

ARTICOLI

Riflessioni pedagogiche a partire dalle mense scolastiche: l'importanza di ascoltare le voci dei bambini

CHIARA DALLEDONNE VANDINI (0000-0002-6182-4316)

Ricercatrice di Didattica e pedagogia speciale - Università degli Studi di Bologna

Corresponding author: chiara.dalledonne2@unibo.it

FULVIA ANTONELLI (0000-0001-5422-610X)

Ricercatrice di Scienze dell'educazione - Università degli Studi di Bologna

corresponding author: fulviaantonelli2@unibo.it

Abstract. The school canteen is a place where educational, social, cultural, and public-health dimensions intersect. The PNRR ONFOODS project, in collaboration with the SUSFOODEDU group at the University of Bologna, explores food practices and representations within the school context. This contribution focuses on the “voice” of children and their personal experiences regarding the school canteen. The reflections derive from ethnographic observation and participatory research carried out in four schools in the Bologna area. Listening to children’s voices offers access to a new understanding of school mealtimes and can guide the development of reflective paths to make this daily school experience more meaningful.

Keywords. School canteen - Children’s perspective - Participatory Research - Nutrition education

Introduzione

La mensa scolastica è un tema di grande rilevanza per il benessere e lo sviluppo dei bambini, ed è stata oggetto di numerosi studi nel corso degli anni. Le ricerche si sono concentrate principalmente sulla qualità nutrizionale dei pasti (Lassen *et al.*, 2019, 2021), sull’impatto sull’educazione alimentare (Meiklejohn, Ryan, Palermo, 2016), sulla prevenzione dell’obesità infantile (Davis *et al.*, 2006) e sull’influenza del contesto scolastico sulle abitudini alimentari e sui temi legati all’equità sociale e all’accessibilità (Cervato-Mancuso *et al.*, 2013).

Meno approfondite risultano invece le pratiche “emiche” dei bambini durante la mensa: le dinamiche tra pari, le narrazioni e le esperienze che ruotano intorno a questo importante momento della quotidianità scolastica (Hamilton-Ekeke, Thomas, 2007). I bambini, pur essendo i principali destinatari della mensa, raramente sono al centro delle ricerche: il cibo è pensato per il loro benessere, gli spazi e i tempi sono organizzati in funzione delle loro esigenze, gli insegnanti si impegnano per sostenerli e accompagnarli, ma la loro voce resta spesso inascoltata.

Nel mondo adulto, inoltre, è diffusa la convinzione che i bambini non siano interlocutori attendibili in materia di alimentazione, poiché tenderebbero a confondere il benessere fisico con il piacere del gusto. Non è raro udire affermazioni come: «*Non ha senso chiedere ai bambini cosa vogliono mangiare: sceglierebbero solo pizza e Coca-Cola!*» (madre partecipante alla ricerca). Tale prospettiva mette in luce una visione stereotipata del modo in cui i bambini si rapportano al cibo e solleva una domanda cruciale: come dare valore alla voce dei bambini?

Il tempo della mensa scolastica è definito a tutti gli effetti come tempo scolastico-educativo: un tempo importante non soltanto per l’educazione alimentare, ma anche per l’educazione alla socialità. Il valore attribuito al cibo, le modalità con cui viene presentato e consumato, il confronto con pietanze non abitualmente presenti nelle cucine familiari, sono tutti elementi che contribuiscono ai processi di socializzazione e che, a scuola, diventano occasione di costruzione della socialità stessa: vivere un’esperienza comune, condividere odori, sapori e colori seduti attorno allo stesso tavolo. Numerose ricerche hanno indagato le dinamiche istituzionali, organizzative e sociali che caratterizzano il momento del pasto scolastico (Arcadu, 2023; Falcone, 2015; Morgan & Sonnino, 2008; Nukaga, 2008). Questa attenzione nasce dalla consapevolezza che il pranzo a scuola è un momento ricco di significati educativi, utile a riflettere su temi legati al benessere, alla sostenibilità e al consumo consapevole. Attraverso la quotidianità e le sue routine, i bambini esplorano non solo l’atto del mangiare, ma anche la dimensione conviviale del pasto, che non si riduce a un semplice gesto di nutrizione o a un’occasione per apprendere uno stile alimentare equilibrato: è un momento di piacere, di narrazione e di ascolto reciproco (López-Banet *et al.*, 2022).

Affinché un’educazione alimentare a scuola risulti efficace, è necessario riflettere sul valore e sul significato attribuiti all’atto del nutrirsi nella società contemporanea. Gli studi che hanno messo in luce il punto di vista dei bambini hanno mostrato che essi desiderano essere maggiormente coinvolti nella definizione dei menu e che, se accompagnati da progetti e laboratori che illustrano la provenienza del cibo, sono più disposti ad assaggiare alimenti nuovi o generalmente poco graditi (Falcone, 2015; Melis *et al.*, 2020). Anche la ricerca svedese condotta da Nordström *et al.* (2020) ha evidenziato come i laboratori e i progetti di educazione alimentare nelle scuole influenzino positivamente l’atteggiamento dei bambini verso cibi considerati meno appetibili, come le verdure. In quello studio è emerso inoltre che per molti bambini il contesto sociale del pasto — mangiare insieme agli amici — è spesso più importante del cibo stesso.

Un’ulteriore ricerca condotta da Murimi *et al.* (2016) negli Stati Uniti ha mostrato come le preferenze alimentari dei bambini siano fortemente legate al gusto e alla possibilità di scelta, e come il loro coinvolgimento nella progettazione dei menu migliori la percezione positiva della mensa.

All'interno di questo quadro teorico si inserisce il progetto PNRR ONFOODS (*Research and Innovation Network on Food and Nutrition Sustainability, Safety and Security – Working on Foods*), finanziato dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza e promosso dal Ministero dell'Università e della Ricerca e da Italia Domani. Vi collabora il gruppo di ricerca SUSFOODEDU del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, che studia le dinamiche educative, sociali e culturali legate alla mensa scolastica e al consumo consapevole di cibo fin dalla prima infanzia. In questo contributo, dopo una panoramica generale sulla ricerca, ci si focalizzerà sulla voce dei bambini e su quanto emerso dalle osservazioni etnografiche, dai laboratori e dalle attività svolte con loro. In generale, ciò che emerge è che il momento del pasto è per i bambini caratterizzato da un'intensa “effervescenza collettiva”, fatta di una “economia sotterranea degli scambi di cibo” tra compagni — scambi che diventano strumenti di alleanze e dinamiche sociali. Il pranzo è vissuto come un momento di libera socializzazione e conoscenza reciproca, in cui si manifestano gusti, disgusti e soggettività; uno spazio in cui movimenti, risate e ironia possono liberarsi quando lo sguardo adulto si allenta.

