

MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
ISSN: 2240-9580

8(1) 2018, 156-183
DOI: 10.30557/MT000014

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

EDUCARE AL (BUON) GUSTO ATTRAVERSO I SENSI, LA MENTE E LE EMOZIONI. IL “CONVIVIO PEDAGOGICO” *di Franco Bochicchio e Francesco Paolo Romeo**

L'educazione al gusto è un argomento che sembra godere del singolare privilegio di fare a meno dal confrontarsi con le scienze deputate alla formazione umana, conseguenza della visione edonistica del concetto che ancora prevale tanto nelle rappresentazioni quanto nei linguaggi. Lo studio documenta gli esiti di una ricerca etnografica denominata “convivio pedagogico”, dove l'educare al (buon) gusto si confronta direttamente con questioni che riguardano l'identità di individui e di comunità sociali. Dalla ricerca ha trovato riscontro che, con specifico riferimento all'alimentazione, il gusto, dall'intrecciare il sapore, il sapere e il piacere, delinea originali traiettorie per l'apprendere, utili per sottrarre i soggetti dai condizionamenti esterni, rafforzando autonomia e responsabilità nelle decisioni e nelle scelte che guidano i comportamenti dei soggetti nella quotidianità.

Taste education seems it's a topic to enjoy the singular privilege of doing without the confrontation with the sciences of human education, consequence of the hedonistic vision of the concept that still prevails in both representations and languages. The study documents the results of a ethnographic research called “pedagogical convivium”, where educating in (good) taste is directly confronted with issues concerning the identity of individuals and social communities. From the research it has found confirmation that, with specific reference to food, the taste, from in-

* Franco Bochicchio è autore dei paragrafi 1, 2, 3, 8. Francesco Paolo Romeo è autore dei paragrafi 4, 5, 6, 7.

tertwinning flavor, knowledge and pleasure, outlines original trajectories for learning, useful to get out the subjects from external conditioning, strengthening autonomy and responsibility in the decisions and choices that guide behavior in everyday life.

1. *Il gusto tra oggettività e soggettività*

Nella ricerca pedagogica i rapporti tra gusto e cibo hanno finora occupato uno spazio piuttosto residuale che sembra meritare una formalizzazione più adeguata, anche in ragione dell'interesse che tali concetti intercettano in numerosi ambiti, scientifici e non. Cibo e gusto sono concetti gravati da ambiguità non ancora del tutto risolte. Complice di questa situazione, il prevalere di visioni riduttive e parziali, conseguenza dell'accostare il gusto principalmente al sapore localizzato nel palato, dove l'oggettività prevale sulla soggettività, e gli aspetti cognitivi e relazionali che pure nel gusto entrano in gioco, finiscono in secondo piano.

Visioni che i media hanno negativamente contribuito a rafforzare nell'opinione pubblica, banalizzando la portata delle questioni in gioco a vantaggio di logiche economiciste. Dallo scorrere i canali televisivi non si può fare a meno di osservare che sempre più numerosi sono coloro che parlano di gusto in competizioni gastronomiche (*masterchef*), degustazioni, preparazioni di ricette e così via.

Situazioni dove al soggetto è preclusa qualunque sosta riflessiva, a vantaggio di logiche conformanti dove le risposte indicate da "esperti maestri" sono veicolate e interpretate dal soggetto come esempi da imitare fedelmente. Cibi e gusto sono spesso comunicati in modo semplicistico e riduttivo anche attraverso i social network, da food blogger interessati a fidelizzare nuovi follower con attivanti ricette e immagini.

Riconoscere il gusto come un fenomeno educabile, campo di interesse elettivo della pedagogia e della didattica che legittima una "pedagogia del gusto" (Rivoltella, 2013), è un'affermazione giustificata da evidenze che sono state più ampiamente argomentate in altra sede (Bochicchio, 2013; 2014).

In questo studio è sufficiente ricordare che il cibo è uno spazio culturale e non soltanto sensoriale (Quaglino, 2013), costruito dalla persona nella sua integralità e da questa fruito e arricchito, dove la soggettività e l'oggettività sono chiamate a stabilire nuovi equilibri espressioni di approdi identitari individuali e collettivi (Paparella, 2013). Da questa prospettiva risulta evidente che il termine buon gusto non rinvia a deboli distinzioni tra gusto buono oppure cattivo. Il riferimento è alla "persona di buon gusto". Un soggetto tale perché capace di gustare le esperienze di vita in senso emozionale, corporeo-sensoriale e cognitivo nella pluralità delle esperienze della vita. Pertanto, nella prospettiva pedagogica anche l'educare al gusto ha come riferimento la persona nella sua integralità e unicità, non il palato, dove i traguardi non hanno finalità valutative, ma puntano a sottrarre i soggetti dai pericoli del "vivere di riflesso", evitando di delegare ad altri scelte e decisioni che direttamente li riguardano.

Con riferimento all'alimentazione, un esempio eloquente di tali pericoli è il preoccupante consumo del cosiddetto "cibo spazzatura" (*junk food*), che sta a indicare tipologie di cibi malsani a causa del loro bassissimo valore nutrizionale e dell'elevato contenuto di grassi o zuccheri (Seixas, 1984). Il fenomeno è indicativo di un diffuso deficit culturale, dove i soggetti sembrano ignorare i gravi effetti che il consumo di tali cibi determina sulla loro salute (Johnson & Kenny, 2000).

Studiare il gusto privilegiando un approccio sistemico ed ecologico – tipico del paradigma postmoderno – dal mettere in luce i rapporti che il gusto intrattiene con il sapere e il piacere, oltre che con il tradizionale sapore, svela ambiguità e oscillazioni del concetto.

Dall'assumere come riferimento il soggetto che quotidianamente "pratica" il gusto nelle esperienze di vita coniugando – non senza difficoltà – oggettività e soggettività tra gratificazioni sensoriali, cognitive ed emozionali, il gusto è funzionale al *sostentamento identitario* nella varietà delle oscillazioni tra gusto che difende e preserva, e gusto che costruisce e rafforza le identità di individui e di comunità sociali.

Nel quadro di un progetto identitario che con riferimento al sé attraversa conoscenza e cura, coltivazione e sviluppo, educare al (buon) gusto significa rafforzare nei soggetti di ogni età sia capacità di discernimento nelle decisioni e nelle scelte che guidano i loro comportamenti di acquisto e di consumo di tutti quei prodotti che veicolano gusto, sia capacità di attribuire alle esperienze gustative valenze capaci di risvegliare l'anestesia dei sensi, del corpo e della mente.

Questioni che si confrontano direttamente con la condizione esistenziale dell'uomo contemporaneo nell'attuale postmodernità, ricordando che in negativo tale termine significa presa di distanza dalla conformità, rifiuto di tentazioni omologanti, abbandono di concezioni ideologiche; in positivo significa autonomia e responsabilità, capacità di affrontare l'incertezza e di adattarsi al meglio possibile al mutare degli eventi in vista di raggiungere i traguardi auspicati (Bochicchio, 2011).

