



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE DEI BENI CULTURALI E DEL TURISMO

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
HUMAN SCIENCES

CURRICULUM PSYCHOLOGY, COMMUNICATION AND SOCIAL SCIENCES

CICLO XXIX

TITOLO DELLA TESI

*Esperienze formative nella prospettiva del Lifelong Learning:
i progetti Car.Sek, Educat e Edujob*

RELATRICE

Chiar.mo Prof.ssa Paola Nicolini

DOTTORANDA

Dott.ssa Valentina Corinaldi

COORDINATORE

Chiar.mo Prof. Michele Corsi

ANNO 2017

Indice

Introduzione	6
PARTE I	
Capitolo 1. <i>Formare gli anziani a stili di vita salutari: il progetto Car.Sek</i>	9
Introduzione	9
1. I riferimenti teorici: la psicologia del ciclo di vita	11
2. Il contesto applicativo del progetto <i>Car.Sek</i>	12
2.1 L'invecchiamento attivo	13
2.2. La domotica	16
3. Il piano delle azioni formative in <i>Car.Sek</i>	19
4. La metodologia di ricerca	21
5. La definizione del piano formativo	24
6. Il focus su alimentazione e stile di vita dell'anziano	28
6.1 Le criticità relative all'approccio della persona anziana nei confronti dell'alimentazione	28
Conclusioni e prospettive future	30
Bibliografia Parte I	32
PARTE II	
Capitolo 2. <i>I principi ispiratori del progetto Edeeat</i>	34
1. L'educazione alimentare dagli anni 70 ad oggi	34
2. L'acquisizione di stili di vita salutari nei primi anni di vita	39
3. La connessione tra teorie ingenuie e teorie scientifiche	40
4. Il ricorso al formato ludico	42
5. L'esplorazione sensoriale del cibo	44

6. Il ricorso ad un approccio multidisciplinare	45
7. L'interazione scuola –famiglia	46
8. L'attivazione di tutte le intelligenze	47
Capitolo 3. Le fasi della ricerca	50
1. Il disegno di ricerca	50
2. La desk research	51
3. Il questionario	52
3.1. Analisi dei dati	56
4. Il focus group	65
4.1. Analisi dei dati	67
5. La check list e i laboratori	71
5.1 Analisi dei dati	77
Capitolo 4. I prodotti	81
1. Il Manifesto per un'educazione alimentare consapevole delle bambine e dei bambini nella famiglia e nella scuola	81
2. Il libro Aggiungi un gioco a tavola	83
3. La matrice dei sensi e delle intelligenze	88
4. I percorsi formativi per la scuola	89
5. Azioni di educazione alimentare per ristoranti, agriturismi e villaggi turistici	92
Conclusioni	94
Bibliografia Parte II	96
PARTE III	
Capitolo 5. Il progetto Edujob nel campo della formazione professionale	101

Introduzione	101
1. La formazione: un tema complesso	102
2. Formazione e apprendimento	106
3. La formazione on the job	108
4. La formazione come pratica riflessiva	109
5. Ruolo del formatore	111
5.1 Adottare l'approccio maieutico	112
5.2 Favorire la progettazione partecipata	112
5.3 Includere tutti i codici delle intelligenze	113
Capitolo 6. I prodotti	115
1. Il modello <i>Edujob</i>	115
2. Il caso Vera srl	117
3. Il Diario del miglioramento	120
4. Alcuni risultati	122
Bibliografia Parte III	127
<i>Conclusioni e prospettive future</i>	130

Introduzione

Il presente lavoro di ricerca si articola in tre progetti realizzati durante il percorso di dottorato che si è sviluppato in collaborazione con l'azienda Laboratorio delle Idee di Fabriano (An). L'azienda opera dal 1992 nel settore della formazione e dell'Information Technology, creando prodotti e soluzioni personalizzate per aziende, enti pubblici e privati, scuole.

Proprio per la stretta interazione con le dinamiche aziendali il dottorato Eureka si distingue dal percorso di ricerca tradizionale, esclusivamente in ambito accademico, e risente nella strutturazione del disegno di ricerca dei tempi e delle modalità di organizzazione del lavoro tipiche della progettualità aziendale. Il percorso di ricerca si confronta costantemente con la realtà e i prodotti sviluppati, arricchiti del contributo scientifico proveniente dall'ambito accademico, si riversano sulla comunità generando un impatto che ne costituisce il valore aggiunto.

Il presente lavoro di ricerca si articola in tre progetti che hanno come filo conduttore la tematica del life long learning. I progetti vedono come destinatari della formazione permanente tre target: anziano, bambino e adulto.

La prospettiva del lifelong learning si connota come possibilità di apprendere per tutta la vita, basandosi su una concezione dello sviluppo umano non più percepito come arco di vita, diviso in stadi in cui l'età adulta rappresenta l'apice e la fase conclusiva dello sviluppo stesso, ma un processo ciclico e dinamico, in cui nuove acquisizioni e apprendimenti sono possibili a ogni età configurandosi come progressivi adattamenti. Se il lifelong learning sottolinea la dimensione temporale dell'apprendimento, il concetto di life wide learning introdotto con Lisbona 2000 conferisce un aspetto di pervasività, valorizzando tutti i contesti e i momenti di vita come occasioni di apprendimento.

La formazione nella prospettiva del life long learning e life wide learning supera la tradizionale distinzione tra formazione intesa come processo di formazione scolastica e di (ri)qualificazione professionale racchiusa nel termine *educazione* per diviene "un concetto onnicomprensivo e globale" (Nicolini, Lapucci 2009, p.223), il cui obiettivo è la produzione di un *cambiamento concettuale* inteso come ristrutturazione dell'intero sistema di significati del formando funzionali alle via via mutate condizioni di vita (anche lavorativa).

Durante il primo anno di dottorato il lavoro di ricerca si è concentrato sul progetto Car.Sek, una piattaforma domotica in grado di monitorare i parametri vitali della persona anziana in condizioni non autosufficienti e mettere in comunicazione il medico, i familiari e il caregiver. Il progetto è nato con l'obiettivo di ridurre i ricoveri ripetuti che gravano sul sistema sanitario nazionale e

qualificare la figura del caregiver attraverso percorsi di formazione finalizzati a fornire le competenze e le conoscenze utili alla gestione di una relazione di cura e assistenza. Nella prima parte della tesi verrà descritto il progetto con un focus specifico sulle fasi di costruzione del piano formativo: dalla raccolta dati tramite l'osservazione sul campo agli incontri di discussione e negoziazione in azienda per la definizione dei diversi format da utilizzare per veicolare i contenuti. Un focus specifico verrà dedicato al modulo formativo legato al rapporto tra persone anziane e stili di vita salutari perché da questo sono scaturite una serie di criticità che hanno portato la ricerca ad indirizzarsi verso due ambiti di indagine: l'educazione a stili di vita salutari e la formazione in ambito professionale.

Il secondo anno di dottorato è stato dedicato prevalentemente al progetto *Educat*, percorsi di educazione alimentare finalizzati a coinvolgere bambini e adulti. Il progetto si propone come approccio educativo che parte dal cibo e recupera, sviluppa e valorizza l'uso dei sensi come strumento di apprendimento e come antidoto a scorretti comportamenti alimentari. Dalla ricognizione di progetti già in essere, riferimenti normativi e linee guida elaborate a livello istituzionale nel campo dell'educazione alimentare, emerge come sussista una consistente mole di dati e materiali sul tema, soprattutto in riferimento al contesto scolastico. Nei numerosi documenti analizzati a livello istituzionale si sottolinea costantemente l'importanza di interazione tra i diversi attori che mediano il rapporto del bambino con il cibo, ma sul piano metodologico e funzionale pochi di questi si sviluppano secondo questa linea. Data questa premessa il progetto *Educat* si configura come un sistema integrato che coinvolge famiglia e scuola e prevede il coinvolgimento delle istituzioni sanitarie e dei pubblici esercizi, attraverso la strutturazione di percorsi personalizzati che alternano interventi formativi per gli adulti e attività laboratoriali insieme ai bambini. La seconda parte della tesi è dedicata al progetto: nel capitolo 2 verrà offerta una panoramica delle linee guida che hanno ispirato il progetto *Educat* per poi passare ad analizzare il disegno di ricerca che ha visto l'utilizzo di diverse modalità di rilevazione dati utilizzati sia in fase progettuale allo scopo di creare i prodotti e in fase post per testarli. I risultati della ricerca sui fruitori finali hanno permesso all'azienda di apportare modifiche ai prodotti realizzati e di indirizzare la progettualità futura. Nel capitolo 4 verranno descritti gli strumenti strutturati per costruire rappresentazioni del cibo corrette e complete nei bambini e negli adulti. Partendo da una Manifesto che contiene i principi che hanno ispirato l'approccio *Educat* vengono descritti i prodotti: il libro *Aggiungi un gioco a tavola* e i percorsi formativi e laboratoriali che coinvolgono le scuole e i pubblici esercizi.

La terza parte della tesi è dedicata all'ultimo dei progetti sviluppati in ordine cronologico. Edujob è un modello formativo costruito integrando i riferimenti teorici più importanti sviluppati nel campo della formazione degli adulti, allo scopo di fornire alla persona le competenze e le conoscenze per gestire il cambiamento e migliorare la qualità della sua vita sia dal punto di vista professionale che personale.

PARTE I

CAPITOLO 1

Formare gli anziani a stili di vita salutari: il progetto *Car.Sek*

Introduzione

Il lavoro di ricerca durante il primo anno di dottorato si è concentrato prevalentemente in ambito domotico, nello specifico nella strutturazione del progetto *Car.Sek (Caregiver Service Kit)*, un sistema integrato di prodotti e servizi di teleassistenza che garantiscono il monitoraggio costante delle condizioni fisiologiche di soggetti anziani affetti da scompenso cardiaco.

Il percorso di dottorato Eureka è stato avviato nel momento in cui *Car.sek*, era già in fase di realizzazione a livello operativo, per cui l'esperienza riportata nel lavoro di ricerca è relativo ad alcune fasi di strutturazione dei contenuti del piano formativo.

Il progetto nasce dall'esigenza di ottimizzare, sia in termini di costi che di ricoveri, i trattamenti effettuati nelle strutture sanitarie come residenze sanitarie assistenziali e residenze protette, garantendo un monitoraggio costante da parte dell'equipe medica e formando i caregiver di persone anziane alle procedure di assistenza fisica e psicologia e all'utilizzo delle strumentazioni tecnologiche in dotazione. Quindi, come suggerisce l'acronimo, il Kit è rivolto a fornire un servizio ai caregiver sia informali (familiari, volontari, ecc.), che formali (infermiere, operatore sanitario), che operano in ambito domestico e sanitario.

Il progetto è frutto della collaborazione tra più aziende che operano nel campo dell'Assisted Living, ognuna di queste ha rivestito il ruolo di soggetto responsabile nelle diverse fasi di progettazione, realizzazione operativa e sperimentazione. In particolare le aziende partecipanti sono: Logical System s.r.l. che ha svolto la funzione di coordinamento, in qualità di Capofila del progetto, Laboratorio delle Idee s.r.l., Panatta Sport s.r.l., Elite s.c.p.a., GreenerG s.r.l. e Iselqui Technology s.r.l.

Car.Sek è un pacchetto composto da:

- dispositivi elettromedicali, che fungono da *smart object*, in grado di misurare i parametri vitali del paziente e comunicare i dati in modalità wireless;
- una piattaforma online, accessibile da una normale postazione dotata di tecnologia internet, in cui è possibile visualizzare in ogni momento la situazione clinica del paziente, grazie alle misurazioni inviate dai diversi strumenti medicali. La piattaforma garantisce

inoltre la condivisione e la comunicazione in tempo reale di questi dati al medico di base, i familiari e il caregiver che offre assistenza alla persona in condizioni di fragilità¹;

- un percorso formativo, declinato in diversi pacchetti, finalizzato all'utilizzo degli smart object in dotazione nel kit e all'acquisizione di stili di vita orientati alla corretta gestione dello stato di fragilità.

Il gruppo di lavoro composto da esperti in formazione del Laboratorio delle Idee e dal team di ricerca dell'università si è occupato in particolare della strutturazione del piano formativo.

Nel presente capitolo verrà illustrato il percorso di costruzione dei diversi corsi di formazione presenti all'interno del progetto. Nei primi paragrafi si affronterà una spiegazione del paradigma teorico alla base dei modelli formativi dedicati agli old aged, orientati all'acquisizione di conoscenze e competenze nell'ambito dell'invecchiamento attivo. Quest'ultimo fa da cornice alle nuove tecnologie legate all'utilizzo degli smart object in ambito domotico. La parte centrale del capitolo sarà dedicata alla definizione del piano formativo del progetto *Car.Sek*, i cui format e contenuti sono stati progettati e realizzati tramite tecniche di osservazione sul campo delle procedure di assistenza nel contesto sanitario. Un focus specifico sarà dedicato al modulo formativo inerente l'alimentazione. Per la persona anziana avere uno stile alimentare variegato e equilibrato dal punto di vista dell'apporto nutritivo è quanto mai auspicabile, data la stretta connessione tra le abitudini alimentari e una prospettiva di invecchiamento orientata al benessere e alla salute. Nonostante le persone anziane stesse siano a conoscenza di questo assunto, le testimonianze raccolte durante la progettazione dei moduli formativi *Car.Sek* fanno emergere una serie di difficoltà nel perseguire gli stili alimentari raccomandati dovuta alla resistenza al cambiamento e alla difficoltà di abbandonare tutto un bagaglio di comportamenti, conoscenze, abitudini acquisito durante tutto il corso della vita. Al di là di alcuni contenuti formativi, necessariamente di carattere medico, per cui ci si è avvalsi della collaborazione dell'equipe

¹ In ambito geriatrico quando si parla di fragilità ci si riferisce alla persona affetta da una o più patologie, che presenta un equilibrio di salute particolarmente instabile. La fragilità non è sinonimo di disabilità, nel senso che un anziano fragile non è per sua natura disabile, ma rischia di sviluppare disabilità se non adeguatamente curato. La fragilità è così una sindrome clinica che se trattata nel giusto modo può essere anche reversibile, mentre se trascurata può portare alla perdita completa dell'autonomia secondo un meccanismo a "cascata". Lo stato di fragilità è rilevato dalla coesistenza di più condizioni:

1. una ridotta autonomia nella gestione di attività di base della vita quotidiana (per es. lavarsi, vestirsi, muoversi) o strumentali (per es. uso del telefono, del denaro, dei mezzi di trasporto), dati ottenuti tramite la scala Activity daily living (ADI) e l'Instrumental Activity of daily living (IADL) che assegnano a ogni item un punteggio da 0 a 6, dove 0 il paziente è molto dipendente e 6 il soggetto è indipendente;
2. presenza contemporanea di più patologie;
3. una o più sindromi geriatriche quali: demenza, depressione, cadute, incontinenza, ecc.

geriatrica dell'Istituto nazionale di ricerca e cura degli anziani (INRCA), si è ritenuto quindi importante focalizzare l'attenzione sui processi di costruzione dei formati che caratterizzano il modello *Car.Sek* e che hanno dato origine a una serie di riflessioni condivise dal gruppo di ricerca circa il ruolo della formazione degli adulti, in particolare quando questa è chiamata ad incidere su comportamenti fortemente radicati, legati alla salute e al benessere della persona.

1. I riferimenti teorici: la psicologia del ciclo di vita

La teoria del ciclo di vita di Paul B. Baltes e Haine W. Reese, centrata sullo studio dei cambiamenti che avvengono nella vita di una persona dalla nascita fino alla morte (1987), introduce una nuova visione dell'anziano e del processo di invecchiamento. Il nucleo centrale della teoria è basato sull'assunto che lo sviluppo si estenda a tutto il corso dell'esistenza caratterizzata dall'alternanza di continui processi di acquisizione e perdita di competenza. La prospettiva proposta dagli Autori contrasta con la tradizionale concezione dello sviluppo umano che fissa nell'età adulta il punto di arrivo della trasformazione del sé e la conseguente fase discendente nell'età senile. In realtà secondo tale visione non esiste un massimo livello di sviluppo psichico della persona, ma contesti diversi che richiedono alla persona strategie adattive diverse. In questo senso la teoria si avvicina al filone degli studi del paradigma storico-culturale secondo cui i processi psichici dell'individuo, per essere compresi, vanno inseriti nella realtà storica, culturale e sociale in cui il soggetto vive. Ogni età dello sviluppo umano è caratterizzata da processi cumulativi, a livello di esperienza acquisita, e innovativi, come momenti di cambiamento che richiedono nuovi apprendimenti e competenze. Altro concetto fondamentale alla base della teoria è la "plasticità intraindividuale" per cui lo sviluppo di una persona può assumere diverse forme in base alle condizioni e esperienze di vita vissute.

La prospettiva del ciclo di vita inaugura una nuova visione dell'anziano e del processo di invecchiamento, non più associata a momento di decadenza, regressione e perdita ma come fase in cui sono comunque possibili nuove ristrutturazioni e cambiamenti. In particolare "proprio le condizioni di perdita e limitazione possono spingere ad apprendere nuove strategie di progresso e di dominio delle perdite" (Castelli, Sbattella, 2008, p. 284). Gli studi di Baltes, Lindenberger e Staudinger (1998), basati sull'osservazione di diversi casi di soggetti anziani inseriti nel contesto sociale, mostrano che il declino a livello cognitivo non è inevitabile, ma legato a determinate condizioni di vita familiare, sociale, lavorativa. In linea con questi risultati l'Autore propone una

cultura dell'invecchiamento positiva, affermando che il corso dell'invecchiamento è eterogeneo e che con l'età avanza un decadimento dell'intelligenza fluida (intesa come la velocità di percezione, la memoria, la capacità di risolvere problemi nuovi) ma le abilità legate all'intelligenza cristallizzata (componenti quali il sapere culturale, il linguaggio, il saper agire in determinate situazioni sociali in base alle esperienze e alle competenze acquisite) possono aumentare durante il ciclo di vita. L'anziano agisce attraverso meccanismi di ottimizzazione selettiva per compensazione, controbilanciando la perdita di alcune abilità attraverso l'utilizzo di strategie acquisite e consolidate. Per spiegare questo meccanismo Paul Baltes e Margret Baltes propongono il seguente esempio:

“the pianist Rubinstein remarked in a television interview that he conquers weaknesses of aging in his piano playing in the following manner: First, he reduced his repertoire and plays a smaller number of pieces (selection); second he practices these more often (optimization); and third, he slows down his speed of playing prior to fast movements, thereby producing a contrast that enhances the impression of speed in the fast movements (compensations)²” (1990, p. 26).

2. Il contesto applicativo del progetto *Car.Sek*

Il contesto di riferimento in cui si colloca il progetto abbraccia più ambiti di ricerca. La psicologia del ciclo di vita promuove una nuova visione del processo di invecchiamento non più metafora di regressione, decadimento, difficoltà di adattamento ma come possibilità di nuovi apprendimenti e ristrutturazioni. Questa nuova concezione innesca una serie di cambiamenti a livello culturale, politico e sociale e l'invecchiamento non è soltanto “sfida” per le politiche socio-assistenziali ma anche ambito di ricerca che si arricchisce dei contributi delle scienze umane e dei progressi dell'innovazione tecnologica. Il processo di invecchiamento impone da una parte la gestione di un corpo che cambia e una mente meno flessibile ma, dall'altra, apre anche a nuove possibilità e esperienze generate dall'acquisizione di competenze e abilità che prima non si possedevano. È fondamentale che la persona anziana, specialmente non autosufficiente o comunque in condizioni di fragilità, acquisisca questa consapevolezza e accolga questa nuova visione di sé, e risulta ancor più necessario che a condividere questa rappresentazione sia la rete familiare e sociale in cui è inserito. L'attività di assistenza di caregiver sia formali che informali rientra nei servizi di *long term*

² il pianista Rubinstein in un'intervista televisiva racconta che, nelle sue esecuzioni al piano, combatte l'avanzare dell'età nel modo seguente: In primo luogo, ha ridotto il suo repertorio e svolge un minor numero di pezzi (selezione); secondo, si esercita su questi più spesso (ottimizzazione); e terzo, rallenta la velocità di suonare prima dei movimenti più rapidi, producendo così un contrasto che esalta l'impressione di velocità di questi ultimi (compensazione).

care che ogni sistema sanitario e sociale deve assicurare con l'obiettivo di garantire anche al soggetto non autosufficiente nella mobilità e azioni della vita quotidiana, di mantenere un'elevata qualità della vita, nel rispetto dell'autonomia, partecipazione, realizzazione personale e dignità umana. (WHO, 2000)

I servizi di long term care si annoverano tra gli interventi promossi a livello comunitario, finalizzati al miglioramento della qualità della vita della persona anziana. In particolare l'*Ambient Assisted Living Joint Programme* costituisce il punto di riferimento per i nuovi sviluppi della tecnologia al servizio degli anziani e offre dati significativi sul contesto in cui si va ad operare. Il rapido invecchiamento della popolazione europea è confermato dalle seguenti previsioni:

- entro il 2020 circa il 25% della popolazione dell'Unione Europea avrà più di 65 anni;
- il numero di persone di età compresa da 65 a 80 anni aumenterà di quasi il 40% tra il 2010 e il 2030;
- a partire dal 2012, la popolazione europea in età lavorativa ha iniziato a ridursi, mentre la popolazione over-60 ha continuato ad aumentare di circa due milioni di persone all'anno;
- la pressione più forte è attesa nel corso del periodo 2015-35, quando la cosiddetta generazione del baby-boom entrerà nella fase di pensionamento;
- il rapporto tra le persone che lavorano e la restante popolazione dovrebbe diventare 2 a 1, rispetto all'attuale 4 a 1;
- i soggetti di età compresa tra 65 e 74 anni insieme a persone con un basso reddito, un basso livello di istruzione o in condizioni di disoccupazione sono largamente rappresentati all'interno del 30% degli europei che non hanno mai usato Internet.³

Il presente quadro di riferimento ha ridefinito le priorità dell'agenda europea mettendo in primo piano l'esigenza di sviluppare nuove soluzioni per favorire percorsi orientati all'*invecchiamento attivo*.

2.1 L'invecchiamento attivo

La prospettiva del ciclo di vita inaugura una nuova visione dell'anziano e del processo di invecchiamento che fa da sfondo ad un rinnovato orientamento delle politiche sul tema. L'obiettivo è favorire il passaggio da politiche sociosanitarie basate sui bisogni delle persone più

³ I dati sono disponibili alla pagina: <http://www.aal-europe.eu/about/why-this-programme/>

anziane, considerate come soggetti passivi, a politiche che riconoscono a ogni persona il diritto e la responsabilità di avere un ruolo attivo e partecipare alla vita della comunità in ogni fase della vita. In particolare si afferma l'esigenza di contrastare l'approccio dell'*ageism* (la visione stereotipata dell'anziano solo, bisognoso e in fase di declino), promuovendo politiche inclusive e di partecipazione attiva orientate all'*age integrated* (De Luigi, 2014).

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce l'invecchiamento attivo come "un processo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza al fine di migliorare la qualità di vita delle persone anziane"(2002, p. 12). Individuando i fattori che influiscono nello sviluppo di tali processi, l'OMS realizza una mappa (Fig. 1) in cui indica sei determinanti e pone il genere e la cultura come fattori trasversali. (ivi, p. 19)

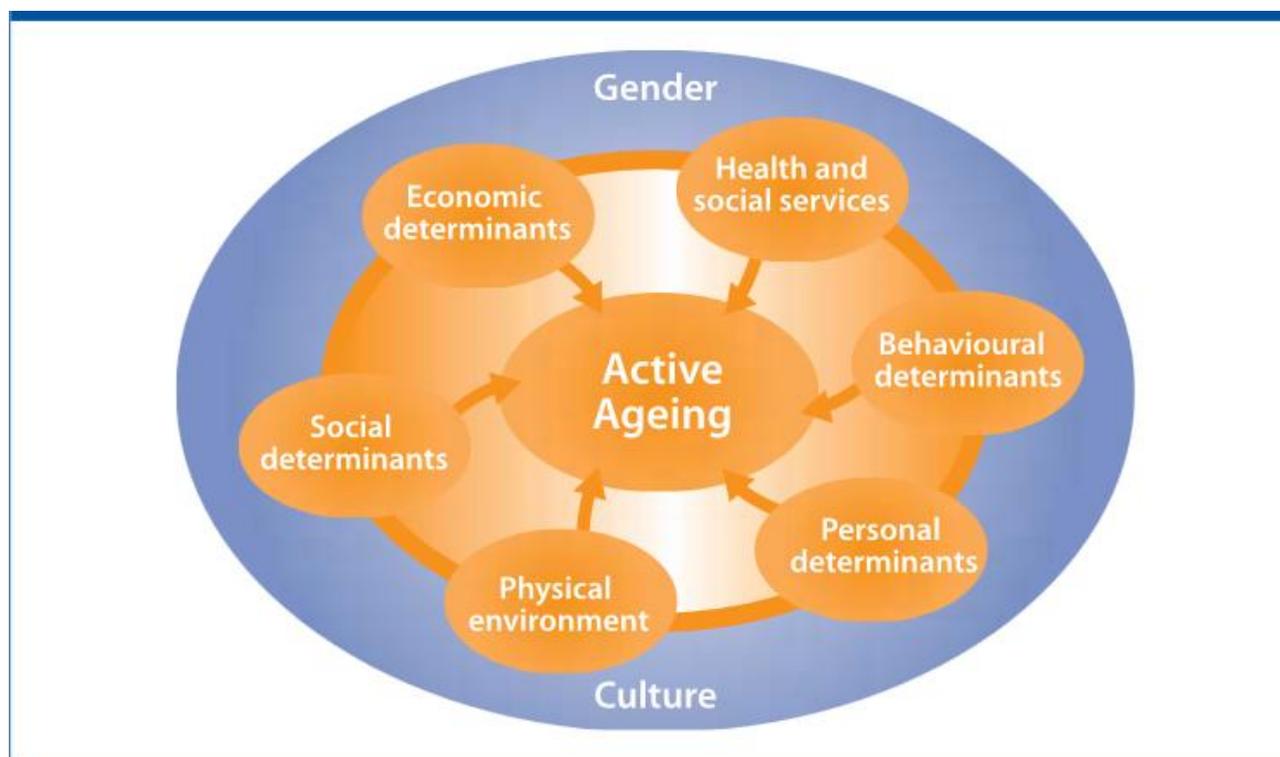


Fig. 1: I fattori determinanti l'invecchiamento attivo secondo il modello dell'OMS.

Riguardo alla cultura, essa è determinante nella formazione delle rappresentazioni dell'anziano e del processo di invecchiamento. La cultura è fattore trasversale perché influenza tutte le altre determinanti dell'invecchiamento attivo. Il genere d'altra parte è un altro elemento chiave da tenere in considerazione nell'elaborazione di politiche adeguate di invecchiamento attivo perché in molti contesti sociali le donne hanno meno possibilità di accedere ad un lavoro retribuito in

ragione del loro ruolo a tempo pieno di caregiver dedicata alla cura dei figli, dei genitori anziani o familiari malati. Questo facilita una situazione di svantaggio economico che aumenta la condizione di fragilità in età avanzata. Gli uomini d'altro canto sono più esposti a rischi professionali che incidono sulla salute trasformandoli in anziani non più autosufficienti e spesso in situazioni di solitudine.

Le determinanti dell'invecchiamento attivo secondo la mappa elaborata dall'Oms sono:

- *La relazione di interdipendenza tra salute e servizi sociali:*

Per favorire l'invecchiamento attivo occorre una costante collaborazione e coordinazione tra i servizi sanitari e i servizi sociali orientandosi verso azioni comuni di promozione della salute, prevenzione delle malattie, assistenza continuativa.

- *I fattori comportamentali:*

sono comportamenti che determinano lo stile di vita adottato dalla persona e per cui l'Oms indica:

“impegnarsi in attività fisica adeguata, sana alimentazione, non fumare e l'uso di alcol e di farmaci con accortezza in età avanzata può prevenire le malattie e il declino funzionale, estendere la longevità e migliorare la propria qualità di vita”(ivi, p.22).

In riferimento all'alimentazione, avere dei comportamenti salutari significa non solo evitare una dieta ricca di grassi saturi e l'eccessivo consumo di sale ma anche mettere in atto tutte quelle misure igienico - sanitarie in grado di garantire la sicurezza dei cibi assunti.

- *I fattori personali:*

sono fattori biologici genetici e psicologici. Sicuramente il processo di invecchiamento è determinato a livello biologico e diversi disturbi derivano dalla predisposizione genetica ma rivestono fattori di influenza molto importanti anche l'ambiente esterno e lo stile di vita che questo determina. A proposito dei fattori psicologici, riprendendo il pensiero di Baltes circa la concezione dello sviluppo umano come combinazione di perdite e guadagni, l'Oms dichiara:

“Durante il normale invecchiamento alcune capacità cognitive (velocità di apprendimento e memoria) naturalmente diminuiscono con l'età. Tuttavia, tali perdite possono essere compensate dal guadagno in termini di saggezza, conoscenza e esperienza”(2002, p.26).

- *L'ambiente fisico:*

rientra in questa definizione l'ambiente esterno inteso come area urbanizzata o zona rurale, ma anche il tipo di abitazione e le condizioni che possono assicurare il benessere dell'anziano, la presenza di barriere architettoniche nello spazio di vita, la possibilità di cadute e di infortuni che possono peggiorare la condizione di fragilità del soggetto.

- *I fattori sociali:*

il supporto sociale, l'educazione e i processi formativi che rientrano nella prospettiva del life long learning, la protezione da violenza e abusi sono i fattori chiave dell'ambiente sociale che possono assicurare salute, sicurezza e partecipazione degli anziani alla vita sociale.

- *I fattori economici:*

vi rientrano il lavoro (il mantenimento dell'attività lavorativa se non usurante è elemento di benessere psico-fisico), il reddito e la protezione sociale (garantita da parte dello Stato per anziani soli, la cui pensione non permette di vivere in modo autosufficiente).

2.2 La domotica

La domotica (*domus*, in latino casa e robotica) è un ambito di ricerca interdisciplinare che nasce dall'integrazione delle applicazioni maturate nei settori dell'informatica, dell'elettronica e delle telecomunicazioni nel campo edile. In una casa di nuova concezione, in cui sono stati inseriti dispositivi domotici direttamente in fase di costruzione, si può arrivare ad avere un edificio "intelligente" che, attraverso un computer, controlla tutti gli impianti tecnologici della casa, dall'antifurto, all'abbassamento delle tapparelle, dalla circolazione dell'acqua (potabile e dei termosifoni) alla regolazione dell'illuminazione ecc. Si tratta, in pratica, di poter "mettere le mani" in qualunque punto dell'abitazione senza spostarsi da una sedia, senza utilizzare attrezzi, ed anche di poter monitorare in tempo reale ed in modo facile la situazione all'interno e all'esterno della casa. Il vantaggio principale è la possibilità di delegare alla casa stessa il controllo di una serie di apparecchiature, in modo da togliere alla persona la responsabilità della gestione di riscaldamenti, impianti elettrici, climatizzazione ecc., leggendo automaticamente le informazioni dai diversi ambienti e regolando di conseguenza tutte i dispositivi collegati.

In particolare il contesto di riferimento del progetto *Car.Sek* concerne la domotica assistenziale, settore che si occupa di creare spazi di vita autonoma per disabili e persone anziane attraverso l'automatizzazione di impianti ed elettrodomestici in grado di supplire ai deficit sensoriali e di movimento. Lo scopo è la realizzazione di ambienti in grado di migliorare la sicurezza e la qualità della vita dei soggetti che vi risiedono, in particolar modo persone in condizioni di fragilità che non permette loro di essere autonomi nei contesti e azioni della quotidianità. La domotica assistenziale si serve di smart object per l'assistenza e il monitoraggio di persone anziane in ambito domestico.

La traduzione letterale di *Smart Object* è "oggetto intelligente" che, riportato nel mondo dei prodotti e servizi elettromedicali, delle attrezzature di fitness e degli elettrodomestici casalinghi, oltre ad eseguire la sua funzionalità base, è in grado di comunicare ed interagire con altri sistemi presenti nell'ambiente. Nei progetti di *ambient assisted living* della Regione Marche (tecnologie innovative di assistenza agli anziani in ambiente domestico), gestiti dall'Istituto Nazionale di ricerca e cura degli anziani (INRCA), uno smart object viene definito come: "un qualsiasi oggetto o apparato domestico capace di ricevere informazioni da un utente fragile (spesso anziano), per monitorarne le attività quotidiane, ricavarne le abitudini, tenere sotto controllo comportamenti che possano indicare disagio o pericolo, individuare i sintomi di qualche malattia incipiente⁴".

Uno smart object può essere un rilevatore di presenza, un cassetto con un sensore che si accorge di quando viene aperto, un piccolo o grande elettrodomestico, una porta che si apre e chiude automaticamente, un tappeto con sensori di pressione, un contenitore con identificatore di cibi per il frigorifero, un rilevatore di apertura dei rubinetti, un misuratore dei consumi di gas, o qualunque altro oggetto di casa studiato o modificato per poter inviare e ricevere segnali via internet, attraverso una connessione WIFI, senza fili. Si parla in questi casi di "internet degli oggetti", in cui gli oggetti si rendono riconoscibili e possono scambiarsi informazioni o riceverle dall'esterno e "prendere decisioni" in base ad esse. Ad esempio un frigorifero che manda un SMS per avvisare l'utente di comprare il latte quando non ne ha più al suo interno, o un irrigatore che sa quando annaffiare il giardino in base all'umidità del terreno. L'esempio più banale di smart object può essere un oggetto, un luogo o un foglio di carta che contiene un codice QR, che una volta fotografato con la fotocamera di uno smartphone apre una pagina internet con le informazioni relative al prodotto, luogo o servizio.

