portato la sua vera mamma al Negozio delle Mamme per sceglierne una nuova. E tutto per una banalissima discussione".

Ma la mamma che gli tocca nello scambio decide che:

1. Sono banditi tutti i cibi spazzatura, compresi hamburger, bevande gassate, patatine, cioccolato e pizza (soprattutto quella con peperoni, perché è stato dimostrato che induce i giovani alla sfacciataggine). Chiunque venga sorpreso a consumare questi cibi verrà punito con il bastone.

2. I bambini devono mangiare regolarmente: cavolo bollito, purè di patate granuloso e carne di montone.

3. La televisione è bandita, tranne i programmi educativi che, comunque, devono essere seguiti sotto stretta sorveglianza".

Molti sono i motivi di riflessione che toccano sia gli aspetti comportamentali, sia gli aspetti relazionali. E' possibile far leggere le parti più "provocatorie" del testo individualmente, chiedere le impressioni e seguire sia percorsi che afferiscono più strettamente all'educazione alimentare (quali cibi sono necessari alla crescita, quali ritenuti "sani"? Perché?), sia percorsi che consentano di raggiungere una maggiore comprensione dei meccanismi individuali che mediano gli effetti degli insegnamenti e moniti (quali divieti ti impingono a casa rispetto agli alimenti

che si possono o non si possono mangiare, quali cibi mangeresti sempre perché ti piacciono tantissimo? Sei solito mangiare quando guardi la tv? Sei attento quando mangi a cosa mangi?).

K. Di Camillo "Le avventure di Meschino. Storia di un topo, una principessa, una zuppa proibita e un rocchetto di filo" Mondadori, Milano, 2003

È la storia di Braciola Onik, una sguattera che nasconde un desiderio impossibile, e di un topolino coraggioso e generoso. Una storia classica: i personaggi hanno intrapreso un viaggio che li porterà nel fondo di segrete tenebrose. La zuppa proibita si inserisce al meglio in questo itinerario letterario che parla di storie e cibo che scalda il cuore:

"Dopo aver mescolato, la cuoca riabbassò il cucchiaino, risollevò la candela e guardò Meschino.

- Che aspetti?- gli chiese. -Vai, pussa via, scio'. Nessun altro topo avrà mai l'opportunità di uscire sano e salvo dalla mia cucina. Ma di nuovo l'aroma della zuppa piroettò in direzione di Meschino, facendogli sollevare il naso e fremere i baffi.

- Sì, topo- disse la donna. - È zuppa quella che annusi. La principessa, non che la cosa possa interessarti, è sparita povero tesoro. Sono tempi duri. E quando i tempi sono così spaventosi una buona zuppa è di conforto. Non ha un profumo consolante?

- Sì- annuì Meschino.

La cuoca tornò a voltargli le spalle. Mise giù la candela, riprese il cucchiaino e ricominciò a mescolare. - Oh sì, sono giorni tetri.- Scosse la testa. - E io mi sto solo prendendo in giro, a che serve preparare la zuppa se qualcun altro non la mangia? La zuppa ha bisogno che un'altra bocca la gusti, che un altro cuore sia riscaldato. Smise di mescolare e di nuovo si voltò a guardare Meschino.

- Topo, ti andrebbe un po' di zuppa?- gli domandò. E, senza aspettare prese un piattino, vi versò una cucchiainata di zuppa e lo appoggiò sul pavimento della cucina.

- Avvicinati, non ti farò male, promesso.

Meschino annusò. Il profumo della zuppa era squisito, straordinario. Tenendo d'occhio la donna, si staccò dal rocchetto di filo e si fece avanti cauto.

- Coraggio- lo incitò lei. - Assaggia.

Meschino salì sul piatto e la zuppa gli bagnò le zampe. Chinò la testa sul liquido denso e caldo. Lo assaggiò. Oh se era buono. Aglio pollo e crescione: la stessa zuppa preparata il giorno in cui la regina era morta.

- Com'è?- chiese ansiosa la cuoca.

- Meravigliosa- rispose Meschino.

- Troppo aglio? - domandò la donna, torcendosi le mani.

- No. È perfetta.

La cuoca sorrise. - Vedi? Non c'è nessuno al mondo, topo o uomo che sia che non si senta confortato da una buona zuppa.

Meschino chinò la testa e bevve ancora, mentre la cuoca sorrideva e chiedeva - Non serve altro allora? Che te ne pare? È a posto così?

Meschino annuì.

Bevve la zuppa a grandi sorsi rumorosi. E quando scese dal piatto aveva le zampe umide, i baffi gocciolanti e la pancia piena.