2. *Apprendere attraverso l'esperienza della tavola*

L'esperienza della tavola assume valenze educative quando l'apprendere attraverso il consumo è un evento organizzato, progettato e comunicato da soggetti esperti che intendono determinare in altri soggetti meno esperti processi acquisitivi.

Un'affermazione che trova giustificazione tanto nel paradigma dell'apprendimento permanente quanto nell'apprendimento informale che ha luogo nelle esperienze di vita.

Nel primo caso l'apprendimento segue tre direzioni: verticale (*life-long*), orizzontale (*life-wide*) e in profondità (*life-deep*). Il *lifelong learning* rappresenta il superamento della dimensione temporale dell'istruzione, dove l'apprendere abbraccia tutto il corso della vita. Il *lifewide learning* è un'espressione che intende rimarcare il superamento dei tradizionali luoghi dell'apprendere: in aggiunta al contesto formale (la scuola) si valorizzano apprendimenti informali e non formali. L'espressione completa diventa così *lifelong lifewide learning*, dove tempi e spazi dell'apprendimento si dilatano

per abbracciare ogni ambito di vita e ogni età del soggetto (dimensione verticale e orizzontale). Il *lifedeep learning* esprime una terza dimensione dell'apprendere evocativo della profondità (*deep*) dell'esperienza (cioè non superficiale), capace di cambiamenti significativi necessari al soggetto per esercitare la cittadinanza attiva.

L'esperienza della tavola è una particolare categoria dell'esperienza umana dove al soggetto è richiesto *pensare* (è lui che sceglie che cosa mangiare, perché “giusto” per lui, non altri), *fare* (è lui che mangia e che gusta, non altri) e *valutare* (è lui che esprime giudizi, non altri). Nel compiere queste operazioni, che sono scelte e decisioni situate, il soggetto utilizza conoscenze apprese in precedenti esperienze, che influenzeranno a loro volta quelle che seguiranno.

Pertanto, in funzione delle caratteristiche dell'esperienza, le forme che l'apprendere può assumere possono essere molteplici: informale (*informal learning*), dove il soggetto è sollecitato a fare qualcosa (*learning by doing*) in modo riflessivo (*reflective learning*).

a) *Informal learning*. L'apprendimento informale ha trovato iniziale affermazione soprattutto tra gli autori che hanno studiato la formazione in età adulta (Livingstone, 2006; Merriam, Cafarella & Baumgartner, 2007). Marsick e Volpe (1999) hanno elencato i principali caratteri che distinguono l'apprendimento informale da altri (formali e non formali):

- è strettamente ancorato alle esperienze di vita;
- prende avvio da un bisogno che può essere interno oppure esterno al soggetto, anche casuale e imprevisto, sollecitandolo a soluzioni che non avrebbe mai immaginato se non si fosse verificato un incidente critico, o se non avesse fatto quella particolare esperienza;
- richiede intenzionalità (anche se non tutti gli studiosi concordano su questa affermazione);
- non è altamente strutturato. In altri termini, non richiede di essere progettato in modo analitico e non è scandito da sequenze di apprendimento stabilite in modo preciso;

- si verifica anche quando i soggetti non ne sono pienamente consapevoli (per questo motivo l'incidentalità è considerata un tratto dell'apprendere tipico dell'informalità);
- si presenta come un processo induttivo di riflessione e di azione.

L'apprendimento informale è dunque un termine-ombrello dove l'apprendere può privilegiare una pluralità di forme: esperienziale (Boud, Cohen & Walker, 1993; Kolb, 1984), autodiretto (Candy, 1991), riflessivo (Schön, 1993), trasformativo (Mezirow, 2000).

Marsick e Watkins (1999) hanno affermato che gli atteggiamenti corretti attraverso cui i soggetti possono migliorare ad apprendere in modo informale sono i seguenti: critico-riflessivo, proattivo e creativo.

Nell'apprendimento informale l'atteggiamento critico-riflessivo favorisce l'emergere di conoscenze tacite (Nonaka & Takeuchi, 1995) e di credenze ingenuie.

Qualunque esperienza educativa è caratterizzata da *situazioni* dove gli attori implicati sono chiamati a definire e a risolvere problemi, assumere decisioni, operare scelte, valutare, prendere posizioni, mettersi in gioco. Da questa prospettiva l'agire educativo implicito negli apprendimenti informali si costituisce come *intreccio tra pensiero e conoscenza in azione*, che al soggetto richiede un esercizio della riflessione critica come processo di consapevole destrutturazione/ristrutturazione di conoscenze consolidate.

La conversazione riflessiva con la situazione avviene utilizzando il repertorio di esempi, immagini, descrizioni e azioni racchiusi nel complesso dell'esperienza degli attori che li utilizzano per comprendere e formulare nuove ipotesi e disegnare nuovi corsi di azione (Striano, 2001).

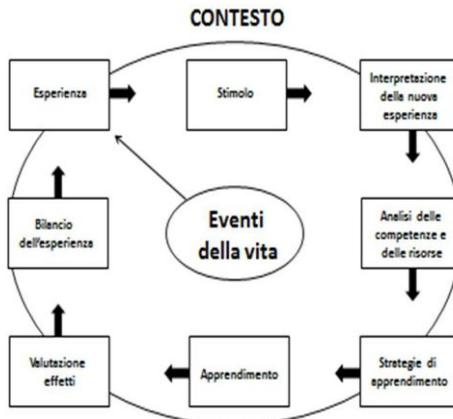
La proattività designa la capacità di un soggetto di anticipare problemi, esigenze, cambiamenti. Un soggetto proattivo è riconoscibile per la tendenza a operare senza attendere che qualcosa accada. In altri termini, prende l'iniziativa per realizzare ciò che ritiene giusto e necessario per sé. Nell'apprendimento informale la proattività permette al soggetto di selezionare la modalità migliore per

apprendere dalle esperienze che di volta in volta si presentano, nel quadro delle possibilità personali e delle risorse presenti nell'ambiente.

Nell'apprendimento informale la creatività permette al soggetto di individuare una più ampia gamma di opzioni attraverso le quali apprendere, intravedendo nuove opportunità dove altri non hanno difficoltà a scorgerele.

Pertanto, è creativo colui in grado di operare ristrutturazioni cognitive, osservando e interpretando gli eventi della vita con uno sguardo inedito. Non c'è creatività senza discontinuità, anche se la propensione a non innovare è sempre molto forte perché dettata dall'esigenza di trovare rassicurazioni all'interno delle consuetudini. L'incertezza e il dubbio sono l'alveo all'interno del quale la creatività si genera in vista di determinare nel soggetto cambiamenti.

Poiché l'apprendimento informale si verifica anche quando i soggetti non ne sono del tutto consapevoli, esso risulta tanto più efficace quanto più i soggetti hanno consapevolezza di ciò che sta avvenendo, e investono energie perché accada ciò che essi vogliono fare accadere scorgendovi utilità, opportunità e vantaggi. Spetta agli educatori determinare situazioni dove i soggetti sono aiutati ad apprendere in modo informale.