In generale uno smart object è un dispositivo capace di svolgere una o più funzioni (misurare la pressione, la temperatura, ecc.) ed oltre a questo se si trova in un particolare ambiente ad

⁴ Disponibile all'indirizzo: http://www.inrca.it/inrca/Mod_ric_112.asp?pag=ric_linee.asp.

esempio dotato di collegamento ad internet, è in grado di comunicare informazioni ad altri smart object o ad altri sistemi. Con gli smart object è possibile intervenire in un settore vastissimo che comprende la sicurezza in casa e fuori (attraverso la rilevazione di pericoli, cadute, incidenti), la gestione dei sistemi anti intrusione, la rilevazione di fughe di gas, incendi e allagamenti, ma anche essere applicato agli ambiti più disparati in cui si tratta di trasmettere informazioni, ricavate da un oggetto concreto, ad una persona o a un computer capaci di elaborarle e di prendere decisioni a riguardo. Nell'accezione del progetto *Car.Sek* uno smart object è un dispositivo elettromedicale in grado di comunicare i parametri fisiologici del paziente tramite tecnologia bluetooth. I dati vengono caricati in tempo reale sulla piattaforma domotica (fig. 2) che mette in comunicazione l'equipe medica e il caregiver.

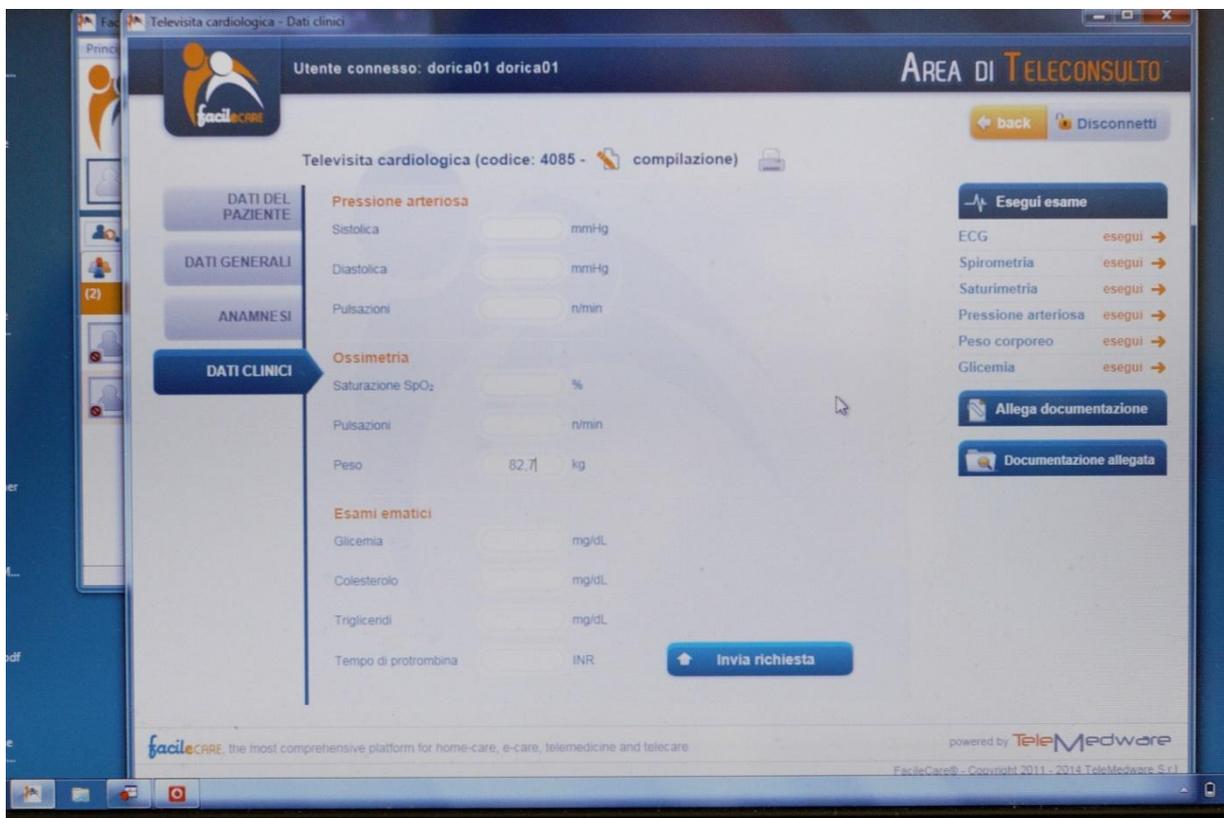


Fig. 2: l'interfaccia della piattaforma di telemedicina in cui sono caricati i parametri vitali del paziente

I dispositivi elettromedicali nel kit *Car.Sek* sono:

- **ECG** (Elettrocardiogramma) a 12 derivazioni o a 4 derivazioni
- **Bilancia**
- **Sfigmomanometro** (per misurare la pressione)
- **Saturimetro** (che misura ossigenazione del sangue e frequenza cardiaca).

È necessario un computer connesso ad internet per poter trasmettere alla piattaforma di telemedicina i dati raccolti da queste apparecchiature.

3. Il piano delle azioni formative in *Car.Sek*

La realizzazione del progetto ha coinvolto il Laboratorio delle Idee in una partnership che vede la presenza di differenti organizzazioni attive nel campo dell' Ambient Assisted Living. Il progetto è strutturato in una fase di sviluppo delle componenti software e hardware del programma di assistenza, nello specifico nella costruzione della piattaforma di comunicazione tra i singoli smart object e nella messa a punto di percorsi formativi orientati all'utilizzo degli smart devices in ambito domotico. Il Laboratorio delle idee, in particolare, si è occupato di questa fase.

Nella realizzazione del modello formativo tre variabili sono state prese in considerazione:

- la condizione di fragilità dei soggetti destinatari della formazione, che accomuna situazioni di malattia e disabilità che richiedono monitoraggio e assistenza continua;
- la particolarità dei contenuti oggetto del corso, afferenti da un lato all'utilizzo degli smart object in ambiente domotico, dall'altro all'acquisizione di stili di vita orientati ad una corretta gestione dello stato di fragilità;
- la modalità di erogazione della formazione che avviene in contesto domestico, basata sulla multimedializzazione dei contenuti e mediata dall'utilizzo di strumenti tecnologici sia tradizionali (televisore) che più avanzati (tablet e computer).

Il modello è concepito per essere fruito in modalità di autoformazione attraverso l'accesso alla piattaforma *Car.Sek* in cui sono presenti diversi moduli formativi a seconda del livello di competenze del caregiver. Per la strutturazione del piano formativo, declinato in corsi e moduli, è stato costituito un gruppo di ricerca composta da diverse professionalità; l'azienda si è avvalsa della collaborazione dell'Istituto Nazionale di ricerca e cura degli anziani (INRCA), nello specifico con il Laboratorio di Bioinformatica, Bioingegneria e Domotica e con il Servizio di Telecardiologia. Il contributo dell'istituto di ricerca è stato funzionale per il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- la definizione delle caratteristiche dei medical device più idonei a seguire i pazienti affetti dalla sindrome dello SC;
- l'individuazione e progettazione dei servizi da erogare per seguire al meglio le problematiche di questi malati;

- la definizione dei protocolli assistenziali da attuare durante la sperimentazione dei medical device e dei relativi servizi;
- la definizione dei contenuti formativi che andranno prodotti e veicolati in via telematica attraverso il kit.

L'INRCA ha messo a disposizione le sue strutture per permettere l'osservazione diretta delle procedure di assistenza tra caregiver e anziano non autosufficiente, oltre ad occuparsi della produzione di alcuni contenuti del piano formativo, specialmente in riferimento ai moduli strettamente legati a competenze in ambito medico. Il Laboratorio delle Idee ha definito i differenti format attraverso cui veicolare i contenuti. Il corso è stato pensato per garantire la fruizione in modalità di autoformazione. Come sottolinea Quaglino l'autoformazione è un costrutto tipico dell'educazione degli adulti che risponde alle nuove esigenze degli scenari orientati al life long learning e lifewide learning (2014). Il prefisso "auto" sottolinea le dimensioni di responsabilità, autonomia e proattività da parte del soggetto in formazione che sceglie tempi e luoghi di apprendimento in prima istanza, oltre a percorsi e metodi. Per poter attuare percorsi che possano definirsi tali occorre che vengano garantiti lo sviluppo di due processi: l'autodeterminazione e l'autogestione. L'autodeterminazione si colloca sul piano del soggetto e è costituita dall'intenzionalità dell'atto dell'apprendere derivante da attitudini (inclinazioni naturali ed esperienze di vita) e atteggiamento del soggetto stesso verso l'apprendimento. La conquista dell'autodeterminazione è un percorso che richiede capacità di rilettura critica delle esperienze vissute; solo il passaggio attraverso la lente della riflessività permette un apprendimento realmente trasformativo, inteso come ristrutturazione del sistema di significati e degli schemi interpretativi del soggetto (Mezirow, 1990). L'autogestione si colloca sul piano dell'azione, dove sono comprese le attività di autoregolazione rispetto agli obiettivi e al processo di apprendimento. Le due condizioni implicano la compresenza di più attori, non solo del soggetto che apprende, come molto spesso erroneamente si pensa parlando di autoformazione. Come ricorda Quaglino, infatti:

"qualunque esperienza formativa sostenuta da intenzionalità pedagogica non può esimersi dall'ancorarsi a un'idea pratica capace di tradurre le intenzioni in azioni, sottraendole alla casualità e all'improvvisazione, dove è indispensabile precisare modi, forme, condizioni, risorse, strategie, tecniche e strumenti, indispensabili per guidare decisioni e scelte verso i traguardi prefigurati" (ivi, p. 60).

Il ruolo del formatore in percorsi autogestiti è quello di facilitatore dell'apprendimento in equilibrio "tra coinvolgimento partecipativo e astinenza funzionale"(ibidem). In altre parole il formatore mantiene comunque il compito di vigilanza attraverso la programmazione di feedback periodici, l'accertamento dei progressi avvenuti facendo attenzione a non sostituirsi ai soggetti responsabili del processo di apprendimento.

4. La metodologia di ricerca

Per la costruzione dell'impianto metodologico si è proceduto a raccogliere dati tramite l'osservazione sul campo delle procedure e tecniche di assistenza praticate presso la Residenza Dorica dell'Istituto Santo Stefano. Il centro coniuga servizi di residenzialità alberghiera, assistenza alla persona e assistenza medica e infermieristica e ospita anziani parzialmente autosufficienti e non autosufficienti con esiti di patologie fisiche, psichiche, sensoriali o miste, che esigono prestazioni con elevata necessità di tutela sanitaria e assistenziale.

L'osservazione è un metodo utilizzato nella ricerca qualitativa per rilevare i comportamenti delle persone in contesti naturali. Un'osservazione che si riveli efficace per rilevare i dati di cui necessita il ricercatore deve porsi tre obiettivi:

1. conoscere il contesto che si va ad analizzare;
2. sviluppare relazioni con persone che fungano da guida nel contesto osservativo;
3. osservare, ascoltare, porre domande (Lucidi, Alverini, Pedon, 2008).

Nella prima fase di osservazione è importante conoscere il contesto attraverso un sopralluogo in cui il ricercatore si forma una prima impressione relativa alle situazione da osservare. Il primo incontro organizzato all'interno dell'istituto Santo Stefano è stato finalizzato a questo obiettivo. La visita presso la struttura ha permesso di definire luoghi e tempi di osservazione, data l'organizzazione interna e gli orari precisi in cui determinate pratiche e procedure di cura e assistenza della persona vengono attuate. Il primo sopralluogo ha permesso inoltre di individuare alcune figure professionali di riferimento che hanno accompagnato il team di ricerca durante l'osservazione. Nel nostro caso due infermiere dell'Istituto sono state oggetto di osservazione nelle loro attività quotidiane di assistenza offrendo inoltre commenti e chiarimenti sulle singole azioni svolte. Ogni soggetto coinvolto nel progetto di ricerca è stato informato con apposito documento in cui si esplicitano gli obiettivi dell'osservazione e più in generale la destinazione d'uso del materiale raccolto. Le relazioni istaurate all'interno della struttura sono state

regolarizzate tramite la compilazione di liberatorie in cui ogni soggetto autorizza al trattamento dei dati personali e di immagini riguardanti la propria persona nell'ambito del progetto *Car.Sek*.

Le osservazioni effettuate sono complessivamente 14, distribuite nell'arco di due giornate all'interno della struttura riabilitativa. Ogni osservazione ha una tempistica di 10/15 minuti. I soggetti coinvolti sono due infermiere del Santo Stefano, un operatore socio sanitario e tre pazienti, due donne e un uomo, in condizioni di non autosufficienza. La strumentazione a disposizione del team di ricerca, composta da quattro rappresentanti dell'azienda, sono una videocamera, una macchina fotografica e un piccolo registratore portatile. Le osservazioni sono finalizzate alla rilevazione delle procedure di igiene e cura della persona anziana in stato di fragilità funzionale, impossibilitata a compiere azioni quotidiane. Nello specifico sono stati osservati tutti i metodi e le manovre da compiere per la pulizia del corpo del soggetto allettato, la vestizione, la gestione del catetere vescicale, l'alimentazione in presenza di disfagia e gli accorgimenti da adoperare in presenza di piaghe da decubito. Le riprese video delle procedure sono state affiancate da attività di trascrizione da parte di due osservatori dei movimenti compiuti dagli operatori sanitari e dei commenti e suggerimenti che gli stessi fornivano durante le manovre di cura e assistenza. Ai fini dell'osservazione il team di ricerca ha elaborato una griglia di osservazione basata sulle indicazioni fornite dalla Scuola di Alta Formazione dell'Inrca, che ha indicato un elenco di tutte le procedure relative all'igiene, all'alimentazione e al movimento del corpo che si applicano quotidianamente all'interno della struttura assistenziale. Nella tabella 1 è presentato un estratto, a titolo di esempio, della griglia di osservazione compilata a seguito della presa visione delle procedure relative all'igiene della persona in stato di semi o completa impossibilità di movimento. Nella colonna "note" sono indicati i commenti forniti dalle infermiere durante le operazioni di pulizia e spostamento della persona anziana.

PROCEDURE	STRUMENTI/AUSILI	MOVIMENTI	NOTE
Igiene orale	Spazzolino Dentifricio Filo interdentale Collutorio Cannuccia Bicchiera	Lo spazzolino va usato facendo ruotare dalle gengive fino ai denti anteriori	Per il paziente allettato si utilizzano garze imbevute di collutorio allungato con acqua. Importante la pulizia del palato oltre alla corona dentaria.

	Bacinella Salviette di carta Asciugamano		
Igiene mani e piedi	Detergente Salviette Asciugamano Bacinella Telo Crema idratante	Lavarsi le mani e indossare guanti monouso Mettere i piedi a bagno per ammorbidire la cute Cambiare acqua Sciacquare e asciugare bene	Chiedere sempre se l'acqua è troppo calda. Particolare cura negli spazi interdigitali Asciugare sempre con delicatezza Controllare che non ci siano ferite o piaghe (segnale di allarme soprattutto in caso di paziente diabetico) Utilizzare crema al termine per ammorbidire la pelle
Igiene capelli	Shampoo asciugacapelli asciugamano bacinella tela cerata	Lavarsi le mani, preparare il materiale e posizionare il paziente o seduto al lavandino. Bagnare i capelli, mettere lo shampoo e massaggiare dalla radice alle punte. Sciacquare bene. Asciugare con una asciugamano prima e poi con l'asciugacapelli.	Nel caso di paziente che non si può muovere, bisogna posizionare un cuscino sotto le spalle in modo da tenere la testa sollevata. Disporre un telo cerato sul letto e sistemare asciugamano intorno al collo.

Tab. 1: estratto della griglia di osservazione.

L'osservazione sul campo all'interno della struttura sanitaria integrata con i materiali forniti dall'INRCA circa le tematiche dello scompenso cardiaco, la disfagia, gli elementi di primo soccorso, ha permesso di raccogliere gli elementi principali di un rapporto di cura e assistenza verso soggetti

in condizioni di fragilità. Tutto il materiale raccolto è stato oggetto di una rivisitazione da parte del gruppo di ricerca in azienda, che per ogni contenuto ha definito un determinato tipo di formato.

5. La definizione del piano formativo

Il piano formativo è il risultato di un lavoro di negoziazione tra i rappresentanti del reparto grafico, il responsabile del materiale audio visivo e i formatori impiegati nella scrittura dei testi. Il progetto *Car.Sek* racchiude cinque corsi di formazione, ognuno dei quali si articola in differenti moduli che affrontano diversi argomenti, secondo la struttura indicata nelle tabelle 2, 3, 4, 5, 6:

Tab.2: CORSO DI FORMAZIONE PER CAREGIVER - LIVELLO BASE

MODULI	CONTENUTI
Psicologia e Comunicazione	Interazione, comunicazione e relazione d'aiuto Elementi di psicologia dell'anziano Strategie Antistress –Tecniche di Rilassamento (rivolto ai caregiver) Approccio trans-culturale per conoscere i modelli di salute e malattia in specifici gruppi culturali
Gestione degli ambienti e della sicurezza	Cura dell'ambiente: pulizia, igiene e confort della casa Cura degli indumenti e dei materiali Sicurezza domestica: uso di presidi e attrezzature in ambiente domestico L'ambiente e la trasmissione delle malattie Gli infortuni in casa e la loro prevenzione La prevenzione e la protezione degli incendi
Elementi di Primo Soccorso	Riconoscimento e gestione di colpi di sole, avvelenamenti, ferite e medicazioni, fratture, punture di insetto Modalità di comportamento in caso di emergenza in attesa dell'intervento medico
Cura e dell'accompagnamento della persona	Le principali patologie dell'anziano (malattie neurologiche, respiratorie, osteoarticolari, diabete ...) Disturbi psicocomportamentali Elementi per la corretta gestione in caso di piaghe da decubito, cateteri vescicali Elementi per la corretta somministrazione dei farmaci e principali effetti collaterali Elementi base di riattivazione, posizionamento e movimentazione Disfagia Igiene della persona: pulizia e cura (igiene del corpo anche in persone con parziale autonomia , norme generali per il bagno)
AREA DI ATTIVITA'	CONTENUTI

Alimentazione	Tecniche di preparazione dei cibi: conoscenza degli ingredienti più usati nella cucina italiana e locale Conservazione, approvvigionamento sanità domestica e alimentare Corretta alimentazione dell'anziano
Servizi e assistenza	Supporto dell'assistito nell'accesso ai servizi Enti locali e associazioni nel territorio
Lingua Italiana	Terminologia tecnica e specifica utilizzata nella gestione clinica domiciliare del paziente anziano
Diritto	I contratti collettivi, gli Istituti di patronato e i sindacati

Tab. 3: CORSO DI FORMAZIONE PER CAREGIVER - LIVELLO AVANZATO

MODULI	CONTENUTI
Comunicazione	Comunicazione, problem solving, negoziazione
Elementi di Primo Soccorso	Asfissia e respirazione artificiale Arresto cardiaco e massaggio cardiaco
Cura e dell'accompagnamento della persona	animazione e intrattenimento Tecniche di rilassamento e riabilitazione neuro cognitiva per i disturbi comportamentali (rivolte ai pazienti) conoscenza di specifiche patologie: sindrome di Alzheimer, Ictus, morbo di Parkinsons, disturbi cognitivi le terapie farmacologiche a domicilio conoscenza e gestione dello scompenso cardiaco
Alimentazione	La nutrizione enterale
Servizi e assistenza	Elementi di legislazione sociale, la previdenza la sanità e i servizi sociali
Lingua Italiana	corso avanzato di lingua
Informatica	alfabetizzazione informatica utilizzo strumentazione di telemedicina

Tab. 4: CORSO DI FORMAZIONE PER CAREGIVER - SCOMPENSO CARDIACO

MODULI	CONTENUTI
Conoscenza dello scompenso cardiaco	Che cos'è lo scompenso cardiaco Principali tipologie di scompenso cardiaco Riconoscimento dei sintomi
Gestione dello scompenso cardiaco	Interventi di primo soccorso Trattamenti terapeutici Alimentazione e stile di vita

Tab. 5: CORSO DI FORMAZIONE PER CAREGIVER - STILI DI VITA DELL'ASSISTED FRAGILE

MODULI	CONTENUTI
Definizioni	Invecchiamento Eventi sentinella Anziani Fragilità Indici di fragilità
Invecchiamento e promozione di stili di vita sani	Fabbisogno energetico e corrette abitudini alimentari Controllo del peso Stimoli cognitivi e socializzazione Partecipazione alla vita della comunità
Stili di vita salutari in patologie specifiche:	Diabete Cardiopatie

Tab. 6: CORSO DI FORMAZIONE PER CAREGIVER - UTILIZZO SMART OBJECT

AREA DI ATTIVITA'	CONTENUTI
Utilità e funzionamento di uno smart object	Cosa sono gli smart object Come funzionano Come si utilizzano
Vantaggi e limiti	I vantaggi dell'utilizzo di uno smart object Come si mantengono Cautele e attenzioni
Utilizzo specifico dello smart object	

Le osservazioni delle interazioni tra caregiver e persona anziana svolte presso l'istituto di riabilitazione hanno influito nella definizione del percorso formativo, sia nella scelta dei contenuti che dei format. La revisione del materiale audio visivo raccolto integrato con i commenti trascritti nelle griglie di osservazione ha permesso la scomposizione nel dettaglio delle azioni che sottendono la relazione di assistenza. La discussione dei dati raccolti con l'osservazione ha generato le seguenti riflessioni condivise all'interno del gruppo di ricerca in azienda:

- dato che la maggior parte degli elementi di una relazione di assistenza rispecchiano procedure di cura a livello fisico della persona in stato di fragilità, quindi si traducono in comportamenti da mettere in atto, è stato privilegiato l'utilizzo di video tutorial. Altri formati utilizzati sono slide show, utili per quei contenuti che richiedono la descrizione della sequenzialità delle azioni e testi integrati con immagini, per i temi che richiedono una

introduzione di carattere teorico (ad esempio la spiegazione della patologia dello scompenso cardiaco o le definizioni di invecchiamento e stato di fragilità). I contenuti sono stati strutturati in modo da consentire la fruizione in qualità di corso di autoformazione (tramite accesso alla piattaforma oppure attraverso compact disk in modalità off line).

- Le procedure legate all'assistenza della persona anziana da parte del caregiver implicano anche la cura dell'ambiente in cui questa vive, quindi oltre alla pulizia, fare attenzione ad azioni che possono sembrare scontate ma che contribuiscono a creare uno spazio salubre e confortevole come per esempio areare la stanza e far entrare la luce. A questo proposito si è pensato ad un modulo appositamente dedicato alla gestione degli ambienti che contenesse tutti gli accorgimenti da seguire per la cura e la pulizia della casa.
- L'approccio alla cura della persona non autosufficiente è complesso, è un lavoro di relazione, che parte prima di tutto dal riconoscere l'anziano come persona. Il progetto *Car.Sek* è finalizzato a formare i caregiver partendo da queste basi, prestando attenzione alla formazione della relazione di cura nella sua globalità, non solo quindi fornendo le principali tecniche di assistenza a livello fisico ma anche valorizzando tutti gli aspetti psicologici che sottendono l'interazione con la persona assistita. La corporeità diviene il canale attraverso cui passa la relazione tra caregiver e anziano, questo significa che i gesti quotidiani di cura si caricano di significati a livello emotivo per entrambi i due interlocutori. L'instaurarsi di una relazione di cura implica la predisposizione da parte del caregiver verso l'accoglienza e l'ascolto attivo della storia della persona anziana e di conoscenza del contesto relazionale in cui vive. Un'atteggiamento di questo tipo permette anche di predisporre la persona assistita in modalità collaborativa, presupposto essenziale per facilitare l'interazione e lo svolgimento delle quotidiane pratiche di cura.

Altre considerazioni emerse all'interno del gruppo di discussione sono strettamente legate al fenomeno della badanza. La maggior parte dei caregiver informali provengono da paesi stranieri che non conoscano la lingua italiana. L'emergere di questa barriera ha inciso nella scelta di veicolare i contenuti, soprattutto i moduli legati al primo soccorso e alla cura e igiene della persona, attraverso video e immagini, facilmente fruibili e accessibili. A questo proposito, per far fronte all'ostacolo della lingua si è inserito un modulo appositamente dedicato all'acquisizione dell'italiano attraverso la visualizzazione di un vocabolario illustrato e alcune esercitazioni per contestualizzare l'impiego di determinate parole. Questo per permettere al caregiver, se straniero, di conseguire una competenza comunicativa sufficiente a gestire stati di emergenza, condividendo

le parole immediatamente necessarie in una relazione di aiuto. L'alta fruibilità del video inoltre permette un facile utilizzo da parte dell'utente agevolando azioni in tempo reale, soprattutto nel caso del tutorial che mostra i movimenti da fare.

6. Il focus su alimentazione e stile di vita dell'anziano

All'interno del progetto particolare attenzione è stata dedicata al modulo sull'alimentazione della persona anziana. Numerose ricerche appartenenti sia alla letteratura nazionale che internazionale confermano come l'alimentazione sia un fattore che influisce in modo rilevante nella preservazione dello stato di salute dell'anziano, in quanto determinante per il controllo del peso corporeo e la pressione arteriosa e di conseguenza per l'insorgere di patologie cardiovascolari e diabete (Parkin, Boyd & Walker, 2010; Who Study Group, 2003; Melanson, Astrup & Donahoo, 2009). L'alimentazione è una delle componenti chiave dello stile di vita inteso come "un modo di vivere basato su modelli di comportamento ben identificabili, risultato dell'interazione tra le caratteristiche personali dell'individuo, le interazioni sociali e il contesto ambientale e socio economico di appartenenza" (OMS, 1998, p. 16). Condividendo tale definizione, si assume l'idea che uno stile di vita salutare non sia soltanto la conseguenza di libere scelte individuali ma anche di atti vincolati da determinate condizioni economiche, sociali e culturali in cui il soggetto vive. Consapevoli della complessità dei fattori che interagiscono nell'acquisizione di stili di vita salutari, abbiamo orientato la ricerca sulle componenti individuali e sull'adozione dell'approccio educativo che contribuisce alla diffusione di stili di vita sani e salutari, con l'obiettivo di accrescere nell'individuo la conoscenza e la consapevolezza e puntando alla diminuzione di comportamenti patogeni come la scarsa attitudine alla pratica sportiva, la dedizione al fumo, il sovrappeso e il consumo di alcolici. Questi sono i fattori principali che consentono alla persona anziana di evitare o comunque rallentare l'ingresso in una condizione di fragilità, dovuta alla comparsa di patologie. Una corretta alimentazione è sinonimo di gestione della quantità, della qualità e della diversificazione dei cibi.

6.1 Le criticità relative all'approccio della persona anziana nei confronti dell'alimentazione

Il lavoro di ricerca inerente il modulo che affronta il tema dell'alimentazione della persona anziana ha aperto interessanti considerazioni relative ad alcune criticità che caratterizzano il rapporto tra adulto e stile di vita. Durante la strutturazione del piano formativo la consulenza degli esperti

dell'INRCA e la raccolta di alcune testimonianze da parte di caregiver familiari hanno permesso di analizzare una serie di criticità inerenti sia il campo della sicurezza alimentare sia la tipologia di dieta seguita dall'anziano. I dati da cui sono tratte queste riflessioni, ricadendo all'interno della progettazione del kit *Car.Sek* non possono essere pubblicati in questa sede. L'accordo di collaborazione tra le diverse aziende responsabili del progetto prevede la proprietà esclusiva da destinarsi in apposita pubblicazione che al momento della scrittura è ancora in corso. Tuttavia è possibile affermare che i dati emersi sono in linea con il quadro delineato dall'indagine sulla sicurezza alimentare condotta dai ricercatori dell'Università Cattolica del Sacro Cuore - Policlinico A. Gemelli di Roma su un campione di circa 200 anziani (età media 74 anni), frequentanti l'Ambulatorio di Geriatria, il Centro Fitness oppure ricoverati presso il Reparto di Ortogeriatria presso il Centro di Medicina dell'Invecchiamento (CEMI) del Policlinico A. Gemelli. Nello specifico, l'indagine ha evidenziato che il 33,8% degli anziani riferisce di mangiare cibo scaduto, principalmente latte e latticini, anche più di una volta al mese. Gli alimenti molto spesso vengono scongelati male e lasciati per troppo tempo a temperatura ambiente, con la conseguenza di aumentare notevolmente il rischio di intossicazioni alimentari. Circa un terzo della popolazione intervistata riferisce di non nutrirsi in maniera equilibrata, in particolare a causa di un consumo eccessivo di zuccheri, di grassi o di cibo in generale. Questi dati sono in accordo con l'analisi oggettiva del campione: infatti, si osserva un indice di massa corporea medio con tendenza al sovrappeso (25,8). La ricerca riporta dati interessanti anche in relazione alle modalità di acquisizione delle informazioni sulla corretta alimentazione da parte degli anziani: il 30% del campione afferma che la fonte privilegiata rimane la televisione e i giornali. Il 35% dichiara di aver ottenuto indicazioni prevalentemente in occasione di visite specialistiche e solo il 15% si è rivolto al proprio medico di base. Lo studio a questo proposito auspica un maggior coinvolgimento della figura del medico generico come punto di riferimento per la costruzione di corretti stili di vita. Le testimonianze raccolte sul campo, in particolare da parte di familiari che hanno in casa persone anziane confermano la difficoltà da parte di questi soggetti nel prestare attenzione alle scadenze dei cibi e ai metodi di conservazione degli alimenti. Tra le cause rilevate soprattutto l'indebolimento delle percezioni e sensazioni derivanti dall'utilizzo dei canali sensoriali, in particolare la vista, il gusto e l'olfatto che rendono più difficile la rilevazione dei segnali di deterioramento dei cibi. Le criticità emerse relative all'approccio degli anziani all'alimentazione hanno permesso di avviare una serie di riflessioni all'interno del gruppo di ricerca in azienda strettamente connaturate al campo della formazione intesa, da una parte, come strumento di

cambiamento per l'acquisizione di stili di vita salutari e, dall'altra, come ricerca finalizzata alla costruzione di linee guida, processi e prodotti che possano veicolare un'educazione alimentare di qualità. Questa fase si è concretizzata nella strutturazione del progetto *Educat*, basato su azioni di educazione alimentare per bambini e adulti, partendo dal presupposto che i primi indirizzi per la costruzione di un sano e consapevole rapporto con il cibo si realizzano in tenera età e forniscono la base per le abitudini alimentari che caratterizzeranno anche la vita adulta.

Altro motivo che ha influito sulla costruzione di percorsi che tengano conto della duplicità del target e che, all'interno del progetto di ricerca, ha costituito un'ipotesi di partenza per la progettazione di *Educat* è stata la considerazione che il coinvolgimento da parte di genitori, insegnanti, ristoratori nella costruzione di percorsi educativi attenti a formare nei bambini la consapevolezza del cibo e di tutte le ripercussioni a livello economico, politico, sociale che le scelte alimentari producono, fornisce la motivazione sufficiente a riflettere e mettere in discussione anche le proprie abitudini alimentari, innescando un processo di responsabilizzazione anche da parte dell'adulto. *Educat* in questo senso si configura come azione di prevenzione verso futuri rischi legati all'insorgenza di stati di fragilità, avviando fin dai primi anni di vita percorsi tesi alla consapevolezza come base per stili di vita salutari.

Conclusioni e prospettive future

La sperimentazione del progetto affidata alle altre aziende che hanno partecipato alla partnership per la realizzazione del kit *Car.Sek* non ha reso possibile il reperimento dei risultati sull'efficacia del modello ai fini dell'ottimizzazione dei ricoveri ripetuti.

Rimane comunque significativa all'interno del percorso di ricerca l'esperienza del progetto pilota perché ha aperto due importanti filoni su cui si è indirizzato il lavoro nei seguenti anni di dottorato: la formazione di stili di vita salutari e la formazione professionale. Il valore aggiunto apportato dal progetto è la messa a regime di quegli elementi che caratterizzano una relazione di cura e assistenza di persone in condizioni di fragilità e la riconosciuta qualificazione professionale del ruolo del caregiver, specialmente l'assistente familiare, che in Italia si manifesta spesso nella figura della "badante", le cui competenze non sono ancora formalizzate. La formazione promossa dal progetto *Car.Sek* risulta importante in questo preciso momento storico in cui pochi⁵ si rivelano

⁵ A tal proposito si segnala la piattaforma *Aspasia*, realizzata dalla società cooperativa Anziani e Non Solo. La piattaforma è un sistema per la formazione rivolto al settore sociale e dei servizi alla persona che promuove corsi di formazione per assistenti familiari da fruire in modalità blended (e-learning e formazione in aula).

i tentativi di promuovere percorsi di riconoscimento della professione dell'assistente familiare. Interventi di questo tipo consentono di rafforzare l'identità lavorativa della badante che genera una ricaduta qualitativa sui servizi, anche dal punto di vista delle famiglie che necessitano di garanzie di professionalità adeguata nell'affidare il proprio familiare ad una prestazione di cura e assistenza.