1. Il progetto di ricerca ONFOODS

Il progetto ONFOODS, finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca attraverso il PNRR, si propone di indagare come le politiche e le pratiche educative possano incentivare un'educazione alimentare sana e sostenibile in contesti scolastici multiculturali, intendendo la sostenibilità in senso ampio — ambientale, sociale e culturale.

Gli obiettivi iniziali del progetto sono:

- Analizzare i fattori che generano un divario tra le attuali pratiche di educazione alimentare e le effettive esigenze delle scuole e delle comunità, in relazione a un'alimentazione sana, sostenibile e culturalmente sensibile.
- Creare spazi di dialogo e scambio tra i diversi attori coinvolti (dirigenti, insegnanti, personale ausiliario, famiglie, bambini, società civile, enti di promozione della salute) per progettare insieme percorsi di educazione alimentare capaci di rispondere ai cambiamenti sociali e culturali.
- Progettare percorsi e strumenti di formazione per accrescere le competenze di insegnanti e personale scolastico, incoraggiandoli a realizzare programmi di educazione alimentare adeguati ai contesti e alle specificità delle comunità scolastiche.

1.1 Il disegno di ricerca

Alla luce delle molteplici sfide che ruotano attorno alla mensa scolastica e con l'obiettivo di considerarla come un momento educativo fondamentale, il gruppo di ricerca ha elaborato un disegno flessibile articolato in quattro fasi principali.

1) Prima fase in cui è stata realizzata una ricognizione interdisciplinare delle ricerche di stampo antropologico ed educativo dedicate al tema delle mense scolastiche, insieme all'analisi della documentazione istituzionale (nazionale, internazionale e locale). Successivamente, sono state individuate e contattate le scuole potenzialmente interessate a partecipare al progetto. Gli istituti coinvolti comprendono territori di Bologna, Mode-

na e Roma e diversi ordini di scuola — dall'infanzia alla secondaria di primo grado. Gli attori coinvolti in questa fase sono dirigenti, insegnanti, personale ausiliario e operatori della promozione della salute. Complessivamente, sono stati realizzati 4 incontri di accesso al campo a Bologna, 11 a Modena e 2 a Roma, con l'obiettivo di intercettare i protagonisti del progetto e cogliere i primi nuclei tematici di interesse.

2) Seconda fase in cui è stata condotta un'analisi dei bisogni emergenti attraverso azioni di ricerca di tipo qualitativo, tra cui:

Osservazioni partecipanti nelle scuole e negli ambienti educativi (Bologna: 23; Roma: 36; Modena e provincia: 35), per rilevare risorse e bisogni specifici di ciascun contesto.

Interviste a rappresentanti delle organizzazioni coinvolte e ai dirigenti scolastici (Bologna: 4; Roma: 2; Modena: 11).

Focus group con insegnanti e personale ausiliario (Bologna: 3; Modena: 6; Roma: 1) e interviste individuali agli insegnanti (Modena: 8).

Focus group con le famiglie, comprese quelle con background migratorio (Bologna: 1), e interviste ai genitori (Modena: 10).

Raccolta dei punti di vista dei bambini e degli adolescenti, attraverso metodi partecipativi e ludico-espressivi, come narrazione di disegni, laboratori e conversazioni guidate mediante artefatti visivi (foto, video).

3) Terza fase in cui il gruppo di ricerca ha riorganizzato e restituito i bisogni emersi, suddividendoli in base agli attori coinvolti:

- i vissuti e le percezioni dei genitori;
- i bisogni formativi e pratici delle insegnanti;
- le esperienze e rappresentazioni dei bambini e dei ragazzi.

A partire da questa restituzione, sono state guidate e accompagnate le insegnanti nella co-progettazione di attività educative mirate a comprendere e adattare i processi alle esigenze dei singoli contesti.

4) Quarta fase (Attualmente in corso), che mira a costruire un toolkit educativo pensato per supportare gli insegnanti durante il momento della mensa. Si tratta di uno strumento co-costruito con i docenti, flessibile e adattabile, capace di rispondere alle diverse esigenze educative e relazionali dei contesti scolastici. Parallelamente, il gruppo di ricerca si occuperà della disseminazione dei risultati, per promuovere una riflessione teorica interdisciplinare sul significato educativo della mensa scolastica.

1.2 Metodologia di ricerca e di analisi dei dati

La metodologia di riferimento adottata in tutte le fasi della ricerca è quella della Ricerca-Azione (Lewin, 1946; Carr & Kemmis, 1986), che si fonda sull'idea di un processo ciclico e riflessivo in cui ricerca e azione si intrecciano costantemente. Tale approccio consente di lavorare in modo partecipativo con tutte le figure professionali coinvolte, valorizzando il loro ruolo attivo nella produzione di conoscenza e nella trasformazione dei contesti educativi.

L'obiettivo principale è accompagnare la costruzione di dispositivi operativi condivisi capaci di sostenere pratiche educative concrete, contestualizzate e durature nel tempo, orientate a promuovere una cultura dell'alimentazione sana e sostenibile. In questa prospettiva, la ricerca non si limita alla raccolta di dati, ma diventa uno spazio di dialogo e

di co-costruzione, in cui ricercatori, insegnanti e altri attori scolastici riflettono insieme sulle proprie pratiche, le interpretano criticamente e progettano percorsi di miglioramento. Per l'analisi della grande mole di dati raccolti, il gruppo di ricerca ha lavorato con un approccio pluridisciplinare e collaborativo, individuando i nuclei tematici principali emersi dalle fasi di analisi dei bisogni e dalle co-progettazioni (Clarke & Braun, 2017). Sono stati quindi messi in evidenza sia gli elementi trasversali comuni a più contesti, sia quelli specifici di ciascuna realtà territoriale, data l'ampia variabilità delle forme organizzative del pasto scolastico.

Le ricercatrici hanno seguito un approccio continuativo sui territori, assegnando a ciascuna un'area specifica (Bologna, Roma, Modena). Questa scelta ha permesso di approfondire le peculiarità locali, costruire relazioni di fiducia e accompagnare i processi riflessivi delle comunità scolastiche in modo stabile e partecipato. In linea con la prospettiva etnografica e con la logica ciclica della ricerca-azione, il lavoro è proceduto per progressiva focalizzazione: da un'osservazione ampia del contesto si è passati all'individuazione e alla rielaborazione dei temi emergenti (Piasere, 2006). L'incrocio tra ricorrenze e differenze nei vari contesti — attraverso osservazioni, narrazioni e rappresentazioni implicite ed esplicite (Tarabusi & Severi, 2019) — ha consentito di individuare focus tematici significativi e di costruire parallelamente processi di apprendimento collettivo tra i diversi attori coinvolti. In questo quadro, la riflessività condivisa assume un ruolo centrale.