*Fig. 1 Ciclo dell'apprendimento informale e incidentale
(Csech, Marsick & Watkins, 1999)*

Indicazioni utili per migliorare l'apprendimento informale e incidentale vengono dagli studi di Cseh, Watkins e Marsick (1999), dove gli autori hanno messo a punto un modello (fig. 1) che si richiama a precedenti studi di Dewey (1916; 1938), Argyris & Schön (1978) e Mezirow (2000).

Gli eventi della vita del soggetto sono lo snodo intorno al quale l'apprendimento informale e incidentale assumono significato esclusivo. Eventi che il soggetto percepisce e interpreta in vari modi: una sfida, un bisogno, un problema da risolvere, un traguardo futuro. Il cerchio più ampio indica il contesto entro il quale gli eventi della vita si inscrivono, che svolge un ruolo-chiave nell'influenzare il modo in cui i soggetti interpretano la situazione, le scelte e le azioni che compiono in rapporto agli eventi che sperimentano direttamente.

L'apprendimento in genere prende avvio da uno stimolo che può essere interno o esterno al soggetto, la cui presenza riflette uno stato di insoddisfazione sui modi di pensare o di agire. Il modello intende dimostrare che i soggetti tendono a diagnosticare le esperienze che incontrano nella vita, anche confrontandole con altre sperimentate in precedenza, che rielaborano in vista di conferire senso a quella successiva.

Nell'interpretare la nuova esperienza e i fattori che influenzano la loro percezione, essi perfezionano obiettivi e attese, che al soggetto comportano un impegno tanto più elevato quanto più si imbattono in esperienze sconosciute o sorprendenti, specie quando sono in gioco le emozioni.

L'interpretazione dell'esperienza spinge il soggetto a scegliere tra differenti alternative di azione, che sono spesso guidate dai ricordi del passato. Il successo della scelta dipende dal possesso del soggetto di capacità adeguate al compito. Se quest'ultimo richiede competenze che il soggetto non possiede, egli avverte il bisogno di acquisirle, ovvero di apprenderele, dove è chiamato a individuare strategie adeguate. La scelta delle strategie, tuttavia, dipende sia dalle risorse presenti nel contesto (il tempo, l'aiuto di esperti, le conoscenze pregresse ecc.), sia dalle risorse interne al soggetto (volontà e motivazione ad apprendere).

Intrapresa l'azione di apprendimento, il soggetto interpreta i risultati ottenuti (gli effetti), valutando se essi corrispondono o meno agli obiettivi e alle attese iniziali. È relativamente facile valutare le conseguenze previste se il soggetto ha investito tempo nel definire i propri traguardi in modo preciso. Valutare le conseguenze favorisce il bilancio dell'esperienza, dal quale il soggetto ricava informazioni utili per pianificare azioni future. Guadagni che il soggetto utilizza nelle esperienze che seguiranno, per dare avvio a un nuovo ciclo.

b) *Learning by doing*. Questo termine richiama l'importanza dell'apprendere "facendo" esperienze personali concrete e dirette, dove il soggetto è chiamato a selezionare tra quelle che possono favorire, oppure ostacolare, il proprio percorso identitario. L'apprendere dalle esperienze di vita richiama argomenti presenti da tempo nella letteratura pedagogica che si collegano a un'idea rinnovata tanto della scuola quanto della società che l'attivismo pedagogico ha fatto propri (Dewey, 1916; Montessori, 1943).

Dall'aver teorizzato il rapporto tra esperienza ed educazione, Dewey (1897; 1938) aveva affermato che l'apprendimento non è un risultato ma un processo; ogni apprendere è sempre un ri-apprendere; l'apprendimento trae impulso da insoddisfazioni, differenze, disaccordi, in vista del loro superamento; l'apprendimento comporta una interazione tra l'individuo e l'ambiente; l'apprendimento non coinvolge solo l'aspetto cognitivo, ma abbraccia il pensare, il sentire, il percepire e l'agire; l'apprendimento è costruzione del sapere (il quale è sempre situato e contestuale) che si realizza con differenti forme: acquisizione, trasformazione, descrizione e attivazione.

Apprendere dall'esperienza permette dunque al soggetto sia di adattarsi meglio ai cambiamenti, sia di trasformare sé e l'ambiente, attribuendo senso e significato ai processi esistenziali che direttamente lo riguardano.

c) *Reflective learning*. Uno dei temi centrali della riflessione sull'apprendimento riflessivo (Schön, 1993) è il superamento della tradizionale separazione tra pensare e agire, sapere e fare, decidere e attuare. Attraverso la riflessione, gli individui mettono in di-

scussione i presupposti di determinate conoscenze/realità trasformando se stessi e quelle stesse realtà; sono aiutati a comprendere come e perché essi stessi e gli altri con cui si relazionano hanno acquisito particolari *habitus* di pensiero, punti di vista, presupposizioni tacite (Fabbri, 2013).

Al riguardo, Schön ha precisato che nelle prassi delle prestazioni spontanee dell'agire non sempre il soggetto riesce ad esprimere ciò che sa; la conoscenza è dentro l'azione, in gran parte tacita, implicita nei modelli d'azione e nella sensibilità con la quale il soggetto affronta le cose. Situazioni che nell'esperienza della tavola ricorrono di frequente. Nell'attività quotidiana, infatti, spesso il soggetto riesce a riconoscere i fenomeni associati a una particolare tecnica o struttura, ma non è in grado di fornire una spiegazione adeguata sulle regole e le procedure di riferimento. Ciò che distingue i professionisti (le persone di buon gusto) dagli altri (i cosiddetti buongustai) è che i primi riflettono sulle cose che fanno, sia prima, sia durante, sia dopo l'esperienza. Inoltre, come l'autore ha ricordato, i professionisti ritornano a riflettere sull'azione e sul conoscere implicito nell'azione. In sintesi, è questa la procedura che distingue e che caratterizza il processo dell'apprendere riflessivo tipico del professionista. Attraverso protocolli di indagine del comportamento reale in situazione è dunque possibile ricostruire e riorientare i modelli di attività cognitiva del soggetto.

Questo è il processo della riflessione nel corso dell'azione, dove non esistono "pratiche esperte", ma soltanto soggetti che agiscono in modo esperto, oppure no.

La pratica riflessiva utilizza l'apprendimento riflessivo, dove il soggetto considera la propria azione e i propri funzionamenti cognitivi come oggetto di osservazione e di analisi, tentando per questa via di meglio comprendere (ed eventualmente correggere) il proprio modo di pensare e di agire. Per fare ciò, è fondamentale far emergere e confrontare le proprie rappresentazioni attraverso le pratiche. Tale operazione nel fare emergere differenti epistemologie degli attori nella costruzione della realtà, permette al soggetto di modificare o confermare il proprio punto di vista attraverso il confronto con altre culture.

Per questa via l'esperienza della tavola ha titolo potenziale per configurarsi come un processo dove il soggetto costruisce in modo attivo saperi e competenze a partire da sé, dalle proprie strutture cognitive e modalità di comportamento che guidano scelte e decisioni.