Come già sottolineato il lavoro sul progetto *Car.Sek* ha fornito nuovi elementi di riflessione che hanno orientato la progettualità aziendale verso due prospettive di indagine: da una parte la costruzione di interventi formativi funzionali ad accrescere l'attenzione e la sensibilità intorno a stili di vita salutari, con particolare riferimento al campo dell'alimentazione. Tale interesse si è concretizzato nella realizzazione del progetto *Educat*, per un'educazione alimentare consapevole basata sull'approccio ludico e l'esplorazione sensoriale del cibo. L'altra prospettiva di ricerca rimanendo maggiormente focalizzata nell'ambito della formazione degli adulti, è stata indirizzata verso l'approfondimento del ruolo della pratica riflessiva in percorsi di apprendimento che si rivelino realmente trasformativi, secondo la concettualizzazione di Mezirow. L'apprendimento trasformativo è un cambiamento profondo delle strutture di significato dell'individuo che si innesca nel momento in cui il soggetto acquisisce consapevolezza della poca funzionalità dei suoi schemi interpretativi nei confronti di un nuovo problema o esperienza (1990). Ferma restando la validità del progetto *Car.Sek* come percorso di autoistruzione in cui il formando personalizza in modo flessibile modi e ritmi di fruizione dei contenuti, è nata l'esigenza di approfondire quali condizioni rendono possibile la ristrutturazione dell'intero sistema di significati del soggetto adulto e di quali strumenti la formazione può avvalersi per rispondere alle nuove esigenze di flessibilità e gestione della complessità che caratterizzano l'attuale società della conoscenza. Questa seconda prospettiva di ricerca è confluita nella strutturazione del progetto *Edujob* che è stato approfondito durante l'ultimo anno di dottorato.

Bibliografia Parte I

- Alberici , A. (2000). *Educazione in età adulta: percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando Editore.
- Alberici, A. (2010). Formazione e lifelong learning. *Rivista per la formazione*, 82, 9-12.
- Aleandri , G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando editore.
- Baltes, P.B. (1987). *Theoretical propositions of life-span developmental psychology on the dynamics between growth and decline*, in *Developmental Psychology*, 23.
- Baltes, P.B., & Baltes, M.M. (1990). *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge: University Press.
- Baltes, P.B., Lindenberger, U., & Staudinger, U.M. (1998). Life-span theory in developmental psychology. In R.M. Lerner (a cura di), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (5th ed., Vol. 1, pp. 1029-1143). New York: Wiley.
- Baltes, P.B., & Reese, H.W. (1984). The life-span perspective in developmental psychology. In M.H. Bornstein & M.E. Lamb (a cura di), *Developmental psychology. An advanced book*. Hillsdale (N.J).
- Caporale, V. (2008). *Nuove prospettive dell'educazione permanente*. Bari: Cacucci.
- Castelli, C., & Sbattella, F. (2008). *Psicologia del ciclo di vita*. Milano: Franco Angeli.
- Cesa-Bianchi, M. (1987) *Psicologia dell'invecchiamento: caratteristiche e problemi*. Roma: Nis, 2004.
- Cesa-Bianchi, M., Albanese, O. (a cura di) (2004). *Crescere e invecchiare nella prospettiva del ciclo di vita*. Milano: Unicopli.
- Cristini, C., Albanese, A., & Porro, A. (2010). *Il viaggio verso la saggezza. Come imparare a invecchiare*. Milano: Franco Angeli.
- De Luigi, R. (2014). *Abitare l'invecchiamento: itinerari pedagogici tra cura e progetto*. Milano: Mondadori Università.
- Demetrio, D., & Alberici ,A. (2002). *Istituzioni di Educazione degli adulti*. Milano: Guerini Studio.
- Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: The Adult Education Company.
- Lucidi, F., Alivernini F., Pedon A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Regione Marche (2011). *Progetto "Casa intelligente per una longevità attiva ed indipendente dell'anziano"*. (DGR 1464 del 07/11/2011).
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli, 2015.

Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn : a comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

World Health Organization (1998). *Health promotion Glossary*. Geneva: WHO.

World Health Organization (2000). *Health systems: improving performance*. Geneva: WHO.

World Health Organization (2002). *Active Aging. A Policy framework*. Geneva: WHO.

PARTE II

CAPITOLO 2

I principi ispiratori del progetto *Educat*

1. L'educazione alimentare dagli anni 70 ad oggi

La questione dell'alimentazione e il suo stretto legame con la salute hanno assunto in questi ultimi anni un interesse sempre maggiore, tanto da essere divenuti tema centrale di Expo 2015, il cui titolo recita "Nutrire il Pianeta, Energia per la Vita". Da tempo l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha definito nutrizione e salute come diritti umani fondamentali strettamente connessi e diversi contributi scientifici hanno dimostrato come l'alimentazione giochi un ruolo chiave nella prevenzione di malattie cardiovascolari, incida in maniera significativa sul rischio di sviluppare tumori all'apparato digerente, oltre ad essere una determinante fondamentale nello sviluppo di patologie come il diabete e l'obesità (Parkin, Boyd & Walker, 2010; Who Study Group, 2003). Lo stretto legame tra stili di vita salutari e rischio di sviluppare malattie cronico - degenerative ha reso sempre più impellente l'esigenza di interventi di prevenzione in tenera età, quando le abitudini alimentari sono in formazione. Sulla spinta di questa crescente urgenza di tipo sanitario, negli ultimi trenta anni si è assistito al proliferare di campagne e di iniziative di educazione alimentare. Nonostante la quantità di materiali e dati a disposizione, è possibile individuare alcune tappe fondamentali nella storia dell'educazione alimentare in Italia, che può essere riassunta come il graduale passaggio da un'educazione basata su un approccio di tipo nutrizionista alla costruzione di esperienze di esplorazione sensoriale del cibo, per incoraggiare un consumo consapevole. Nel 1975 in occasione della *Prima Conferenza nazionale per l'educazione alimentare*, organizzata a Roma dall'Istituto Nazionale della Nutrizione, si inizia a parlare di educazione alimentare, separandola dal più ampio spettro di strategie previste per la promozione della salute, che includono interventi di prevenzione verso i comportamenti ritenuti rischiosi a causa di consumo di tabacco, alcool, sostanze psicotrope, ecc. Negli anni successivi si continua a lavorare in tale ambito fino ad arrivare al 1981 con il convegno *L'educazione alimentare in Europa* tenutosi a Bologna a cura della Cooperazione dei Consumatori. È in questa occasione che si individuano alcune delle linee guida che avrebbero influenzato la strutturazione degli interventi di educazione alimentare degli anni seguenti:

- la necessità di distinguere tra momento informativo e momento educativo nell'ambito della comunicazione finalizzata ad incoraggiare corretti stili alimentari;
- la considerazione dell'atto alimentare non come semplice atto nutritivo ma complesso intreccio di fattori psicologici, sociali, culturali;
- il bisogno di adottare un'ottica olistica e coinvolgere tutta la popolazione, soprattutto i giovani.

Nonostante gli spunti di riflessione emersi in occasione del convegno, i progetti e le iniziative seguite negli anni successivi hanno visto di difficile attuazione le indicazioni delineate. In particolare sono due le criticità rilevate:

- un approccio esclusivamente di tipo nutrizionista, lontano dal contesto e dalle esperienze dei bambini;
- l'eccessiva frammentazione degli interventi, dovuto alla mancanza di obiettivi e metodologie condivise a livello nazionale (Donegani, 2008).

Solo negli anni '90 inizia a diffondersi un'educazione alimentare basata sull'utilizzo dei sensi come strumento di consapevolezza e di conoscenza critica della realtà e il riconoscimento dell'attività laboratoriale all'interno della scuola, per supportare nei bambini esperienze concrete di conoscenza e di manipolazione degli alimenti. Per molto tempo l'educazione alimentare nel contesto scolastico è stata relegata a singolo episodio sporadico nella programmazione didattica, incentrata prevalentemente su informazioni nutrizionali che rendevano l'intervento educativo totalmente scollato dalle esperienze e dai vissuti dei bambini. La consapevolezza dell'inefficacia di un approccio esclusivamente nutrizionista ai fini della presa di coscienza e conseguente cambiamento di stili alimentari ha dato avvio ad una decisiva inversione di rotta nel modo di parlare di cibo ai bambini, determinando il diffondersi di progetti di educazione sensoriale e l'inserimento di attività di preparazione e manipolazione dei cibi all'interno del percorso scolastico. Come sottolinea Giorgio Donegani, esperto di scienza dell'alimentazione e membro del comitato tecnico scientifico *Cibo e Scuola* del MIUR, "finalmente in classe si è iniziato a mangiare, oltre che a parlare di cibo" (2008).

L'inversione di rotta viene riconosciuta e ufficializzata dal Ministero della Pubblica Istruzione che con il regolamento sull'autonomia scolastica (DPR n. 275 del 1999) teso a rafforzare l'interazione tra la scuola, il territorio e le realtà produttive che vi operano, prepara il terreno per la definitiva introduzione dell'educazione alimentare nei programmi scolastici, nell'ambito della "convivenza

civile". Un ulteriore passo in avanti verrà segnato con Le *Linee Guida per l'Educazione Alimentare nella Scuola Italiana* redatte dal Miur (2011) che stabiliscono la necessità di un approccio sistemico dato "dall'attivazione di competenze proprie di tutte le aree e materie scolastiche, cosicché l'educazione alimentare non possa essere considerata materia a se stante, ma presenza continua e diffusa nei curricula di ogni materia, nel segno di quell'unità del sapere che è alla base del nostro stesso comportamento alimentare".

Con la *Seconda conferenza nazionale per l'educazione alimentare* svoltasi a Roma nel 2001, si fa strada una nuova concezione di qualità alimentare, definita in base ai criteri di sicurezza, valore nutritivo, piacere e dimensione psicosociale. In altri termini il cibo ideale non deve fare male a chi lo consuma, deve contenere sostanze nutrienti per l'organismo ed essere esperienza piacevole e gratificante. Il modello è stato oggetto di critiche da parte della comunità scientifica che ha sottolineato come una tale definizione sia troppo circoscritta all'esperienza del singolo, non prendendo in considerazione il ruolo dell'ambiente e l'impatto che l'intervento dell'essere umano ha su di esso. Da qui la proposta di un nuovo modello che prevede la sostenibilità delle produzioni agroalimentari e il rispetto di fondamentali principi etici (benessere dell'animale, equità sociale, ecc.) come componente fondamentale di un cibo di qualità.

Anche a livello internazionale si assiste ad un cambiamento di rotta. Alla base delle strategie promosse dall'Oms e dall'Unione europea si fa strada un concetto di salute non più inteso come stato di benessere dipendente esclusivamente dalla singola responsabilità individuale, ma una dimensione collettiva che si declina come interventi tesi a garantire le condizioni per uno sviluppo ottimale: situazioni di vita e di lavoro stabili e gratificanti, salvaguardia dell'ambiente naturale, preservazione delle risorse della terra. La salute così intesa si sposta dall'essere definita come assenza di patologia a condizione di benessere della persona nella sua interezza.

Nel gennaio 2004 l'Oms lancia la *Strategia globale per la dieta, l'attività fisica e la salute* per incoraggiare i governi del mondo a sviluppare azioni sinergiche per la tutela del benessere e della salute di tutti gli abitanti della terra. In linea con la strategia globale la Commissione europea nel marzo 2005 realizza la *Piattaforma d'azione per la dieta, attività fisica e salute* con lo scopo di coinvolgere le istituzioni dei paesi membri a realizzare azioni congiunte di promozione di una dieta più sana e di maggiore attività fisica, per combattere la crescente percentuale di obesità soprattutto tra i bambini. La piattaforma è basata sull'utilizzo di forum allo scopo di garantire lo scambio di conoscenze e la condivisione di buone pratiche in materia di alimentazione, movimento e salute, tra enti diversi (associazioni, organizzazioni non governative, gruppi di

consumatori, istituzioni politiche). Nello specifico, le aree di intervento su cui avviene la condivisione di informazioni, idee e progetti sono cinque:

- Informazione ai consumatori, compresa l'etichettatura;
- istruzione;
- promozione dell'attività fisica;
- commercializzazione e pubblicità;
- composizione dei prodotti alimentari, disponibilità di opzioni alimentari sane, dimensioni delle porzioni⁶.

A livello nazionale contributi importanti nel portare avanti la strategia globale dell'Oms provengono dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che in collaborazione con Federalimentare nel 2010 realizzano le *Linee guida per un corretto stile di vita*. Nel documento vengono riportati i dati relativi alle abitudini di bambini (6-11 anni) e giovani (12-17 anni) inerenti l'alimentazione, l'attività sportiva e il benessere fisico; emerge un quadro ben definito in cui la conoscenza dei comportamenti connessi ad un corretto stile di vita si scontra con la difficoltà di messa in pratica e di traduzione della conoscenza in azione concreta e continuativa, soprattutto per quanto concerne l'attività fisica. Lo studio riflette sui fattori che hanno determinato il cambiamento dello stile di vita; le ridotte occasioni di spostarsi a piedi, i pasti fuori casa durante la pausa lavoro o al ristorante con gli amici, la dipendenza dalla tecnologia, hanno aumentato sedentarietà e scorrette scelte alimentari determinando l'allerta da parte della comunità scientifica concorde nel ritenere gli errati stili di vita una delle cause principali dell'insorgere di malattie croniche non trasmissibili.

Le linee guida esprimono chiaramente la questione più significativa sulla quale è necessario intervenire: "...il problema da affrontare oggi diventa *come* modificare stili di vita ormai radicati nelle abitudini della popolazione nelle diverse fasce di età" (2010, p. 9).

Il contesto scolastico risponde a questa istanza sottolineando l'importanza di un'educazione alimentare fondata sull'approccio sensoriale al cibo. Le *Linee Guida per l'Educazione Alimentare nella Scuola Italiana* redatte dal Miur (2011) a tal proposito recitano:

⁶ http://ec.europa.eu/health/nutrition_physical_activity/platform/index_en.htm

“Gli organi di senso sono il primo e più importante strumento a nostra disposizione per conoscere e valutare un alimento, sia sotto il profilo della sua gradevolezza, sia rispetto alle sue caratteristiche qualitative e igieniche” (p. 19).

Viene aggiunto inoltre come una consapevolezza sensoriale abbia lo scopo di orientare e le scelte alimentari e permettere la conquista di un “protagonismo attivo”.

In occasione di Expo Milano 2015 il Ministero dell’Istruzione pubblica le nuove *Linee guida per l’educazione alimentare* che ricalcano l’impianto metodologico di quelle emanate nel 2011 e fissano gli obiettivi che la Scuola deve perseguire nello strutturare azioni educative di qualità nel campo dell’alimentazione:

- incentivare la consapevolezza dell’importanza del rapporto cibo-salute, così da sviluppare una coscienza alimentare personale e collettiva, secondo le indicazioni dei soggetti e delle Istituzioni preposte;
- favorire l’adozione di sani comportamenti alimentari, adottando le metodologie didattiche più opportune e considerando con particolare attenzione la conoscenza delle produzioni agroalimentari di qualità, ottenute nel rispetto dell’ambiente, della legalità e dei principi etici, legate alla tradizione e cultura del territorio;
- promuovere la conoscenza del sistema agroalimentare, mediante la comprensione delle relazioni esistenti tra sistemi produttivi e distributivi, in rapporto alle risorse alimentari, all’ambiente e alla società;
- promuovere la trasversalità dell’Educazione Alimentare, negli aspetti scientifici, storici, geografici, culturali, antropologici, ecologici, sociali e psicologici legati al rapporto, personale e collettivo, con il cibo;
- promuovere un concetto di socialità complessiva del cibo, che partendo dalla sicurezza, incorpori aspetti valoriali relativi a sostenibilità, etica, legalità, intercultura, territorialità. Il cibo è e deve essere gioia, soprattutto per i più giovani, il cibo deve unire e non dividere⁷.

Dagli aspetti fin qui analizzati emerge la prospettiva complessa e sistemica che caratterizza il tema dell’educazione alimentare. Costruire percorsi efficaci implica tener conto della multidimensionalità del sistema-cibo e della varietà degli attori che interagiscono al suo interno.

⁷ Linee guida per l’educazione alimentare 2015, disponibile nell’archivio del Miur sul sito www.istruzione.it

Oggi il cibo non è solo il nutriente necessario al sostentamento fisico, ma è divenuto elemento strategico che influisce sulle direttrici politiche, sociali, economiche di una società.

Il quadro culturale analizzato e i diversi documenti pubblicati a livello internazionale e nazionale fanno emergere la costante di due elementi: il ricorso ad un approccio sensoriale e la necessità di inserire l'educazione alimentare in una prospettiva multidisciplinare.

2. L'acquisizione di stili di vita salutari nei primi anni di vita

L'esigenza di educare ad una corretta alimentazione fin dalla tenera età nasce da alcune considerazioni relative alle caratteristiche dell'apprendimento in età infantile, specialmente quando quest'ultimo si configura come acquisizione di uno stile di vita finalizzato alla salute e al benessere della persona. Molti studi confermano la tesi che in tenera età si acquisiscano le principali abitudini alimentari che caratterizzeranno l'età adulta e determineranno la differenza tra salute e rischio di malattia negli anni successivi (Gibson et al, 2012).

“Accade dell'adulto maturo qualcosa di simile, sul piano psicologico, a quanto gli è accaduto nel passaggio fra l'infanzia e l'adolescenza e fra l'adolescenza e la giovinezza: Erikson ha dimostrato che esiste un rapporto, nella storia evolutiva personale, fra queste fasi di passaggio. Ciò implicherebbe naturalmente che una vecchiaia coraggiosa e saggia si generi a partire dall'infanzia e si maturi nel corso di una vita adulta attiva ed eticamente orientata: se le virtù proprie della vecchiaia si generano negli stadi precedenti, si può dire che il vecchio deve educarsi già nel bambino, nell'adolescente, e poi nell'adulto” (Moscatò, 2012, p. 116).

Nonostante la considerazione dell'età infantile come principale fase di accrescimento e di sviluppo cognitivo e affettivo, sia stata sostituita dalla visione promossa dalla prospettiva del ciclo di vita, che afferma la possibilità di nuovi apprendimenti durante tutta la vita dell'essere umano, gli studi neurofisiologici sottolineano comunque una elevata plasticità a livello neuronale del cervello del bambino rispetto a quello dell'adulto (Cesa-Bianchi, 2012). L'elevata capacità del cervello umano di ristrutturarsi e trasformarsi durante l'età infantile in base agli stimoli esterni rende le prime esperienze decisamente rilevanti nella formazione delle abitudini comportamentali.

La formazione finalizzata all'acquisizione di stili di vita salutari necessita di un approccio complesso e sistemico, data l'estrema trasversalità dell'oggetto di studio: lo stile di vita, un concetto molto ampio che include al suo interno differenti fattori.

Gli studi in ambito psicologico mostrano come alla base della formazione di determinati atteggiamenti, convinzioni e conoscenze che influiscono sulle scelte alimentari intervengano

numerosi fattori. In letteratura sono identificabili due approcci utilizzati per costruire modelli di spiegazione del comportamento alimentare:

il primo è basato sull'applicazione di teorie e paradigmi maturati in altri ambiti (ad esempio: la teoria del comportamento pianificato, la teoria dell'azione ragionata, il modello delle credenze sulla salute).

Il secondo è basato sull'applicazione di metodi di ricerca qualitativa per analizzare cosa le persone pensano nel momento in cui sono coinvolti nelle scelte di consumo. Rientra in questo secondo filone il *Food Choice Processing Model* (Connors et al., 2001; Furst et al., 1996; & Falk et al., 1996) che trae ispirazione dal modello biopsicosociale di Engel (1977) il cui assunto principale è che ogni condizione di salute o di malattia sia la conseguenza dell'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali. Diverse ricerche mostrano, infatti, come alla base delle scelte dei bambini in campo alimentare ci siano fattori genetici e fattori ambientali.

Essendo l'obiettivo di questa parte della ricerca quello di strutturare percorsi educativi in grado di supportare fin da bambini la costruzione di stili di vita salutari, lo sfondo teorico che sottende alla costruzione dei prodotti elaborati deriva dall'integrazione dei principali studi appartenenti all'ambito della psicologia dell'educazione.

3. La connessione tra teorie ingenuie e teorie scientifiche

L'atto nutritivo, essendo elemento di sopravvivenza fondamentale per l'essere umano, rende il cibo argomento familiare a qualsiasi persona fin dalla tenera età. Fin dai primi mesi di vita il primo contatto del bambino con il mondo esterno passa attraverso l'atto nutritivo. Ogni essere umano sviluppa le proprie preferenze e lega determinati significati al cibo solo per il fatto di appartenere ad una determinata cultura. Il cibo essendo fattore vitale primario è elemento trasversale a tutti gli ambiti della vita umana, basti pensare alla famiglia, alla scuola, al lavoro, arricchendosi di significati sia a livello psicologico che sociale che lo rendono terreno di incontro di discorsi economici, politici, storici, artistici. Proprio per questa sua costante trasversalità nella vita umana il cibo e il tema dell'alimentazione in generale, divengono terreno fertile per la formazione di quelle che Gardner definisce *teorie ingenuie* (1991). Le teorie ingenuie o intuitive sono rappresentazioni del mondo che l'essere umano costruisce in base agli apprendimenti spontanei e informali derivanti dalle esperienze della vita quotidiana. In quanto conseguite e verificate sul campo, queste

rappresentazioni divengono dei veri e propri sistemi di conoscenze, che entrano a far parte del singolo bagaglio culturale, creando una correlata compagine di attese e un impianto funzionale e significativo, dal quale trarre inferenze e deduzioni. Nel momento in cui i concetti scientifici derivanti dall'istruzione formale vanno a interagire con le conoscenze già a disposizione di un qualsiasi soggetto, le sue teorie, ingenuie o no, si attivano, agendo da ostacolo o da vantaggio per l'accesso al sapere scientifico, a seconda di quanto vi è contenuto sia lontano o vicino ai contenuti da apprendere.

Il potere delle teorie ingenuie è rilevante, tanto da rendere difficile scardinarle o soppiantarle con nuove concettualizzazioni, sebbene ritenute valide e logicamente attendibili. Il radicamento delle teorie ingenuie può rafforzarsi nel corso della vita, quindi non riguarda soltanto i bambini. Anche gli adulti possono possedere un bagaglio di teorie ingenuie in alcuni settori, sebbene posseggano conoscenze e competenze esperte in altri.

Per poter introdurre concetti e modi di vedere, agendo affinché possa realizzarsi quello che Ausubel definisce un *apprendimento significativo* (1968), è fondamentale far emergere le conoscenze a disposizione per affrontare l'argomento. Questo passo ha inizialmente la funzione almeno di attivare la motivazione ad apprendere. Se nella rilevazione affiorano contenuti esperti, ci si può avvalere di essi per un fruttuoso scambio tra pari, che ha spesso il potere di far progredire gli allievi più inesperti. Quando invece compaiono teorie ingenuie, è necessario tenerne conto e ripartire da esse per farle interagire in modo fruttuoso con i nuovi contenuti. In questo senso, condividendo la prospettiva socio costruttivista, il processo di apprendimento viene considerato come una costruzione di sapere finalizzata al *cambiamento concettuale* (Posner, 1982), inteso come ristrutturazione dell'intero sistema dei significati (Nicolini, Lapucci, 2009) generato dall'interazione tra nuove conoscenze e rappresentazioni ingenuie dell'individuo.

Per attivare il processo di ristrutturazione delle conoscenze, Posner, Strike, Hewson e Gertzog indicano la necessità che si realizzano le seguenti condizioni (1982):

- la condivisione del bagaglio di conoscenze possedute in ingresso;
- la possibilità di verificare l'erroneità o la parzialità delle proprie teorie e rappresentazioni tramite apposite esperienze e attività;
- la crescente consapevolezza da parte dell'allunno della soggettività del proprio punto di vista;

- la motivazione a integrare nuove rappresentazioni ritenute più convincenti a fronte delle conoscenze già in possesso sentite insoddisfacenti.

Partire dalle preconoscenze del bambino significa costruire dei percorsi formativi personalizzati finalizzati all'individuazione delle sue rappresentazioni, il modo in cui si sono formate e il canale attraverso cui interagire per trasformarle in conoscenza scientifica. La rilevazione delle teorie ingenuie non va intesa con finalità valutative ma come momento prezioso del percorso formativo in cui l'insegnante può monitorare quali sono i processi di elaborazione e connessione delle informazioni utilizzate dagli studenti e modellare l'azione educativa su di essi.

4. Il ricorso al formato ludico

Il gioco è molto più che un'attività semplicemente ricreativa. Attraverso di esso il bambino inizia a conoscere la realtà che lo circonda, acquisendo consapevolezza sul funzionamento di determinati oggetti, sulle leggi di causa e effetto che regolano i fenomeni, sull'importanza di regole di comportamento che vanno rispettate. Il gioco inoltre permette al bambino di scoprire il proprio mondo interiore, di acquisire fiducia in se stesso e nelle proprie capacità.

Sull'importanza del gioco come strumento di apprendimento e di sviluppo di competenze affettive e sociali, oltre che emotive e linguistiche, nonché fisiche e morali si sono espressi i più autorevoli studiosi della Psicologia dello sviluppo (Piaget, Vygotskij, Bruner).

Piaget opera una classificazione tra diverse tipologie di gioco basata sulla distinzione degli stadi dello sviluppo cognitivo del bambino. Nello stadio senso motorio prevale *il gioco di esercizio*: l'attività di esplorazione percettivo-motoria del bambino assume caratteristiche di ludicità. Il bambino inizia a controllare il proprio corpo nell'afferrare oggetti, portarli alla bocca, aprire e chiudere le mani, muovere i piedi. Il piacere legato all'azione che compie, porta il bambino a ripetere e consolidare determinati schemi mentali.

Nella fase pre-operatoria, dai 2 ai 7 anni, con la nascita di quello che Piaget definisce *pensiero rappresentativo* si afferma il *gioco simbolico*, il bambino compie azioni o utilizza oggetti come simbolo di qualcos'altro. In altri termini il bambino applica gli schemi senso motori a situazioni diverse da quelle in cui si sono formati.

Tra i 7 e gli 11 anni, nell'interazione con gli altri si sviluppa anche progressivamente il concetto di regola, che consentirà un miglior coinvolgimento del soggetto nel gioco di regole. Il bambino nello stadio delle operazioni concrete è già in grado di effettuare questa forma di gioco, ma tende più ad

uniformarsi agli altri, che rispettare la regola perché ne capisce lo scopo. Dopo gli 11 anni vi è, invece, il passaggio alla codifica della regola (1945).

Vygotskij sottolinea il ruolo dell'immaginazione e delle regole nella realizzazione del gioco sottolineandone il valore interpersonale e sociale. L'Autore individua nell'attività ludica la zona di sviluppo prossimo del bambino affermando che:

“nel gioco il bambino è sempre al di sopra della propria età media, del proprio comportamento quotidiano; nel gioco è come se egli crescesse di un palmo. Come il fuoco di una lente di ingrandimento, il gioco contiene tutte le tendenze dello sviluppo in forma condensata; nel gioco è come se il bambino cercasse di saltare oltre il livello del proprio comportamento normale” (1981, p. 675).

Bruner, dedicando al tema del gioco una vasta ricerca raccolta in 4 volumi, riconosce diversi fattori che rendono l'attività ludica un importante strumento per l'apprendimento del bambino:

- *motivazione intrinseca all'azione*: nell'attività ludica il bambino sperimenta un'attività che lo diverte e lo gratifica di per sé;
- *prevalenza dei mezzi sui fini*: l'azione di giocare viene percepita più importante del suo risultato;
- *attività svolta in un contesto “al di fuori del reale”*: il rischio dell'insuccesso si riduce e non è percepito come possibilità di fallimento;
- *sospensione della frustrazione*: la presenza di ostacoli può essere affrontata con leggerezza in quanto non comporta un fallimento in senso reale;
- *disponibilità agli stimoli*: durante il gioco possono essere presi in considerazione stimoli normalmente irrilevanti che incoraggiano nuove visioni della realtà e nuovi significati.

Il ricorso a un approccio ludico può garantire un avvicinamento giocoso, esplorativo, interattivo ed esperienziale ai temi dell'alimentazione in grado di agganciare la motivazione e l'attenzione necessaria a modificare schemi mentali difficili da modificare, perché abitudinari e consolidati nel tempo. L'utilizzo del gioco come strumento per veicolare determinati contenuti e processi legati all'alimentazione si discosta da un'educazione alimentare molto spesso veicolata in chiave strettamente nutrizionistica che rischia di sovrapporre nuovi concetti a vecchie rappresentazioni, senza modificarle.

5. L'esplorazione sensoriale del cibo

L'approccio sensoriale all'alimentazione prevede il ricorso a un'esplorazione e degustazione del cibo con tutti i sensi, non limitandosi, come per lo più accade, alla sola vista e al gusto e fornendo, inoltre, un radicamento della conoscenza nell'esperienza del corpo, la più originaria e radicale.

L'utilizzo dei cinque sensi come strumento esplorativo facilita la formazione di rappresentazioni complesse e complete relative ai cibi, perché favorisce la costruzione di un pensiero critico e consapevole da parte del bambino. Un approccio teso a favorire consapevolezza sensoriale è sempre più necessario in una società caratterizzata da logiche economiche e mediatiche che incidono sulla "polisensorialità del consumatore" (Ceriani, Nigro, 2006) per generare meccanismi di risposta commerciale. Educare i bambini all'utilizzo consapevole dei sensi significa dotarli di barriere critiche verso meccanismi di consumo che promuovono omologazione e uniformità sensoriale per ampliare i margini di profitto⁸.

Per comprendere la portata del fenomeno, basti pensare a prodotti quali snack, merendine e dolci, confezionati in modo da generare specifici stimoli sensoriali e condizioni di progressiva assuefazione. Il risultato del processo è la graduale desensibilizzazione dei consumatori sempre più incapaci di riconoscere e apprezzare le qualità percettive naturali di molti alimenti. Educare i sensi significa incidere sulle modalità di costruire conoscenza da parte dei bambini nel loro rapporto con il mondo. Un'educazione alimentare che parta dall'allenamento dei sensi consente di supportare i bambini nella scoperta di percezioni legate all'autenticità e genuinità degli alimenti, dando loro gli strumenti e le competenze per valutare e scegliere i cibi, sollecitare domande sulle caratteristiche e sull'origine delle materie prime, partire dalle proprie esperienze per comprendere concetti quali la biodiversità dei prodotti e la sostenibilità ambientale.

Toccare e manipolare il cibo, giocare con l'esplorazione delle consistenze è un'esperienza spesso vietata per ragioni di igiene o di convenienza, ma rispettate le necessarie regole di pulizia, l'utilizzo dei sensi può fornire informazioni e sollecitazioni importanti per una graduale conquista di consapevolezza e autonomia da parte del bambino. Di fronte ad una pietanza, molto spesso la vista prevale su tutti gli altri sensi, tanto da sentire sempre più spesso il detto *mangiare con gli occhi*, mentre l'olfatto ha progressivamente perso la sua funzione adattiva di orientamento e conoscenza dell'ambiente circostante.

⁸ Il 6° Rapporto Nazionale Eurispes sulla Condizione dell'Infanzia e Adolescenza conferma che 7 spot alimentari su 10 pubblicizzano prodotti ricchi di grassi, zuccheri, sodio e solo 2 su 10 reclamizzano prodotti ad alto contenuto di frutta e verdura.

Eppure quest'ultimo può fornire molteplici informazioni che una ricognizione visiva del cibo può non cogliere, ad esempio relativa alla freschezza di un frutto o allo stato di conservazione di una porzione di carne, evitando di mangiare cibi avariati e rendendo l'esperienza gustativa più piacevole e ricca di aromi e profumi. Allenare il naso alla scoperta e ricognizione degli odori legati ai cibi può costituire un importante strumento per combattere gli sprechi alimentari che anche in Italia sta divenendo fenomeno di proporzioni allarmanti (secondo i dati del Ministero dell'Ambiente ogni famiglia italiana butta in media circa 650 grammi di cibo a settimana per un totale di circa 8,4 miliardi di euro l'anno)⁹ la cui causa principale è data dall'eccessiva dipendenza dalle date di scadenza dei prodotti.

Ai fini della graduale conquista di consapevolezza alimentare anche l'udito svolge un ruolo importante, nonostante spesso venga sottovalutata la sua correlazione con la degustazione e il consumo di cibo. I suoni provenienti dalla cucina, lo *sfrigolio* in padella, lo *scrocchiare* del pane, il *borbottio* di un liquido in pentola, già forniscono informazioni sulle procedure di preparazione di un cibo. Ma l'udito offre indizi rilevanti sulle consistenze, ad esempio croccantezza o morbidezza di un cibo, sulla freschezza di un alimento.

6. Il ricorso a un approccio multidisciplinare

Il cibo, essendo elemento strettamente connaturato alla vita umana, è esplorabile da molteplici punti di vista: trattare di educazione alimentare può coinvolgere diverse prospettive disciplinari, dalla geografia alla storia, dalle scienze alle attività motorie e sportive, dall'economia alla comunicazione, dalla psicologia all'arte, dalla politica alla religione, solo per citare alcune tra i possibili percorsi tracciabili.

A livello educativo e scolastico, quindi, l'educazione alimentare si presta alla progettazione e può fare da collante tra diversi campi di esperienza e del sapere. Un approccio al cibo che si arricchisce dei contenuti e delle metodologie appartenenti ai diversi abiti disciplinari permette l'ancoraggio delle conoscenze curriculari ad esperienze concrete vissute nella quotidianità.