Essa non è solo un esercizio analitico o interpretativo, ma un vero e proprio strumento trasformativo: permette di far emergere consapevolezze, di mettere in discussione abitudini consolidate e di attivare nuove pratiche pedagogiche. L'atto riflessivo si traduce in un'azione dialogica e generativa, in cui il sapere esperienziale dei partecipanti e quello scientifico dei ricercatori si incontrano, si contaminano e si arricchiscono reciprocamente. Come sottolineano Carr e Kemmis (1986), la ricerca-azione si configura come una pratica emancipativa, poiché consente ai soggetti coinvolti di sviluppare una maggiore comprensione critica del proprio agire e di orientarlo in modo consapevole verso il cambiamento. Nel contesto di questa ricerca, tale riflessività condivisa ha reso possibile la nascita di comunità di pratica (Wenger, 1998) capaci di interrogarsi collettivamente sul significato educativo del pasto scolastico e di co-progettare strategie mirate a valorizzare la mensa come spazio formativo e relazionale.

1.3 I nuclei tematici emersi dai primi dati

Nei mesi da settembre 2023 a giugno 2024, il gruppo di ricerca ha concluso la fase n.2 del progetto e ha condotto osservazioni partecipanti del momento mensa e dei momenti pre e post pasto (n.69), laboratori con i bambini e i ragazzi (n.12), focus group e interviste a insegnanti e genitori su ogni territorio coinvolto (n.11). A partire dalla grande mole di dati qualitativi che sono stati raccolti è possibile individuare alcuni nuclei tematici che sono emersi in modo trasversale in tutti i contesti. Quello che ci preme sottolineare è che nonostante i nuclei tematici siano comuni, la variabile contestuale ha un peso fondamentale nella lettura e nell'analisi dei dati stessi. In questa sede riporteremo la sintesi dei vissuti e delle percezioni riportate dai bambini che hanno preso parte alla nostra ricerca nel territorio bolognese.

2. Cosa pensano i bambini del cibo che consumano a mensa

Uno degli approcci teorici che orientano il nostro lavoro di ricerca si ispira ai Childhood Studies (Corsaro, 2003), in particolare al loro contributo nel riconoscere e valorizzare la voce, l'esperienza e le forme di agency di bambini e ragazzi. Il nostro intento è quello di dare ascolto e rappresentazione alle loro prospettive rispetto al momento del pasto e al consumo di cibo. Comprendere l'immaginario infantile e adolescenziale legato al cibo consente di cogliere gli stili di consumo, le preferenze alimentari, nonché le culture e ideologie che orientano i loro comportamenti alimentari, individuando al contempo punti di continuità e discontinuità tra il contesto scolastico e gli altri contesti di vita — come la famiglia o il gruppo dei pari — (Lopez-Banet *et al.*, 2022). Il tema del cibo risulta particolarmente significativo in questa prospettiva, poiché si colloca in una zona di tensione tra il desiderio di autonomia dei bambini nelle scelte alimentari e le responsabilità di cura e tutela della salute e dello sviluppo che competono alle figure adulte di riferimento (D'Aprile e Bocchiero, 2024). Nel corso della nostra indagine etnografica abbiamo dunque osservato “il cibo come relazione”: come spazio di interazione tra i bambini e i loro pari, tra questi e l’istituzione scolastica, la famiglia e gli immaginari socialmente costruiti e diffusi nel contesto storico-politico contemporaneo.

Per raccogliere il punto di vista dei bambini, abbiamo condotto osservazioni partecipanti durante i pasti, sedendoci a tavola con loro, ponendo domande e realizzando laboratori preparatori al momento del pranzo, finalizzati a esplorare ciò che i bambini sanno e pensano del cibo che consumano. In queste occasioni abbiamo raccolto disegni e narrazioni sui cibi preferiti a casa e a scuola, su quelli meno graditi, e sulle modalità con cui esprimono piacere e disgusto, spesso attraverso immagini, analogie e racconti personali. Alcune attività hanno riguardato la stagionalità degli alimenti o il menu del giorno: ad esempio, in occasione della “pasta al pesto”, abbiamo introdotto una pianta di basilico per riflettere insieme sul processo di preparazione del piatto a partire dagli elementi naturali che lo compongono. Particolare attenzione è stata rivolta alle domande e curiosità dei bambini (“Cosa c’è in questo piatto?”, “Di cosa è fatta questa polpetta?”, “Perché la frittata oggi è più bianca?”, “Perché le zucchine della scuola sono amare e quelle della mamma no?”), che rivelano una forte curiosità sensoriale e cognitiva nei confronti del cibo, del suo odore e della sua consistenza (Fraccaro, Donello e Martin, 2007). Abbiamo osservato come alcuni cibi risultino ampiamente apprezzati — come pizza, pasta al ragù e lasagne — mentre altri vengano consumati con maggiore riluttanza, come nel caso del pesce *halibut*, diffuso nelle mense ma poco conosciuto nelle famiglie. Tuttavia, quando i bambini vengono coinvolti in una riflessione condivisa sulla provenienza e sulle caratteristiche nutrizionali degli alimenti, o sulla loro consistenza e colore, mostrano una maggiore disponibilità all’assaggio (De Maestri, 2015).

Gli studi che hanno valorizzato il punto di vista dei bambini sulla mensa scolastica (Falcone, 2015; De Maestri, 2019; Melis *et al.*, 2020) evidenziano come le loro esperienze e rappresentazioni siano fortemente eterogenee, variando in funzione dell’età, delle esperienze pregresse, della qualità dei pasti e del contesto in cui si trovano a mangiare e crescere.

A partire dalle nostre osservazioni etnografiche, dai disegni e dalle narrazioni raccolte, abbiamo individuato alcuni nuclei tematici ricorrenti nella riflessione dei bambini sulla mensa. Essi riguardano in particolare la qualità e il gusto del cibo, la varietà del menu, l'impatto dell'ambiente fisico (rumore, disposizione degli arredi, spazio disponibile) e la dimensione relazionale e comunicativa del pasto, inteso anche come momento privilegiato di socialità e scambio tra pari.