3. Il significato di convivio

Il “convivio” è stato il termine utilizzato per qualificare l'esperienza illustrata nelle pagine successive. Il lessico, affatto casuale, merita una breve spiegazione.

Dal latino *convivium*, il convivio significa “vivere insieme”, che nell'antica Grecia coincideva con il *simposium*. Nel simposio, all'invito faceva seguito un rito sociale e religioso, dove ogni cosa aveva luogo secondo un ordine prefissato. All'inizio c'era la libagione, cioè l'offerta agli dèi di una primizia del vino che sarebbe stato bevuto successivamente. In seguito, il simposio era luogo dedito all'ascolto di poesie, musica e discussioni. In epoca romana il termine convivio richiamava il significato comunitario del banchetto, luogo dell'ospitalità (*ξενία*) e del dono. Per gli antichi Romani il convivio si protraeva fino a tarda notte e rappresentava il pasto più importante della giornata. Analogamente all'esperienza decritta più avanti, il convivio mobilitava nel soggetto i cinque i sensi: oltre a vedere, toccare e gustare si parlava e si ascoltava (Ruggiu, 2003). Se la cerimonialità trovava il suo culmine nella condivisione della carne, la spettacolarità era garantita da scene di danza, musica e teatro.

In epoca medievale, il “Convivio” è il titolo di un'opera trattatistica incompiuta di Dante Alighieri, che ha come argomento centrale la conoscenza umana, a cui tutti gli uomini sono chiamati. Il convivio è un metaforico banchetto dove il Poeta si propone di offrire agli “ospiti” gli argomenti del sapere; per apprezzare le raffinate vivande offerte dal poeta (che sono le canzoni filosofiche che egli inserisce in ogni capitolo), il lettore necessita del “pane”, che è rappresentato dalle parti prosastiche a commento dei testi poetici (Nardi, 1967).

Attraverso il Convivio, Dante ha evidenziato l'importanza di condividere il sapere con quante più persone possibile, e per questo motivo ha scelto di utilizzare la lingua volgare in modo da comunicarlo a tutti coloro che, pur non possedendo una solida preparazione culturale, hanno sincero desiderio di conoscere.

Dall'aver fatto proprio il messaggio pedagogico di Dante sull'importanza per l'educazione di "imbandire la trasmissione universale del sapere", in questo studio il convivio designa una particolare esperienza dove dietro l'apparente banchettare si cela uno scopo ben più nobile, che consiste nel favorire una fitta rete di relazioni con se stessi e con altri in vista di favorire la scoperta di sé e da sé. Dal confrontarsi direttamente con questioni che riguardano l'identità dei soggetti, l'esperienza del gusto non va confusa con l'educazione alimentare, assumendo configurazioni del tutto nuove che giustificano il richiamo all'educare il/al (buon) gusto.

Da un'altra angolatura, il richiamo al convivio pedagogico trova rafforzamento per l'aderenza ai tre principi che Dewey (1938) aveva posto a fondamento del rapporto tra educazione ed esperienza: la continuità, la crescita e l'interazione.

Continuità. Attraverso l'esperienza l'uomo crea abitudini, cioè comportamenti che gli consentono di interagire stabilmente con il mondo, dove ogni esperienza fatta e subito modifica chi agisce e subisce, e al tempo stesso questa modificazione influenza la qualità delle esperienze seguenti. Da ciò discende il principio di continuità, secondo cui ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno. Atteso che è ineludibile una forma di continuità nell'esperienza, è necessario che l'influenza di ciascuna esperienza sulle successive favorisca l'acquisizione di esperienze di grado più elevato.

Crescita. L'educazione è tale quando la continuità dell'esperienza permette una crescita effettiva dell'uomo, in termini di capacità di acquisizione di nuove esperienze, di una migliore capacità di interagire positivamente col mondo imparando continuamente dall'esperienza.

Interazione. Le condizioni dell'esperienza sono duplici e stabiliscono tra loro un gioco di reciproche influenze: una condizione esterna (oggetto), che può essere posta sotto il controllo

dell'educatore in una situazione didattica più o meno strutturata; una interna (soggetto) più difficile non soltanto da controllare, ma anche da conoscere. Nei casi in cui le condizioni del soggetto e dell'oggetto sono in disaccordo, l'esperienza che ne deriva non è educativa. Ciò può dipendere tanto dal soggetto quanto dall'oggetto.

Il compito dell'educatore consiste nel creare situazioni di apprendimento che rispettino i principi di continuità e di crescita collegando passato, presente e futuro; inoltre, attente nel bilanciare in modo equilibrato condizioni esterne e interne al soggetto in dialogo stretto con l'ambiente. Trova così spiegazione la decisione di avere individuato nel termine convivio la particolare forma dell'esperienza che ha come cornice di riferimento l'educare al buon gusto.

4. *Il convivio pedagogico: caratteri della ricerca*

Il problema. L'idea di realizzare il convivio pedagogico assumendo il buon gusto come specifico oggetto di studio, è maturata all'interno del Laboratorio di Educazione al gusto attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova, sul convincimento che educare al gusto significa promuovere un processo di consapevolezza critica sull'importanza dell'esperienza sensoriale e sui riflessi che riverbera sul piano emozionale e cognitivo. Attraverso il convivio i ricercatori intendevano accertare forme e condizioni attraverso le quali, in presenza di un'intenzionalità pedagogica interessata ad attivare nei soggetti processi acquisitivi, l'esperienza della tavola sebbene realizzata nei luoghi della ristorazione pubblica (vocazionalmente orientati a logiche commerciali) acquista valenze educative. Contesti che dal fare proprie le logiche dell'esperienza e i principi culturali, potrebbero ricavare consistenti vantaggi a beneficio della qualità del servizio pubblico offerto, degli avventori e del territorio.

La strategia. Il convivio pedagogico è una tipica ricerca etnografica che si colloca all'interno del paradigma naturalistico-costruttivista (Lincoln & Guba, 1985) dove si riconosce che la realtà non esiste al di fuori del soggetto ed è costruita localmente. Il

rapporto con la conoscenza è soggettivo, i risultati della ricerca sono creati intersoggettivamente e non sono mai del tutto oggettivi. La metodologia è interpretativo-dialettica, qualitativa e non sperimentale (Spradley, 1979). La ricerca etnografica che ha caratterizzato l'esperienza del convivio ha privilegiato il filone dell'interazionismo simbolico (Glaser & Strauss, 1967) focalizzandosi sull'individuo. In particolare sui vissuti, sulle percezioni e sul significato che i soggetti attribuiscono alla realtà e alle esperienze che compiono, le quali, in un secondo tempo, si auspica influenzeranno positivamente le loro azioni e comportamenti. Nella ricerca etnografica, l'interazione simbolica si basa su alcune premesse fondamentali (Blumer, 1969) che il convivio ha fatto proprie:

- l'uomo agisce nei confronti delle cose e dei suoi simili sulla base dei significati idiosincratici che questi hanno per lui;
- i significati delle cose derivano dall'interazione sociale dell'individuo con altri, che i socio-costruttivisti interpretano come "cultura";
- i significati sono modificati attraverso un processo interpretativo che gli individui attivano quando incontrano determinati oggetti, situazioni e persone.