- Non dirmi che hai già finito!- esclamò la cuoca - Certo che no. Un altro cucchiaino su...

- Non posso. Non ho tempo. Devo scendere nelle segrete per salvare la principessa.

- Oh, oh, oh- rise la cuoca. - Tu, un topo, vuoi salvare la principessa?

- Sì, sono in missione- spiegò Meschino.

- In tal caso, non sarò certo io a ostacolarti.

Fu così che la cuoca tenne aperta la porta

delle segrete mentre Meschino faceva rotolare il rocchetto di filo. - Buona fortuna-gli augurò. - Oh, oh, oh. Buona fortuna, e mi raccomando la principessa. Poi richiusa la porta, vi appoggiò le spalle e scosse la testa. "Se questo non è un segno di quanto strani sono i tempi" pensò "non so proprio cos'altro possa esserlo. Io, la cuoca, che offre la zuppa a un topo e poi gli auguro buona fortuna e gli raccomando la principessa. Oh, oh, oh. Altrochè se sono tempi strani."

Al termine della lettura l'insegnante sottolinea la frase della cuoca "A che serve preparare la zuppa se qualcun altro non la mangia? La zuppa ha bisogno che un'altra bocca la gusti, che un altro cuore sia riscaldato".

Le domande significative che motivano la discussione in classe potrebbero essere:

-Perché la cuoca offre la zuppa al topolino scoperto nella sua cucina?

-Quali sono i loro bisogni in quel momento?

-Qual è il senso della generosità della cuoca?

-Il topolino vince la sua paura. Perché?

P. Carpi, "Il papà Mangione e altre storie", Il battello a vapore Piemme Junior 2003, Casale Monferrato, 2003

È un libro di racconti per bambini dai 4 agli 11 anni. Il primo racconto è "Il papà mangione", dove, come dice il titolo, il protagonista ha una fame insaziabile. La proposta che si suggerisce è di leggere in classe ai bambini la storia e fermarsi a pag. 14 quando il babbo dice: "Scusatemi bambini, scusa cara moglie! Non so proprio come mai. Mi è venuta una fame che non so. Bè, non so, Allora- continuò- facciamo così".

Qui la lettura dell'insegnante si ferma e lascia in sospeso i bambini che, incuriositi dal racconto, devono prevedere quale sia la proposta del papà mangione.

Vengono invitati a fare delle ipotesi, tutte le possibili ipotesi che vengono trascritte, il lavoro può essere svolto anche a gruppi di quattro bambini.

Dalle letture delle diverse ipotesi si scelgono le più originali o convincenti o possibili e su quelle si scrivono altri racconti, che possono essere illustrati. Il lavoro si conclude con la lettura completa del racconto di Pinin Carpi e si raccolgono le impressioni, verificando anche l'aspetto di verosimiglianza di tutti i racconti.

C'era una volta un papà che era un po' mangione e un giorno, tornando dal lavoro, arrivò nei giardini pubblici. Siccome era molto stanco, si mise a sedere su una panchina e si addormentò.

Quando si svegliò era passato non so quanto e aveva un gran fame. Andò a casa di corsa e appena arrivato si mise a tavola coi suoi bambini, mentre la mamma portava la zuppiera fumante con la pastasciutta. Aveva preparato i maccheroni al ragù. Ma appena ebbe davanti la zuppiera il papà si chinò con la bocca sulla pasta, e senza nemmeno usare la forchetta, gnam gnam gnam gnam, se la mangiò tutta senza lasciare nemmeno un maccherone. La mamma spalancò occhi e bocca dicendo: -Ullalà!-, mentre i bambini gridavano:

-Ma papà! Abbiamo fame anche noi! Non ce ne hai lasciata neanche un po' di pastasciutta!

Il papà scuoteva la testa sconcolato diceva:

-Scusatemi bambini, scusa cara moglie! Non so cosa mi è successo... ho una fame, ma una fame!... Bè- continuò rivolto alla mamma- c'è qualcos'altro da mangiare?

Brontolando per il nervoso la mamma era già andata a prendere la pentola con lo spezzatino e, mettendola in mezzo alla tavola disse:

-Sì, sì, c'è anche la carne per fortuna! Sei un bel mangione però!

Ma appena il papà ebbe la pentola davanti, ci sporse dentro la faccia e, gnam gnam gnam gnam, in un momento si mangiò tutto lo spezzatino. E i bambini:

- Ma papà, cosa fai? Neanche lo

spezzatino ci hai lasciato! Abbiamo fame noi! Ma perché mangi tutto tu?!

La mamma era disperata e si lamentò:

- Adesso non c'è più niente, proprio niente, cosa facciamo?!