A partire da una semplice merenda, si possono collegare conoscenze chimiche, storiche, geografiche, artistiche, come racconta la professoressa Mariafrancesca Venturo che, portando un cornetto in classe, aveva avviato con i suoi studenti una ricerca che dalle leggi chimiche della lievitazione passava per le origini storiche in Austria durante il 600, fino alla mezzaluna della

⁹ I dati provengono dal Rapporto Waste Watcher, 2015 a cura dell'Osservatorio permanente sugli sprechi alimentari delle famiglie italiane prodotto da Last Minute Market.

bandiera turca. Riprendendo un concetto montessoriano, l'Autrice sostiene che il cibo può realizzare "un'educazione cosmica" in grado di offrire al bambino "una chiave per leggere l'universo dove tutto è un concatenamento: lo invita ad uscire, a spalancare la porta delle aule per cogliere i particolari di ciò che lo circonda e fa sì che scopra che tutto ha un legame e che egli stesso fa parte di un grande sistema di relazioni e connessioni" (2014, p. 30).

7. L'interazione scuola-famiglia

Nelle indicazioni redatte sia a livello internazionale che nazionale sul tema della formazione ai corretti stili di vita, si sottolinea il ruolo fondamentale svolto dalle agenzie di socializzazione primaria del bambino, ossia scuola e famiglia. Nel protocollo d'intesa redatto dal Miur e sottoscritto da Federalimentare si riconosce alle due istituzioni la reciproca azione di influenza in campo educativo precisando che "se in seno al nucleo familiare si strutturano i primi modelli di comportamento corretti, spetta alla scuola, in parallelo, consolidarli e proteggerli da stimoli devianti" (2008).

L'educazione alimentare più di qualsiasi altra tematica si presta a divenire terreno di incontro tra conoscenze e competenze acquisite in ambito formale (scuola) ed esperienze di tipo spontaneo e non organizzato maturate a livello informale, che incidono in modo significativo sull'acquisizione stabile di atteggiamenti e comportamenti. In un contesto educativo come quello scolastico, che pure è per definizione strutturato e mediato è importante potenziare la quantità e l'importanza delle esperienze informali e dirette. Per questo motivo un'educazione al cibo che si prefigga di avere una qualche efficacia nel produrre buoni stili alimentari non può prescindere dall'interazione tra scuola e famiglia.

Fin dai primi giorni di vita, infatti, la relazione più evidente dell'essere umano appena nato con un altro essere umano riguarda la nutrizione, attraverso l'allattamento, sia esso al seno o di tipo artificiale. La compresenza di questi due elementi - costruzione dei primi legami di affetto e bisogno di nutrimento - è stata persino interpretata in modo lineare, come una catena di causa ed effetto, tanto da indurre lo stesso Sigmund Freud a mettere in connessione il benessere psicologico con la nutrizione. L'Autore, infatti, sosteneva che l'essere umano sperimenta il primo legame di affetto con la madre proprio in virtù del fatto che essa lo nutre e dà soddisfazione a questo bisogno primario (1905). In realtà studi successivi hanno rivelato un'altra natura dei primi legami affettivi, sganciandoli dal semplice bisogno di nutrimento e connettendoli invece alla necessità di essere accolti e curati, di ricevere una calda e affettuosa accoglienza (Harlow, 1961; Schaffer, 1984).

Resta indubbio che i primi indirizzi nell'interazione con il cibo vengono impartiti e praticati all'interno del nucleo familiare, formando le prime abitudini e delineando gusti, consuetudini e routine. È impensabile che un tema di così fondamentale importanza, come quello dell'educazione alimentare, possa essere affrontato con qualche probabilità di generare risultati senza il coinvolgimento degli adulti di riferimento per il bambino o la bambina, siano essi i genitori o i nonni o comunque dei *caregiver*. Il primo motivo risiede nel fatto che bambini e bambine di norma non sono autonomi nelle loro scelte alimentari, che per lo più dipendono dalle opportunità offerte da chi si reca a fare la spesa e da chi imbandisce e trasforma i cibi nel nucleo familiare. Il secondo motivo, non meno importante, risiede nel controproducente parallelismo tra ciò che bambini e bambine hanno appreso e praticano a casa e quello che viene impartito e offerto a scuola. Una simile situazione rischia di togliere valore all'uno o all'altro insegnamento, generando una improduttiva confusione difficilmente districabile con le sole competenze e conoscenze a disposizione di un allievo in formazione. La questione è chiaramente inquadrata dalle Linee guida del 2011 che sottolineano come la mancanza di interazione tra le due agenzie rischia di sviluppare contraddizioni e sfociare in scetticismo dell'uno verso le azioni dell'altro.

Dai contributi provenienti dai principali riferimenti normativi sul tema dell'educazione alimentare e dalla letteratura scientifica in ambito psicologico risulta fondamentale favorire un dialogo costante tra scuole e famiglia attraverso interventi formativi strutturati, che assicurino continuità nelle scelte educative perseguite ai fini della costruzione di stili di vita salutari.

8. L'attivazione di tutte le intelligenze

Portando determinate prove sulla natura modulare della mente umana, Gardner individua otto tipi di intelligenza: linguistica, logico matematica, musicale, spaziale, corporeo-cinestetica, le intelligenze personali (interpersonale e intrapersonale), naturalistica ed esistenziale. Ogni intelligenza costituisce una via d'accesso alla conoscenza e all'acquisizione di determinate competenze, permettendo di affrontare qualsiasi tipo di ragionamento purché tradotto nel codice padroneggiato (1999).

La trasversalità e multidimensionalità del tema alimentare offrono spunti di riflessione per ogni tipo di intelligenza, tanto da permettere la strutturazione di percorsi di educazione alimentare personalizzati e motivanti, perché costruiti sui codici posseduti dai bambini. La griglia sottostante (Tab.1) contiene alcuni esempi di attività e argomenti inerenti il cibo che possono essere sviluppati in base alle diverse intelligenze:

INTELLIGENZE	ATTIVITÀ e MATERIALI
Logico-Matematica	Esercizi di calcolo delle tabelle nutrizionali Calcolo dell'indice di massa corporea
Linguistica	Fiabe, filastrocche, poesie sul cibo
Spaziale	Riconoscimento di cibi utilizzando solo uno dei sensi.
Musicale	Canzoni che hanno come tema il cibo Riproduzione di suoni tramite gli alimenti
Intrapersonale	Analisi del proprio stile di vita
Interpersonale	Confronto e discussione sulle preferenze alimentari
Corporeo-cinestetica	Riflessione sulla digestione prestando attenzione alle reazioni del corpo
Naturalistica	Esperimenti di coltivazione di piccole piante L'osservazione di reazioni chimiche tra gli alimenti: l'immiscibilità di acqua e olio, la formazione di muffe.
Esistenziale	Ascolto di racconti sulle abitudini alimentari provenienti da diverse culture. La riflessione sulla sostenibilità ambientale

Tab. 1: Esempi di argomenti sul cibo sviluppati in base alle singole intelligenze.

In questo senso la Teoria delle intelligenze multiple consente una personalizzazione da parte dell'educatore del processo di insegnamento-apprendimento.

Il contesto normativo di riferimento e i contributi teorici fin qui analizzati forniscono gli elementi chiave che percorsi educativi di qualità in campo alimentare dovrebbero contenere. L'impianto teorico dell'approccio *Educat* è stato costruito su queste caratteristiche:

- Un momento iniziale di rilevazione delle teorie ingenuie possedute dai bambini al fine di favorire la connessione con i saperi scientifici;
- un approccio ludico, che consenta di agganciare motivazione e attenzione del bambino e stimoli la sua curiosità evitando il ricorso a lezioni frontali ed eccessiva astrazione;
- l'attivazione e l'esercizio di tutti i sensi come strumento di percezione della realtà e di esplorazione del cibo;
- la costruzione di percorsi multidisciplinari in cui il cibo diviene collante tra diversi campi del sapere e discipline;

- il coinvolgimento di famiglia e scuola nella condivisione dei principi guida e nella formulazione di un reciproco patto formativo;
- la sollecitazione di tutte le intelligenze come strumenti utili all'accesso alla conoscenza e alla codificazione secondo differenti codici e linguaggi, in grado di generare fenomeni inclusivi e proattivi.

CAPITOLO 3

Le fasi della ricerca

1. Il disegno di ricerca

Dal quadro delineato nel primo capitolo emerge la necessità di strutturare percorsi di educazione alimentare che siano inclusivi e attenti a coinvolgere tutti gli attori che ruotano intorno al rapporto del bambino con il cibo, a partire dalla famiglia. Questa necessità ha indirizzato la ricerca verso l'ipotesi di strutturare diversi strumenti, progettati e costruiti in base al profilo dei diversi destinatari, per consentire un coinvolgimento integrato di vari pubblici: famiglia, scuola, pubblici esercizi. Per le finalità del presente progetto, riguardante la strutturazione di strumenti efficaci per l'educazione alimentare, che coinvolgano e sensibilizzino non solo i bambini ma anche gli adulti, si è ritenuto utile adottare ed integrare i dati provenienti da diverse modalità di rilevazione afferenti alla ricerca qualitativa. Il taglio prettamente qualitativo assunto dal progetto si evince nel susseguirsi delle fasi di progettazione, analisi e ristrutturazione/ripensamento degli interventi e prodotti realizzati che hanno caratterizzato l'intero percorso di ricerca. I dati provenienti dai soggetti dello studio, in termini di significati associati agli strumenti pensati per educare a stili di vita salutari, hanno consentito la riformulazione continua delle interpretazioni da parte del gruppo di ricerca, che si è riversata nella conseguente riorganizzazione degli interventi in fase operativa. La ricerca ha avuto un andamento circolare dal momento che il progetto emerge e si delinea in tutti i suoi elementi con l'avanzare dello studio; inoltre si punta a studiare soggetti strategici, informatori chiave che possono offrire particolari approfondimenti al fenomeno oggetto di studio. Il disegno di ricerca si avvale di strumenti diversi nella raccolta dei dati, che hanno permesso di avere un quadro completo e complesso circa l'efficacia dell'approccio di educazione alimentare strutturato nel progetto nei confronti dello stile di vita di bambini e adulti. Nella fase iniziale si è adottata la desk research, con l'obiettivo di raccogliere e selezionare materiali e dati su progetti di educazione alimentare già esistenti sviluppati a livello nazionale. Dalla desk research è emersa una grande mole di informazioni relativa a iniziative di educazione alimentare soprattutto realizzate in ambito scolastico. Dalla ricognizione del materiale già esistente e dalle linee guida estratte dall'analisi del contesto teorico e normativo che caratterizza l'oggetto di studio è stato sviluppato il *Manifesto per un'educazione alimentare consapevole delle bambine e dei bambini nella famiglia e nella scuola*. L'obiettivo del documento è la strutturazione di una raccolta dei principi cardine

che regolano gli interventi di educazione alimentare nel contesto scolastico e in ambito familiare. Il documento è stato veicolato attraverso il sito web dedicato al progetto, con la possibilità di sottoscrizione e adesione. L'obiettivo è la costruzione di una comunità di buone pratiche fondata sulla condivisione di principi etici inerenti una relazione sana del bambino con il cibo.

L'intero progetto è stato costruito partendo dai principi elencati nel Manifesto. Per il target famiglie è stato redatto il libro *Aggiungi un gioco a tavola*, per la scuola percorsi formativi e laboratoriali fondati sulla trasversalità della tematica del cibo e sulle attività nate dall'integrazione con la Teoria delle intelligenze multiple, per i pubblici esercizi materiali interattivi e interventi formativi finalizzati a fornire competenze agli operatori del settore sul tema dell'accoglienza, con attività da suggerire al ristoratore per un locale *family friendly*.

La costruzione del libro ha richiesto il lavoro maggiore. Una volta definiti i contenuti sono state redatte alcune copie prototipo per consentire una prima fase di rilevazione dati.

A questo proposito è stato condotto un focus group con dieci famiglie del territorio della città di Fabriano, dal quale sono emerse una serie di riflessioni che hanno spinto il gruppo di ricerca a revisionare il testo *Aggiungi un gioco a tavola* e inserire nuovi elementi relativi al formato e ai contenuti. In parallelo è stato realizzato un questionario per rilevare ulteriori dati circa la strutturazione delle attività laboratoriali che sono alla base dell'approccio *Educat*.

I dati emersi dal questionario somministrato alle famiglie e le osservazioni raccolte durante attività laboratoriali strutturate con le stesse hanno consentito l'elaborazione di una check list di osservazione finalizzata a raccogliere dati circa la validazione degli strumenti *Educat*. A questo scopo sono stati predisposti diversi setting e alternate varie attività ispirate al testo *Aggiungi un gioco a tavola*. I dati emersi dalla check list sono stati riportati in grafici che evidenziano l'andamento delle attività svolte e consentono una prima valutazione dell'efficacia dell'approccio *Educat*.

2. La desk research

La desk research consiste nella raccolta di dati provenienti da risorse già esistenti, connesse direttamente con l'oggetto che si intende analizzare o il contesto di riferimento in cui l'area da indagare è inserita. La desk research è una tecnica di ricerca che richiede soprattutto un investimento di tempo da parte del ricercatore che deve avere altresì ben chiaro e delineato il

campo di indagine. Ai fini del presente lavoro l'obiettivo iniziale della desk research era l'esplorazione a livello nazionale di progetti, iniziative, materiali che trattassero il tema dell'educazione alimentare per bambini di età compresa tra i 3 e i 10 anni. Per la raccolta dati sono state consultate differenti fonti, soprattutto pubblicazioni consultabili sul web, testi e materiali reperiti in occasione di fiere e eventi quali conferenze, convegni, seminari. Le informazioni raccolte sono state catalogate in base alla seguente griglia di lettura:

CRITERI	DESCRIZIONE
Nome del progetto	La denominazione del gioco, libro o percorso.
Anno	L'anno di realizzazione
Target	Il tipo di destinatario a cui è rivolto il progetto, con la specifica dell'età.
Tipo di materiale	Libro, sito web, opuscolo, gioco on line, gioco da tavola, evento, percorso di formazione
Obiettivi	Informativo, formativo, divulgativo, ricreativo, ecc.
Link	Riferimento al sito web o pagina facebook, Twitter, Pintarest, ecc.
Criticità e punti di forza	Annotazioni relative a elementi innovativi introdotti e problematicità riscontrate.

Tab. 2: Criteri per la catalogazione dei progetti di educazione alimentare.

Dopo una prima analisi a livello generale dei progetti presenti sul territorio nazionale, legati all'alimentazione e ai bambini, si è indirizzata e delimitata la ricerca al solo ambito delle pubblicazioni, sia cartacee sia on line, di libri, collane editoriali, opuscoli, articoli. La ricognizione dei materiali presenti nel contesto italiano porta alla luce un primo dato interessante: l'ambito più ricco di proposte a livello di interventi è quello scolastico.

3. Il questionario

Sulla base di questionari già esistenti provenienti dalla letteratura in campo alimentare, è stato messo a punto un questionario che ha permesso di ricostruire le abitudini alimentari di un campione di famiglie. L'obiettivo è quello di rilevare informazioni utili da un contesto con determinate caratteristiche al fine di strutturare interventi di educazione alimentare calibrati ed efficaci. Le aree tematiche del questionario vertono su specifici concetti di riferimento relativi ai fattori che influenzano lo stile alimentare. Il questionario è stato strutturato in 2 sezioni, contenenti domande a risposta chiusa e aperta.

La costruzione dello strumento di indagine si è basata sulla consultazione di questionari già esistenti, provenienti dalla letteratura in campo nutrizionistico, una volta individuate le aree principali da indagare, le domande del questionario sono state oggetto di discussione all'interno del gruppo dei dottorandi di ricerca in Human Sciences, formato da psicologi ed esperti in Scienze della formazione. Lo scopo del confronto è l'individuazione di possibili errori di interpretazione, domande poco chiare o inutili, aspetti mancanti, per cui è stato richiesto esplicitamente agli intervistati di commentare il questionario segnalando eventuali criticità. In questa fase sono emerse le seguenti considerazioni:

- Alcune domande sono risultate superflue ai fini della ricerca, aumentando il rischio di rendere il questionario troppo lungo e portare l'intervistato a non terminarlo.
- L'inserimento di domande ambigue genera una lettura non attendibile del fenomeno che intende indagare. Ad esempio nel caso della domanda "Ritiene di seguire una dieta sana e variegata?" gli aggettivi *sana* e *variegata* risultano termini troppo soggettivi, il cui significato è legato a rappresentazioni personali e differenti.
- Il questionario si concentra sull'indagine di abitudini e conoscenze del genitore in campo alimentare trascurando la rilevazione di un dato essenziale ai fini della ricerca: quanto l'educazione alimentare del bambino influisce nello stile alimentare praticato dall'adulto.
- La tematica oggetto di indagine si presta facilmente all'insorgenza di risposte socialmente accettabili: in questo caso si è fatto ricorso alla tecnica proiettiva che consente di formulare quesiti in modo indiretto e destrutturato in modo da proiettare motivazioni, sensazioni, convinzioni e atteggiamenti nascosti.

Le considerazioni emerse dal confronto con il gruppo di ricerca hanno consentito la revisione e la riprogettazione dello strumento. Il questionario nella sua versione finale è suddiviso in due parti: nella parte introduttiva si richiedono i dati anagrafici, nella seconda le abitudini alimentari del nucleo familiare.

Con l'utilizzo del software *Survey Monkey*, che permette la costruzione di indagini online, il questionario è stato sottoposto, in forma anonima, ad un campione significativo di genitori i cui figli frequentano la scuola di infanzia la Giocomotiva di Milano.

Di seguito il questionario somministrato al campione di riferimento:

Dati anagrafici:

M F

Anno di nascita 19__

Figli M n°__ Figlie F n°__

Abitudini alimentari:

1 A suo avviso, quanto le abitudini alimentari di un/a figlio/a influenzano lo stile alimentare di tutta la famiglia?

Molto Abbastanza Poco Per niente

2 Per quali motivi? _____

3 Quale tra i seguenti pasti consuma prevalentemente insieme ai suoi figli?

Colazione

Merenda

Pranzo

Cena

Spuntini

4 Quali fattori incidono maggiormente nel consumo di:

	Costo	Tempo di preparazione	Reperibilità	Allergie, intolleranze e altri motivi di salute	Preferenze e gusti personali
Cereali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Legumi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verdura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frutta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 Quali sono i luoghi principali in cui si rifornisce di cibo?

- Supermercato
- Botteghe di quartiere
- Mercato rionale
- Gruppi di acquisto (solidale, biologico, ecc.)
- Aziende produttrici
- Altro (specificare) _____

6 Che cosa a suo avviso influisce maggiormente sullo stile alimentare di una famiglia?

(risposta multipla)

- Le abitudini riprese dalle famiglie di origine
- La pubblicità
- Il confronto con gli altri
- I gusti personali dei componenti della famiglia
- Le raccomandazioni relative ad uno stile alimentare sano
- Le indicazioni del medico/nutrizionista/dietista
- Altro (specificare) _____

7 Quali tra queste ritiene essere le cause principali di abitudini alimentari poco salutari?

- La mancanza di tempo da dedicare alla preparazione di cibi più elaborati
- Le pubblicità che promuovono cibi non salutari
- La scarsa consapevolezza sulla composizione dei cibi che si mangiano
- Difficoltà di reperimento di informazioni attendibili sui corretti stili di vita
- Altro (specificare) _____

8 Quali sono le attività che a suo/a figlio/a piace fare insieme alla famiglia?

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Passeggiare all'aperto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disegnare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ascoltare musica/suonare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cucinare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giocare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leggere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guardare la tv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visitare musei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viaggiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare)				

3.1 Analisi dei dati

Il campione è costituito da 45 genitori, suddivisi in 9 uomini e 36 donne. Nel grafico 1 di seguito, viene riportata la descrizione dell'universo della nostra indagine suddiviso per genere, dove l'80% è costituito da donne e il 20% da uomini.

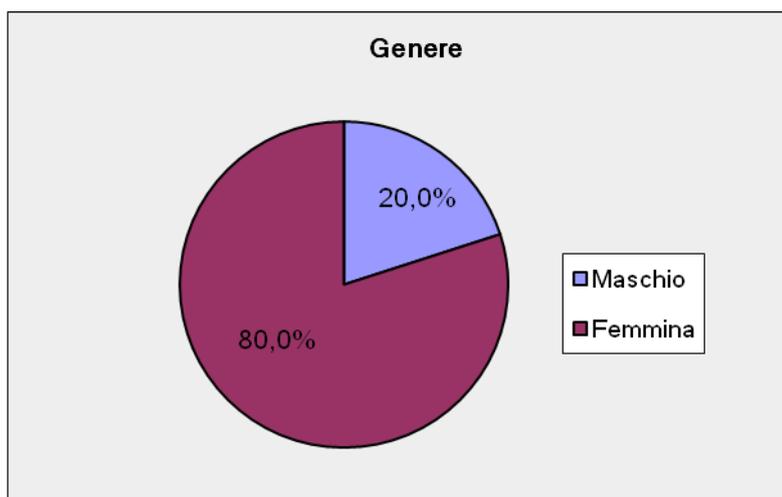


Grafico 1: Genere

Entrando nello specifico della prima parte del questionario relativa ai dati anagrafici, l'età dei rispondenti è compresa tra i 28 e i 51 anni, la maggior parte dei genitori ha tra i 30 e i 40 anni e uno o massimo due figli, in particolare 26 su 45 hanno un figlio, 18 hanno due figli, uno ha 3 figli. Di seguito vengono commentati i dati principali suddivisi per item relativi alla seconda parte del questionario dedicata alle abitudini alimentari del nucleo familiare.

1) A suo avviso, quanto le abitudini alimentari di un/a figlio/a influenzano lo stile alimentare di tutta la famiglia?

Rispetto all'item *relativo all'influenza tra le abitudini alimentari del bambino e quelle dell'interno nucleo familiare*, la maggior parte dei rispondenti (30 su 45) si attestano sulle frequenze *molto* e *abbastanza*, mentre 15 genitori su 45 rispondono *poco* e *per niente* (Grafico 2).

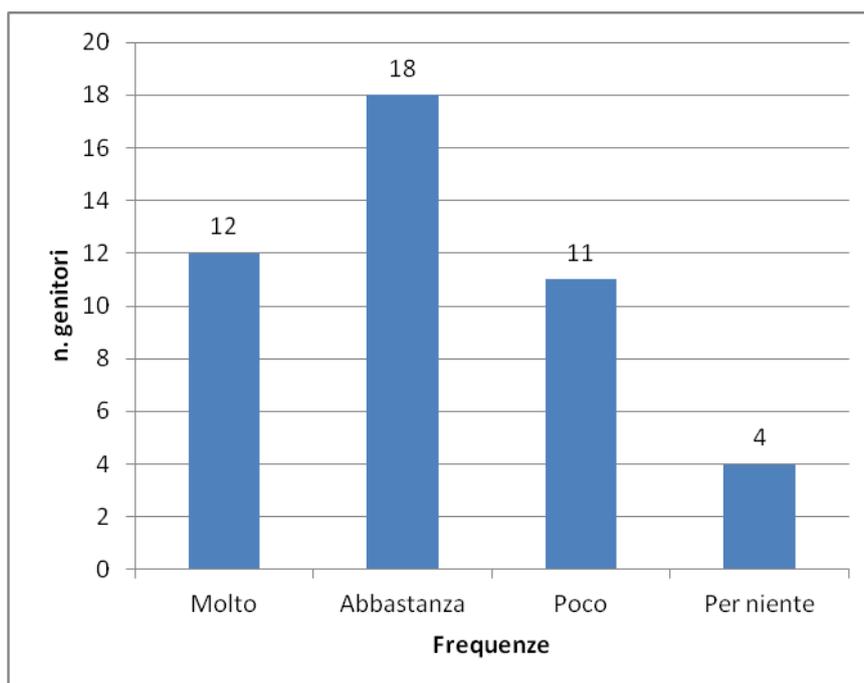


Grafico 2: Influenza abitudini alimentari figlio/a su stile di vita famiglia

Il dato che emerge è l'esistenza di una relazione significativa di influenza tra le abitudini alimentari del figlio/a e lo stile alimentare di tutta la famiglia. Questo conferma, come ampiamente approfondito nella parte teorica di questo lavoro (vedi paragrafo 2), lo stretto legame tra le scelte alimentari dei singoli e dell'ambiente, in questo caso rappresentato dalla famiglia, dando vita a un circolarità che veicola significati.

2) Per quali motivi?

Il secondo item è stato costruito come domanda aperta al fine di ottenere una lettura più approfondita circa il dato quantitativo emerso nel primo item. Negli intenti del ricercatore la domanda è finalizzata a rilevare la percezione che i genitori hanno del rapporto tra il proprio stile alimentare e quello del figlio. Ai fini dell'analisi dei dati sono state costruite differenti categorie interpretative basate sui seguenti criteri:

- le parole chiave che ricorrevano maggiormente nelle risposte degli intervistati: ad esempio alcuni termini (“praticità” o “comodità”) oppure intere frasi (“mangiamo tutti la stessa cosa”);
- I concetti relativi al mantenimento o mutamento dello stile alimentare e la relazione di influenza che si crea tra gli stili alimentari dei componenti della famiglia.

In base alle categorie si registrano le seguenti frequenze:

Mutamento nelle abitudini alimentari: 13 genitori dichiarano di aver modificato il proprio stile alimentare in seguito alla nascita del figlio, specificando come sia cambiata la tipologia di dieta (meno sale, pochi zuccheri), la qualità delle materie prime, gli orari più stabili e l'attenzione alla condivisione del pasto.

Mangiare tutti la stessa cosa: 9 genitori sostengono di tentare di mangiare gli stessi cibi. La seguente categoria è stata creata per includere tutti i commenti non riconducibili a ragioni pratiche.

Influenza univoca: 7 genitori sottolineano come sia funzione della famiglia costruire lo stile alimentare del bambino, non viceversa.

Praticità: 6 genitori rispondono che si tende a preparare lo stesso piatto per tutti i componenti della famiglia per mancanza di tempo da dedicare ad una cucina diversificata.

Influenza dei gusti: 5 genitori sostengono che l'influenza dello stile alimentare del bambino si traduca nel preparare pietanze che vadano incontro ai gusti del figlio.

Mantenimento delle stesse abitudini: 5 genitori sostengono di aver mantenuto le stesse abitudini alimentari.

Poca influenza nel nucleo familiare: 4 genitori sostengono che ci sia poca influenza perché all'interno del nucleo familiare ognuno mangia una pietanza diversa.

Il dato più rilevante ai fini della ricerca è l'influenza generata dall'educazione alimentare del bambino nello stile alimentare dell'intero nucleo familiare. Il ruolo di guida di cui si sente investito il genitore nella costruzione delle abitudini alimentari del figlio determina un cambiamento anche del proprio modo di mangiare a livello di scelta dei cibi, di tempi più regolari, di condivisione del pasto. In particolare nelle risposte fornite molti genitori hanno sottolineato il valore del mangiare insieme come momento di negoziazione di significati che porta alla costruzione di sane e condivise abitudini alimentari.

3) Quali tra i seguenti pasti consuma prevalentemente insieme ai suoi figli?

Relativamente al terzo item che intende indagare i pasti consumati prevalentemente insieme ai figli la maggior parte del campione si distribuisce sulla colazione (91,1%) e la cena (86,7%), come emerge nel grafico 3. È possibile dedurre che tale risultato sia dovuto agli impegni lavorativi dei genitori, occupati nella parte centrale della giornata.

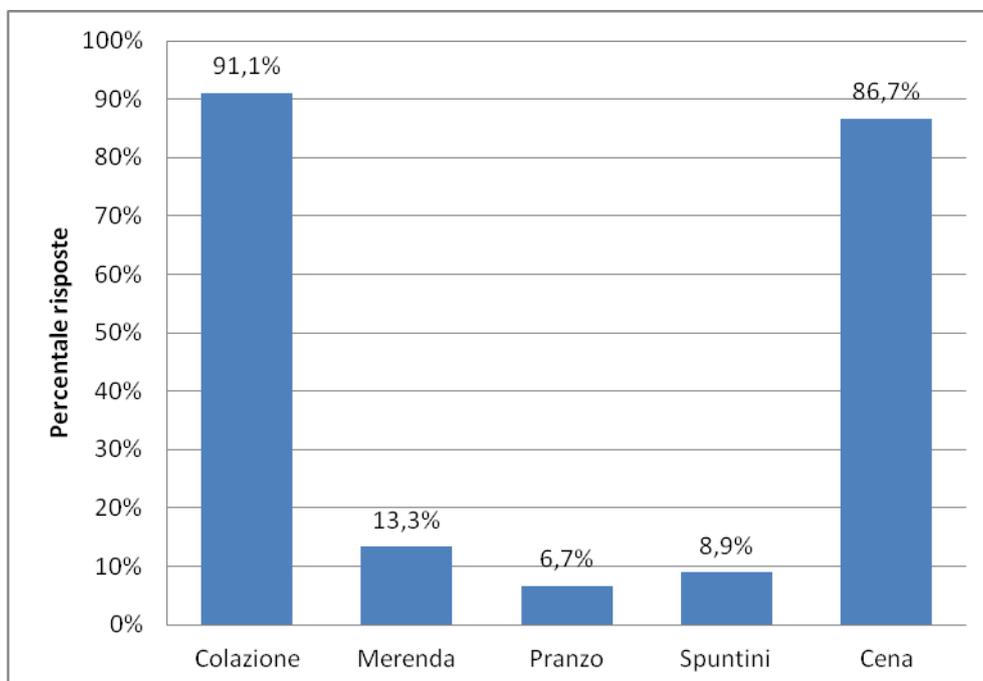


Grafico 3: Pasti condivisi

4) Quali fattori incidono maggiormente nel consumo di: pasta, carne, pesce, frutta, verdura, legumi e cereali.

Il grafico 4 offre un'immediata lettura rispetto alla percezione dei fattori che incidono maggiormente sulla scelta di determinati alimenti. Le preferenze e i gusti personali dei membri della famiglia influenzano fortemente le scelte di consumo di pasta, carne, pesce, frutta, verdura, legumi e cereali. Per quanto riguarda i legumi anche il tempo di preparazione sembra essere determinante (26 su 45). Il tempo di preparazione è una variabile presente nel consumo di verdura, pesce e cereali. Il prezzo non sembra essere un fattore rilevante nella scelta degli alimenti principali. Il risultato è in linea con il primo rapporto Censis–Coldiretti sulle abitudini alimentari degli italiani (2008) che mostra come la propria alimentazione dipenda in via prioritaria da caratteristiche e scelte soggettive e dalla tradizione acquisita in famiglia.

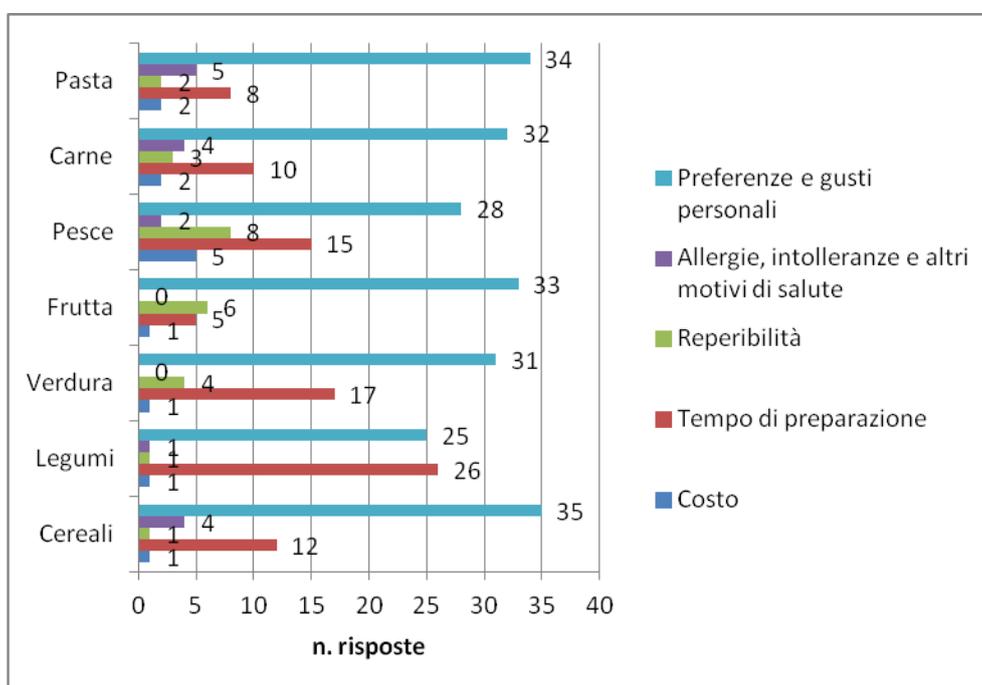


Grafico 4: Fattori che influenzano il consumo di determinati alimenti

Ai fini della nostra ricerca questo dato risulta essere molto significativo perché il costo non sembra essere una variabile determinante nell'acquisto di cibi come carne e pesce considerati comunemente più costosi, consentendo di modulare azioni di educazione alimentare finalizzate a creare esperienze di esplorazione sensoriale anche di cibi meno tradizionali e costruire occasioni per articolare e formare i gusti personali.

5) Quali sono i luoghi principali in cui si rifornisce di cibo?