L'interpretazione della situazione è dunque il primo passo che conduce all'azione. Successivamente, sono le interazioni comunicative tra i soggetti a produrre i significati sulle cose, dai quali scaturisce il "mondo reale", fondamento dell'azione individuale. Inoltre, l'individuo non reagisce in modo meccanico agli stimoli provenienti dall'ambiente, ma è un soggetto attivo che si confronta con il mondo reale che egli stesso ha contribuito a costruire, che interpreta continuamente e sulla base di tali operazioni costruisce l'azione (Piccardo & Benozzo, 1996, p. 34). Per questi motivi l'osservazione partecipante è considerata la modalità più efficace per condurre una ricerca etnografica orientata all'analisi dei significati dell'agire (Blumer, 1969).

Infine, il ricercatore non è interessato soltanto agli oggetti, ai comportamenti, ai riti, agli artefatti e alle emozioni espresse dagli

individui messi di fronte a particolari fatti o situazioni. Per l'etnografo, analogo interesse rivestono i significati che quegli oggetti, comportamenti, riti, artefatti ed emozioni rappresentano per i soggetti indagati (Piccardo & Benozzo, 1996, p. 39).

Le ipotesi. L'esigenza di svelare le ragioni alla base dell'agire e le attribuzioni di significato prodotte dalle interazioni influenzano la fondamentale funzione che le ipotesi assolvono nella tradizionale ricerca. Secondo alcuni autori (Glaser & Strauss, 1967; Mead, 1934) nella ricerca etnografica non sarebbe necessario procedere alla verifica delle ipotesi, essendo ammesse soltanto quelle che emergono dai dati raccolti dal ricercatore. Tuttavia, poiché qualunque disegno di ricerca non può esimersi dall'essere guidato e sostenuto da un'idea iniziale, la presenza di ipotesi empiricamente controllabili è ineludibile, pur ammettendo che la loro formulazione, nel corso dell'esperienza, può variare con la modifica (aggiunta o eliminazione) di asserzioni riconosciute significative dai ricercatori.

Le ipotesi che hanno guidato la ricerca sono state le seguenti: 1) la matrice educativa che qualifica l'esperienza del gusto non è riducibile alla mera somministrazione e consumo di cibi e bevande, ma deve puntare a mobilitare nei soggetti la dimensione sensoriale, cognitiva ed emozionale, che dall'abbracciare tratti identitari giustifica il richiamo al buon gusto; 2) i soggetti non hanno in genere piena consapevolezza dei propri canali sensoriali e dei filtri culturali, che influenzano le loro percezioni del mondo; aspetti che condizionano le decisioni e le azioni che essi compiono (Merleau-Ponty, 1945). Pertanto, è dall'amplificare tale consapevolezza attraverso l'apprendere che i soggetti sono aiutati a conferire senso e valore alle esperienze che compiono, che dal sottrarli più agevolmente dai condizionamenti esterni, influenzeranno positivamente le esperienze che seguiranno.

Il luogo. Il luogo dell'esperienza è stato scelto in modo accurato in vista di favorire l'apprendimento. I criteri che hanno guidato la scelta del "ristorante didattico" sono stati i seguenti: favorire i rapporti tra cultura, natura e territorio; assicurare una comunicazione efficace in un ambiente sufficientemente riservato e confortevole. La scelta è caduta su un ristorante ubicato in una grotta

della gravina di Massafra (Taranto). Un *canyon* di tufo scavato nei secoli dall'acqua, che rievocava il grembo materno cui è collegato sia il nutrimento prenatale sia il paesaggio sonoro intrauterino. Il locale è gestito da professionisti della ristorazione che hanno manifestato particolare sensibilità e interesse a sperimentare l'esperienza, anche sull'aspettativa di ricavare da questa spunti utili capaci di conferire valore culturale al servizio offerto e di comunicare al pubblico tale valore.

La carica evocativa del termine "ristorante didattico" funge ad affermare che l'esperienza della tavola nei luoghi del servizio al pubblico, in presenza di condizioni determinate, non ha come fine ultimo il consumo ma l'apprendere.

Peraltro, il suddetto termine non è una novità. In Italia, designa un luogo innovativo di *impresa formativa* utilizzato da un network di Istituti alberghieri e Centri di formazione che operano in diverse Regioni, che attraverso attività di formazione si propongono di favorire l'occupabilità dei soggetti nel settore alberghiero e della ristorazione.

Il campione. La scelta del campione doveva rispecchiare piuttosto fedelmente il target della popolazione che frequenta il ristorante individuato, al fine di allineare correttamente il sistema di attese che regola il rapporto tra l'offerta e la domanda. In particolare, il campione doveva essere formato prevalentemente da adulti, sufficientemente eterogenei per sesso, età e professione, in numero non superiore a dodici, selezionati preferibilmente tra coppie di cui almeno una accompagnata da un figlio in età adolescenziale o pre-adolescenziale utile per aumentare l'eterogeneità del gruppo, e da alcuni singoli. I soggetti, inoltre, dovevano manifestare interesse e curiosità riguardo all'esperienza, di cui avevano intenzionalmente ricevuto informazioni sommarie.

I dodici partecipanti sono stati una coppia di genitori accompagnati da una figlia di dodici anni; due coppie di coniugati, due coppie di giovani fidanzati; ha infine partecipato una single. L'età degli adulti era variamente distribuita tra i 25 e i 62 anni.

Criteriologia. Il convivio si è snodato lungo un percorso scandito in tre tappe, che rispetto al pasto vero e proprio hanno avuto

luogo prima, durante e dopo, per questo motivo convenzionalmente distinte in “anti-pasto”, “pasto” e “dopo-pasto”.

Nella parte centrale dell’esperienza (il pasto), le portate sono state preparate e somministrate nel rispetto di precisi criteri individuati dai ricercatori, che è utile richiamare:

- il pasto è stato semplicemente il mezzo (non il fine) dell’esperienza, dove il convivio ha operato nella zona di confine tra il gusto e il buon gusto, interessato a risolvere ambiguità che nella realtà sono piuttosto diffuse;
- la scelta delle portate ha privilegiato i sapori del territorio, allo scopo di esaltare la matrice culturale del gusto, che esprime l’identità di individui e comunità;
- mentre ciascuna portata doveva sollecitare i soggetti a mobilitare ciascuno dei quattro sensi (in termini di prevalenza, poiché un senso opera sempre in collegamento con altri), il gusto è stato considerato un meta-senso che tutti li contiene e li attiva (Grassi, 2013);
- coerentemente all’assunto secondo cui il buon gusto intreccia il sapore, il piacere e il sapere (Bochicchio, 2013), ciascuna portata doveva evidenziare i rapporti stretti tra differenti dimensioni: sensoriale, cognitiva ed emozionale;
- per rimarcare lo stretto rapporto tra esperienza e apprendimento, i partecipanti sono stati invitati a narrare (per iscritto e/o verbalmente) ciò che durante le tappe dell’esperienza hanno percepito e appreso attraverso i sensi, le emozioni e la mente;
- poiché l’esperienza è fine e mezzo dell’educazione (Dewey, 1916), conferire “senso” all’esperienza, compresa quella gustativa, esige di incentivare situazioni che alla fretta antepongono la sosta riflessiva sul principio che ogni «esperienza che lascia un’impronta è sempre un’interruzione» (Jung, 1976, p. 63). Per questi motivi la somministrazione di ciascuna portata è stata intervallata da una pausa riflessiva (*reflective learning*) cui ha fatto seguito l’interazione sociale.