2.1 Qualità e gusto del cibo

Il modo in cui i bambini percepiscono la qualità e il gusto del cibo costituisce una lente privilegiata attraverso cui osservare il loro rapporto con la scuola e con il mondo adulto. Le loro valutazioni non si limitano a una dimensione sensoriale, ma rimandano a un più ampio sistema di significati che intreccia affettività, memoria e appartenenza. Dire che “il cibo di scuola è diverso da quello di casa” implica un confronto simbolico tra due mondi: quello domestico, caldo e personalizzato, e quello istituzionale, collettivo e regolato. Il cibo della mensa diventa quindi un dispositivo identitario: attraverso il gusto, i bambini riconoscono o rifiutano l’ambiente in cui vivono, esprimendo al contempo il bisogno di continuità e di riconoscimento. Come osserva Montanari (2004), il gusto non è un dato naturale, ma una costruzione culturale che si forma attraverso l’esperienza e la relazione. In questo senso, le preferenze alimentari dei bambini raccontano anche la qualità del loro inserimento scolastico, la fiducia negli adulti e la percezione della cura che ricevono.

Molti studi sull’educazione alimentare mostrano che la partecipazione attiva dei bambini nella preparazione o nella narrazione dei piatti favorisce una maggiore apertura verso cibi nuovi (De Maestri, 2015; Melis et al., 2020). Nelle nostre osservazioni, questo dato trova piena conferma: quando gli adulti spiegano la provenienza di un ingrediente, raccontano la storia di un piatto o coinvolgono i bambini in momenti di degustazione consapevole, la diffidenza si attenua e subentra la curiosità. Ciò suggerisce che la qualità percepita del cibo non dipende solo dalla sua composizione materiale, ma dalla qualità della relazione educativa che lo accompagna.

In questa prospettiva, il gusto può essere interpretato come un campo di negoziazione culturale: tra scuola e famiglia, tra regole collettive e piaceri individuali, tra standard nutrizionali e esperienze emotive. Educare al gusto, dunque, significa costruire un ponte tra questi mondi, riconoscendo che il mangiare bene non è solo nutrirsi correttamente, ma sentirsi riconosciuti in ciò che si mangia.

2.2 Varietà del menù

La questione della varietà del menù, ricorrente nei discorsi dei bambini, rivela quanto il cibo scolastico sia percepito non solo come nutrimento, ma come segno di attenzione, stimolo e riconoscimento. La monotonia del menù, il ripetersi di pietanze simili, viene vissuta come un’imposizione, una limitazione simbolica che priva il pasto della sua componente ludica e sensoriale. Mangiare “sempre le stesse cose” diventa, per molti bambini, un modo per esprimere la mancanza di ascolto da parte degli adulti e la distanza tra i loro desideri e le logiche istituzionali.

La ripetitività dei menù risponde spesso a criteri nutrizionali e di efficienza economica, ma tradisce una visione adultocentrica della mensa, dove il benessere è inteso come conformità a standard esterni più che come esperienza soggettiva. Come sottolineano Morgan e Sonnino (2008), un approccio sostenibile e democratico all'alimentazione scolastica deve considerare non solo il contenuto dei piatti, ma anche la loro capacità di coinvolgere e rappresentare chi li consuma. Nei nostri dati, i bambini hanno reagito alla monotonia attraverso strategie di appropriazione creativa: mischiare alimenti, inventare combinazioni insolite, reinterpretare i piatti (“la pasta con le verdure la trasformiamo in pizza”). Questi gesti, che gli adulti talvolta percepiscono come indisciplina, sono in realtà forme di resistenza simbolica (Pike, 2010): piccole pratiche attraverso cui i bambini riconquistano margini di libertà e di agency all'interno di un sistema fortemente regolato. Promuovere la varietà del menù non significa solo introdurre nuovi cibi, ma anche aprire spazi di dialogo e scelta, riconoscendo il bambino come partecipe del processo educativo. Un menù più diversificato, costruito anche attraverso momenti di partecipazione e riflessione collettiva, può diventare uno strumento pedagogico per educare al pluralismo, alla curiosità e alla consapevolezza ecologica. La varietà, in questa prospettiva, si configura come una categoria etica e politica oltre che alimentare: essa restituisce valore alla differenza e riconosce nel cibo un linguaggio della diversità.

2.3 Tempi, spazi e ambienti della mensa

Il modo in cui sono organizzati tempi e spazi del pranzo influenza profondamente la qualità dell'esperienza educativa. In molte scuole, la mensa è gestita secondo logiche produttiviste: turni serrati, tempi rigidi, ambienti affollati e rumorosi. I bambini raccontano la fretta come la dimensione che più caratterizza il momento del pasto: “si deve finire presto”, “non si può parlare troppo”, “bisogna lasciare il posto agli altri”. Questa fretta non è solo organizzativa, ma simbolica: comunica che il pasto non è un tempo per pensare, sentire, condividere — ma un intervallo funzionale tra un'attività e l'altra. Come ricorda Poppendieck (2009), la struttura temporale della mensa riflette il modo in cui una società concepisce il valore del cibo e del tempo educativo. Quando la mensa diventa un dispositivo di efficienza, perde la sua funzione formativa e si riduce a un servizio tecnico. Tuttavia, il tempo del mangiare, se vissuto in modo disteso, può diventare uno spazio di educazione sensoriale e relazionale, un luogo di cura reciproca e di riconoscimento.

La dimensione spaziale incide in modo profondo sull'esperienza del pasto, anche quando non viene riconosciuta come tale. L'ambiente della mensa, con i suoi arredi impersonali, la disposizione dei tavoli, il livello sonoro o la qualità della luce, esercita un'influenza silenziosa ma determinante sull'umore e sui comportamenti dei bambini. Gli spazi eccessivamente affollati o rumorosi tendono a generare irritazione, distrazione e, in alcuni casi, un rifiuto implicito del cibo, come se il corpo reagisse all'ambiente prima ancora che al gusto. Al contrario, contesti più raccolti e armonici favoriscono la calma e la curiosità, suggerendo che la percezione della qualità del pasto non dipende soltanto dagli alimenti, ma anche dalle condizioni materiali e relazionali in cui esso si svolge.

In questo senso, la mensa rivela il suo carattere di dispositivo educativo non intenzionale: attraverso la disposizione dello spazio, i ritmi, la rumorosità, si trasmettono valori impliciti su cosa significhi mangiare insieme, sul tempo da dedicare al nutrirsi, sul rap-

porto tra cura e efficienza. Gli ambienti che privilegiano la rapidità e la funzionalità veicolano un'idea di cibo come consumo necessario; quelli che consentono pause e relazioni invitano, invece, a esperienze più riflessive e affettive. L'attenzione allo spazio, più che un obiettivo da perseguiere, appare così come un indicatore critico delle priorità istituzionali e del modo in cui la scuola traduce, nel quotidiano, il proprio concetto di educazione.