La maggior parte delle persone che hanno risposto al questionario sostiene di recarsi prevalentemente al supermercato per acquistare cibi; in percentuale minore, ma comunque da tenere in considerazione altri luoghi di acquisto sono le botteghe di quartiere e il mercato rionale, indice di un'attenzione da parte del consumatore rispetto ai prodotti di qualità (grafico 5).

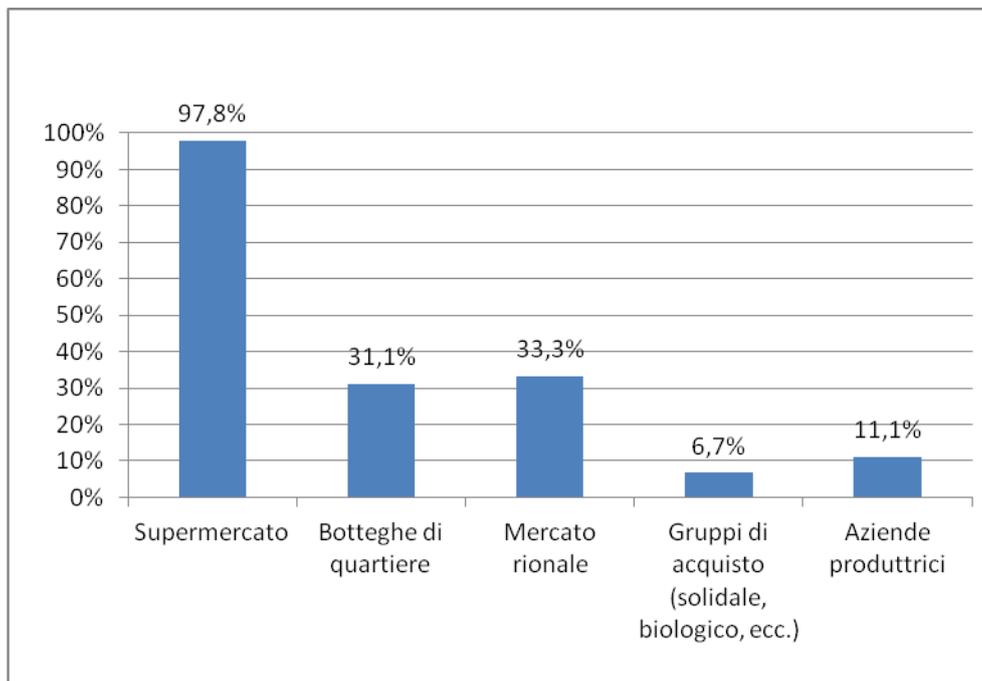


Grafico 5: Luoghi di acquisto del cibo

6) Che cosa a suo avviso influisce maggiormente sullo stile alimentare di una famiglia?

Come risulta dal grafico 6, i fattori che maggiormente influiscono sulla formazione delle abitudini alimentari sono le tradizioni riprese dalle famiglie di origine e i gusti personali dei componenti della famiglia. In misura minore ma sempre significativa anche le raccomandazioni relative ad uno stile alimentare sano influenzano le scelte alimentari familiari. I dati nuovamente confermano le tendenze rilevate dallo studio Censis e Coldiretti che descrive le abitudini alimentari degli Italiani "sogettive, eterogenee, mutevoli, tendenzialmente più equosociali ed eco responsabili"(p. 1).

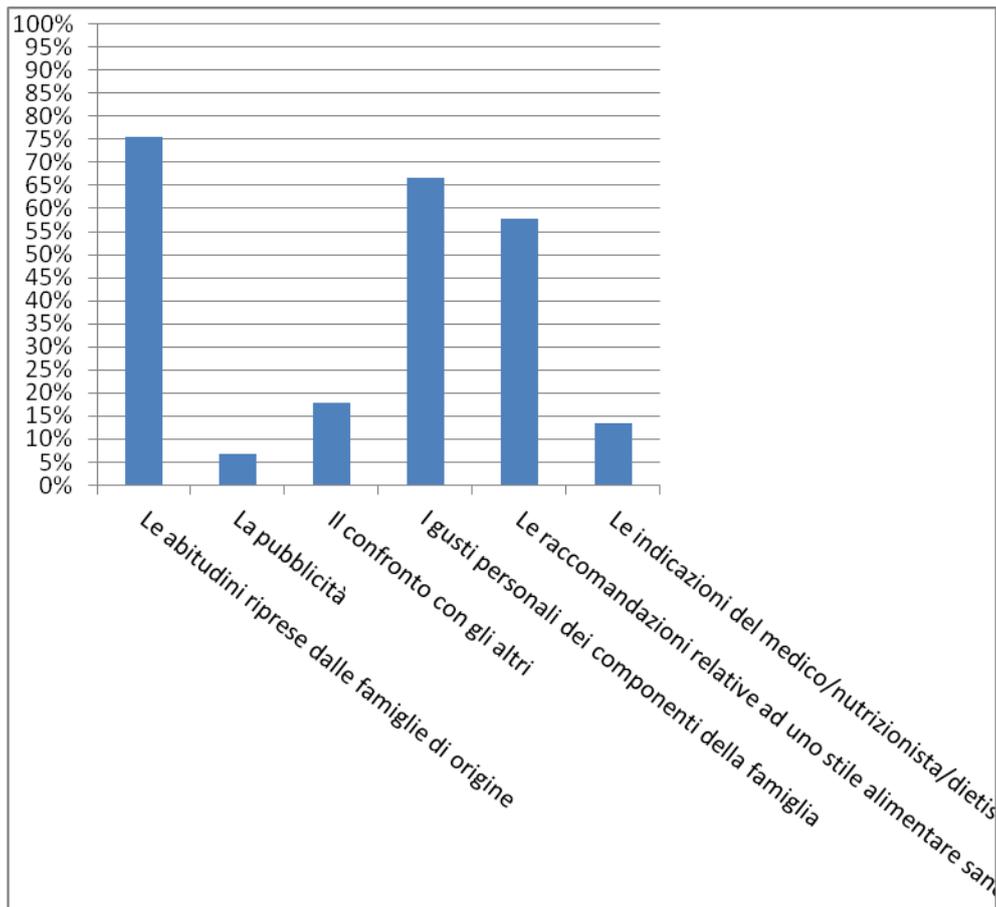


Grafico 6: Influenze stili alimentari

Questo dato mette in luce sempre di più la necessità di porre attenzione sulle abitudini alimentari adottate e trasmesse dal contesto familiare, essendo in grado di incidere in maniera determinante sulle scelte dei componenti, creando così consapevolezza su tale grado di influenza.

7) Quali tra queste ritiene essere le cause principali di abitudini alimentari poco salutari?

Rispetto all'item relativo alla richiesta di specificare l'origine di comportamenti alimentari poco salutari la maggior parte del campione indica la mancanza di tempo nel dedicarsi alla preparazione di cibi qualitativamente più complessi. La metà dei rispondenti vede nella scarsa consapevolezza e conoscenza di ciò che si sta mangiando il motivo principale di una alimentazione scorretta (grafico 7).

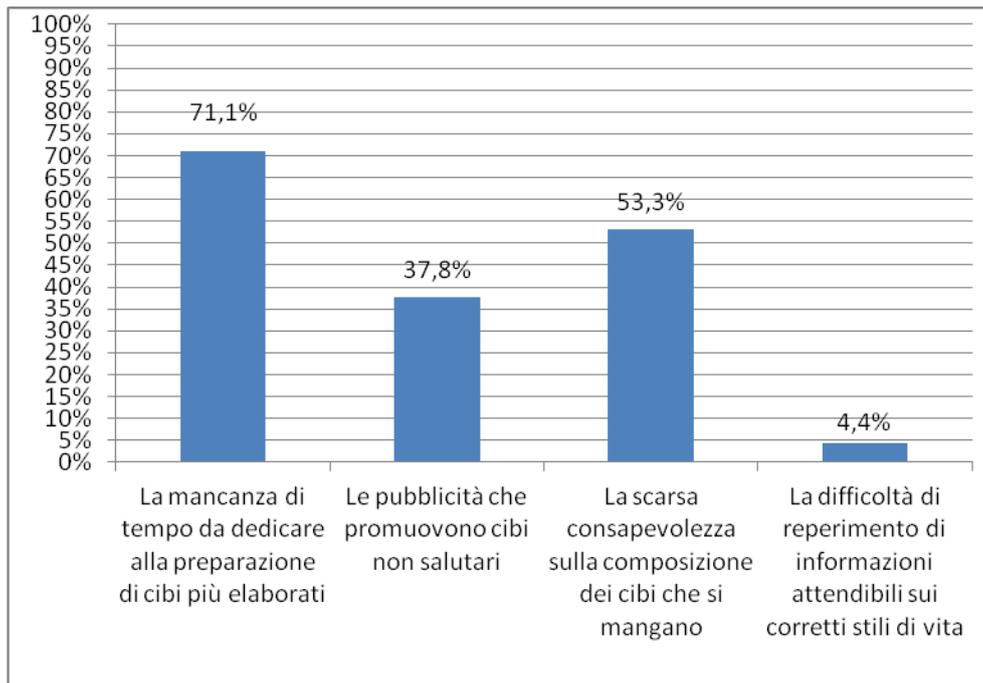


Grafico 7: Cause abitudini alimentari poco salutari

Emerge da questi dati che la variabile tempo costituisce un fattore determinante nell'attivazione di abitudini alimentari poco salutari, facendo nascere la necessità di capire maggiormente quanto questo fattore sia realmente determinante. Altro dato significativo è la scarsa influenza della pubblicità di *junk food* tra le cause principali, ponendo l'attenzione, invece, sulla scarsa consapevolezza della composizione dei cibi che si portano a tavola.

8) Quali sono le attività che a suo/a figlio/a piace fare insieme alla famiglia?

Nell'ultimo grafico si può vedere come la maggior parte dei genitori dichiara di condividere con il proprio figlio/a attività di preparazione dei cibi, con 34 genitori su 45 che valutano il *cucinare* come una attività gradita da fare con i figli.

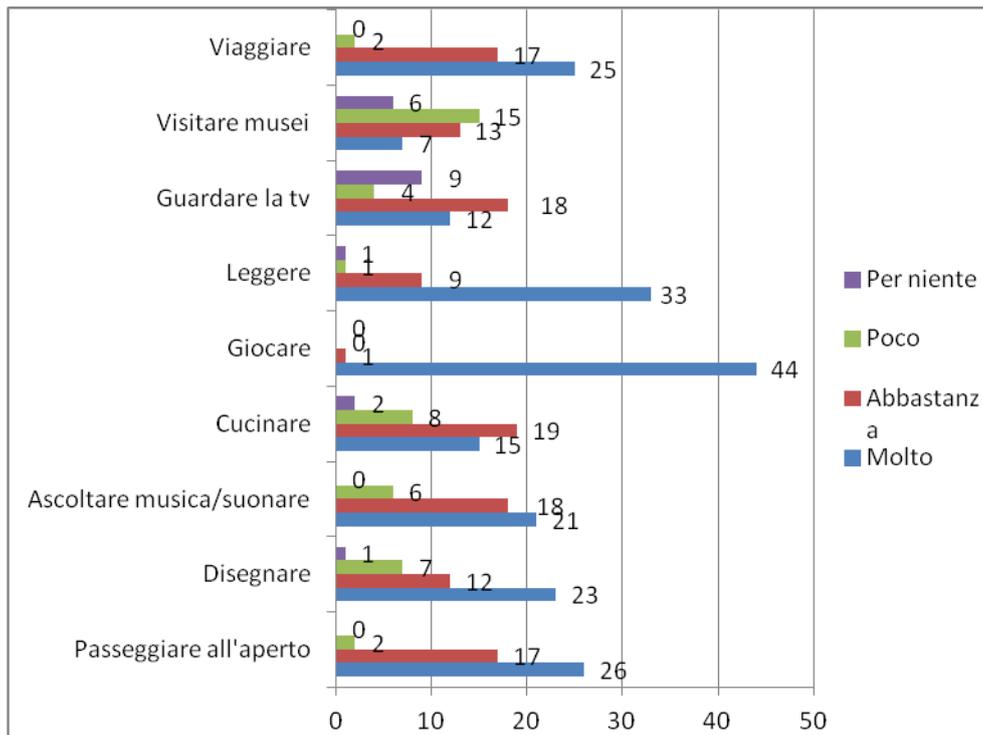


Grafico 8: Attività gradite da fare con i figli

Dai dati raccolti con il questionario emerge un panorama variegato di stili e abitudini alimentari che si basano principalmente su tradizioni tramandate e costruite quotidianamente all'interno del nucleo familiare. I gusti alimentari, così come le abitudini, si rivelano frutto di un quotidiano confronto, dove le necessità dei singoli membri diventano la base per la costruzione di uno stile alimentare condiviso. Una circolarità che non esclude neanche i bambini, che con la loro presenza modificano enormemente le abitudini. Emerge dalla lettura dei dati, che la presenza di bambini influenza in maniera significativa le abitudini anche sul piano dell'alimentazione. A sostegno di ciò, più del 66% del campione intervistato dichiara che le abitudini familiari sono state influenzate dall'arrivo di un figlio/a (grafico 2). Questa influenza ha connotazioni prettamente positive, con cambiamenti nella dieta che presuppongono una cucina più sana, qualità del cibo più alta e orari dei pasti più stabili. A questo va aggiunto il forte valore formativo e sociale del mangiare insieme in famiglia, che diventa un momento di negoziazione di significati e di costruzione di uno stile alimentare condiviso. Inoltre, il ruolo di guida rivestito dal genitore per la costruzione delle abitudini alimentari del figlio, favorisce la presa in carico dell'enorme significato, educativo ed emotivo, del dedicare del tempo per la preparazione e il consumo dei pasti insieme.

Per quanto riguarda i fattori che influenzano le abitudini alimentari, è emerso in maniera netta (grafico 6) quanto questa provenga dalle tradizioni della famiglia di origine, ponendo l'accento sulla peculiarità delle abitudini alimentari come soggettive ed eterogenee. Proprio questa

soggettività degli stili alimentari adottati fa nascere la necessità di porre attenzione sulle abitudini alimentari adottate quotidianamente in famiglia, in quanto influenzeranno le scelte dei futuri adulti. La consapevolezza dell'effettiva influenza della famiglia di origine sulle scelte alimentari può essere un buon punto di partenza per individuare in essa il contesto ideale per percorsi di educazione alimentare. Il progetto *Educat* si inserisce in questa ottica, fornendo consigli e attività in grado di avere un approccio al cibo e alla sua preparazione attraverso un percorso sensoriale e ludico. A supporto di questo anche i dati del questionario che rilevano una percentuale altissima, del 75,5%, di genitori che individuano nel cucinare una attività gradita da svolgere con i figli.

4. Il focus group

Il focus group è una tecnica qualitativa di rilevazione dei dati, basata sulla discussione di gruppo intorno ad una precisa tematica di interesse, oggetto di indagine. Piuttosto che raccogliere informazioni su una grande quantità di persone, con questo metodo si punta l'attenzione sulla qualità delle informazioni raccolte (Baldry, 2005). L'utilizzo che se ne è fatto in letteratura (Krueger, 1994; Bovina, 1998; Morgan, 1998) mostra la sua efficacia come strumento di raccolta dati finalizzata a:

- conoscere gli effetti di un determinato prodotto, progetto, servizio;
- generare ipotesi di ricerca;
- costruire questionari o altri strumenti di tipo qualitativo che serviranno nella ricerca;
- integrare i dati quantitativi con una lettura più in profondità;
- raccogliere informazioni su opinioni, aspettative, abitudini, conoscenze di un determinato target di riferimento.

Nel progetto di educazione alimentare sviluppato ai fini della ricerca, il focus group è stato utilizzato per una specifica finalità: rilevare dati significativi ai fini dell'approccio delle famiglie nei confronti del libro *Aggiungi un gioco a tavola*. Il focus group è stato utilizzato in una fase ancora progettuale della ricerca al fine di valutare l'impatto di determinati strumenti e operare un cambio di rotta o eventuali modifiche al prodotto.

Nel complesso l'obiettivo dell'intervento è stato quello di rilevare impressioni, opinioni e percezioni relative al prodotto, cogliere un sentire comune (Lucidi, Alivernini & Pedon, 2008)

finalizzato a valutare il libro e a progettare eventuali interventi correttivi decisivi in fase di progettualità dello strumento.

Il focus group si è svolto in data 15 novembre 2014 e ha coinvolto 10 persone, 7 donne e 3 uomini. Ogni genitore appartiene ad un nucleo familiare composto in media da 1 o 2 figli. Il campione di riferimento è stato costruito attraverso la diffusione di una richiesta di collaborazione presso le scuole, le associazioni e centri ricreativi della città di Fabriano, in cui si spiegava l'obiettivo della ricerca e la necessità di reclutare genitori che avessero bambini di età compresa tra i 3-4 anni fino ai 9 anni. Tale specificazione ha permesso di avere un gruppo abbastanza omogeneo per età e provenienza geografica. Ai genitori che hanno mostrato interesse alla partecipazione è stato consegnato, un mese prima dell'incontro previsto per il focus group, il libro *Aggiungi un gioco a tavola* in una versione pilota, con la specifica di condividerlo in famiglia, con i propri figli. I partecipanti non si conoscono tra loro e questo ha permesso una trattazione ampia dell'argomento senza inibizioni dovute a precedenti esperienze comuni e/o rapporti di quotidiana relazione.

Il ruolo di conduttore è stato ricoperto dal dott. Sergio Mustica, responsabile del *Laboratorio delle Idee* e dalla sottoscritta in qualità di osservatore, con la funzione di annotare le dinamiche e le informazioni principali emerse dall'interazione tra i partecipanti. Il focus group ha avuto una durata complessiva di 2 ore e ha avuto luogo presso la Biblioteca di Fabriano, in un'area appositamente dedicata ad incontri formativi e convegni. I membri del gruppo si sono posizionati a semi cerchio in modo da facilitare l'interazione tra tutti i componenti e con il conduttore.

Per la conduzione della discussione si è fatto riferimento alle quattro fasi individuate da Stewarth e Shamdasani (1990):

L'accoglienza o riscaldamento

In questa prima fase il conduttore dopo una breve presentazione di sé e dell'azienda Laboratorio delle Idee, ha introdotto il progetto *Educat* sul tema dell'educazione alimentare, spiegando l'obiettivo dell'incontro e la necessità del contributo di ogni partecipante ai fini del miglioramento del prodotto *Educat*. Terminato l'intervento del moderatore, ogni membro si è presentato al resto del gruppo specificando nome, la composizione del nucleo familiare e le abitudini alimentari che caratterizzano la famiglia: quali pasti condividono prevalentemente, quali sono gli alimenti che caratterizzano maggiormente la dieta seguita.

La discussione

Per gestire in modo ottimale i contributi provenienti dal gruppo, è stata elaborata una griglia di indagine finalizzata ad articolare la discussione intorno ai seguenti aspetti:

- l'approccio ai contenuti del libro in termini di: utilità, chiarezza/comprendimento, innovatività;
- l'approccio del bambino agli elementi presenti nel percorso di educazione alimentare: i personaggi, le fiabe, i giochi, in termini di motivazione e apprendimento;
- la percezione del coinvolgimento e dell'interesse del bambino nelle attività proposte nel testo.

Lo sviluppo della traccia favorisce la funzione del conduttore nell'indirizzare la discussione verso i temi chiave da cui ricavare i dati per la progettualità futura e facilita il ruolo dell'osservatore che dosa la sua attenzione nella registrazione dei commenti fondamentali ai fini dell'obiettivo prefissato.

La conclusione

Nella parte finale del focus group il conduttore ha spiegato le prospettive future del progetto, prendendo spunto dai feedback restituiti dai genitori.

La consegna dell'incentivo

Al termine del focus group ai partecipanti è stato rilasciato un piccolo album da consegnare ai bambini con i personaggi del libro da colorare e un segnalibro con i riferimenti del progetto.

4.1 Analisi dei dati

Durante il focus group sono state rivolte diverse domande tese ad indagare l'approccio di bambini e adulti al libro *Aggiungi un gioco a tavola*. Di seguito si riportano alcune risposte maggiormente significative ai fini dell'indagine:

Quali sono state le vostre impressioni maneggiando il libro?

“Ho preso il libro e ho iniziato a sfogliarlo con mio figlio più grande che ha 4 anni. All'inizio ho avuto un po' di difficoltà a capire le due divisioni, la parte dedicata a me e quella dedicata a lui. La prima impressione è che il libro sia un po' troppo grande, ci sono tanti argomenti e F. da una parte

sembrava incuriosito, continuava a sfogliare il libro fino a quando non si è fermato sui personaggi. Ha iniziato ad osservarli e chiedere chi fossero. Mi ha detto che il suo preferito era quello dell'udito perché aveva l'arco e le frecce".

"Devo dire che la prima impressione che ho avuto del libro è il ricordo dei testi dei compiti per le vacanze. È molto corposo e all'inizio pensavo fosse più una cosa dedicata agli adulti perché si dalla copertina si capisce che si parla di cibo, ma lo trovo più un testo per le scuole, cioè non penso ai giochi e alle storie per i bambini".

"Anche a me ha fatto pensare all'inizio ad un libro più per le scuole per la forma e i contenuti. Ho cambiato idea quando ho visto la parte per i bambini perché ci sono tante attività che si possono fare a casa".

Cosa pensate dei contenuti e delle attività proposte? C'è una parte che è piaciuta di più?

"Decisamente le fiabe perché mio figlio è abituato a leggere a casa, gli piacciono tanto i libri, è appassionato delle storie di avventura".

"La parte dei personaggi e delle storie, anche se mentre stavamo leggendo abbiamo interrotto perché c'erano dei passaggi che non capiva. Tipo la storia dei radicali quella è stata difficile pure per me".

"Con mia figlia abbiamo fatto uno dei giochi che stanno sul libro, quello di infilare la mano nel sacchetto e capire l'ingrediente misterioso. Devo dire che sono rimasta stupita perché avevo messo tutti cibi facili che solitamente mangiamo a casa. Mi diceva "So cos è ma non mi viene in mente", allora ho iniziato a dirle che era una cosa che le piaceva tanto, che lo mangia nell'insalata. Comunque ripensandoci ora non è così facile, cioè sembra scontato, perché vediamo e mangiamo il cibo tutti i giorni, voglio riprovare a farlo con mio marito".

"Mi è piaciuto nel complesso perché ci sono tante proposte e tanti giochi si possono fare con quello che hai in casa senza per forza cercare cibi troppo ricercati o elaborati".

"I personaggi fantastici sono un espediente simpatico che attrae molto i bambini".

"Ho apprezzato il fatto che ho trovato attività da fare con tutti e due i miei figli, pensavo che il più piccolo si annoiasse, invece con i giochi in cui bisognava indovinare con il naso e le mani si sono divertiti tanto e mi chiedevano di continuare con altri ingredienti".

Ci sono contenuti che togliereste o che aggiungereste? Contenuti di difficile fruizione?

"Il gioco di completare le storie...forse è quello che mi è piaciuto di meno perché sembrava un po' come un compito di quelli che ti fanno fare a scuola".

"La parte della spiegazione dei sensi non l'ho letta tutta, devo dire la verità, ho preferito passare subito alle attività pratiche con il bambino".

“Devo dire che non ho avuto molto tempo di leggerlo tutto, comunque l’ho trovato abbastanza chiaro e anche facile da leggere, forse nelle parti di spiegazione dei sensi l’ho trovato troppo prolisso”.

“Ho visto i bambini molto coinvolti nella parte dei giochi e delle storie, il libro è molto colorato e vedere le immagini aiuta molto anche quando devi preparare le attività. Per esempio quella dei bicchieri, con l’olfatto, i bambini guardando l’immagine hanno scelto loro quello che volevano fare.”

“Si è vero, anche a me è piaciuta molto la parte dei bambini, anche se devo dire che trovo utile le parti più diciamo teoriche perché secondo me c’è bisogno di informazione su temi così importanti come quello alimentare”.

“I giochi e le storie, trovo tutti i contenuti interessanti, il problema secondo me è il tempo da impiegare nel fare queste attività, io lavoro la mattina e quando torno a casa ho tutte le faccende da fare e porta i bambini a calcio e a danza, i compiti e arriva già l’ora di pensare alla cena. Purtroppo è il tempo che manca”.

Ritiene che il libro possa essere un valido strumento per educare i bambini a mangiare bene?

“È un progetto molto impegnativo per essere svolto in maniera adeguata occorre tempo, ciò nonostante accattivante e ben presentato e stimola la sensibilità alla profondità e alla complessità che l’alimentazione consapevole comporta”.

“Mi piacerebbe che queste attività prevedessero ripercussioni sul territorio, con momenti formativi e di incontro sia per i ragazzi che per i genitori”.

“Occorre stimolare maggiore interesse su questi argomenti, soprattutto per i genitori”.

“Questo progetto è stata una gradita sorpresa, molto interessante. Secondo me dovrebbe essere introdotto nelle scuole, soprattutto materne ed elementari”.

“Inserirei maggiormente attività e iniziative proprio nei momenti del pasto, a colazione, pranzo e cena”.

Le riflessioni emerse dal focus group sono state oggetto di discussione all’interno del gruppo di ricerca. Ogni commento relativo al formato e ai contenuti del libro è stato problematizzato all’interno del gruppo e la ricerca di soluzioni è stato il frutto di un processo di negoziazione tra i diversi comparti aziendali. Sono stati organizzati tre incontri di discussione all’interno dell’azienda in cui hanno partecipato: il responsabile del reparto grafico, tre formatori curatori dei testi, due rappresentanti del reparto commerciale al fine di proporre alcune revisioni alla strutturazione del libro sia dal punto di vista del formato che nei contenuti, che rispondessero alle esigenze del target di riferimento:

- il volume è stato suddiviso in due testi, uno destinato agli adulti e l'altro interamente dedicato ai bambini. Questa scelta è stata motivata dalle riflessioni emerse e condivise dai genitori durante l'incontro di discussione:

“Ho trovato contenuti molto interessanti ma di difficile fruizione, lo trovo più un manuale adatto alle scuole, un po' grande”.

“Mio figlio appena l'ha preso in mano mi ha detto: mamma è pesante!”.

“Sinceramente a primo impatto mi ha creato un po' di resistenza, ho pensato di non aver tempo per leggere un libro così lungo”. In generale dal sentire comune del gruppo è emerso come il prodotto avesse maggiormente le caratteristiche del manuale o del trattato tecnico/scientifico piuttosto che di una lettura con attività e giochi sul tema dell'alimentazione. Per questo motivo si è optato per la divisione del libro in due testi e l'inserimento di diverse bande colorate a fare da cornice ai giochi inseriti nella parte dedicata ai bambini.
- La copertina del libro è stata definita “anonima” da alcuni dei partecipanti al focus group. Alla domanda del conduttore relativa ad un eventuale acquisto del libro se posto sullo scaffale di una libreria, alcuni genitori hanno risposto in modo negativo perché la copertina veicola l'immagine tipica di un manuale per esperti di educazione alimentare. In seguito al focus group all'interno del gruppo di ricerca si è optato per l'inserimento dell'immagine della famiglia coinvolta nella preparazione del cibo, in quanto uno dei principi cardine dell'approccio *Educat* è la necessità di costruire consapevolezza attraverso il coinvolgimento attivo del bambino in tutte le fasi di preparazione del cibo, dal reperimento delle materie prime fino alla trasformazione e al consumo finale.
- Relativamente alla strutturazione dei contenuti, alcuni membri del gruppo di discussione hanno evidenziato la difficoltà di orientamento tra le attività da proporre ai bambini e le parti più esplicative destinate agli adulti. All'interno del testo dedicato ai genitori, sono state inserite le schede dei giochi presenti nell'altro libro in un formato ridotto, con lo scopo di facilitare la lettura dei contenuti educativi legati ad ogni attività.
- Un dato significativo condiviso dalla maggior parte dei partecipanti al focus group che ha generato perplessità relative alla lettura del libro e alla messa in pratica delle attività proposte è relativo ai tempi. Molti genitori hanno riferito di avere poco tempo per applicare l'approccio *Educat*, a causa dei ritmi frenetici che contraddistinguono la quotidianità. Per rispondere a questa esigenza all'interno del libro sono state inserite

attività da poter condividere durante l'ora dei pasti, o in tutti quei momenti di preparazione del cibo che l'adulto vive come routine ma che possono rivelarsi occasioni di apprendimento e divertimento da parte del bambino.

5. La check list e i laboratori

Il valore dell'osservazione nel contesto educativo come strumento di personalizzazione delle strategie formative è riconosciuto e condiviso nel campo della psicologia dello sviluppo e dell'educazione, come sottolineano le autrici Laura d'Odorico e Rosalinda Cassibba:

“Un principio difficilmente discutibile nella valutazione di una qualsiasi relazione educativa è che essa sarà tanto più efficace sul piano formativo generale e nel potenziamento e sviluppo delle caratteristiche individuali, quanto più l'educatore ha una conoscenza approfondita e individualizzata del discepolo. Quanto maggiori sono le conoscenze che si hanno del bambino, del ragazzo, del giovane adulto che si ha davanti, con tanta maggiore efficacia si riuscirà a trovare le strategie più adatte per trasmettergli delle conoscenze e per incidere sulla sua formazione personale” (2001, p. 7).

All'interno del progetto di ricerca l'osservazione è stata utilizzata in due diverse fasi del percorso, in un primo momento caratterizzandosi maggiormente come osservazione spontanea al fine di definire e affinare la tecnica di raccolta dati, in un secondo momento, per rilevare dati utili nell'analisi dell'approccio dei bambini al cibo, secondo le modalità e le attività proposte nel testo *Aggiungi un gioco a tavola*. Nello specifico gli obiettivi dell'osservazione sono:

- La rilevazione delle aree di indagine su cui costruire una tecnica di osservazione formale, in linea con quanto sottolineato da D'Odorico e Cassibba: il metodo osservativo per essere valido ed efficace deve essere *sistematico*, ovvero deve richiedere un'attenta progettazione di obiettivi, tempi e contesti di osservazione (2001, p. 17);
- La raccolta di dati relativa all'interazione dei bambini con i cibi e i materiali proposti all'interno di contesti strutturati.

In questo senso l'osservazione va considerata sia strumento sia obiettivo. Nella fase iniziale di ricerca sul campo è opportuno che il ricercatore acquisisca una certa familiarità con il contesto osservativo (Lucidi, Alivernini e Pedon, 2008, p. 54), sia analizzando concretamente l'ambiente in

cui verrà effettuata l'indagine, sia raccogliendo commenti a caldo sul campo per costruirsi una prima idea sull'oggetto di studio.

In questa prima fase di stesura di protocolli osservativi prevalentemente di tipo narrativo si sono tenute in considerazione le indicazioni relative all'osservazione nel contesto educativo, in particolare la differenza tra *approccio ingenuo* e *approccio esperto* nell'osservazione (Nicolini, Moroni, 2005).

Un'osservazione competente si distingue da quella spontanea in base a indicatori di strutturazione, di contesto e di resa linguistica. Nello specifico nella redazione dei protocolli osservativi iniziale, si è prestata attenzione a realizzare testi organizzati al cui interno sono ben distinguibili il momento descrittivo e quello interpretativo, prestando attenzione a fornire tutte le informazioni relative a tempi, luoghi e strumenti di osservazione. In ogni protocollo inoltre si specifica un focus di attenzione e la finalità osservativa.

Per quanto riguarda il linguaggio adottato un'osservazione esperta si concentra su dati rilevabili quali azioni, parole e comportamenti piuttosto che su elementi appartenenti al mondo interiore non direttamente osservabili, quali pensieri, emozioni, sentimenti, intenzioni. L'interpretazione di quanto osservato da parte del ricercatore è sempre supportata da argomentazioni legate ad elementi descrittivi e concreti e introdotta da verbi cognitivi che evidenziano la relativizzazione del punto di vista di chi osserva.

I primi protocolli osservativi sono stati realizzati durante attività laboratoriali inserite all'interno di eventi di natura enogastronomica organizzati nel territorio, a livello regionale e nazionale.

Le attività sviluppate hanno consentito di orientare l'osservazione verso tre dimensioni che ritornano in tutte le esperienze realizzate:

- *il cibo*: l'approccio agli alimenti viene osservato in base all'utilizzo di strumenti (posate, piatti, tovaglioli...), al canale percettivo che il bambino predilige nell'avvicinarsi al cibo, al tipo di comportamento sostenuto, ovvero se il bambino esplora l'alimento, esprime commenti relativi alle sensazioni provate.
- *il gioco*: si osserva il bambino mentre si avvicina alle attività proposte, in particolare se prolunga o interrompe l'attività, il tipo di commento espresso mentre svolge il gioco, il coinvolgimento mostrato nell'affrontare l'esperienza.
- *la relazione*: si declina nell'analisi del tipo di supporto che il bambino richiede ai pari e/o all'adulto.

Questo tipo di osservazione meno strutturata ha consentito la costruzione della sottostante check list basata sulle seguenti caratteristiche: codifica genotipica e di tipo dicotomico: macro categorie di tipo interpretativo più informative ma con il rischio di maggiore soggettività, declinate in presenza/assenza di un comportamento.