Il gruppo di ricerca. Il gruppo di ricerca era formato da un pedagogista esperto di ricerca etnografica, un esperto di video-ricerca nei contesti di apprendimento, un *counselor* specializzato nell'analisi sensoriale.

5. L'anti-pasto

L'esperienza ha preso avvio dall'indagare le rappresentazioni iniziali dei partecipanti sul significato di "buon gusto", precisando che il termine doveva avere come riferimento l'individuo. Una strategia coerente con l'approccio etnografico interazionista-simbolico, che trova ulteriore rafforzamento nelle riflessioni sull'educabilità delle forme cognitive (Baldacci, 2012, p. 144) che consiste in un particolare modo di vedere le cose, dove la percezione soggettiva della realtà gioca un ruolo di primo piano.

Per la registrazione delle informazioni lo strumento di indagine utilizzato è stato l'osservazione partecipante con un basso grado di strutturazione, che ha favorito l'acquisizione di informazioni ricche e articolate.

Occupati i posti in modo casuale intorno ad un'unica tavola, il conduttore ha invitato i partecipanti a esprimere il loro punto di vista. L'intento dei ricercatori consisteva nello stimolare i soggetti a sottrarre il concetto di gusto da visioni comuni riduttive e superficiali.

Dalle informazioni raccolte ha trovato conferma che le rappresentazioni dei partecipanti sono piuttosto ambigue e affatto omogenee.

Essi hanno definito una persona di buon gusto colui che presenta le seguenti disposizioni personali: sa apprezzare le caratteristiche dei cibi; ricerca sapori autentici e genuini; sa stare a tavola; è capace di adattarsi alla situazione che lo circonda; sa rispettare regole e comportamenti del contesto culturale; sa esprimere al meglio la propria personalità in tutto ciò che fa: nel cibo, nell'abbigliamento, nella vita e nei rapporti con gli altri; possiede qualità riconosciute gradevoli dalla comunità di appartenenza.

Piuttosto singolari sono le definizioni fornite dalla bambina, secondo la quale una persona di buon gusto è: «chi agisce come gli dice il cuore, non presta attenzione all'aspetto fisico guardando

all'atteggiamento in generale; possono esserci persone anche brutte ma con un cuore grande».

Al termine degli interventi il conduttore ha rivelato ai partecipanti il motivo della domanda, che intendeva indagare le rappresentazioni che l'individuo utilizza per valutare situazioni, esprimere giudizi, compiere azioni/decisioni, dimostrando che esse sono sempre influenzate da filtri culturali di diversa natura (codici linguistici, abitudini, credenze e pregiudizi).

Dalle risposte ha trovato conferma che il buon gusto non è circoscritto al sapore degli alimenti, abbracciando tratti identitari, dove l'oggettività e la soggettività sono aspetti continuamente sollecitati a ricercare un difficile equilibrio (Paparella, 2013). Gli strumenti valutativi utilizzati sono stati l'osservazione e la narrazione orale dei partecipanti.

6. Il pasto

Il pasto prevedeva la somministrazione di quattro portate, dove ciascuna di queste aveva la funzione di richiamare i quattro sensi (vista, udito olfatto, tatto).

I sensi stimolano la realtà interna dove le informazioni captate dall'esterno modificano le membrane recettoriali che a loro volta le traducono in impulsi elettrici indirizzati verso le aree corticali del sistema nervoso centrale.

Attraversando le vie nervose e le reti neurali, le informazioni sono dapprima selezionate e in seguito organizzate e categorizzate. Tali categorizzazioni, che Bateson ha definito "mappe del mondo" sono il frutto dell'attività percettiva – a metà strada tra il biologico e il cognitivo – oltre che dell'attività rappresentazionale che intercorre tra la mente e il contesto socio-culturale (Cotugno & Di Cesare, 2001).

I sensi conferiscono "senso" all'apprendere, nella duplice accezione di direzione e di significato: da una parte indicano il percorso, tracciando le linee di scoperta del mondo; dall'altra, contri-

buiscono a significare, ovvero a “segnare” in modo peculiare il mondo (Grassi, 2013).

Attraverso i sensi è dunque possibile conferire “senso all’esperienza”, ricostruendo il mondo fuori e dentro di noi.

Mentre nella tradizionale esperienza sensoriale si apprende attraverso stimolazioni esterne (mediante l’assunzione di cibi e bevande) in vista di effettuare valutazioni che rappresentano l’inizio e la fine del processo (Predieri, 2013), nell’esperienza educativa attraverso i sensi la sollecitazione esterna è semplicemente l’avvio del processo che dal mobilitare la soggettività attiva il soggetto a modificare l’azione presente con effetti che riverberano nelle azioni future.

La vista. Nel mobilitare questo canale sensoriale, è stato tenuto conto che non si vede con gli occhi, bensì con il cervello, precisamente con la corteccia visiva situata nella parte posteriore dell’encefalo (Bolognini & Maravita, 2007). Quando la retina viene colpita dalla luce, i pigmenti contenuti nelle sue cellule cambiano forma. Trasformazioni chimiche che provocano l’emissione di impulsi nervosi i quali giungono al cervello. Per i motivi suesposti i partecipanti sono stati bendati. La prima portata (polpette di pane raffermo con pomodoro e basilico) conteneva pochi ingredienti, molto tradizionali e facilmente riconoscibili dai soggetti perché prossimi alle loro tradizioni gastronomiche.

L’invito rivolto loro consisteva nello scoprire gli ingredienti (il pane, il pomodoro e il basilico) evitando tuttavia di fermarsi a questo per esplorare il rapporto tra questi e la cultura del territorio.

Scolte le bende e dopo avere brevemente spiegato ai partecipanti i nessi tra la vista e il gusto, i partecipanti sono stati invitati a discutere tra loro. Infine, è stato chiesto loro di tradurre l’esperienza attraverso un’immagine, sotto forma di un disegno libero.

Dal punto di vista psico-pedagogico, il disegno è un’*immagine cognitiva*, un concentrato simbolico-rappresentazionale attraverso il quale, filtrando le informazioni provenienti dal mondo esterno si costruisce il mondo interno (Romeo, 2016).

L’operazione di “filtraggio” degli stimoli ambientali attraverso i registri sensoriali, è sempre un’attività emotiva e cognitiva, al tempo stesso. Attraverso l’esperienza i partecipanti hanno assun-

to consapevolezza che la vista esplica una fondamentale funzione di rispecchiamento, così che in sua assenza si è spesso costretti ad affidarsi ad altri “a occhi chiusi”, che nell’accentuare situazioni di dipendenza indebolisce l’incolumità personale sul piano identitario. Gli strumenti valutativi utilizzati sono stati l’osservazione partecipante e l’espressione orale dei partecipanti.