2.4 .L'esperienza sociale

La mensa costituisce uno spazio eminentemente sociale, in cui i bambini cercano riconoscimento, appartenenza e possibilità di negoziare i significati della convivenza. Il pasto collettivo, infatti, è il momento in cui si attivano linguaggi relazionali specifici — sguardi, micro-rituali, scambi e alleanze — che consentono ai pari di costruire una cultura propria e relativamente autonoma rispetto al mondo adulto. In questo senso, la mensa non è semplicemente il “luogo dove si mangia”, ma un microcosmo di socializzazione primaria e apprendimento informale: vi si apprendono il turno di parola, la reciprocità, la gestione dei conflitti, la cura dei beni comuni (acqua, pane, posate), la responsabilità verso l'altro. Nella prospettiva delle culture dei pari, i bambini non sono meri destinatari di regole; sono co-produttori di pratiche e significati che rielaborano creativamente le norme istituzionali (cfr. Andersen, Baarts, Holm, 2017).

Queste esigenze — parlare, raccontarsi, scegliere con chi sedersi, provare a scambiare un assaggio, prendersi il tempo per “stare con gli altri” — entrano però in frizione sistematica con esigenze istituzionali e tempistiche organizzative che eccedono la sfera pedagogica: la turnazione serrata degli spazi, i tempi contrattualizzati del personale, le procedure igienico-sanitarie, la logistica della distribuzione, i vincoli dei capitolati di appalto, la pressione sui costi e sui volumi. In tali condizioni, il pranzo è spesso compresso in finestre temporali ridotte e scandito da una coreografia di comandi legata all'efficienza (“sbrighiamoci”, “adesso si mangia e non si parla”, “lasciate il posto alla classe successiva”). La temporalità istituzionale agisce qui come dispositivo disciplinante: accelera il ritmo, riduce la conversazione a rumore da contenere, trasforma il tavolo in una postazione di passaggio più che in un luogo di incontro. Ne risulta una pedagogia implicita della fretta che, senza intenzione esplicita, svaluta le ragioni sociali del pasto e marginalizza la voce dei bambini (Poppendieck, 2009).

Il conflitto tra queste due logiche — la logica relazionale del “tempo vissuto” dai bambini e la logica organizzativa del “tempo cronometrico” della scuola — produce effetti concreti: chi ha bisogno di più tempo per assaggiare o parlare finisce per mangiare meno; chi è più sensibile al rumore o alla confusione tende a ritirarsi; chi vive il tavolo come spazio di riconoscimento prova a riappropriarsene con pratiche informali (spostare la sedia, scambiarsi bocconi, creare piccoli rituali di gruppo) che, dal punto di vista dell'istituzione, appaiono talvolta come indisciplina ma che, dal punto di vista dei bambini, sono tentativi legittimi di ritagliare agency in un ambiente fortemente regolato (Pike, 2010). Non si tratta di “cattiva condotta”, bensì di strategie micro-politiche con cui i bambini rinegoziano confini, ruoli e tempi del pasto, affinché il pranzo torni a essere anche una pratica di relazione.

Questa tensione si amplifica nei contesti più affollati o nei giorni in cui la catena organizzativa è sotto pressione (ritardi nella distribuzione, carenze di organico, classi aggiuntive): il volume sonoro aumenta, i richiami all'ordine si moltiplicano, i minu-

ti residui si assottigliano. Ne deriva una forma di asimmetria strutturale: ciò che per l'organizzazione è un vincolo tecnico (rispettare i turni, contenere i costi, ottimizzare il flusso) per i bambini diventa un vincolo esistenziale sul modo di “stare insieme”. La riduzione del pasto a servizio logistico produce un curricolo nascosto in cui la socialità è tollerata solo entro margini stretti; e quando la socialità eccede, viene riportata entro la cornice del controllo (silenzio, postura, velocità).

Una riflessione pedagogica attenta non può eludere questa ecologia dei vincoli: le scuole e gli operatori educativi agiscono dentro cornici che non controllano (capitolati, budget, metraggi, organici), ma possono mediare tra queste e i bisogni dei bambini elaborando “micro-dispositivi” di convivenza: tavoli stabili per gruppi affini (che riducono l'agitazione da spostamento e favoriscono legami positivi), piccole soglie di conversazione ritualizzate (due-tre minuti di “apertura” prima del primo piatto per condividere un racconto), segnali visivi per la regolazione autonoma del tono di voce, turnazioni leggermente sfalsate per diluire i picchi di rumore e di traffico interno. Sono aggiustamenti minimi, ma capaci di rimettere al centro la socialità senza negare i vincoli di flusso. In tale prospettiva, la mensa torna a configurarsi come spazio civico in miniatura, dove si imparano la misura, l'attesa e l'attenzione all'altro non perché imposte dall'alto, ma perché rese praticabili dall'organizzazione.

Il punto, allora, non è opporre in astratto “pedagogia” e “organizzazione”, ma riconoscere che ogni scelta logistica produce effetti educativi: la durata del turno, la distanza tra i tavoli, la sequenza del servizio, la presenza di adulti in funzione prevalentemente sanzionatoria o facilitante, tutto questo modella la qualità delle relazioni. Accogliere la dimensione sociale del pasto come diritto educativo — non un surplus opzionale, ma una componente essenziale del benessere e dell'apprendimento — significa valutare le scelte organizzative anche per il loro impatto relazionale, e non solo per la loro efficienza. È in questa integrazione consapevole che la scuola può evitare che la mensa si riduca a “intervallo tecnico” e restituirlle la sua natura di laboratorio quotidiano di convivenza, dove i bambini possono fare esperienza di parola, reciprocità e cura, pur dentro i limiti reali dell'istituzione (cfr. Andersen, Baarts, Holm, 2017; Poppendieck, 2009).

2.5 Vissuti e percezioni negative

Accanto agli aspetti positivi, la mensa scolastica si configura anche come uno spazio di ambivalenze e tensioni, in cui emergono vissuti di disagio, esclusione o resistenza. Le nostre osservazioni e le narrazioni dei bambini mostrano che, per molti di loro, il momento del pasto non è sempre un'esperienza di piacere o convivialità, ma può assumere la forma di un rituale regolato e coercitivo, scandito da comandi, tempi imposti e divieti. “Mangia tutto”, “non parlare”, “stai composto”, “non alzarti”: espressioni ricorrenti che restituiscono la percezione di un ambiente più normativo che relazionale. In queste situazioni, il cibo diventa strumento di controllo più che di incontro, e l'adulto appare come garante dell'ordine piuttosto che come mediatore di significati. La letteratura pedagogica e sociologica sul cibo scolastico evidenzia come le pratiche di governo dei corpi si manifestino proprio nei momenti della quotidianità ordinaria, laddove la dimensione educativa incontra quella istituzionale (Foucault, 1975; Zecca, 2016). La mensa, in questo senso, è un luogo in cui il potere si esercita non attraverso la coercizione fisica, ma tramite la

regolazione dei gesti e dei tempi: come sedersi, quando parlare, quanto mangiare, quando terminare. Il corpo del bambino, che vorrebbe esprimere curiosità, lentezza, movimento, viene spesso costretto entro forme di comportamento funzionali alla disciplina collettiva.