- Scusatemi bambini, scusa cara moglie! Non so proprio come mai, mi è venuta una fame che non so! Bè, non so, non so... allora - continuò- facciamo così, andiamo a mangiare in trattoria.

Le letture che seguono, normalmente destinate ad un pubblico adulto, possono essere proposte sia per l'ampliamento di percorsi interdisciplinari, sia per avviare la riflessione e la discussione ad un livello più approfondito.

E. Zola, "L'assommoir", Rizzoli, Milano, 1991.

Il brano riporta i colori e gli odori di un pranzo di nozze che si svolge nelle vie di Parigi alla fine del XIX secolo.

È interessante immaginare questo grande pranzo che coinvolge anche chi non è invitato, ma per tutti è un piacere questa abbondanza di odori, sapori, colori, risate, gesti di un quartiere in festa.

Un pranzo di nozze

E l'odor dell'oca ristorava e rallegrava la strada, giovani del droghiere credevano di mangiarne, di sul marciapiede di fronte, la fruttivendola e la trippaia a ogni momento si piantavano davanti alla bottega per aspirarne l'aria, e si leccavano le labbra. La strada era tutta un'indigestione di sicuro. Le Cudorge, mamma e figlia, le ombrellaie accanto, che non si vedevano mai, attraversavano la strada, l'una dietro all'altra, dando grandi sbirciate, rosse come se avessero fatto le frittelle. L'orologiaio, seduto al suo banco, non poteva più lavorare, ubriacato del gran numero di litri che aveva contato, tutti in estasi in mezzo ai suoi allegri cucù. Sì, i vicini ne erano ebbri!, gridava Coupeau. Perché dunque nascondersi?

Alla Brigata, ormai, non importava più di mostrarsi a tavola; tutta quella gente accalcata, con la gola in estasi, la divertiva anzi, la incitava ancor più. Avrebbe voluto sfondare la vetrina, spingere la tavola in mezzo alla strada, apparecchiare la frutta e i dolci sotto il naso del pubblico, fra il via vai della gente. Mica ripugnante a vedersi, no. Quella scena? Non c'era dunque alcun bisogno di chiudersi come tanti egoisti. Coupeau, vedendo l'orologiaio laggiù schizzare sputacchi larghi come tanti mezzi franchi, gli mostrò di lontano una bottiglia; e avendo quello accettato con un cenno del capo, gli portò la bottiglia e un bicchiere. La gran tavolata e la strada fraternizzarono. I commensali bevevano alla salute di chi passava. Chiamavano i compagni che avevano l'aria di essere gente dabbene. La gran mangiata si allargava, si stendeva di momento in momento, tanto che tutto il quartiere della Goutte-d'Or sentiva il baccano e si sentiva la pancia in quel diavolo a quattro.

Il brano parla di una convivialità in diverse forme.

Dopo la lettura collettiva in classe e chiarito il testo, le parole e le forme grammaticali, l'insegnante chiede di titolare il brano e successivamente propone di raccontare diverse versioni:

- come se fossi andato al pranzo e ti fossi divertito e avessi ben mangiato e desiderassi tornare a un pranzo del genere;

- racconta come se tu, invece, ti fossi annoiato moltissimo o fossi addirittura stato male.

I testi prodotti si leggono e si discute delle diverse situazioni raccontate.

Ripercorrendo spunti già offerti e descritti nelle fasi precedenti il lavoro può essere ampliato e arricchito con la rappresentazione grafica di una festa dove molti invitati mangiano, quanti gli oggetti sulle tavole? Quanti e quali cibi ci

possiamo immaginare e disegnare? È possibile fare una ricerca di quadri d'autore che raccontano di feste e grandi mangiate, ad esempio Brughel il vecchio, osservarli e raccontare le immagini con le parole.

Lev Tolstòj, "Cosa fa vivere gli uomini", Mondadori, Roma, 1991

Il racconto del 1887 ci riporta la storia di un calzolaio poverissimo, che Lev Tolstòj rielaborò sulla base di una leggenda che aveva udito da un contadino. Il brano riportato racconta della moglie del ciabattino Matrena e delle sue prime resistenze ad accogliere un pellegrino nudo e affamato.

Tacque, Matrena. E Semen dice: <<Matrena, ma Dio non c'è in te?>>

Udì queste parole, Matrena, guardò ancora il pellegrino, e a un tratto il cuore le si sciolse. Si scostò dalla porta, andò all'angolo della stufa, prese la cena. Mise una scodella sul tavolo, ci versò il kvas, mise lì l'ultimo pane. Portò il coltello e i cucchiari.

<<Be', mangiate, no?>> dice.