DATA E LUOGO:		
NOME E ETÀ DEL BAMBINO/A:		
APPROCCIO AL CIBO	QUALE SENSO PREDILIGE? _____	
	UTILIZZA UNO STRUMENTO DI MEDIAZIONE (posate, piatti, tovaglioli, ecc..)?	
APPROCCIO ALLE ATTIVITÀ	COME INTERAGISCE CON I CIBI PROPOSTI?	
	Nota somiglianze/differenze <input type="checkbox"/> Verbalizza le sensazioni provate (es: ruvido, appiccicoso, freddo) <input type="checkbox"/> Esplora le diverse caratteristiche dei cibi (es: consistenze, odori, nervature) <input type="checkbox"/> Si mostra diffidente verso alcuni tipi di cibo <input type="checkbox"/> Appare disgustato da alcuni tipi di cibo <input type="checkbox"/> Appare incuriosito da alcuni tipi di cibo <input type="checkbox"/>	
APPROCCIO ALLE ATTIVITÀ	ESPRIME OSSERVAZIONI/COMMENTI:	
	COME REAGISCE ALLE ATTIVITÀ PROPOSTE?	COME INTERAGISCE CON LE ATTIVITÀ PROPOSTE?
RICHIESTA DI SUPPORTO	Gioca per tutta la durata dell'osservazione <input type="checkbox"/> Dimostra di voler prolungare l'attività oltre l'osservazione <input type="checkbox"/> Appare concentrato <input type="checkbox"/> Appare divertito/entusiasta <input type="checkbox"/> Esprime commenti positivi <input type="checkbox"/> Altro: _____ Interrompe l'attività durante l'osservazione <input type="checkbox"/> Appare distratto <input type="checkbox"/> Appare in difficoltà <input type="checkbox"/> Mostra timore di sporcarsi <input type="checkbox"/> Rifiuta l'attività <input type="checkbox"/> Altro: _____ Annotazioni	Svolge l'attività secondo le indicazioni <input type="checkbox"/> Interpreta l'attività in modo originale <input type="checkbox"/> Sperimenta diverse possibilità di utilizzo degli strumenti e dei materiali <input type="checkbox"/> Appare disorientato <input type="checkbox"/> Appare autonomo <input type="checkbox"/> Altro: _____ Annotazioni:
	CHIEDE SUPPORTO AI PARI?	CHIEDE SUPPORTO A UN ADULTO?
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> SE SÌ, CHE TIPO DI SUPPORTO? Osserva e cerca di imitare quel che fa un compagno <input type="checkbox"/> Richiama l'attenzione del compagno per chiedere collaborazione <input type="checkbox"/> Invita il compagno a mostrargli come si fa/si usa qualcosa <input type="checkbox"/> Specificare: _____	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> SE SÌ, CHE TIPO DI SUPPORTO? Osserva l'adulto e cerca supporto nello svolgimento delle attività <input type="checkbox"/> Richiama l'attenzione dell'adulto per chiedere collaborazione <input type="checkbox"/> Invita l'adulto a mostrargli come si fa/si usa qualcosa <input type="checkbox"/> Specificare: _____	

A seguito della strutturazione della check list, sono stati realizzati diversi incontri in cui alla presentazione teorica delle linee guida del progetto si affianca una parte laboratoriale in cui sia

adulti che bambini approcciano le attività ispirate al libro. Gli incontri realizzati da maggio 2015 a dicembre 2016 sono 15 e sommando i numeri di bambini che hanno partecipato ai vari eventi possiamo ottenere un campione di 70 soggetti.

Le attività che si sono alternate nei vari incontri sono indicate nelle seguenti schede:

GIOCO DELLE MELE

È un'attività basata sull'esplorazione del frutto con tutti e cinque i sensi per stimolare nei bambini la riflessione sulla biodiversità.

1) Attrezzature e ingredienti da mettere a disposizione:

- Vassoi di mele (preparati in precedenza)
- I vassoi per la prova degustativa verranno numerati, il numero corrisponde a una tipologia di mela specifica (ad esempio: vassoio con cartello "1" corrisponde a mela "renetta").
- Fogli di carta (oppure apposita scheda strutturata tratta dal libro "Aggiungi un Gioco a tavola")
- Matite, penne per scrivere

2) Modalità di svolgimento:

- Verrà presentato un vassoio di mele tagliate e ai bambini verranno rivolte domande del tipo: "conoscete la mela? quante ne conoscete? Vi piacciono?"
- Si incoraggia a esplorare la mela come piccoli "degustatori": attenzione al sapore, al colore, all'odore, alla consistenza, sia assaggiando i singoli spicchi, sia osservando la mela intera al centro del vassoio. Le caratteristiche sensoriali possono essere appuntate su apposita scheda tratta dal libro "Aggiungi un gioco a tavola".
- Si faranno seguire altri vassoi da degustare (il numero dipenderà dalle tipologie di mela scelte).
- In un secondo momento si ripete l'operazione presentando i vassoi con le fette di mela, ma senza il frutto intero: ai partecipanti si chiede di indovinare quale tipo di mela stanno degustando, assegnando il nome al numero del vassoio.
- Alla fine dell'attività è possibile attivare una discussione con i bambini: cosa hanno provato, quali impressioni hanno avuto, quali sensazioni: visive, olfattive, tattili... rilasciando una scheda riassuntiva sulla mela, o su una tipologia di mela particolare che hanno assaggiato.

3) Tempo previsto: 45”

GIOCO FRULLA FRULLA

È un gioco che si può fare in compagnia dei genitori o dividendosi in gruppi. I genitori potranno aiutare i bambini piccoli nella scoperta degli ingredienti contenuti nel frullato. Anche questa attività permette un’utile affinamento delle capacità sensoriali.

1) Attrezzature e ingredienti da mettere a disposizione:

Ingredienti: l’unica regola da rispettare è l’utilizzo di frutta e verdura di stagione, (dai 4 ai 6 elementi).

- Bicchierini con il frullato (preparati in precedenza)
- Fogli di carta
- Matite, penne per scrivere

2) Modalità di svolgimento:

- Ai partecipanti vengono presentati dei bicchierini di frullato, con l'invito ad esplorarne il contenuto attraverso tutti i sensi: il colore, l’odore, la consistenza, il sapore per scoprire quali ingredienti sono stati utilizzati.
- Dopo l’assaggio si scatenano le opinioni: i bambini consultandosi tra loro e con l’aiuto dei genitori segneranno sul foglio gli ingredienti contenuti.

Nell’eventualità che non si riesca a indovinare tutti gli ingredienti si possono adottare diverse strategie: confrontare le risposte giuste dei vari gruppi (“il gruppo uno ha indovinato 3 ingredienti; il gruppo due; 1 ecc.) oppure dare dei suggerimenti in base all’alimento, ad esempio: “è un alimento che si usa nell’insalata...” oppure dando dei suggerimenti sul sapore “è dolce e di solito piace ai bambini come voi...” ecc.

- Si raccolgono le riflessioni finali e si conclude il gioco.

3) Tempo previsto: 30”

GIOCO OLFATTANDO

Olfattando è un'attività piacevole che permette ai bambini di riflettere sull'importanza dell'olfatto come strumento di conoscenza della realtà.

Prima dell'inizio del gioco è necessario preparare dei bicchierini di plastica, non trasparente, che verranno numerati: ad ogni bicchiere corrisponderà un alimento. Nel caso in cui i partecipanti siano numerosi, si consiglia di preparare i bicchieri in duplice copia. I genitori potranno aiutare i bambini piccoli nella scoperta degli alimenti misteriosi.

1) Attrezzature e ingredienti da mettere a disposizione:

Ingredienti: in questo gioco vanno inseriti alimenti dall'odore forte e altri dall'odore meno nitido. Ad esempio: un bicchiere contiene del basilico (bastano 3 o 4 foglie), un altro la buccia del limone, ma si possono usare anche le spezie, tipo zenzero, cannella, noce moscata.

- Fogli di carta
- Matite, penne per scrivere

2) Modalità di svolgimento:

- In questo gioco ai bambini verrà chiesto di annusare il contenuto del bicchiere e segnare il nome dell'ingrediente misterioso sul foglio di carta, in corrispondenza del numero scritto davanti o sotto al bicchiere. Alla fine, il conduttore interrogherà le squadre chiedendo a tutti i partecipanti il risultato di tutti i bicchieri, oppure basandosi su quello che gli interessa sapere in quel momento, ad esempio "mi dite, secondo voi, cosa conteneva il bicchiere uno?"
- Come conclusione si può stimolare il bambino alla verbalizzazione dell'esperienza e quindi raccontando le sue sensazioni, quale odore era per lui più piacevole, se ci sono odori a lui più familiari e perché, se in casa si usano quegli alimenti, ecc.

3) Tempo previsto: 30"

GIOCO LA MANO INVESTIGATRICE

È un'attività che predilige l'utilizzo e l'esercizio del tatto.

Prima dell'inizio del gioco occorre procurarsi 6 o 7 sacchetti, non trasparenti, di medie dimensioni in modo da facilitare l'azione di infilare la mano al suo interno.

È un gioco che si può fare singolarmente o a squadre, coinvolgendo anche i genitori.

1) Attrezzature e ingredienti da mettere a disposizione:

Ingredienti: nei sacchetti si troveranno alimenti diversi fra loro. Esempio: noci, sedano, melograno, broccolo, mandarino.

- Fogli di carta
- Matite, penne per scrivere

2) Modalità di svolgimento:

- Mostrando la busta scura si chiede ai bambini di infilare la mano per riconoscere l'oggetto misterioso.
- Si invita a scrivere sul foglio il contenuto del sacchetto.
- Per facilitare il riconoscimento dell'ingrediente i bambini vengono supportati nella riflessione, attraverso domande del tipo: "Com'è la forma di questo oggetto? E la consistenza? È rugoso? È liscio? Cosa vi ricorda?" ecc.
- Ogni volta che si indovina l'alimento questo viene mostrato ai bambini.

3) Tempo previsto: 30"

5.1 Analisi dei dati

Si riportano di seguito i dati divisi per i tre indicatori della check list.

Approccio al cibo

Come da grafico 9, relativamente all'approccio al cibo, la maggior parte dei bambini osservati *verbalizza le sensazioni provate* (40%), seguito da un 25% che, mentre è in corso l'esplorazione, esprime commenti circa somiglianze e differenze con i cibi che conoscono. Inoltre, nell'annusare i bicchieri contenenti determinati alimenti o nell'utilizzo del tatto per comprendere il contenuto dei

sacchetti, il 18% dei bambini commenta le diverse caratteristiche dei cibi, soprattutto in termini di odori forti o deboli e nel caso dell'attività di esplorazione tattile, relativamente alle dimensioni dell'alimento e alla forma.

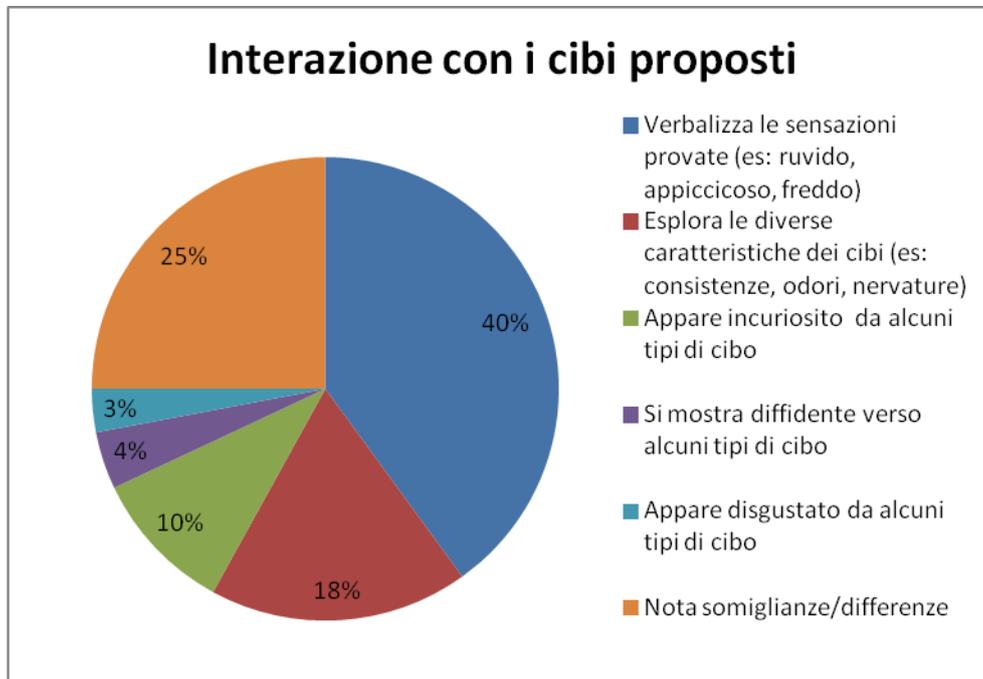


Grafico 9: Interazione con i cibi proposti

Approccio alle attività

Per quanto riguarda l'approccio alle attività, il grafico 10 mostra che il 43% dei bambini ha espresso la volontà di prolungare l'attività oltre il tempo dell'osservazione, chiedendo al team di ricerca di proseguire con il gioco o di proporre altri. Una considerevole parte dei bambini, il 20%, gioca per tutta la durata dell'osservazione e appare divertita (19%).



Grafico 10: Reazioni alle attività proposte

In merito alla modalità di interazione con le attività proposte, una buona percentuale del campione (56%) sperimenta diverse possibilità di utilizzo dei materiali forniti. Ad esempio nell'attività relativa all'uso dell'olfatto, spesso i bambini hanno tentato di scuotere i bicchieri per sfruttare le informazioni provenienti dall'udito e raccogliere maggiori dati circa la consistenza degli elementi contenuti.

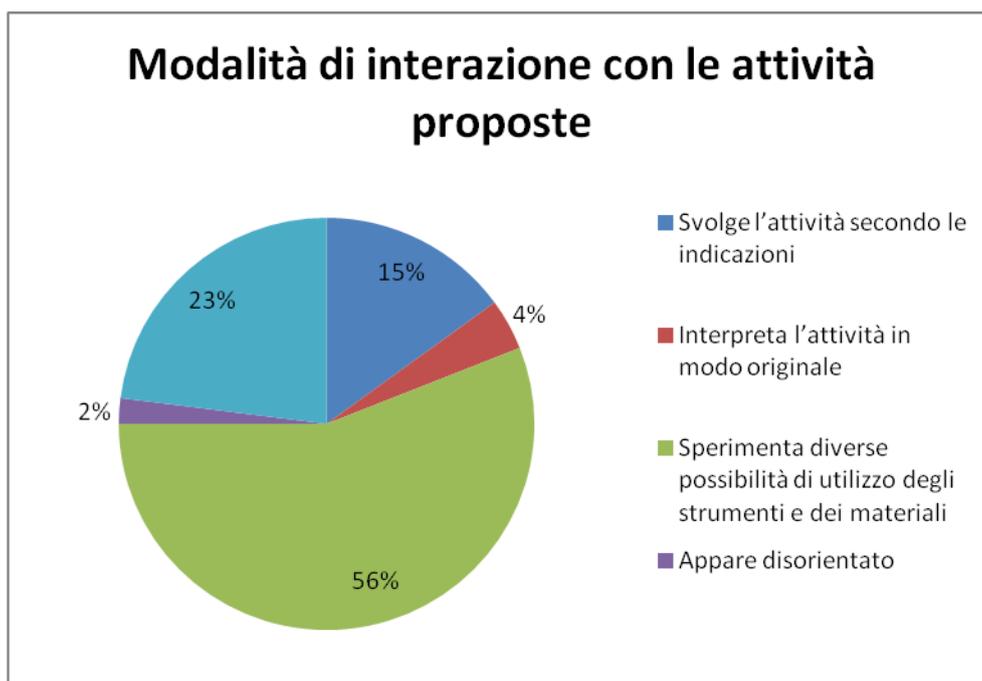


Grafico 11: Modalità di interazione

Richiesta di supporto

Relativamente alle richieste di supporto in presenza di adulti e pari i bambini tendono maggiormente a rivolgersi al genitore. Nel grafico 12 si mostra il tipo di supporto richiesto, il 64% osserva l'adulto e cerca supporto nello svolgimento dell'attività, il 25% richiama l'attenzione dell'adulto per richiedere collaborazione e solo l'11% invita l'adulto a mostrargli come si fa/si usa qualcosa.

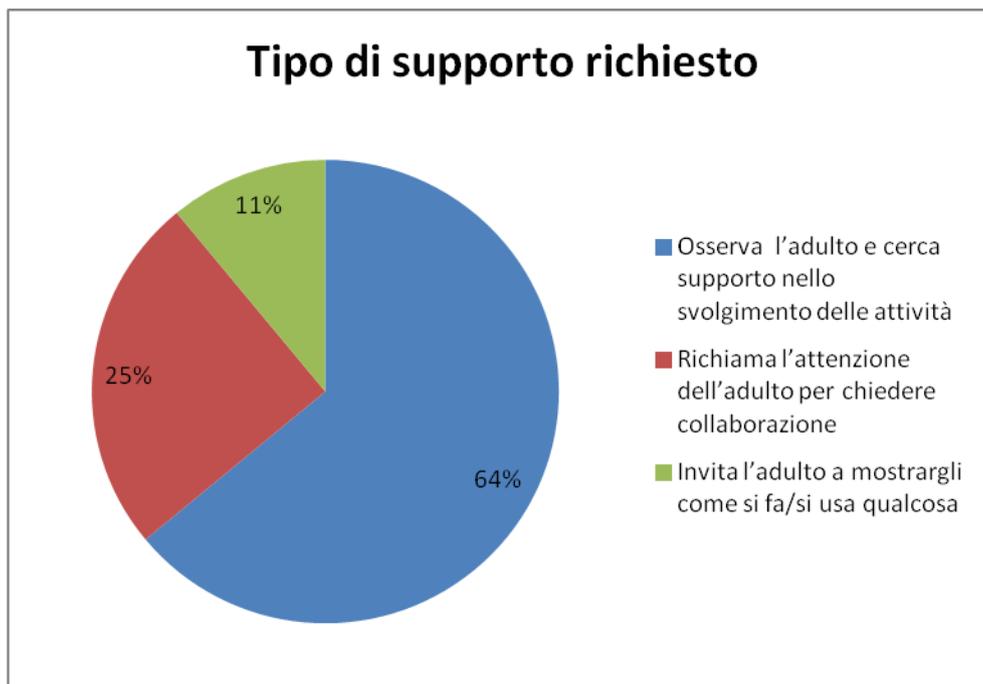


Grafico 12: Tipo di supporto richiesto

Nel capitolo successivo verranno illustrati nel dettaglio i prodotti realizzati sulla base dei dati emersi dai diversi strumenti di ricerca utilizzati nella fase empirica del progetto *Educat*: focus group, questionario e check list.

CAPITOLO 4

I PRODOTTI

L'obiettivo del progetto *Educat* è quello di costruire un sistema integrato in grado di coinvolgere tutti gli attori che mediano il rapporto del bambino con il cibo, all'insegna della condivisione di un approccio consapevole all'alimentazione, costruito in base al gioco e all'utilizzo de sensi. Il questionario e l'osservazione tramite check list hanno fatto emergere questi elementi come fondamentali per la costruzione di stili alimentari salutari intesi come processo e non come prodotto. Solo favorendo una partecipazione attiva del bambino alle dinamiche alimentari è possibile garantire quell'interdipendenza tra le abitudini degli appartenenti al nucleo familiare, necessaria a innescare percorsi virtuosi.

A questo proposito all'interno del progetto sono stati predisposti diversi materiali e proposte di collaborazione tese a coinvolgere famiglia e scuola in primis ma anche tutti quei soggetti che sono coinvolti nei processi di produzione e trasformazione del cibo. Di seguito verrà esposta brevemente una panoramica delle attività ed esperienze realizzate con i vari target di riferimento.

1. Il Manifesto per una educazione consapevole delle bambine e dei bambini nella famiglia e nella scuola

Il progetto *Educat* trova il suo momento fondativo e qualificante nel *Manifesto per una educazione consapevole delle bambine e dei bambini nella famiglia e nella scuola* (fig.1) redatto in collaborazione con l'Università di Macerata. Il documento racchiude i principi ispiratori del progetto e afferma la necessità di una nuova cultura alimentare basata sulla capacità di scelta consapevole da parte dei bambini. Alla base della redazione del Manifesto vige l'idea che l'atto alimentare non sia esclusivamente atto fisiologico legato alla nutrizione e sopravvivenza dell'essere umano, quanto azione carica di significati a livello culturale, sociale, politico ed economico. Scrive a questo proposito la studiosa Egeria di Nallo:

“Il cibo non è soltanto un modo per soddisfare le esigenze della riproduzione vitale in senso fisico-materiale. La vita degli uomini è immersa in un mondo di significati, in una società, in una cultura, e le pratiche biologicamente necessarie sono significative. Nelle pratiche alimentari riproduciamo la vita biologica, e la vita come individui sociali immersi in una cultura. Il mangiare non avviene in un modo qualsiasi, ma in un certo modo e questo modo non può che essere significativo”(1998, p. 31).

Nel Manifesto si richiama a uno dei punti cardini delle Linee guida sull'educazione alimentare (2015) ossia il concetto di *sostenibilità* che evidenzia lo stretto legame tra le scelte alimentari individuali e la conservazione dell'equilibrio ambientale. Il cibo è elemento così pervasivo e trasversale alla vita umana che diviene collante tra i vari contesti di vita dell'individuo, favorendo connessioni tra quelli che Bronfenbrenner (1979) definisce *microsistema* (ad esempio: elevato consumo di carne in famiglia) e *macrosistema* (ad esempio: l'inquinamento ambientale, l'allevamento intensivo, le eccedenze alimentari, ecc.), confermando inoltre quanto riconosciuto dall'Oms relativamente al concetto di salute non più come esclusiva responsabilità del singolo ma inclusiva di una relazione virtuosa individuo-ambiente da cui dipende l'intera collettività. Essere consapevoli dello stretto legame tra le scelte del singolo e le ricadute a livello ambientale in uno scenario in cui dimensione locale e globale, famiglia e mondo si intrecciano, implica un intervento sul singolo individuo; per cui a fianco delle politiche di intervento sull'agricoltura, sull'allevamento e lo sfruttamento delle risorse ambientali si rende necessario un'azione di educazione alimentare che trasformi ogni cittadino in un consumatore consapevole, in grado di scegliere con responsabilità. Il concetto chiave che lega i diversi principi elencati nel documento e funge da legame tra la dimensione individuale e quella globale è il tema della consapevolezza. Educare alla consapevolezza di ciò che si mangia diviene il motore per l'instaurarsi di corrette relazioni con il cibo e comportamenti alimentari virtuosi in relazione all'ambiente.

Per arrivare a scelte consapevoli occorrono azioni di educazione alimentare basate sull'approccio ludico e l'utilizzo dei sensi. I sensi garantiscono il primo strumento di conoscenza del cibo e consentono di percepirlo nella sua completezza e complessità; il gioco è strumento di sviluppo di competenze cognitive, affettive, sociali e morali.

Il Manifesto punta inoltre l'attenzione sul ruolo fondamentale svolto dalla famiglia e dalla scuola nel processo di costruzione dell'identità del bambino, che passa anche attraverso la definizione di corretti stili di vita e sani comportamenti alimentari.

Al punto 8 si richiama la necessità da parte del bambino di vivere il pasto come momento di scoperta, di esplorazione piacevole e graduale conquista di autonomia. Tale principio deriva da alcune considerazioni relative al rapporto genitore – figlio soprattutto per quanto riguarda l'alimentazione. Il cibo e la nutrizione costituiscono tra i primi oggetti e processi in cui il neonato si impegna, esercitando le percezioni, incamerando informazioni, costruendo conoscenza e producendo via via comportamenti adattivi. Una relazione giocosa e basata sull'esercizio dei sensi dona fin dai primi momenti di vita una possibilità di costruire conoscenza, di esercitare la mente in

esplorazioni e problem solving, di trovare soluzioni di fronte alla possibilità di mangiare cibi morbidi o duri, salati o dolci, liquidi o densi. Questo modo di interagire col cibo non solo nutre la mente del piccolo, ma offre l'opportunità di accostarsi all'alimentazione con curiosità e apertura, così da porre le basi perché non si creino abitudini alimentari ripetitive e restrittive, come spesso accade in questa fase della vita, per lo più con la complicità inconsapevole degli adulti che, per facilitare il bambino, offrono cibi poco variati, spesso frullati o ridotti in pezzi così piccoli da non far più apprezzare le loro specifiche qualità.

L'atto nutritivo viene legato a stati affettivi ed emotivi che, invece di favorire, possono ostacolare un sano rapporto con il cibo, innescando circoli viziosi di premi, punizioni e sensi di colpa. La tendenza a caricare il momento del mangiare con alcuni significati affettivi è il retaggio di una cultura che unisce l'idea del benessere psicologico al bisogno di nutrimento per cui un bambino felice è quello che mangia tutto quello che la persona che si cura di lui prepara. Questa convinzione trasforma molto spesso il momento dei pasti in un vero e proprio campo di battaglia in cui si scontrano aspettative, preoccupazioni, ansie e delusioni da entrambe le parti. Frasi che spesso si sentono dire a tavola: *“Devi finire tutto! Non si gioca con il cibo! Adesso mangi. Se fai il bravo ti do il dolce, se fai il cattivo non mangi! Fallo per me!”*.

Le conseguenze di un approccio al cibo di questo tipo sono diverse:

il bambino, da una parte, inizia a pensare il cibo come strumento di manipolazione di una relazione che rende felici o delude i genitori, innescando un circolo di conflitti, ricatti emotivi, punizioni e ricompense.

Il genitore esercita una logica impositiva nei confronti dello stile alimentare del figlio, legando al momento dei pasti un'idea di dovere, di costrizione, che svalorza l'esperienza alimentare depotenziandola da divenire piacevole occasione di scoperta e di conoscenza di se stessi e del mondo.

2. Il libro *Aggiungi un gioco a tavola*

Il libro *Aggiungi un gioco a tavola* è stato pubblicato nel 2015 e raccoglie i contributi di un gruppo di ricerca composta da formatori, medici, nutrizionisti e psicologi. Il formato attuale del libro è stato preceduto da una versione prototipo, stampata in un numero ridotto di copie per permettere un primo test del prodotto tramite focus group con alcune famiglie del territorio. I dati raccolti relativi al formato e alla strutturazione dei contenuti hanno spinto il gruppo di ricerca ad

attuare alcune revisioni: il testo è stato suddiviso in due volumi, uno destinato ai genitori, nonni e *caregiver* in generale, l'altro destinato ai bambini e propone un percorso di educazione alimentare condiviso che tratta le stesse tematiche con linguaggi diversi. La copertina è stata modificata e sono state introdotte attività che coinvolgessero i bambini in tutti i momenti di preparazione del cibo, dal reperimento delle materie prime, alla preparazione, fino al consumo a tavola. La strutturazione del libro risponde a tre obiettivi:

- favorire un approccio all'educazione alimentare basato sul gioco e sull'utilizzo dei sensi in grado di agganciare la motivazione del bambino e favorire la riflessione sulle caratteristiche del cibo e sulle implicazioni delle scelte alimentari quotidiane;
- Trasformare l'ora dei pasti e i momenti di preparazione dei cibi in occasioni di condivisione da parte dell'adulto e del bambino di esperienze ludiche e di scoperta;
- Fornire all'adulto incentivi per ripensare il proprio stile alimentare. Il processo di negoziazione di significati (Bruner, 1990) relativi all'alimentazione che si struttura tramite il libro tra bambino e caregiver può supportare l'adulto nella riflessione sulle proprie abitudini alimentari.

Il libro destinato al target adulto dal titolo *Educare mangiando e crescendo insieme* descrive l'approccio all'educazione alimentare basato sul gioco e sull'esplorazione sensoriale. Dopo un breve focus sui diversi canali percettivi, vengono affrontate diverse tematiche legate alla sicurezza alimentare, alla stagionalità dei prodotti, alla biodiversità dei cibi, al coinvolgimento del bambino in tutte le fasi di preparazione del cibo, dal reperimento delle materie prime al consumo finale, alle tecniche di degustazione dei piatti preparati in casa. I diversi argomenti vengono agganciati alle schede gioco presenti nel libro dei bambini, in modo da fornire una guida al caregiver circa i contenuti e le competenze che il bambino può sviluppare in ambito alimentare, completando le attività suggerite.

Il testo dedicato ai bambini, il cui titolo è *Il mondo dei Govut* (la parola è ricavata dall'unione delle iniziali dei nomi dei diversi personaggi che animano le storie), predispone una serie di attività inerenti il tema dell'alimentazione che il bambino può svolgere insieme ai genitori, a fratelli e sorelle, nonni, o con i pari. Il target a cui si rivolge è di età compresa tra i 4 e i 10 anni, ogni esercizio o gioco proposto può essere declinato a diversi livelli di complessità. Il percorso di educazione alimentare si sviluppa attraverso alcuni personaggi presi in prestito dal mondo della fantasia che, personificando i cinque sensi, fungono da figure archetipiche che incarnano le

diverse modalità di approcciarsi al cibo e, in un'ottica più ampia, alla conoscenza della realtà: Gustino, il folletto; Olfat, lo gnomo; Vistella, la fata; Udino l'elfo; Tattone, il troll (fig. 2) rappresentano gli eroi dei sensi che accompagnano il bambino nei diversi giochi e attività proposte all'interno del libro. I personaggi in questo caso sono mediatori di significato che permettono al bambino di decodificare le esperienze proposte e agganciarle al piano dell'esplorazione sensoriale.



Fig. 2: I personaggi dei cinque sensi del libro *Aggiungi un gioco a tavola*

Ogni personaggio ha un suo antagonista che rappresenta una problematica sociale connessa al mondo alimentare: l'inquinamento, la malnutrizione, l'informazione poco trasparente, la pubblicità ingannevole, l'uniformità dei sapori e degli odori. Tali temi vengono personificati da altrettanti personaggi: Inquinator, il gigante di ghiaccio, la strega Appearance, il fantasma Silence e l'orco Junky (fig.3)



Fig. 3: Gli antagonisti rappresentano le problematiche legate al mondo alimentare

Gli eroi dei sensi e gli antagonisti animano le storie di Sensolandia, dando luogo a cinque diverse fiabe contenute nella prima parte del libro. La fiaba è stata inserita come strumento che consente al bambino di apprendere in modo interattivo e divertente. I Govut sono personaggi di fantasia che possiedono poteri reali, i sensi, che ogni bambino può concretamente allenare. Attraverso la descrizione dei personaggi e delle loro azioni, il bambino conosce il mondo alimentare e i rapporti di cause ed effetto che regolano le scelte legate al cibo. La personificazione dei cinque sensi in eroi che combattono le cattive abitudini alimentari favorisce processi di immedesimazione e permette la gestione di determinate emozioni, anche negative, perché in ogni storia l'Antagonista sembra avere la meglio fino a quando l'eroe, grazie alle proprietà di un alimento, o all'aiuto di un altro personaggio, riesce a risolvere il problema. Oltre alle fiabe, il testo contiene una raccolta di attività che il bambino può svolgere insieme al resto della famiglia. I giochi sono divisi in base all'utilizzo di un determinato canale sensoriale, per permettere di isolare ognuno dei cinque sensi e riflettere sulle numerose informazioni che forniscono nella conoscenza della realtà. Altre attività inserite nel libro affrontano in chiave ludica i temi della stagionalità dei prodotti, della sicurezza alimentare, dell'interculturalità attraverso azioni di scoperta e di esplorazione che coinvolgono in modalità interattiva il bambino. La figura 4 mostra un estratto del testo.



Fig. 4: Estratto del libro *Il mondo dei Govut*, dedicato ai bambini.

Il momento dei pasti può divenire esercizio di consapevolezza e occasione di apprendimento tramite le schede di degustazione presenti nella parte finale del volume. La degustazione è un tema centrale nell'approccio *Educat* perché considerato un processo di costruzione e condivisione del pensiero critico del bambino attraverso l'esplorazione sensoriale di un determinato cibo o pietanza. A questo proposito sono state inserite diverse tipologie di schede degustative che presentano livelli crescenti di complessità. Lo scopo è realizzare un percorso di degustazione come allenamento delle capacità sensoriali, attraverso l'uso di aggettivi che descrivono le sensazioni provate e valutazioni quantitative che permettono al bambino di acquisire consapevolezza delle proprie preferenze alimentari, favorendo la graduale conquista di una propria autonomia in relazione alla scelta dei cibi. All'interno del testo è possibile trovare la scheda di degustazione di base, in cui il bambino è chiamato a sviluppare una valutazione di un singolo alimento o di un piatto, inserendo un giudizio per ogni senso, attraverso la scelta di un'immagine o di un aggettivo. Altra tipologia è la scheda di degustazione a confronto che consente di comparare due alimenti appartenenti alla stessa specie: è un'attività pensata per introdurre i bambini al concetto di biodiversità e sperimentare in modo attivo le somiglianze e differenze che legano le diverse tipologie di alimenti, al fine di favorire una esperienza complessa e completa del cibo e dell'alimentazione in generale. Nel testo è possibile trovare schede di comparazione di cinque prodotti: mela, cioccolato, pane, miele, olio. In fig. 5 è riportato un esempio relativo alla degustazione del cioccolato.