Tale impostazione deriva in larga parte da vincoli organizzativi e da una logica istituzionale di efficienza che, pur non avendo intenzioni pedagogiche, produce effetti educativi impliciti. Quando l'obiettivo primario diventa far “scorrere” i turni e contenere il rumore, la priorità si sposta dal benessere al controllo. Tuttavia, per il bambino, questi piccoli atti di disciplinamento vengono vissuti come esperienze di invisibilità: non si tratta solo di mangiare ciò che non piace, ma di farlo senza poter esprimere le proprie emozioni, i propri tempi, il proprio corpo.

Nei contesti osservati, alcuni bambini reagiscono con forme di resistenza silenziosa: chi rifiuta di assaggiare, chi parla sottovoce, chi si chiude nel silenzio, chi “gioca” con il cibo come strategia di distanziamento. Altri, al contrario, esprimono il proprio disagio attraverso comportamenti rumorosi o disordinati, spesso letti dagli adulti come mancanza di educazione, ma che in realtà rappresentano tentativi di riappropriazione dello spazio e del tempo del pasto. Come sottolineano Hansen e Kristensen (2017), il modo in cui i bambini si comportano a tavola non è un dato puramente individuale, bensì una risposta situata alle condizioni ambientali e relazionali in cui si trovano.

L'esperienza del cibo si intreccia, così, con la costruzione del sé e con le forme di riconoscimento che i bambini ricevono dagli adulti. Il mangiare insieme può diventare un atto di fiducia — quando l'adulto accompagna, ascolta, valorizza le differenze — oppure di esclusione — quando il corpo e la voce del bambino vengono normati e ridotti al silenzio. In questa prospettiva, la cura educativa non si esprime attraverso la sola attenzione nutrizionale, ma attraverso la disponibilità a interpretare i gesti e i silenzi dei bambini come linguaggi affettivi. Messere e Nicolini (2019) ricordano come la cura, in ambito educativo, consista nel “dare tempo” e nel “riconoscere l'altro nella sua parzialità”, non nel regolare la sua condotta.

Osservare con sguardo pedagogico ciò che accade durante il pasto permette di leggere la mensa come un dispositivo affettivo complesso, in cui si intrecciano potere, vulnerabilità e desiderio di relazione. Ogni comportamento alimentare — un rifiuto, una lentezza, una distrazione, un eccesso di chiacchiere — può essere interpretato come un indice di senso e non come una devianza da correggere. Il pranzo, allora, non è solo il momento in cui il bambino “si alimenta”, ma anche quello in cui comunica, cerca riconoscimento, elabora emozioni.

Ripensare il pasto in chiave pedagogica significa spostare l'attenzione dal controllo alla presenza, dalla disciplina alla relazione. In questo senso, la mensa può diventare un laboratorio di cura educativa diffusa, dove l'adulto non impone regole dall'alto, ma costruisce con i bambini regole condivise, riconoscendo la pluralità dei loro bisogni corporei e relazionali. Un clima accogliente e non coercitivo favorisce la fiducia e la partecipazione: i bambini si sentono ascoltati, diventano più disponibili alla scoperta e sviluppano un senso di appartenenza al gruppo.

Ciò che emerge da questa riflessione è la necessità di superare una concezione amministrativa del pasto — in cui la priorità è garantire che “tutti mangino” — per approdare a una visione pedagogica e relazionale in cui ciò che conta è come si mangia, con chi, e in quale clima emotivo. In questa prospettiva, la mensa non è più solo un servizio acces-

sorio, ma un luogo di educazione alla cura reciproca e alla cittadinanza. Riconoscere e valorizzare i vissuti dei bambini, anche quelli negativi, significa trasformare il momento del pranzo in un'occasione per apprendere non solo abitudini alimentari, ma soprattutto forme di convivenza, rispetto e ascolto.

Come afferma Masschelein (2011), “l’educazione autentica si realizza quando si apre uno spazio in cui il soggetto può apparire”, e nella mensa scolastica questa apertura passa proprio dalla capacità dell’adulto di sospendere la logica del controllo per lasciare emergere la voce dei bambini. In definitiva, il pasto condiviso, se ripensato in questa chiave, può diventare una pratica di democrazia quotidiana, dove nutrirsi significa anche imparare a convivere, a prendersi cura di sé e degli altri, e a riconoscersi parte di una comunità che si costruisce ogni giorno attraverso gesti semplici ma profondi

3. Riflessioni conclusive

I materiali raccolti nel corso della ricerca – osservazioni etnografiche, interviste, laboratori con bambini e insegnanti – delineano un quadro denso e stratificato dell’esperienza della mensa scolastica. Essa emerge come uno spazio educativo “in tensione”, situato tra la quotidianità istituzionale e le pratiche vive di chi la abita. La mensa, lungi dall’essere un momento neutro, si configura come un luogo dove si producono forme di apprendimento implicite, relazioni, conflitti e micro-politiche del quotidiano. È qui che la dimensione organizzativa e quella educativa si incontrano, spesso senza dialogare, dando vita a frizioni che diventano oggetto stesso della riflessione pedagogica.

Dalla prospettiva della ricerca-azione che ha guidato il progetto, il pasto si rivela un campo di osservazione privilegiato per comprendere come i dispositivi scolastici – regolamenti, spazi, tempi, routine – non siano meri contenitori, ma attori educativi a pieno titolo. Le regole del servizio mensa, le procedure igieniche, la distribuzione dei tavoli, la turbinazione dei gruppi, le posture richieste e i tempi imposti non solo organizzano il momento del pranzo, ma producono modi diversi di stare insieme, influenzando la percezione del cibo, la possibilità di parlare, di guardarsi, di ascoltarsi. Il quotidiano diventa così un campo pedagogico in cui il sapere istituzionale e l’esperienza infantile entrano in dialogo o in conflitto, costruendo – o interrompendo – la dimensione riflessiva del vivere comune.