Il tatto. Alla seconda portata associata al senso del tatto (finger food fagotto con cuore filante e pancetta) i partecipanti dovevano accedere rigorosamente con le mani, evitando l’uso delle posate. L’obiettivo consisteva nell’indagare la dimensione del contatto e come questa, a sua volta, dall’influenzare il gusto non si fermava al piano del sapore con effetti che si amplificavano al piacere e al sapere.

Numerosi studi hanno infatti dimostrato che la pelle e il cervello si sviluppano dal medesimo “foglietto embrionale”, chiamato ectoderma (Grassi, 2013). La pelle è il riflesso esterno del sistema nervoso interno, mentre quest’ultimo è una parte introflessa della pelle. Il contatto attiva numerosi recettori – corpuscoli nervosi situati nella cute – che attraverso i neuroni trasmettono al talamo (la regione del cervello che funge da “centro di smistamento” dei messaggi provenienti dall’esterno) le sensazioni provocate dagli stimoli.

L’esperienza del tatto ha favorito in alcuni partecipanti il passaggio dall’oblio al ricordo (Romeo, 2014) associato ai prodromi di alcuni disturbi del comportamento alimentare in età evolutiva. Dallo sperimentare la consistenza tattile della portata, altri partecipanti hanno percepito in modo nitido l’esperienza pre-gustativa che dallo stimolare sensazioni emozionali richiama aspetti cognitivi che influenzano l’aspettativa del gusto sulla portata alimentare. Come nel caso precedente, gli strumenti valutativi utilizzati sono stati l’osservazione partecipante e l’espressione orale.

L’olfatto. La terza portata (orecchiette con crema di rape e mollica fritta) era collegata all’olfatto. Analogamente alla vista i partecipanti sono stati preventivamente bendati per meglio rieducare il loro naso (Cavaliere, 2009).

Al centro del convivio è stata situata una grande pentola in terra cotta riscaldata in camino; scoperchiata, i partecipanti sono

stati avvolti dal profumo delle orecchiette e sollecitati a riconoscere antiche memorie olfattive. Dopo la degustazione, è stato chiesto ai partecipanti di raccontare l'esperienza mobilitando quell'"istinto narrativo" insito nella specie umana che prima utilizza il pensiero interiore (*self-reflection*) e in un secondo momento si affida al linguaggio per valutare la realtà, formulare giudizi e prendere decisioni attraverso processi di associazione, correlazione, integrazione, astrazione e simbolizzazione delle informazioni. Comprendere come nel racconto attivato dai canali sensoriali (in questo caso l'olfatto), anziché da quelli cognitivi più tradizionali (come la memoria, i ricordi ecc.) convivono luoghi, momenti e relazioni che possono appartenere tanto alla storia di vita di chi racconta quanto a quelle di altri ha permesso di consolidare nei partecipanti l'idea che il buon gusto è sostenuto da dimensioni plurime che riguardano identità individuali e di comunità, dove l'esperienza educativa è percepita non soltanto come occasione strutturata e intenzionale di trasmissione del sapere, ma come contemporaneo sviluppo di modelli e valori di riferimento.

Attraverso questa modalità i partecipanti hanno sperimentato il passaggio dal pensiero al lavoro autobiografico (Demetrio, 1996), sollecitati a esplorarsi in profondità per far riemergere dimensioni sensoriali arcaiche esenti da finalità contemplative, ma in vista di riutilizzarle nel quadro di una prospettiva futura dell'azione. Gli strumenti valutativi utilizzati sono stati l'osservazione partecipante e l'espressione scritta.

L'udito. La quarta e ultima portata (millefoglie calda con crema pasticceria) associata al senso dell'udito, è stata introdotta mentre nella sala veniva appositamente creato un paesaggio sonoro intenzionalmente variato tra rumori stridenti e altri più delicati. Il sottofondo acustico aveva la funzione di facilitare o inibire la degustazione, tanto che di solito si preferisce mangiare in silenzio o, al contrario, nel frastuono dei canali televisivi, come spesso accade tanto in famiglia quanto nei locali pubblici.

L'analista sensoriale ha invitato i partecipanti a sperimentare direttamente che il cibo fa rumore, e gli stimoli uditivi possono essere avvertiti anche dentro la bocca.

La scelta della portata, non casuale, li ha sollecitati ad ascoltare tali suoni, invitandoli a tradurre tali rumori in immagini rappresentative di sensazioni e di cognizioni emergenti. Anche se il senso dell'udito è generalmente associato all'orecchio, esso non ha semplicemente la funzione di percepire i suoni, perché regola il senso dell'equilibrio che, grazie all'attività congiunta del cervelletto, degli occhi e dei sensi interni, fornisce a muscoli e tendini le informazioni necessarie per mantenere la posizione eretta. Per questa ragione si è in grado di percepire la direzione del movimento del corpo anche a occhi chiusi.

La degustazione della portata ha permesso ai partecipanti di ricavare elementi utili per interpretare i rumori esterni in combinazione con i suoni interni, sperimentando la ricerca del giusto equilibrio. In questo modo è risultato agevole comprendere le differenze tra gusto e buon gusto, indispensabile per selezionare tra esperienze che possono favorire oppure compromettere tale equilibrio. Gli strumenti valutativi utilizzati sono stati l'osservazione partecipante e l'espressione scritta in forma di immagini.

7. Il dopo-pasto

A conclusione del pasto, è stato chiesto ai partecipanti se e in quale misura, a seguito dell'esperienza essi avevano modificato le loro rappresentazioni iniziali sul significato di buon gusto con riferimento alla persona. La domanda intendeva confermare o meno le ipotesi iniziali.

Dalle informazioni raccolte, i partecipanti hanno confermato che l'esperienza ha in buona misura modificato le loro rappresentazioni iniziali. Tra le informazioni raccolte, due meritano di essere qui richiamate: il concetto di buon gusto ha assunto un significato più preciso, utile per eliminare o quanto meno ridurre interpretazioni ambigue. In particolare, è risultato chiaro che il buon gusto è un tratto identitario della persona, strettamente intrecciato con aspetti che riguardano tanto la cultura quanto l'identità di individui e di comunità sociali; inoltre, ha favorito l'importanza del-

la soggettività come dimensione presente – seppure a differenti livelli – tanto nel concetto di gusto quanto di buon gusto.

I partecipanti hanno altresì concordato che educare al buon gusto è una possibilità concreta, di particolare utilità, anche quando le esperienze si svolgono – come nel caso del convivio – in luoghi non tradizionalmente deputati all’educazione.

Infine, i partecipanti hanno elencato i principali tratti che a loro giudizio distinguono una persona di buon gusto: possedere un adeguato grado di istruzione, dimostrare competenza, essere empatici, manifestare curiosità di apprendere, essere autonomi nelle decisioni e nelle scelte, riconoscere e prendere le distanze da ciò che distrae, confonde, reca danni a noi e ad altri.