...DEGUSTA DUE TIPI DI CIOCCOLATO, E SEGLI CON IL TUO PREFERITO

+3

CIOCCOLATO

<input type="checkbox"/> croccante <input type="checkbox"/> creativo <input type="checkbox"/> normale	<input type="checkbox"/> croccante <input type="checkbox"/> creativo <input type="checkbox"/> normale
<input type="checkbox"/> nociola <input type="checkbox"/> marrone <input type="checkbox"/> nero <input type="checkbox"/> lucente <input type="checkbox"/> uniforme	<input type="checkbox"/> nociola <input type="checkbox"/> marrone <input type="checkbox"/> nero <input type="checkbox"/> lucente <input type="checkbox"/> uniforme
<input type="checkbox"/> intensi <input type="checkbox"/> scarsi <input type="checkbox"/> piacevoli <input type="checkbox"/> sgradevoli	<input type="checkbox"/> intensi <input type="checkbox"/> scarsi <input type="checkbox"/> piacevoli <input type="checkbox"/> sgradevoli
<input type="checkbox"/> consistente <input type="checkbox"/> duro <input type="checkbox"/> untuoso <input type="checkbox"/> morbido	<input type="checkbox"/> consistente <input type="checkbox"/> duro <input type="checkbox"/> untuoso <input type="checkbox"/> morbido
<input type="checkbox"/> dolce <input type="checkbox"/> dolce-amaro <input type="checkbox"/> molto amaro	<input type="checkbox"/> dolce <input type="checkbox"/> dolce-amaro <input type="checkbox"/> molto amaro

VOTA IL CIOCCOLATO PREFERITO:

●●●●●●●● ●●●●●●●●

Fig. 5: Scheda di degustazione comparata relativa a diversi tipi di cioccolato.

In linea con questa articolazione sono state elaborate schede di degustazione di complessità maggiore, legate all'analisi sensoriale di un piatto, in cui il bambino può scegliere tra vari aggettivi quello che definisce meglio la sensazione provata. In tutte le esperienze di degustazioni proposte adulto e bambino possono consultare il *Vocabario* (Fig. 6), una raccolta aperta di aggettivi riferiti al cibo, alla sua narrazione e esplorazione. Per ogni termine viene proposta una sintetica spiegazione del significato, un esempio di cibo da cui è possibile desumere la sensazione e uno spazio libero in cui è possibile inserire un ricordo, un'esperienza legata a quella percezione.



Fig. 6: Il Vocabario, con un esempio di due aggettivi spiegati dai personaggi.

3. La matrice dei sensi e delle intelligenze

L'educazione alimentare è una tematica multiforme che può essere affrontata a partire da ognuna delle intelligenze individuate da Howard Gardner, sia per il tipo di ragionamento a cui si presta, sia per la molteplicità di materiali che si possono utilizzare per parlare di cibo. L'educazione alimentare in questo senso diventa esplorabile attraverso fiabe, canzoni, attività motorie, giochi di

esplorazione. Per facilitare la connessione tra la Teoria delle intelligenze multiple e l'educazione alimentare basata sull'utilizzo dei cinque sensi, all'interno del libro *Aggiungi un gioco a tavola*, è contenuta la *Matrice dei sensi e delle intelligenze* (Tab. 7). La matrice, costruita disponendo in riga i canali percettivi e in colonna le diverse intelligenze, individua una serie di attività basate parallelamente sull'esercizio di una determinata intelligenza e sull'uso di ogni capacità sensoriale. Ad esempio un bambino dotato di una buona intelligenza linguistica, di fronte ad un odore mai sentito, attraverso la verbalizzazione e descrizione dell'esperienza olfattiva acquisisce nuovi livelli di consapevolezza e conoscenza del mondo che lo circonda. Diversamente l'esplorazione dell'ambiente con le sue particolari connotazioni sensoriali può incoraggiare il bambino, con l'aiuto dell'adulto, nella ricerca di nuove parole e forme comunicative in grado di descrivere l'esperienza vissuta, favorendo l'esercizio dell'intelligenza linguistica.

4. I percorsi formativi per la scuola

Per le scuole *Educat* prende la forma di un progetto pluridisciplinare, un percorso che integra le tematiche legate all'alimentazione nei programmi curricolari, coinvolgendo insegnanti e operatori delle mense scolastiche. La cultura alimentare diventa così veicolo di conoscenze storiche, geografiche, scientifiche, linguistiche, matematiche e logiche con l'obiettivo di rafforzare e consolidare i saperi in un'ottica olistica volta a favorire, secondo le differenti età, uno sviluppo intellettuale e sociale. Per le mense *Educat* propone una serie di esercitazioni ludiche sulla degustazione che coinvolge il gruppo classe in un *Campionato delle Verdure*, per passare alla pratica dei 5 sensi anche durante il pranzo a scuola.

Inoltre, il progetto sollecita una continuità tra contesto scuola e contesto famiglia, strutturando pacchetti formativi che coinvolgono insegnanti, genitori e operatori della mensa. Nello specifico sono previste tre strategie di intervento:

A. Incontri formativi con gli insegnanti integrati con laboratori operativi con i bambini della scuola primaria

Finalità principali:

- spiegare l'approccio *Educat*, in particolare l'integrazione tra esplorazione sensoriale del cibo e approccio ludico
- illustrare la Teoria delle intelligenze multiple e la sua applicazione nel campo dell'educazione alimentare

- strutturare attività laboratoriali in classe e a mensa per migliorare la consapevolezza sensoriale e avviare esempi di percorsi di educazione alimentare integrati nelle discipline scolastiche.

AGGIUNGI UN GIOCO A TAVOLA

EDUEAT: LE INTELLIGENZE DEI SENSI

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

Le intelligenze dei sensi

[121]

Tab. 7: La Matrice dei sensi e delle intelligenze.

B. Incontri formativi con il personale della mensa

Finalità principali:

- valorizzare il luogo della mensa come esperienza culturale e educativa rispetto ai valori della sostenibilità ambientale e attenzione alla filiera corta.
- formare gli operatori della mensa all'accoglienza dei bambini secondo l'approccio *Educat*.
- Implementare il consumo di verdura da parte dei bambini nella mensa scolastica.

C. Incontri informativi con i genitori

Ogni istituto scolastico può scegliere tra diverse opzioni: pacchetto completo, modulo singolo o due moduli.

Le azioni pensate per la scuola sono basate sull'uso dei seguenti strumenti:

- Il libro *Aggiungi un gioco a tavola*, composto da un volume per i bambini e uno per gli adulti.
- Materiali didattici per sviluppare un'azione innovativa di animazione del momento del pranzo a mensa trasformandola in esperienza culturale e occasione di apprendimento.
- una dispensa-guida per gli operatori della mensa.
- una dispensa-guida per i docenti, con un focus specifico sulla costruzione di percorsi di educazione alimentare basati sulla Teoria delle Intelligenze Multiple.

Il docente potrà selezionare e sviluppare le attività che ritiene più interessanti per la propria materia disciplinare al fine di svolgerle nel contesto classe, a mensa, oppure proporle come attività/compiti a casa. Durante il percorso di dottorato nei mesi di aprile e maggio 2015 sono stati organizzati degli incontri presso alcune scuole di Recanati in cui il progetto *Educat* è stato presentato agli insegnanti e ai genitori di bambini frequentanti la scuola primaria. Altresì all'interno di progetti già in essere, centrati sull'alimentazione, sono stati sviluppati incontri laboratoriali in cui gli stessi insegnanti, divisi in gruppi, sulla base della Matrice dei sensi e delle intelligenze, hanno progettato possibili percorsi di educazione alimentare basati sulla Teoria delle Intelligenze Multiple. Il progetto ha suscitato molto interesse da parte degli insegnanti, soprattutto relativamente a due aspetti:

l'integrazione con la Teoria delle Intelligenze Multiple permette la costruzione di percorsi di educazione alimentare inclusivi e motivanti perché strutturati rispettando i codici posseduti dai discenti.

La strutturazione di percorsi trasversali alle discipline scolastiche consente il raggiungimento di un duplice obiettivo: da una parte il cibo diviene il riferimento concreto ed esperienziale su cui ancorare i concetti astratti delle materie curriculari evitando che si creino dei parallelismi tra le conoscenze apprese a scuola e la vita quotidiana. Dall'altro lato l'educazione alimentare diviene percorso ricorsivo tra teoria pratica e non più momento isolato e "sporadico" all'interno della programmazione scolastica.

5. Azioni di educazione alimentare per ristoranti, agriturismi e villaggi turistici

Per i pubblici esercizi il progetto *Educat* mira a costruire una rete di soggetti che si rendano promotori di una nuova cultura alimentare basata su processi di lavorazione del cibo trasparenti orientati alla valorizzazione della sostenibilità e territorialità. L'obiettivo è costruire una comunità di buone pratiche all'insegna dell'accoglienza dei bambini attraverso menù appositamente studiati per il target dei più piccoli, con presentazioni giocose, porzioni adeguate e attente all'utilizzo di prodotti freschi e di stagione. A questo proposito il progetto *Educat* si declina in percorsi formativi per il personale dei pubblici esercizi volto a trasformare l'accoglienza dei bambini come elemento di crescita professionale e ampliamento del proprio sistema di competenze. Mettere il bambino al centro della propria offerta commerciale significa proporre specifiche iniziative in cui il momento del pasto può divenire occasione di apprendimento e di gioco, tramite attività di esplorazione sensoriale. Contrastando l'offerta del tradizionale "menù bambino" in cui si propongono piatti semplici e a volte poco salutari, *Educat* mira alla costruzione di nuove modalità di narrare il cibo che coinvolgano i cinque sensi, raccontino le materie prime, esprimano la cultura, la storia che si nasconde dietro una ricetta. In fig. 8 è rappresentato il menù elaborato in collaborazione con il ristorante Il Marchese del Grillo di Fabriano.

Percorsi di educazione alimentare strutturati secondo l'approccio *Educat* sono stati elaborati anche all'interno della catena di ristorazione Ristò del gruppo Vera srl. Nei punti vendita di Pescara e Pesaro sono stati realizzati laboratori legati all'esplorazione sensoriale dei cibi che hanno previsto il coinvolgimento di due classi di scuola primaria del territorio. In linea con gli obiettivi del progetto di costruire una rete di attori che intervengono in modo attivo nel rapporto del bambino

con il cibo entrambi gli eventi hanno avuto ripercussioni positive per tutti i soggetti coinvolti. Ristò, azienda da sempre attenta alla qualità delle materie prime e alla stagionalità e territorialità dei suoi prodotti, è entrata nel circuito EduEat, tramite la sottoscrizione del Manifesto che è stato vissuto dai vertici aziendali come ulteriore conferma della qualità ed eticità della sua offerta.

Marchese del Grillo
Ristorante · Enoteca · Charme hotel

MENÙ BAMBINI

VERDURE & CO.
L'INSALATA ERA NELL'ORTO € 7,00

“L'insalata era nell'orto” solo in una vecchia filastrocca? NO!
Con **i GOVUT** l'abbiamo messa a tavola!
A **Vistella** piace: è bella e colorata. **Olfat** ne apprezza gli odori magici.
Tattone ha raccolto le erbe che piacciono a **Gustino**.
L'orto è nel piatto. Ora tocca a te!

GNOCCHI ALLA BANDIERA € 8,00
SU SEDANO RAPA E FONTINA

Una bandiera nel piatto!
Gnocchi bianchi, **rossi** e **verdi**. A **Vistella** brillano gli occhi ma è **Gustino** il più felice: sapori diversi in una pasta da super eroi.
Fai come **Udino**: ascolta mentre si rigirano nella crema e mangiali
“alla Tattone!”: come grandi caramelle!

LA FARAONA PIENA DI SÉ FARAONA FARCITA DELLA SUA CARNE E VERDURE E SALSA DI MANDORLE E SAPA € 9,00

Una ricetta da Sensolandia! **Udino** ci ha messo lo scrocchiare delle mandorle; **Olfat** la magia del mosto cotto; **Vistella** la purezza bianca della faraona. **Gustino** ha combinato i sapori con una salsa misteriosa. Un piatto da re. Anzi da faraoni!

www.EDUEAT.IT

Un'idea di **IDEE** www.labidee.com

Fig. 8: il Menù dedicato ai bambini proposto dal ristorante il Marchese del Grillo di Fabriano.

Conclusioni

Il progetto Edueat si configura come un sistema integrato di azioni di educazione alimentare finalizzate a coinvolgere i diversi attori che mediano il rapporto del bambino con il cibo. Senza la pretesa di suggerire particolari diete o regimi alimentari Edueat intende costruire un approccio consapevole verso l'alimentazione attraverso il gioco e la libera esplorazione attraverso i sensi.

Le diverse esperienze laboratoriali realizzate in contesti variegati, più strutturati (come le scuole e aziende agricole) e altri più informali (fiere, eventi enogastronomici), in qualità di osservatore partecipante, consentono di trarre le seguenti conclusioni:

i bambini rimangono a lungo nell'esplorazione del cibo attraverso la manipolazione e la degustazione degli alimenti. Durante questi momenti notano somiglianze e differenze tra i cibi e connettono l'esplorazione a determinate esperienze vissute, ad esempio commenti tipici sono: "Nonna ci fa sempre il sugo", "Abbiamo una piantina sul balcone", "La mangio sempre a casa", oltre ad esprimere preferenze e gusti personali.

In generale i bambini si mostrano sempre molto curiosi verso i giochi proposti e chiedono di poter continuare le attività con altre tipologie di alimenti e utilizzando le diverse percezioni sensoriali.

L'esplorazione sensoriale cambia a seconda dell'età dei destinatari. Il target dei più piccoli (3-4 anni) privilegia l'utilizzo del tatto e del gusto, i bambini tra gli 8 e i 10 anni subiscono maggiormente l'influenza della vista. Nell'attività relativa ad indovinare gli ingredienti del frullato questi ultimi esprimono immediatamente commenti relativi al colore, mostrando un'iniziale resistenza nell'assaggiarlo.

Relativamente al ruolo dell'adulto, nella maggior parte delle attività organizzate durante fiere ed eventi enogastronomici i bambini chiedono la partecipazione del genitore e supporto nello svolgimento del gioco. La maggior parte degli adulti partecipa alle attività e mostra un atteggiamento di sorpresa nel momento in cui sono coinvolti in prima persona nell'esplorazione dei cibi. Molto spesso i commenti sono stati: "Non è così facile indovinare solo con l'olfatto." "Sembra scontato ma non lo è". In generale anche i genitori appaiono divertiti nel cimentarsi nelle attività insieme ai propri figli e i commenti a proposito delle attività proposte sono stati sempre positivi. Altro elemento interessante da sottolineare è relativo all'interazione che si crea tra genitore e figlio nell'approccio al cibo caratterizzato da "regole" che molto spesso l'adulto esprime nei confronti del bambino durante le attività: "fai attenzione a non sporcarti", "non metterlo in bocca", "prendi un pezzo più piccolo". Queste regole che l'adulto molto spesso in maniera inconsapevole esprime incidono in modo negativo sulla libera e spontanea esplorazione da parte

del bambino. Si riscontra un atteggiamento diffuso tendente ad imporre regole che il genitore stesso non rispetta, ad esempio chiedere al bambino di mangiare verdure quando l'adulto stesso non le consuma.

Questa consapevolezza emerge dalle attività e l'adulto osservando l'approccio del figlio al cibo nei giochi è portato a riflettere su quello che è il suo ruolo nell'educazione del bambino e su come le sue scelte alimentari influenzano le abitudini alimentari del figlio, molti genitori spesso hanno commentato: "questo non lo riconosce perché non lo uso in cucina." "Effettivamente io non sono un'amante degli spinaci ecco perché lui non li mangia." "Cerco di essere molto attento affinché i bambini abbiano un'alimentazione varia e completa."

I risultati ottenuti dai laboratori mostrano il coinvolgimento e l'attenzione da parte di bambini e adulti intorno alle tematiche legate alla sana alimentazione quando queste vengono presentate attraverso un approccio colorato, divertente, fantasioso che spezza la monotonia legata alla routine o al mangiare sempre gli stessi cibi.

Bibliografia Parte II

AA.VV., (2015). Rapporto Waste Watcher – Osservatorio permanente sugli sprechi alimentari

AA.VV., (2005). 6°Rapporto Nazionale Eurispes sulla Condizione dell'infanzia e dell'Adolescenza.

Ausubel, D.P. (1968). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli, 1998.

Baldry, A.C. (2005). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*. Roma: Carocci editore.

Bovina, L. (1998), I focus group. Storia, applicabilità, tecnica. *Valutazione*, 1, pp. 1- 9.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino, 1986.

Bruner, J.S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Il gioco*. Roma: Armando, 1981.

Bruner, J.S. (1983). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Roma: Armando, 1987.

Bruner, J.S. (1990). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringheri, 1992.

Ceriani, A., Nigro V. (2006). *Dai sensi un apprendere*. Milano: Franco Angeli.

Chen, J., Krechevsky, M., Viens, J. (a cura di) (2001). *Cominciare a costruire dalle potenzialità dei bambini. L'esperienza del Progetto Spectrum*. Bergamo: Edizioni Junior.

Connors, M., Bisogni, C.A., Sobal, J. & Devine, C.M. (2001). Managing values in personal food systems. *Appetite*, Vol. 36, Issue 3, pp. 189 – 200.

D'Odorico, L., Cassibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci editore.

Di Nallo, E. (1998). *Quale marketing per la società complessa*. Milano: Franco Angeli.

Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model. A challenge for biomedicine. *Science*, 196, pp. 129-136

Fildes, A., van Jaarsveld, C.H.M., Llewellyn, C.H., Fisher, A., Cooke, L., & Wardle, J. (2014). Nature and nurture in children's food preferences. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 29, 1-7.

Freud, S. (1905). *Tre saggi sulla teoria sessuale*. Torino: Bollati Boringhieri, 1976.

Furst, T., Connors, M., Bisogni, C.A., Sobal, J., & Falk, L.W., (1996) A conceptual model of the food choice process. *Appetite*, Vol.26, Issue 3, pp.247-265

Gardner, H. (1983). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 1991.

Gardner, H. (1991). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli, 1993.

Gardner, H. (2004). *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*. Milano: Feltrinelli, 2007.

Gardner, H., Feldman, D. H., & Krechevsky, M. (a cura di) (2002). *Project Spectrum: Prime attività di apprendimento*. Vol.2, Bergamo: Edizioni Junior.

Gibson, E.L., Kreichauf, S., Wildgruber, A., Vogeles, C., Summerbell, C.D., Nixon, C. et al. (2012). A narrative review of psychological and educational strategies applied to young children's eating behaviours aimed at reducing obesity risk. *Obesity reviews*, 13 (1), 85-95.

Guidicini, P. (2007). *Questionari. Interviste. Storie di vita. Come costruire gli strumenti, raccogliere le informazioni ed elaborare i dati*. Milano: Franco Angeli.

Harlow, H.F., & Zimmerman, R.R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130.
Krueger, R.A. (1994). *Focus group. A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park: Sage publications.

- Lucidi, F., Alivernini F., Pedon A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Migliorini, L., Rania, N. (2001). I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa. *Animazione sociale*, XXXI (150), pp. 81 – 88.
- Morgan, D. L. (1998). *Focus Group as Qualitative Research*. Newbury Park: Sage publications.
- Moscato, T. (2012). Bambini e anziani in pedagogia. In Corsi, M. & Olivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 115-121). Pisa: Edizioni ETS.
- Munari, B. (1974). *Rose nell'insalata*. Mantova: Edizioni Corraini, 2016.
- Nicolini, P. (a cura di) (2001). *Intelligenze in azione. Osservare il bambino nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Nicolini, P. (a cura di) (2011). *La teoria delle intelligenze multiple. Aspetti concettuali e buone pratiche*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Nicolini, P., Corinaldi, V. (2015). A proposito di cibo: linee guida per un'educazione alimentare di qualità. *Psicologia e scuola*, 39. Firenze: Giunti Scuola.
- Nicolini, P., Lapucci, T. (2009). La formazione: definizioni, teorie e modelli. In D. Coppola & P. Nicolini (a cura di), *Comunicazione e processi di formazione: un approccio interdisciplinare* (213-240). Milano: Franco Angeli.
- Nicolini, P., Moroni, C. (2005). Il laboratorio di osservazione del bambino nel contesto scolastico: un'esperienza di formazione a distanza. «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata», pp. 383-418.
- Nicolini, P., Pandolfi, S. (a cura di) (2012). *Comprendere l'ambiente: riflessioni teoriche e buone pratiche in ecosistemi ipogei*. Parma: Spaggiari Edizioni.

Nistri, R. (1998). *Dire fare gustare. Percorsi di educazione del gusto nella scuola*. Bra: Slow Food Editore.

Parkin, D.M, Boyd L., & Walker L.C., (2010). *The fraction of cancer attributable to lifestyle and environment factors in the UK in 2010*. British Journal of Cancer, 105, pp.577-581.

Piaget, J. (1936). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia, 1968.

Piaget J. (1945). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1972.

Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., & Gertzog, W.A. (1982). *Accommodation of scientific conception: toward a theory of conceptual change*. Science Education, 66(2), pp. 221-227.

Schaffer, H.R., & Emerson, P.E. (1964). The development of Social Attachment in Infancy. *Monography Social Research Child Development*, 3.

Soccio, R. (2014). *Warning&food*. Macerata: Edizioni Simple.

Stewarth, D., Shamdasani, P. N. (1990). *Focus Groups. Theory and Practice*. Newbury Park: Sage Publications.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli, 2015.

Venturo, M. (2014). *Ho fame: il cibo cosmico di Maria Montessori*. Fidenza: Mattioli 1885.

Vidgen, H. (2016). *Food Literacy: Key Concepts for Health and Education*. London: Routledge. Taylor and Francis Group.

Vygotskij, L. S. (1981). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In J.S. Bruner J.S., A. Jolly & K. Sylva (a cura di), *Il gioco. Il gioco in un mondo di simboli*, vol. 4, Roma: Armando.

Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza, 1992.

Wagner, N., Meusel, D., & Kirch, W. (2005). Nutrition education for children –results and perspectives. *J Public Healt*, 13, 102-110.

World Health Organization (1998). *Health promotion Glossary*. Ginevra: WHO.

Who Study Group, (2003). *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases*. Who Technical Report Series, n.916, pp.54-132.

PARTE III

CAPITOLO 5

Il progetto *Edujob* nel campo della formazione professionale

Introduzione

Il tema della formazione oggi si presta a essere terreno di incontro di molteplici paradigmi e metodologie. Sono diverse le chiavi di lettura e le definizioni disponibili in letteratura, tanto da generare un iniziale spaesamento nell'approcciarsi al tema dell'educazione degli adulti. Da una immediata analisi emerge che l'elemento comune e condiviso, quando si parla di formazione, è il concetto di *cambiamento*. Il legame tra formazione e cambiamento è evidenziato dalla stessa etimologia della parola formare: *dare forma*, per cui la formazione dà luogo, attraverso la strutturazione di un percorso di apprendimento, a una nuova configurazione nel formando, di solito di tipo mentale (Nicolini, 2015).

Nell'accezione che in questa parte del progetto di ricerca interessa, ovvero la formazione professionale, proveremo a delineare il quadro di riferimento analizzando come il tema sia strettamente connesso ai cambiamenti del contesto storico – culturale e alle ridefinizioni degli assetti organizzativi degli ultimi trenta anni. Nel breve excursus delineato nel capitolo si può osservare come la formazione sia passata da pratiche prevalentemente addestrative a processi prevalentemente centrati sulla valorizzazione della persona nella sua totalità, ai fini non solo della qualificazione professionale ma intesa come sviluppo personale.

Oggi si parla di formazione inclusiva: agganciare il sistema di conoscenze e competenze e il modello mentale del formando è il primo passo per innescare la motivazione ad apprendere e costruire un percorso di formazione che sia efficace perché sentito come prossimo nella propria crescita professionale e umana, più in generale. L'obiettivo del percorso di ricerca in questa parte è quello di definire un modello formativo il cui elemento principale è la costruzione di percorsi riflessivi in grado di dotare il lavoratore delle competenze necessarie per rispondere in modo innovativo e creativo alle nuove sfide poste da un contesto di lavoro in cui il sapere procedurale non è più sufficiente.

1. La formazione: un tema complesso

Il concetto di formazione è stato per molto tempo associato all'idea di preparazione al mondo del lavoro, sottolineandone il valore addestrativo in relazione a un tipo di organizzazione tayloristica in cui i ruoli e i compiti da svolgere erano ben definiti. Durante gli anni '80 si osservano cambiamenti nelle concezioni di organizzazione del lavoro dovute a trasformazioni di tipo economico, sociale e tecnologico che hanno investito la società del tempo. Dal punto di vista organizzativo si è passati da una visione meccanica ad una più organica del contesto aziendale e il concetto di professionalità stesso è cambiato, non coincidendo più con il saper fare un mestiere ma con un "complesso sempre più articolato di saperi, capacità operative ma anche modi di comportarsi e relazionarsi" (Reggio 2002, p. 202). Citando Avallone (2009, p. 13) a proposito di questo periodo storico della formazione:

"nasce un nuovo interesse per la formazione, certamente sollecitato dall'esigenza di adeguare il lavoro ai processi di automazione e di ristrutturazione; dalla ricerca di più elevati livelli di efficienza nella conduzione dell'impresa; dalla necessità di esaminare e comprendere i complessi rapporti all'interno dell'organizzazione e nell'ambiente sociale, sui quali si fonda buona parte della capacità di sopravvivenza e rinnovamento delle aziende; dall'opportunità di una effettiva valorizzazione della risorsa umana quale si cominciano a richiedere – per lo meno a certi livelli di inquadramento – capacità critiche, creatività e disponibilità al cambiamento".

Questi mutamenti hanno generato nuove sfide a cui la formazione ha risposto articolandosi da una parte come formazione alle competenze trasversali in grado di garantire flessibilità a un mercato del lavoro in continua evoluzione e, dall'altra, come elemento di innovazione strategica per le imprese. La formazione guarda al lavoratore non più come semplice anello della catena di montaggio ma come protagonista responsabile della gestione del proprio lavoro, che arricchisce l'esperienza professionale di contenuti culturali e relazionali. La formazione si presta a divenire terreno di incontro multidisciplinare da parte della psicologia, sociologia, pedagogia, che introducono nuovi argomenti di cui deve occuparsi la pratica formativa: la motivazione, il lavoro di gruppo, la comunicazione, la gestione dei conflitti. Cambiano anche i luoghi della formazione, che diviene sempre più attenta a riproporre scenari diversificati rispetto a quello tradizionale dell'aula, mentre i tempi si dilungano estendendo il percorso formativo a tutto il ciclo di vita. Il bacino dei destinatari della formazione diviene più ampio ed eterogeneo, generando la nascita di nuove metodologie e tecniche educative.

La prolifica articolazione di teorie, metodi e pratiche sul tema della formazione risponde alla “sfida della complessità” che i rapidi mutamenti a livello economico, politico, sociale e culturale hanno imposto, generando una necessaria ristrutturazione dei processi di apprendimento e di conoscenza della realtà. Come sottolinea Bochicchio:

“In passato, infatti, si puntava a governare il futuro ipotizzando la linearità degli eventi, per cui si riteneva che una buona programmazione potesse condurre a prefigurare con una certa precisione anche i futuri scenari. Oggi è la complessità a scandire lo svolgersi degli eventi, dove nessuna previsione – per quanto accurata - può consentire di anticipare gli eventi con un sufficiente grado di attendibilità. Il modello epistemologico della complessità ha definitivamente segnato la fine dell’approccio deterministico alla realtà, e l’affermarsi di nuove forme di pensiero dove la prima è considerata il risultato di una selezione fra più alternative dove sono presenti variabili che agiscono secondo registri difficilmente prevedibili” (2011, p.1).

Il contesto in cui oggi si trovano ad operare i protagonisti del processo formativo è stato definito “società liquida”, utilizzando un termine caro al filosofo Bauman (2002) per sottolineare i caratteri di rapida mutevolezza, di fluidità, che assumono connotazioni di inconsistenza, indecifrabilità, precarietà del vivere quotidiano. Tale scenario ha determinato importanti cambiamenti nel modo di fare impresa, condizionando le pratiche formative. Formazione e contesto organizzativo entrano in una relazione di influenza reciproca in quanto le pratiche formative si strutturano sui modelli organizzativi. Lipari (2002) a questo proposito sottolinea come la formazione sia identificabile con quel “variegato campo di sapere, culture e pratiche professionali” la cui analisi va fatta “proprio a partire dalla relazione costitutiva con i processi organizzativi [...] risultando le organizzazioni il referente contestuale più rilevante delle azioni formative” (Lipari 2002, pp. 10-11).

Adottando la suddivisione operata da Quaglino (2005) ormai nota nella lettura dei processi di formazione che, a nostro avviso, può essere significativa nell’orientarci nel complesso tema in oggetto, distinguiamo tre scenari che delineano i principali indirizzi della formazione oggi:

- alle competenze o formazione per l’organizzazione, in una prospettiva di gestione delle risorse umane e di riqualificazione professionale;
- al cambiamento o formazione in organizzazione, in una prospettiva di crescita della relazione tra individuo e organizzazione;
- allo sviluppo personale o anche formazione oltre l’organizzazione, verso un orizzonte di esistenza piena e autentica, verso la riappropriazione di un progetto di sé (2005, p.179).

Continuando nell’analisi del contesto l’autore parla di ripensamento dei costrutti della formazione da ricondurre all’ordine di tre fattori:

“Un primo fattore/vettore è rappresentato dal permanente **cambiamento** in cui sono sprofondati i sistemi organizzativi e il più ampio ambiente sociale di riferimento, cambiamento all’insegna dell’incertezza, della discontinuità, della turbolenza. Ogni sapere consolidato, utile ad affrontare un tale cambiamento, ha vita sempre più breve. Ogni formazione finalizzata a trasferire sapere è esposta a un’obsolescenza sempre più rapida. [...] Un secondo fattore/vettore è rappresentato dalla conseguente perdita di fondamento di alcune categorie forti di riferimento organizzativo quali quelle di *mestiere*, di *mansione* e di *ruolo*, categorie che trovano una rilettura tendenzialmente convergente nel concetto sempre più onnicomprensivo di *competenza*. La formazione si trova a “inseguire” profili di competenze flessibili, aperti, in continua ricombinazione, i cui contorni mostrano vistose aree di sovrapposizione. Il fatto che tutto ciò venga interpretato largamente e diffusamente nei termini di “gestione” della conoscenza ci dice quanto, in definitiva, le questioni della competenza debbano essere affrontate nel quadro più ampio cui il conoscere rinvia. [...] Un terzo fattore/vettore rimanda agli stessi soggetti che si trovano a dover fronteggiare la complessità in termini di discontinuità del ciclo di vita e continuità di evoluzione delle competenze. La direzione è evidentemente quella della formazione permanente, ovvero di un percorso di apprendimento life long. In questo senso il vantaggio della formazione sarà sempre meno legato al determinismo e al finalismo dei suoi contenuti e sempre più alla qualità e all’innovatività dei suoi metodi” (p. 180-181).

Alla luce di questi aspetti è possibile tracciare lo spostamento di focus che si è delineato sul tema della formazione orientata sempre più allo sviluppo di competenze piuttosto che al compito, in un contesto organizzativo che assume i tratti evanescenti della *learning organization*, dove il legame tra formazione e apprendimento diviene imprescindibile, assumendo la prospettiva non più di semplice qualificazione professionale ma di sviluppo personale. “Rileggere tutte le questioni del formare come questioni dell’apprendere”(p. 185), è questo secondo Quaglino il nuovo indirizzo che, chi si occupa di formazione, deve tener presente per gestire la complessità. La formazione secondo tale visione, si avvicina ai territori dell’educazione e dell’istruzione.

Nel *Manifesto della Terza formazione* l’autore fa riferimento ad un apprendimento *trasformativo*, l’unico che può connettere formazione e cambiamento, inteso come una profonda modifica della struttura del sé che apre la strada verso la valorizzazione della dimensione psicologica dell’agire lavorativo e formativo. Si tratta di una proposta secondo la quale la formazione dovrebbe porsi come un cammino autentico di apprendimento, ma di un apprendimento che non abbia come scopo realizzazioni esteriori, ma si proietti verso una continua (ri)scoperta del sé, attraverso un percorso circolare che parte dall’esperienza vissuta dal soggetto per approdare alle fasi di elaborazione tramite pratiche riflessive e narrative. L’autore attribuisce a questi passaggi un valore metodologico che va sotto il nome di *coltivazione di sé*.

Partire dall'esperienza è considerato uno dei fondamenti della formazione degli adulti. Il processo di apprendimento si realizza attraverso l'azione e la sperimentazione di situazioni, compiti, ruoli in cui il soggetto, attivo protagonista, si trova a mettere in campo le proprie risorse e competenze per l'elaborazione e/o la riorganizzazione di teorie e concetti volti al raggiungimento di un obiettivo. L'apprendimento esperienziale consente al soggetto di affrontare situazioni di incertezza sviluppando comportamenti adattivi e migliorando, nel contempo, la capacità di gestire la propria emotività nei momenti di maggiore stress psicologico. Consente inoltre di sviluppare le proprie abilità di problem solving, anche attraverso l'abilità creativa e di far acquisire autoconsapevolezza mediante auto-osservazione ed etero-osservazione, al fine di ridefinire eventuali atteggiamenti inadeguati e di valorizzare i comportamenti costruttivi. L'esperienza così acquisita diviene patrimonio di conoscenza del soggetto e costituirà il nuovo punto di partenza di ulteriori evoluzioni. Questa tipologia di esperienza formativa non elimina in toto metodologie e strumenti tradizionali, ma li integra per sistematizzare e rafforzare l'apprendimento e facilitare la trasferibilità dei comportamenti appresi nella propria realtà lavorativa.