La ricerca mostra che, anche all’interno di questi vincoli, i bambini mantengono una forte capacità di agire e di interpretare. Nelle loro parole, nei disegni e nei gesti si manifesta una conoscenza sottile e concreta della mensa come spazio sociale: un sapere corporeo e relazionale che sfugge spesso alle categorie adulte. Essi percepiscono differenze di gusto, colgono incoerenze tra discorso e prassi, riconoscono la funzione regolativa della mensa, ma anche la possibilità di farne un luogo di libertà. La loro voce ci costringe a ripensare il pasto non come tempo “fuori dalla scuola”, ma come parte costitutiva del curricolo educativo, dove il corpo, la parola e l’incontro diventano strumenti di apprendimento.

Proprio per questo, la mensa si configura come uno spazio in cui si intrecciano educazione, cura e potere. Gli adulti – insegnanti, operatori, personale educativo – si trovano a esercitare una responsabilità complessa: devono garantire l’ordine e la sicurezza, ma anche custodire l’esperienza relazionale e simbolica del cibo. È una responsabilità che implica riflessività e consapevolezza, poiché ogni gesto, ogni richiamo, ogni scelta organizzativa produce effetti sulla qualità dell’esperienza infantile. Come affermano Carr e

Kemmis (1986), la ricerca-azione è autenticamente emancipativa solo quando consente ai soggetti coinvolti di riflettere criticamente sul proprio agire e di trasformarlo. Nel contesto della mensa, ciò significa che anche gli adulti devono potersi interrogare sul senso delle proprie pratiche, riconoscendo che educare attraverso il cibo implica un lavoro continuo di mediazione tra norma e libertà, tra sicurezza e ascolto.

La riflessività condivisa, emersa come categoria trasversale di tutta la ricerca, si conferma così come condizione necessaria per rendere la mensa un luogo di apprendimento e non di mera ripetizione. Essa permette di trasformare le tensioni organizzative – tempi, spazi, ruoli, vincoli contrattuali – in occasioni di pensiero educativo. La riflessione congiunta tra ricercatori, docenti e operatori non elimina i limiti istituzionali, ma li rende visibili e negoziabili, riaprendo spazi di possibilità all'interno della quotidianità scolastica. In questo senso, il progetto conferma la validità epistemologica della ricerca-azione come metodo capace di generare cambiamento attraverso l'ascolto e la partecipazione.

Ciò che emerge, in definitiva, è la necessità di riconoscere la mensa come spazio politico dell'educazione. Nel suo carattere apparentemente banale si condensano questioni fondamentali: il rapporto tra corpo e sapere, tra istituzione e soggetto, tra standardizzazione e differenza. La qualità del pasto, la disposizione dello spazio, i tempi della mensa, le relazioni tra adulti e bambini non sono aspetti tecnici, ma scelte di valore che raccontano che idea di scuola – e di società – si intende costruire.

Rendere visibili queste scelte e discuterle collettivamente è il primo passo per una pedagogia della quotidianità capace di abitare le contraddizioni, anziché rimuoverle. La mensa, allora, può diventare un laboratorio di cittadinanza riflessiva: un luogo dove si apprende la cura, l'attesa, la parola, il rispetto dei ritmi e delle differenze. In questa prospettiva, il cibo torna a essere un linguaggio educativo complesso, attraverso cui i bambini e gli adulti si riconoscono come parte di una comunità che si costruisce ogni giorno – non malgrado i vincoli istituzionali, ma dentro di essi, nella consapevolezza che ogni gesto quotidiano, anche il più semplice, può generare conoscenza, relazione e cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Andersen S. S., Baarts C., Holm L., *Contrasting approaches to food education and school meals*, in «Food, Culture & Society», 20(4), 2017, pp. 609-629.
- Andersen S. S., Holm L., Baarts C., *School meal sociality or lunch pack individualism? Using an intervention study to compare the social impacts of school meals and packed lunches from home*, in «Social Science Information», 54(3), 2015, pp. 394-416. <https://doi.org/10.1177/0539018415590454>.
- Arcadu, M., *Cibo, religione e conflitti. La mensa scolastica come luogo d'incontro*, in «Mondi Migranti», 3, 2023, pp. 233-252.
- Asquini G. (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano, Franco Angeli, 2018.
- Barberani S., *The Poetics of Food Consumption: Alimentary Rhetorics and Creative Practices*, in «Mediterranean Journal of Social Sciences», 3(7), 2012, pp. 285-291.
- Biesta, G., *The rediscovery of teaching*. New York, NY, Routledge, 2017.

- Birbes C., *Corresponsabilità educativa alimentare: scuola e famiglia attorno alla tavola*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 10 (15-16), 2018, pp. 518-52. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/1929>.
- Birbes C. *Nutrirsi di relazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012.
- Carr W., Kemmis S., *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London, Falmer Press, 1986.
- Cervato-Mancuso A. M., Westphal M. F., Araki E. L., Bógu C. M., *O papel da alimentação escolar na formação dos hábitos alimentares*, in «Revista Paulista de Pediatria», 31, 2013, pp. 324-330.
- Clarke V., Braun V., *Thematic analysis*, in «The journal of positive psychology», vol. 12, n. 3, 2017, pp. 297-298, <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>.
- Corsaro W. A., *The sociology of childhood* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press, 2003.
- Corsaro W. A., *The sociology of childhood* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA, SAGE, 2011.
- Daniel P., Gustafsson U., *School lunches: children's services or children's spaces?*, in «Childrens Geographies», 8(3), 2010, pp. 265-274. <https://doi.org/10.1080/14733285.2010.494865>
- D'Amore A. Masella R., *Innovative strategies for nutrition education: the pilot experience of the MaestraNatura program*, v, 78p, 2017. https://www.iss.it/rapporti-istisan/-/asset_publisher/Ga8fOpve0fNN/content/id/5181231.
- D'Aprile G., Bocchieri, D. (2024). *Ascoltare e dar voce ai bambini e alle bambine: aporie e sfide pedagogiche contemporanee*, in «Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania», 23, 2024, pp. 63-79.
- Davis M., Gance-Cleveland S., Hassink S., Johnson R., Paradis G., Resnicow, K., *Prevention of childhood obesity* [revision 1.1], in «APHCRI Workshop». Perth, IOM, 2006.
- De Maestri C., 'Non solo per nutrirsi? analisi degli aspetti educativi in una scuola dell'infanzia', in «Formazione Lavoro Persona», V (14), 2025, pp. 218-224.
- De Maestri, C. (2019). Bambini a tavola: pratiche di educazione alimentare nella scuola dell'infanzia. *Formazione, Lavoro, Persona*, 9(27), 75-90
- Falcone I. (2015). *Viaggio nel mondo dell'alimentazione attraverso i sensi e i valori. Riflessioni per un percorso di educazione alimentare interculturale per bambini della scuola dell'infanzia*, in «Vegajournal.org», 11 (2), 2015, pp. 3-14.
- Farrer Mackie J., Marshall J., Gray H.L., Himmelgreen D., Alkon A., Kirby R. S., 'Just sit and eat'. *Adult and child mealtime responsibilities in early care and education centers during covid-19 in Florida*, in «Ecology of Food and Nutrition», 61 (5), 2022, pp. 559-575. <https://doi.org/10.1080/03670244.2022.2073352>.
- Fraccaro S., Donello C., Martin A., *Il Mangiastorie: fiabe e educazione alimentare nella scuola dell'infanzia e primaria*, Trento, Erickson, 2007.
- Gubbels J., Gerards S. e Kremers S., *Use of Food Practices by Childcare Staff and the Association with Dietary Intake of Children at Childcare*, in «Nutrients», 7 (4), 2015, pp. 2161-2175. <https://doi.org/10.3390/nu7042161>.
- Hamilton-Ekeke J. T., Thomas M., *Primary children's choice of food and their knowledge of balanced diet and healthy eating*, in «British Food Journal», 109(6), 2007, pp. 457-468.
- Hansen S. R., Kristensen N. H., *Food for kindergarten children: Who cares? Relations between food and care in everyday kindergarten mealtime*, in «Food, Culture &