Un ulteriore aspetto che va positivamente salutato, è che nessun partecipante ha messo in relazione la persona di buon gusto con lo status sociale, confermando che essere una persona di buon gusto non dipende essenzialmente dalle disponibilità economiche, anche se queste possono favorire la scelta tra più alternative.

Al termine dell’esperienza ha trovato conferma l’idea che l’esperienza del gusto non si risolve nella mera somministrazione e consumo di cibi e bevande, perché abbraccia tratti soggettivi e identitari che giustificano il richiamo al “buon gusto”, mentre hanno sperimentato le difficoltà dell’assumere piena consapevolezza dei propri canali sensoriali e dei filtri culturali. Aspetti che sempre influenzano le decisioni e le scelte in fatto di gusto.

8. *Conclusioni*

Dall’aver tentato di intrecciare aspetti meno convenzionali: l’approccio di ricerca utilizzato (interazionista-simbolico, di matrice etnografica) l’oggetto esplorato (il buon gusto), la modalità (l’esperienza della tavola) e il luogo dell’esperienza (un ristorante), il convivio pedagogico è stata un’esperienza che ha offerto spunti interessanti, meritevoli di essere ulteriormente approfonditi.

I risultati hanno soprattutto dimostrato che educare al buon gusto è una possibilità concreta, utile per sviluppare nei soggetti la consapevolezza circa l'importanza di avere pieno controllo di sé.

In particolare, di riappropriarsi di autonomia di pensiero e di giudizio indispensabile per sottrarre decisioni e scelte dai condizionamenti esterni. Saper dialogare con i propri sensi e apprendere a utilizzarli in modo intelligente, permette di governare il processo di costruzione del futuro.

L'esperienza della tavola ha metaforizzato l'importanza di "imbandire" il proprio progetto di vita come atteggiamento ricorrente. Un'operazione affatto solitaria che va realizzata nell'interazione con altri.

Per imbandire è necessario "sparecchiare" il passato (mettersi in discussione, rimuovere pregiudizi, abbandonare false certezze, ecc.) "ri-apparecchiando" i progetti di vita valorizzando gli apprendimenti pregressi. Una responsabilità ineludibile per tutti.

Al termine del convivio è netta la sensazione che nel corso di esperienze analoghe, in futuro, i partecipanti al convivio saranno più consapevoli, esigenti e selettivi con se stessi e con altri nelle scelte e nelle decisioni che direttamente li riguardano.

Alla luce di tali considerazioni, il convivio pedagogico sembra avere confermato i principi precedentemente richiamati che Dewey (1938) aveva posto a fondamento del rapporto tra educazione ed esperienza: continuità, crescita e interazione.

Bibliografia

Argyris C., & Schön D.A. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.

Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.

Blumer H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Prentice Hall: Henglewood Cliff.

Bochicchio F. (2011). La formazione nel postmoderno. La terza formazione. In L. Martiniello (a cura di), *Comunicazione multimediale e processi formativi* (pp. 111-132). Napoli: Guida.

Bochicchio F. (2013) (a cura di). *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere*. Napoli: Guida.

Bochicchio F. (2014). Il gusto come esperienza educativa. *Metis*, 4(1).

Bolognini N., & Maravita A. (2007). Proprioceptive alignment of visual and somatosensory maps in the posterior cortex. *Current Biology*, 17, 21, 1890-1895.

Boud D., Cohen R., & Walker D. (1993). *Using experience for learning*. Buckingham (UK): Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Candy P.C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cavaliere R. (2009). *Il naso intelligente. Che cosa ci dicono gli odori*. Roma-Bari: Laterza.

Cotugno A., & Di Cesare G. (2001) (a cura di). *Territorio Bateson*. Roma: Meltemi.

Cseh M., Watkins K.E., & Marsick V.J. (1999). Re-conceptualizing Marsick and Watkins. Model of Informal and Incidental Model of Informal and Incidental Learning in the Workplace. In K.P. Kuchinke (Ed.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development Conference* (pp. 294-278). Baton Rouge (LA): Academy of Human Resource Development.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura del sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Dewey J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 3, 77-80.

Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster.

Fabbri L. (2013). L'agire riflessivo. In F. Bochicchio (a cura di), *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione* (pp. 147-162). Brescia: La Scuola.

Freire P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.

Glaser B.G., & Strauss A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Grassi F. (2013). Gusto e apprendimento attraverso l'esperienza corporea. In F. Bochicchio (a cura di), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere* (pp. 141-162). Napoli: Guida.

Johnson P.M., & Kenny P.J. (2010). Addiction-like reward dysfunction and compulsive eating in obese rats: Role for dopamine D2 receptors. *Nature Neuroscience*, 13, 5, 45-78.

Jung C.G. (1976). *Energetica psichica*. In *Opere*. Tr. it. Torino: Bollati Boringhieri.

Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Lincoln Y.S., & Guba E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage: Beverly Hills.
- Livingstone D.W. (2006). Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. *Counterpoints*, 249, 203–227.
- Marsick V.J., & Volpe M. (1999). *Informal Learning on the Job. Advances in Developing Human Resource*. Vol. III. San Francisco (CA): Berrett-Koehler.
- Marsick V.J., & Watkins K.E. (1999). *Facilitating learning in organizations*. Aldershot (UK): Gower.
- Merleau-Ponhty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merriam S.B., Caffarella R.S., & Baumgartner L.M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco CA: John Wiley & Sons/Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Montessori M. (1943). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Nardi B. (1967). *Saggi di filosofia dantesca*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nonaka I., & Takeuchi H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Paparella N. (2013). Il gusto tra oggettività e soggettività. In F. Bochicchio (a cura di), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere* (pp. 77-94). Napoli: Guida.
- Piccardo C., & Benozzo A. (1996). *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come culture*. Milano: Raffaello Cortina.
- Predieri S. (2013). Analisi sensoriale ed esperienza gustativa. Metodi e strumenti. In F. Bochicchio (a cura di), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere* (pp. 225-256). Napoli: Guida.
- Quaglino G.P. (2013). Il gusto di sapere (dal piacere di pensare). In F. Bochicchio (a cura di), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere* (pp. 111-128). Napoli: Guida.
- Rivoltella P.C. (2013). Il sapere del sapore. Per una pedagogia del gusto. In F. Bochicchio (a cura di), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere* (pp. 129-142). Napoli: Guida.
- Romeo F.P. (2016). Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa. *Pedagogia Più Didattica. Teorie e pratiche educative*, 2, 1. Trento: Erickson.
- Ruggiu A.Z. (2003). *More regio vivere. Il banchetto aristocratico e la casa romana di età arcaica*. Roma: Quasar Editore.
- Schön D.A. (1983) *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Seixas J.S. (1984). *Junk Food-What It Is, What It Does*. New York: Greewillow.

Simone M.G. (2013). *Gusto e consumi*. In F. Bochicchio (a cura di), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere* Napoli: Guida.

Spradley J.P. (1979). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart Winston.

Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori Editore.