Semen fece avvicinare il pellegrino.

<<Forza, da bravo>> dice.

Semen tagliò il pane, lo spezzettò e cominciarono a mangiare. E Matrena sedeva all'angolo del tavolo, si era appoggiata a un gomito e guardava il pellegrino. Ed ebbe compassione, Matrena, del pellegrino, e le piacque. E a un tratto il pellegrino si rallegrò, smise di corrugarsi il viso, alzò gli occhi verso Matrena e sorrise. Cenarono: poi la baba sparecchiò e cominciò a chiedergli, al pellegrino:

<<Ma tu di chi saresti?>>.

<<Non sono di qua>>.

<<E com'è che sei finito sulla strada?>>.

<<Non posso dirlo>>.

<<Chi è che ti ha rubato tutto quanto?>>.

<<È Dio che mi ha punito>>.

<<E te ne stavi lì, tutto nudo?>>.

<<Così stavo, nudo, a congelare. Mi ha visto Semen, ha avuto compassione, si è

tolto il caffettano, me l'ha infilato e mi ha comandato di venir qua. E qua tu mi hai dato da mangiare, da bere, hai avuto compassione di me. Vi salvi il Signore!>>.

Si alzò Matrena, prese dalla finestra una camicia vecchia di Semen, quella stessa che stava rattoppando, la dette al pellegrino; trovò anche un paio di calzoni glieli dette.

<<Tò tieni, vedo che non hai nemmeno la camicia. Vestiti e stenditi un po' dove ti piace, sulla panca o sulla stufa>>.

Il pellegrino si tolse il caffettano, si infilò la camicia e i calzoni e si distese sulla panca. Matrena spense la luce, prese il caffettano e si distese vicino al marito. Si coprì, Matrena, con un lembo del caffettano, e stava lì distesa, ma non dormiva, quel pellegrino non le usciva dai pensieri. Quando si ricordava che lui s'era mangiato l'ultimo pezzo di pane e che per domani non ce n'era rimasto più, di pane, e quando si ricordava che gli aveva dato la camicia e i calzoni, si sentiva dentro una tale malinconia, Matrena; ma quando si ricordava di come aveva sorriso, le si ravvivava subito il cuore. A lungo non riuscì a dormire, Matrena, e sentiva che anche Semen non stava dormendo, e si tirava addosso il caffettano.

<<Semen!!>>.

<<Eh!>>.

<<L'abbiamo finito tutto, il pane, e io per domani non l'ho mica messo in forno. Per domani non so come si farà. Mi sa che dovrò chiederlo alla comare Malan'ja>>.

<<Vivremo e mangeremo>>.

Se ne rimase lì per un po' in silenzio, la baba.

<<È quello lì, sai, lo si vede che è una brava persona, solo chissà come mai non dice niente di chi è, da dove viene...>>.

<<Si vede che non può>>.

<<Sem!>>.

<<Eh!>>.

<<Noi diamo agli altri, e allora perché nessuno da niente a noi?>>.

Non sapeva cosa dire, Semen. E allora le dice.

<<Be', basta adesso far chiacchiere>>.

E si voltò, e si addormentò.