- Society», 20(3), 2017, pp. 485-502.
- Hansen M. W., Hansen S. R., Dal, J. K., Kristensen N. H. (2020). *Taste, education, and commensality in Copenhagen food schools* in «Appetite», 150, 2020, p. 104675, <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.104675>.
- Kremer-Sadlik T., Morgenstern A., *The reflective eater: Socializing French children to eating fruits and vegetables*, in «Appetite», 172, 2022, pp. 105-954. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2022.105954>.
- Lassen A. D., Christensen L. M., Spooner M. P., Trolle E., *Characteristics of canteens at elementary schools, upper secondary schools and workplaces that comply with food service guidelines and have a greater focus on food waste*, in «International journal of environmental research and public health», 16(7), 2019, p. 1115.
- Lassen A. D., Nordman M., Christensen L. M., Trolle, E., *Scenario analysis of a municipality's food purchase to simultaneously improve nutritional quality and lower carbon emission for child-care centers*, in «Sustainability», 13(10), 2021, p. 5551.
- Lewin K. (1946), *Action Research and Minority Problems*, in «Journal of Social Issues», 2 (4), 1946, pp. 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295>.
- López-Banet L., Miguélez Rosique J. A., Martínez-Carmona M., Ayuso Fernández G. E., *Development of food competence in early childhood education*, in «Education Sciences», 12 (2), 2022, p. 64. <https://doi.org/10.3390/educsci12020064>.
- Mackie J.F., Marshall J., Alkon A., Gray H., Himmelgreen D., Kirby R.S., *Mealtime best practices and infection control in early care and education center during covid-19*, in «Child Care Health Dev.», 48 (6), 2022, pp. 990-1000.
- Meiklejohn S., Ryan L., Palermo C., *A systematic review of the impact of multi-strategy nutrition education programs on health and nutrition of adolescents*, in «Journal of nutrition education and behavior», 48(9), 2016, pp. 631-646.
- Melis C. et al., *Norwegian kindergarten children's knowledge about the environmental component of sustainable development*, in «Sustainability», 12.19, 2020, 8037.
- Messere G., Nicolini P., *Mangiare a scuola: un'indagine in alcune scuole italiane*, in «International Journal of Developmental and Educational Psychology, Revista INFAD», vol. 4, 2019, pp. 107-116. <https://hdl.handle.net/11393/250395>.
- Masschelein J., *E-ducazione, ospitalità e attenzione*. Milano, Mimesis, 2011.
- Ministero della Salute, *Linee di indirizzo nazionale per la ristorazione scolastica*, Roma, 2010, https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1248_allegato.pdf.
- Montanari M., *Il cibo come cultura*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- Morgan K., Sonnino R., *School food as social justice: the quality revolution in Rome*, London, Routledge, 2008.
- Murimi M. W., Chrisman M., McCollum H. R., McDonald O., *A qualitative study on factors that influence students' food choices*, in «Journal of Nutrition and Health», 2(1), 2016, pp. 1-6.
- Nigris E., *Il rapporto con cibo fra cultura ed educazione*, in S. Bocchi, C. Fiamingo (a cura di), *Alimentazione. Sicurezza, accesso, qualità, culture*, Milano, Codex, 2010, pp. 159-161.
- Nordström J., Sørensen T., Elinder L. S., *The importance of school lunches to the overall dietary intake of Swedish children*, in «Food & Nutrition Research», 64, 2020, pp.

- 1–10. <https://doi.org/10.29219/fnr.v64.4015>.
- Nukaga L., *The life of kids' school lunchtime. Negotiating ethnic boundaries and identity in food exchange*, in «Journal of Contemporary Ethnography», 37, 2008, pp. 342-380. <https://doi.org/10.1177/0891241607309770>.
- Ochs E., Shohet M., *The Cultural Structuring of Mealtime Socialization*, in «New Directions for Child and Adolescent Development», 111, 2006, pp. 35-49. <https://doi.org/10.1002/cd.154>
- Piasere, L., *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Bari, Laterza, 2006.
- Pike J., "I don't have to listen to you! You're just a dinner lady!": Power and resistance at lunchtimes in primary schools, in «Children's Geographies», 8 (3), 2010, pp. 275-287.
- Pontecorvo C. Sterponi L. (2002). *Learning to argue and reason through discourse in educational settings*, in G. Wells, G. Claxton (Eds.) *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*, USA, Blackwell Publishing Ltd, pp. 127-140.
- Poppendieck J., *Free for all: Fixing school food in America*, Traverso, University of California Press, 2009.
- Sbisà M., *Linguaggio ragione interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*, Bologna, Il Mulino, 2009.
- Tarabusi F., Severi I., *Pratiche etnografiche e istituzioni educative: sguardi antropologici sul quotidiano scolastico*, in «Antropologia Pubblica», 5(1), 2019, pp. 89–104
- Wenger E., *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1998.
- Zecca L., *Progettazione partecipata intorno alla mensa scolastica: una ricerca-azione*, in «Formazione & Insegnamento», XIV (2), 2016, pp. 362-370. https://dx.doi.org/107346/-fei-XIV-02-16_27.