- Barker P., L'uso della metafora in psicoterapia, Astrolabio, Milano, 1987
- Berger P., Luckman T., La realtà come costruzione sociale, Il Mulino, Bologna, 1996, ed. orig. 1969
- Bezzi C., Baldini I., Il brainstorming. Pratica e teoria, Franco Angeli, Milano 2006
- Bocchi S., Fiamingo C (a cura di), Alimentazione: sicurezza, accesso, qualità, culture., ed. Codex, 2010
- Bosello O., Di Francesco V., L'alimentazione, Il Mulino, Bologna, 2007
- Boud D., Keogh R., Walker D., Reflection : turning experience into learning, London, Croom Helm, 1985
- Brousseau G., Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire, in Revue de laryngologie-otologie-rhinologie, 1981, 101 (3/4), pp. 107-131
- Bruner J., Autobiografia. Alla ricerca della mente, tr it., Armando, Roma, 1984
- Caggio F., Dambra C., Jacovello P. (a cura di), Lavori in corso. Esperienze di scuole attive, Edizioni junior, Bergamo, 2005
- Castiglioni M., Fenomenologia e scrittura di sé, Guerini scientifica, Milano, 2008
- Chevallard Y., La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, La pensée Sauvage, Grenoble, 1985
- Dahl R., Il GGG, Salani, Firenze, 1982
- Demetrio D., Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé, Cortina, Milano 1996
- De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., Aiutare a costruire le conoscenze, La Nuova Italia, Firenze, 1999
- Dewey J., Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra pensiero e educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1973, ed. orig. 1933
- Dewey J., Esperienza e educazione, La Nuova Italia, Firenze, 2004, (ed.orig. 1938)
- Falteri P., Ho visto i buoi fare il pane, Coldiretti, Roma, 2005
- Finocchiaro M.B., Cultura che nutre. Strumenti per l'educazione alimentare, Giunti, Milano, 2005
- Giovannoni L., La motivazione intesa come obiettivo scolastico, in La vita scolastica, n 10, 1999
- Grande T., Che cosa sono le rappresentazioni sociali, Le Bussole, Carocci, Roma, 2005
- Goffman E., La vita quotidiana come rappresentazione, Il Mulino, Bologna, 1969
- Habermas J., L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica, Feltrinelli, Milano, 1998
- Jedlowsky P., Il sapere dell'esperienza, 1994, il Saggiatore, Milano
- Juul J., Ragazzi a tavola!, Feltrinelli, Milano, 2005
- Levy-Strauss, L'origine delle buone maniere a tavola, Il Saggiatore, Milano, 1971
- Mezirow J., Apprendimento e trasformazione, Cortina, Milano, 2003
- Miato S., Miato L., La didattica inclusiva, Erikson, 2003
- Montanari M., Il cibo come cultura, Laterza, 2005
- Morin E., Il metodo. Ordine, disordine, disuguaglianza, Feltrinelli, Milano 1993
- Moroni I., Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola, Franco Angeli, Milano, 2006
- Mortari L., Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo, Carocci, Roma, 2005
- Moscovici S. Le rappresentazioni sociali, Il Mulino, Bologna, 1989
- Neresini F., Rettore V. (a cura di), Cibo, cultura, identità, Carrocci, 2008
- Nigris E., Didattica generale, Guerini scientifica, Milano, 2004
- Nigris E., Negri S., Zuccoli F., (a cura di) Esperienza e didattica, Carocci, Roma, 2007
- Palmonari A., Emiliani F., Paradigmi delle rappresentazioni sociali, Il Mulino, Bologna, 2009
- Piaget J., Logique et connaissance scientifique, Gallimard, Paris, 1967
- Pikler E., Datemi tempo, Red/Studio, Milano, 2004
- Pontecorvo C., Famiglie all'italiana. Parlare a tavola, Cortina, Milano, 2002
- Rogers C. R., L. Lumbelli, Terapia centrata sul cliente, La Nuova Italia, Firenze 1999
- Schutz, A. La fenomenologia del mondo sociale, Il Mulino, Bologna, 1974 (ed. orig. 1932)
- Severi V., Insegnamento e apprendimento in difficoltà, Utet, Torino, 1995
- Watzlawick P., Weakland J.H., Fisch R., Change, Astrolabio, Roma, 1974

Scuole primarie della Lombardia coinvolte nel corso pilota di formazione
"Verso Expo 2015 Cibo, cultura, identità"

Istituto Comprensivo A. Scarpa di Milano
Istituto Comprensivo Rosmini di Bollate (MI)
Istituto Comprensivo Andersen di Gardone V.T. (BS)
Istituto Comprensivo Madre Teresa di Calcutta di Bellusco (MI)
Scuola Primaria di Palazzago (BG)



PROGETTO:

Regione Lombardia
Direzione Generale Agricoltura
UO Sviluppo di innovazione, cooperazione e valore delle produzioni
Piazza Città di Lombardia 1 - 20124 Milano
www.buonalombardia.it
www.regione.lombardia.it
Referenti: Fiorella Ferrario, Maria Teresa Besana, Elsa Brambilla, Isabella Lavelli

IN COLLABORAZIONE CON:

ERSAF - Ente Regionale per i Servizi all'Agricoltura e alle Foreste
Via Pola 12 - 20124 Milano
www.ersaf.lombardia.it

REALIZZATO DA:

Università degli Studi di Milano Bicocca
Sotto la direzione scientifica di Elisabetta Nigris
Con i contributi di Barbara Balconi, Paola Catalani, Elisabetta Piedi, Doris Valenti
www.unimib.it

Scarica le App e gli eBook della Regione Lombardia

App



eBook



<http://kaywa.me/T0u6i>

<http://kaywa.me/wc6e1>

<http://kaywa.me/h7qpf>



<http://kaywa.me/t09GR>

<http://kaywa.me/ox24x>

«Cibo, cultura, identità - Esplorare la complessità dell'alimentazione» e tutti gli altri materiali del Progetto Verso Expo sono scaricabili integralmente dal sito www.agricoltura.regione.lombardia.it (pubblicazioni/educazione alimentare)