Nello specifico tipiche forme di apprendimento esperienziale come *l'outdoor training*, *l'action learning*, i laboratori, si basano sullo sviluppo dei seguenti concetti:

- Apprendimento olistico: il partecipante apprende utilizzando tutti i suoi codici e mettendo in interazione la componente cognitiva, emotiva e fisica. Quanto più sono coinvolti tutte e tre ed in modo consistente, tanto più si innalza il livello di esperienzialità delle attività formative proposte.
- Sfida e creatività: il partecipante può confrontarsi con un terreno sconosciuto ed è costretto ad adattarsi, correre dei rischi, operare anche senza conoscere tutte le risposte, governare situazioni di ambiguità o, al contrario, può affrontare attività più familiari gestendole ed elaborandole però da differenti punti di vista, stimolando il pensiero laterale.
- Utilizzo della metafora: l'attività proposta risulta formativa in quanto legata metaforicamente all'uso di determinate competenze utili nello svolgimento del proprio ruolo professionale.
- Coinvolgimento: il partecipante, protagonista attivo, apprende attraverso l'allenamento, la prova e la sperimentazione dei propri comportamenti. Nessuno fornisce dall'esterno modelli e tecniche preconfezionate valide per tutti, ma viene facilitata l'attivazione delle risorse personali.

- Osservazione: il partecipante si osserva mentre agisce (auto-osservazione) ed osserva il comportamento degli altri (etero-osservazione). Viene stimolato un processo di apprendimento non tanto “per prove ed errori” ma strutturando momenti in cui “ci si ferma e si riflette su”. Questo porta a scoprire le conseguenze negative di alcune nostre azioni ma anche a valorizzare e sistematizzare i comportamenti costruttivi inconsapevoli.
- Concretezza: l’attenzione è centrata sul “qui ed ora” collegando il processo di apprendimento a situazioni concrete. Le attività proposte sono reali e le conseguenze dei propri comportamenti immediate.
- Divertimento: il momento didattico/formativo è associato anche al gioco dimostrando che si può imparare e crescere anche divertendosi. Viene così recuperata la dimensione ludica dell’apprendimento tipica dei bambini che, proprio perché utilizzano il divertimento e l’emotività positiva, attivano motivazione intrinseche ad apprendere.

2. Formazione e apprendimento

La complessità relativa al tema della formazione degli adulti deriva proprio dal lavorare con soggetti che hanno già un’organizzazione mentale radicata e sperimentata attraverso l’esperienza quotidiana. In questo senso il formatore si scontra con un modello di credenze, competenze ed esperienze già convalidato, che il soggetto stesso fa fatica ad abbandonare in favore dell’acquisizione dei nuovi contenuti veicolati dalla formazione, in quanto funzionante e funzionale, dal proprio punto di vista. Quasi mai, infatti, il percorso formativo avviene per la necessità avvertita dal formando, quanto piuttosto per i bisogni di ammodernamento dei processi che partono dall’organizzazione del lavoro. Come sottolinea Quaglino, la formazione allora va ricollocata

“nelle mani (nei pensieri e nei desideri) di tutti coloro che, essendo in formazione, hanno la vera padronanza dell’apprendimento e dell’apprendere e la possibilità unica di padroneggiare (se lo pensano e lo desiderano) il compito di non cedere ad alcuna scorciatoia o semplificazione o agevolazione che possa essere suggerita da qualunque convenienza esteriore, in nome di una qualsiasi “ottimizzazione”(di tempi, temi, modi, costi) che si rileverà puntualmente incapace, come sappiamo benissimo, di costruire saperi di medio-lungo periodo e finirà per risolversi in un convenzionale, “prosaico”, trasferimento di contenuti o in un modesto, poco significativo, soddisfacimento di curiosità. Da qui l’esigenza allora di ripensare quella centralità del soggetto nel progetto di formazione”(2014, p. XXVII).

Una formazione che metta al centro il soggetto, in grado di tener conto di un'organizzazione mentale già radicata sottende una determinata concezione dell'apprendimento proposta dalla prospettiva socio costruttivista. Tale visione dei processi di apprendimento ben si adatta all'attuale società della conoscenza in cui al singolo individuo è richiesto sempre più il ruolo di protagonista (pro)attivo e responsabile di una formazione continua che dura tutta la vita. Alla base vige l'idea che l'apprendimento sia una pratica situata, come sostiene Zucchermaglio:

“L'apprendimento è coinvolgimento nelle pratiche. [...] La conoscenza non gira per il mondo in una forma pura e non esiste nessuna ragione per credere che sia immagazzinata in una qualche forma nella testa dei singoli. Gli individui sono sempre attivi costruttori di conoscenza e di competenze: queste (anche quelle già possedute) interagiscono con i contesti, fisici e sociali, che li circondano”(1996, p.76).

Fornire al soggetto competenze metacognitive e di pensiero critico è tra le strategie ritenute come fondamentali per affrontare la complessità del reale. Per questi motivi agganciare la motivazione ad apprendere da parte dei formandi, valorizzando il bagaglio di conoscenze, competenze ed esperienze che portano con sé in entrata nel processo di apprendimento è un elemento di fondamentale importanza. Quest'operazione trasforma inevitabilmente la figura e il ruolo del formatore che, da esperto erogatore di conoscenza precostituita, diviene innanzitutto conduttore di interazioni volte alla co-costruzione di conoscenza e facilitatore di percorsi di apprendimento riflessivi, costruiti sul modello della formazione on the job.

La motivazione gioca un ruolo chiave nel processo formativo che coinvolge persone adulte in quanto motore di partecipazione attiva e di reale apertura da parte del formando verso nuove acquisizioni e apprendimenti. A differenza dei bambini, che hanno una predisposizione all'apprendimento, gli adulti hanno bisogno di un forte coinvolgimento motivazionale per sviluppare apprendimenti che siano duraturi. Gli adulti in questo senso sono meno inclini a imparare qualcosa per cui non provano interesse o in cui non riconoscono un significato o uno scopo. Come sottolinea Knowles,

“il bambino ha una disponibilità quasi illimitata all'apprendimento: sia perché la sua età corrisponde biologicamente all'epoca della vita destinata alla crescita-apprendimento, sia perché percepisce come naturali le richieste di apprendimento che il sistema educativo gli fa” (1973, p. 73).

Nel contesto aziendale la motivazione rischia di venir meno quando la richiesta di formazione proviene da necessità chiare all'organizzazione, ma non altrettanto ai singoli individui, non

prendendo in considerazione i bisogni e la rappresentazione delle problematiche aziendali da parte dei partecipanti al processo formativo. Diviene allora indispensabile, fin dalle prime fasi del percorso formativo, nel momento della progettazione, valorizzare il punto di partenza del singolo individuo con il suo patrimonio di conoscenze, interessi, valori e esperienze.

Partire dalle conoscenze pregresse del soggetto significa costruire dei percorsi formativi personalizzati finalizzati all'individuazione delle sue idee, il modo in cui si sono formate e il canale attraverso cui interagire per trasformarle in nuova conoscenza acquisita. La rilevazione delle conoscenze diviene un momento prezioso nel percorso formativo perché il formatore può monitorare quali sono i processi di elaborazione e connessione delle informazioni utilizzate dai formandi e modellare l'azione educativa su di essi. La riconnessione delle esperienze pregresse con i nuovi contenuti che la formazione intende veicolare favorisce lo sviluppo di un processo di apprendimento realmente motivante in cui i formandi divengono soggetti attivi e responsabili. Il concetto di doppia spendibilità della formazione ha l'obiettivo di valorizzare le competenze professionali della persona in vista di una crescita personale e rafforzamento di competenze cognitive, relazionali e sociali sia nella vita professionale che privata e allo stesso tempo un aumento della competitività aziendale.

3. La formazione on the job

La formazione on the job, per le sue caratteristiche intrinseche, può rappresentare una risposta efficace rispetto alle esigenze di complessità e cambiamento imposte dalla Knowledge society. Tale pratica nasce come strumento di addestramento di giovani con mansioni operative, tramite l'affidamento al lavoratore esperto. È quindi caratterizzata da una modalità formativa, centrata sui compiti e fondata sull'esperienza del fare: learning by doing. Il valore aggiunto della formazione on the job è dato dalla possibilità di trasferire sul campo non solo capacità operative di natura tecnica ma anche comportamenti, motivazioni, caratteristiche personali, in una parola, quella "conoscenza tacita" (Nonaka, 1994), non sistematizzata, che nasce dall'esperienza lavorativa e viene socializzata all'interno delle dinamiche che si instaurano tra esperto e apprendista. L'esperto in quest'ottica interviene attraverso azioni di scaffolding (Wood, Bruner, Ross, 1976) finalizzate a creare un ambiente di apprendimento tale da accompagnare il lavoratore alla piena acquisizione

di competenza sottraendo gradualmente l'azione di affiancamento. Zucchermaglio a tal proposito descrive il ruolo dello scaffolding nella forma dell'apprendistato come

“quello di superare la distanza tra le richieste del compito e il livello di competenza richiesto: il compito rimane costante ma si semplifica il ruolo giocato in esso di chi impara, attraverso un intervento progressivamente minore di supporto e controllo da parte dell'esperto. Coloro che devono apprendere infatti hanno bisogno di cominciare dalla periferia dell'attività autentica e di muoversi poi progressivamente all'aumentare delle capacità verso una piena partecipazione dell'attività stessa” (1996, p.64).

La formazione on the job si contraddistingue come formazione sul luogo di lavoro in cui si innesca il circolo virtuoso del “lavoro mentre mi formo e mi formo mentre lavoro”, divenendo terreno fertile per l'affermazione di un nuovo modello di pratica professionale basato sulla “riflessione nel corso dell'azione” introdotto da Donald A. Schön (1987). Tale modello si fonda sul superamento della tradizionale concezione del lavoro come momento di applicazione di conoscenze apprese altrove, attraverso interventi formativi finalizzati a fornire conoscenze di tipo teorico e sistematizzate che poi verranno messe in atto attraverso la pratica lavorativa. Secondo l'autore l'incertezza e la caoticità del contesto lavorativo attuale non può essere affrontata dal sapere procedurale in possesso del lavoratore, che deve dotarsi piuttosto di competenze intuitive e strategie creative in grado di risolvere i nuovi problemi che quotidianamente si presentano sul luogo di lavoro (1987). Competenze che possono essere acquisite attraverso la riflessione sull'azione compiuta e sull'azione che si sta compiendo, e che nel momento in cui viene esaminata sotto la lente riflessiva, viene sistematizzata e esplicitata come nuova conoscenza. In questo senso l'attività lavorativa viene a coincidere con la produzione di nuova conoscenza, grazie alla pratica riflessiva attraverso cui il lavoratore individua punti di forza e di debolezza del suo agire.

4. La formazione come pratica riflessiva

La formazione degli adulti è basata su processi di apprendimento dove l'esperienza gioca un ruolo fondamentale. Affinché il contesto lavorativo diventi luogo in cui a partire dall'esperienza sia possibile costruire conoscenza occorre che la formazione si connaturisca come percorso riflessivo sulle azioni e le procedure messe in atto dal lavoratore nella quotidianità.

A questo proposito Luigina Mortari nei suoi studi sulla pratica riflessiva individua due livelli di riflessione, che definisce:

Pensare a ciò che si fa: al suo interno possiamo distinguere tra riflettere mentre si sta eseguendo l'azione (riflessione-*in*-azione), riflettere sulle azioni compiute in passato (riflessione-*su*-l'azione) riflettere sui possibili sviluppi futuri di un'azione (riflessione-sull'azione-possibile)

Pensare i pensieri: una riflessione sui nostri modi di risolvere i problemi e più in generale sulle competenze messe in campo.

La riflessione in azione si traduce come una "vigilanza critica"(Mortari, 2004, p.26) per analizzare l'esperienza che si sta vivendo e rilevare gli aspetti problematici prima che essi vengano assorbiti nelle cornici interpretative precostituite. Perché come sostiene l'autrice:

"Non si può assumere che il testo dell'esperienza, fatto di casi unici e singolari, si adatti a teorie interpretative predefinite. Nei confronti di questa eccedenza dell'esperienza rispetto al potere ermeneutico delle teorie disponibili, la tendenza è tuttavia quella di agire sulla base di un sapere che viene applicato in modo automatico prendendo decisioni di fronte a situazioni di incerta definizione sulla base di strategie consolidate. L'economia dell'agire quotidiano lavora, infatti a occultare i dubbi latenti che, se ascoltati, potrebbero provocare una radicale messa in questione delle teorie assunte come riferimento. Questo agire irriflesso porta a sottovalutare o a non intravedere il profilo unico e singolare di certe situazioni che anziché strategie standardizzate chiedono che si attivi un pensare contestuale" (*ibidem*).

La riflessione in azione è definita anche strumentale perché ha ricadute nel momento dell'agire stesso, è funzionale a ridefinire l'azione mentre questa è ancora in atto. Educare alla riflessione in azione implica anche la gestione delle emozioni, il sapere stare nella situazione di ambiguità generata dall'incertezza e vivere questo momento come occasione di crescita professionale che può generare ripercussioni positive nell'agire. La riflessione-*su*-l'azione consiste nel ripercorrere l'esperienza vissuta e scomporla nei suoi elementi fondamentali: quali motivazioni hanno spinto ad intraprendere quella precisa azione, i risultati attesi e le alternative che sono state scartate. La riflessione sull'azione possibile ipotizza situazioni di rottura o di conflitto dovute all'emergere di un problema e ipotizza differenti strategie di risoluzione

Acquisire consapevolezza dei comportamenti utilizzati in determinate situazioni lavorative e avere la possibilità di condividerla con gli altri crea le condizioni per predisporre al miglioramento.

Di fronte a questa nuova concezione delle dinamiche lavorative alla formazione spetta il compito di favorire lo sviluppo di percorsi lavorativi riflessivi. In questo contesto dunque la formazione on the job assume caratteristiche di continuità e pervasività, essendo progettata per essere perseguita al di fuori dell'aula e della singola esperienza di outdoor, nella dimensione quotidiana del lavoro per dare reale applicabilità all'apprendimento. Diviene a questo proposito necessario

soffermarsi sul concetto di *pratica* come unità di analisi e di interpretazione dei contesti di lavoro (Bruni, Gherardi, 2007). La pratica è sempre contestualizzata a livello culturale e sociale e si identifica in quelle attività le cui caratteristiche procedurali e i significati legate ad esse si strutturano con il tempo e, consolidandosi nella memoria collettiva del gruppo, divengono punto di riferimento per le future azioni del gruppo stesso. Come sostiene Lipari, l'analisi della pratica consente di individuare i soggetti dell'azione e gli oggetti sui quali si intersecano azioni di manipolazione e significati negoziati. In questo senso prendere la pratica come unità di analisi del contesto lavorativo significa analizzare "non solo i significati dell'agire degli attori, ma anche la loro identità individuale e sociale" (2012, pp.125).

Strutturata in questo modo la formazione on the job può essere annoverata tra quelle pratiche formative intese come

"luogo privilegiato di costruzione di nuovi significati e di nuovi mondi in senso proprio" e "strumento validissimo per dissolvere modi ormai inadeguati di affrontare i problemi e per costruire nuovi modi di pensare e nuove strategie" (Trigona, 2013, p. 10).

5. Il ruolo del formatore

Alla luce degli aspetti fin qui considerati e dei fattori che intervengono nei processi di apprendimento che interessano gli adulti occorre riflettere sulla ridefinizione della figura del formatore. Nell'ottica tradizionale il formatore così come l'insegnante a scuola, è considerato come l'esperto, detentore del sapere specialistico oggetto dell'intervento educativo e delle relative competenze di organizzazione e progettazione delle attività formative. Nel nuovo paradigma fin qui configurato al formatore spetta il ruolo di facilitatore e di accompagnatore nei processi di costruzione di competenza del formando, attento a fornire gli strumenti per attivare e ristrutturare il patrimonio pregresso di conoscenze ed esperienze del soggetto attraverso la strutturazione di percorsi di interazione e condivisione all'interno del gruppo dei pari.

Il formatore in questo senso opera in quella che Vygotskji definisce *zona di sviluppo prossimale* (, un'area di sviluppo di conoscenza e competenza che rientra nelle potenzialità del destinatario dell'intervento formativo. Quando gli obiettivi della formazione cadono troppo lontano dalle esperienze e conoscenze dei formandi si crea un gap per cui i contenuti della formazione vengano percepiti distanti dal soggetto e quindi divengono inefficaci. In un percorso formativo in cui il formatore si connota come il regista e colui che supporta le interazioni tra i formandi ai fini della

costruzione del sapere diviene fondamentale la condivisione tra tutti i partecipanti di un chiaro contratto formativo che viene stipulato all'inizio del percorso e definisce le informazioni tecniche relative ai tempi, luoghi e scopi della formazione e specifica le attività e gli strumenti che verranno utilizzati a livello metodologico, con l'esplicitazione delle aspettative reciproche, dei ruoli e dei compiti del formatore e dei destinatari della formazione. Avendo chiare le disposizioni stabilite dal contratto il formatore monitora l'andamento dei lavori e richiama il gruppo quando questo si allontana dagli obiettivi da raggiungere, mentre i formandi divengono consapevoli del loro ruolo attivo e del loro raggio di azione. Nei paragrafi che seguono vengono fornite indicazioni per il formatore.

5.1 Adottare l'approccio maieutico

Il termine *maieutica* deriva dal pensiero socratico e letteralmente significa "tirar fuori". Il discente è ricco di esperienze, competenze e visioni del mondo che emergono dall'interazione con il mentore. Nel contesto formativo un'azione maieutica mette al centro il formando che attinge alle sue personali risorse conoscitive ed esperienziali nel processo di apprendimento di nuove conoscenze e competenze. L'approccio maieutico si colloca alla base del sistema formativo fin qui delineato: è presente nel momento della rilevazione del bagaglio di conoscenze ed esperienze dei formandi, nella costruzione di percorsi riflessivi volti a far emergere i propri punti di forza e di debolezza, così come nell'utilizzo di modalità interattive che facilitano il confronto tra punti di vista diversi e favoriscono la consapevolezza dell'inadeguatezza di alcune strategie e pratiche lavorative, innescando un processo di co - costruzione di nuova conoscenza. Il formatore che adotta tale visione socratica dell'apprendimento è l'esperto conduttore che dosa il suo grado di partecipazione nelle dinamiche che si creano nel confronto tra pari e lascia liberi i discenti di trovare e applicare le proprie strategie senza fornire soluzioni o verità prestabilite.

5.2 Favorire la progettazione partecipata

Abbiamo più volte sottolineato come la rilevazione delle conoscenze, competenze e esperienze in possesso dei discenti è un momento molto prezioso per il formatore, soprattutto quando si crea un terreno di scontro tra gli intenti della formazione e le motivazioni ad apprendere e modificarsi da parte degli adulti che partecipano al processo formativo. La conoscenza da parte del formatore di queste informazioni rende possibile la strutturazione di percorsi formativi costruiti in base alla

progettazione partecipata di tutti i partecipanti. La progettazione partecipata implica il coinvolgimento del formando in tutte le fasi del processo formativo, in modo da renderlo protagonista attivo piuttosto che semplice fruitore della formazione. Di conseguenza il formando viene coinvolto nei momenti decisionali che tradizionalmente spettano al formatore, quali la rilevazione dei bisogni formativi, la definizione delle metodologie e degli strumenti, la scelta di tempi e luoghi in cui avverrà la formazione. Il coinvolgimento dell'utente finale influisce positivamente sulla sua motivazione ad apprendere che può essere agganciata molto più velocemente se l'adulto può partecipare fin dall'inizio al design progettuale.

5.3 Includere tutti i codici delle intelligenze

Nell'ottica della doppia spendibilità e del ruolo della formazione come strumento di miglioramento della persona e dell'organizzazione, la valorizzazione delle diversità è una strategia quanto mai attuale e necessaria per affrontare la complessità del reale. Uno dei cardini fondamentali per la costruzione di percorsi formativi realmente efficaci è la valorizzazione delle diversità di approcci mentali che intervengono quando si innescano processi di apprendimento. Ogni individuo è portatore di diverse abilità, diverse visioni del mondo e differenti storie e bagagli esperienziali che pongono il formatore di fronte alla sfida di una formazione realmente inclusiva. Inclusione e formazione è un connubio recente resosi quanto mai indispensabile perché fare formazione oggi significa rendere il soggetto che apprende, il reale protagonista del processo formativo in tutte le fasi di progettazione dello stesso anzi che semplice fruitore. In secondo luogo i destinatari della formazione, in ragione dei rapidi flussi migratori degli ultimi anni, sono soggetti provenienti da culture diverse, che posseggono propri linguaggi e personali modalità di affrontare non solo il lavoro ma anche la vita quotidiana. La formazione diviene realmente inclusiva quando è capace di valorizzare e far interagire il bagaglio di conoscenze e competenze di cui ogni formando è portatore.

Riconoscere e valorizzare le diversità diventa uno strumento fondamentale per supportare la realizzazione della persona sul lavoro e nella vita e nuovo fattore di competitività per le aziende.

La Teoria delle Intelligenze Multiple sviluppata dallo psicologo americano Howard Gardner e presentata nel testo *Formae Mentis* (1983) segna una rivoluzione nel panorama delle teorie dell'apprendimento avviando la possibilità di formulare nuovi scenari e riflessioni anche nel campo della formazione degli adulti.

Rifiutando il concetto di quoziente intellettuale come strumento di misurazione di un'intelligenza generalizzata l'autore definisce l'intelligenza come la capacità di risolvere problemi in un determinato campo del sapere e creare prodotti e prestazioni apprezzabili nella cultura di appartenenza. Portando determinate prove sulla natura modulare della mente umana, Gardner individua otto tipi di intelligenza: linguistica, logico matematica, musicale, spaziale, corporeo-cinestetica, le intelligenze personali (interpersonale e intrapersonale), naturalistica ed esistenziale. Secondo L'Autore ogni soggetto al momento della nascita possiede potenzialmente ognuna di queste, ma ogni intelligenza va individuata e esercitata attraverso apposite esperienze educative per poter avere uno sviluppo adeguato.

La teoria di Gardner individua diversi linguaggi e modalità di risoluzione di problemi che il formando mette in campo nei processi di apprendimento e che il formatore non può sottovalutare perché ognuno di questi codici viene applicato quotidianamente nel problem solving lavorativo e può divenire un canale di comunicazione da utilizzare all'interno del processo formativo.

La teoria delle intelligenze multiple avvia una nuova concezione della formazione intesa come costruzione di un percorso di apprendimento personalizzato e motivante in cui ogni soggetto deve essere messo nelle condizioni di poter sfruttare al meglio i codici delle intelligenze possedute. Articolare i processi di formazione degli adulti secondo la prospettiva delle intelligenze multiple significa realizzare percorsi inclusivi che valorizzino le diversità di approccio alla conoscenza connaturate nell'essere umano.

CAPITOLO 6

I prodotti

1. Il modello *Edujob*

Il progetto *Edujob* è un sistema integrato di approcci e strumenti finalizzato alla costruzione di percorsi di autorealizzazione e miglioramento del soggetto nel contesto professionale e personale. *Edujob* promuove una nuova visione dell'azienda e della formazione basata sul concetto di miglioramento: l'azienda cresce e migliora solo se crescono e migliorano le sue risorse interne. L'innovazione derivante dalla valorizzazione dei lavoratori nella loro interezza genera il progresso costante dell'intera organizzazione (Raccomandazioni ISO 9001/2015). Il processo di sviluppo personale del singolo è reso possibile dalla motivazione al cambiamento che è alimentata dalla consapevolezza della doppia spendibilità di ogni apprendimento acquisito nel contesto lavorativo e formativo. La doppia spendibilità delle esperienze lavorative e formative si traduce come acquisizione, da parte del lavoratore, di competenze professionali che oltre a migliorare la competitività aziendale, divengono occasione di crescita personale e rafforzamento delle soft skills utili sia nella vita lavorativa che privata. Il concetto di doppia spendibilità si realizza nella consapevolezza delle connessioni che caratterizzano la vita umana. Nell'approccio *Edujob* la ricerca continua di nuove connessioni trasversali alle esperienze quotidiane del lavoratore diviene l'anima del miglioramento dell'intera organizzazione. Per la concretizzazione del concetto di doppia spendibilità è necessaria la scomposizione di tutte le esperienze lavorative, sia quelle che richiedono competenze più intellettuali che quelle che esigono abilità più tecniche, in gruppi di soft skills. La scomposizione di un'unità esperienziale nelle competenze che la supportano permette da una parte, di far leva su quelle competenze utilizzate dalla persona come canali di apprendimento e dall'altra, di rafforzare nella persona quelle competenze spendibili nelle altre situazioni di vita quotidiana. Le soft skills sono per loro natura utilizzabili trasversalmente in più contesti e supportano il miglioramento della persona nella vita professionale e personale, garantendo occupabilità, autorealizzazione e allo stesso tempo, competitività aziendale. In questo senso l'approccio *Edujob* consente un'armonizzazione degli interessi dell'organizzazione e del

lavoratore, nell'ottica della bilateralità. In quest'ottica il lavoro diviene palestra in cui allenare continuamente le competenze trasversali, superando l'idea di fatica e focalizzandosi su quella di opportunità. Le ore di lavoro sono ore di vita che occupano la maggior parte del tempo quotidiano e che vanno valorizzate attraverso la consapevolezza dell'apporto in termini di energia, di autostima e di bagaglio di competenze che un'attività lavorativa può offrire, oltre alla retribuzione. In questo modo si passa alla considerazione del tempo del lavoro non più come alienazione dalla vita reale, ma come opportunità di apprendimento e quindi di miglioramento continuo. L'approccio *Edujob* sottolinea la funzione sociale del lavoro finalizzato alla produzione di valore, non soltanto a livello economico, ma anche in termini di conoscenza e condivisione di saperi. Tale visione permette una rilettura del ruolo dell'azienda intesa come learning organization, capace di produrre nuovi saperi e conoscenze, attraverso lo sviluppo di percorsi di miglioramento per i propri collaboratori. Nel contesto della learning organization, la formazione si libera delle caratteristiche di frammentarietà e episodicità per assumere un nuovo ruolo di valorizzazione delle competenze che sottendono ogni esperienza lavorativa. In questo modo formazione e lavoro si fondono, entrando a far parte di un continuum del tempo lavorativo, in cui il soggetto si forma mentre lavora e lavora mentre si forma. Il processo formativo diviene continuo e pervasivo, costruito per essere applicato nella quotidianità del lavoro. Coniugando una nuova visione del lavoro, della formazione e dell'organizzazione, *Edujob* si connatura come un sistema integrato di formazione applicabile in ogni ambito e contesto, divenendo applicazione fortemente coerente e funzionale del concetto stesso di life long learning e di quello di life wide learning (fig.1).

Riassumendo il progetto si basa sui seguenti riferimenti:

- Formazione e lavoro sono strettamente interconnesse.
- Una pratica lavorativa racchiude in sé un processo di apprendimento nel momento in cui l'azione si accompagna alla pratica riflessiva che è in grado di problematizzare l'azione-lavoro e trasformarla in apprendimento.
- Ogni apprendimento/cambiamento implica uno squilibrio.

Alla luce del quadro di riferimento dell'approccio *Edujob* sono stati sviluppati diversi strumenti. In questa sede verrà analizzato il Diario del miglioramento come strumento di agevolazione della pratica riflessiva nel contesto lavorativo.

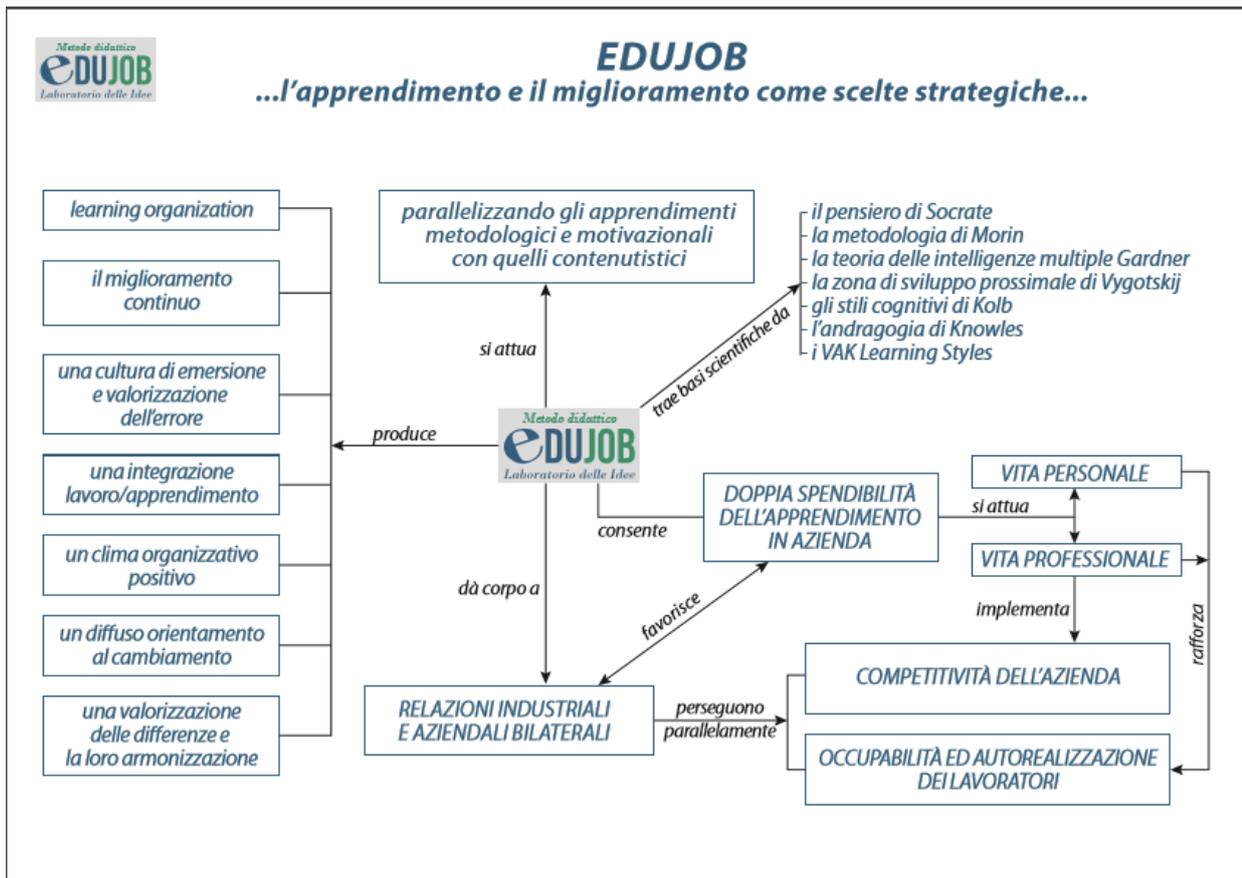


Fig. 1: la mappa concettuale del modello Edujob

2. Il caso Vera srl

L'azienda Vera srl nasce nel 1982 e si occupa di sviluppare attività di ristorazione all'interno dei centri commerciali. Oggi è presente in Lombardia, Piemonte, Veneto, Emilia Romagna, Abruzzo e Marche con oltre 60 punti vendita e un'offerta che si è specializzata in quattro diversi canali: Ristorò (ristoranti free flow), Portello Caffè (caffetterie), CremAmore (gelaterie) e Alice (pizzerie). La collaborazione tra il Laboratorio delle Idee e l'azienda Vera è stata avviata nel 2014, anno in cui è nato il progetto formativo "Persone Vera" comprensivo di più percorsi pensati per il miglioramento organizzativo attraverso la valorizzazione e il miglioramento individuale dei singoli lavoratori. Nel 2015 sulla scia del primo progetto è stato avviato il secondo intervento formativo che si declina in vari moduli. Il piano formativo "Progetto Persone Vera 2: persone in miglioramento" è orientato a coinvolgere l'intera organizzazione sia in senso verticale che e trasversale in un percorso di formazione continua finalizzato, da un lato, a garantire che ogni singolo lavoratore del gruppo sia informato e coinvolto nei processi di sviluppo e cambiamento

perseguiti dall'azienda, dall'altro a mobilitare e sviluppare le risorse di ciascuno nell'ottica del mantenimento/accrescimento delle proprie performance e della propria occupabilità. Questi obiettivi sono raggiungibili attraverso percorsi di motivazione e di consapevolezza per la crescita personale, sia attraverso lo sviluppo delle competenze trasversali, come pure di tecnicità e di capacità di utilizzo di strumenti e metodi applicabili nella quotidianità del lavoro, in un'ottica di ottimizzazione dell'efficacia dello staff operativo e di miglioramento della qualità del servizio offerto. Il piano formativo rappresenta la prosecuzione di un cammino già avviato dall'azienda Vera finalizzato a:

- diffondere fra tutto il personale i valori della cultura aziendale condivisi e sviluppati durante il primo progetto Persona Vera (la centralità della persona, sia esso cliente o lavoratore in una logica di connessione tra relazioni interne all'organizzazione e relazioni esterne con i clienti con il conseguente ampliamento dei saperi e delle esperienze collettive, la doppia spendibilità di ciò che si apprende in azienda, il supporto reciproco per la qualità del servizio, lo sviluppo delle competenze attraverso il proprio percorso di miglioramento individuale).
- Inserire nell'organizzazione quegli elementi di innovazione che sono necessari ad affrontare i cambiamenti imposti dal mercato di riferimento per mantenere e accrescere la propria competitività.
- Consolidare le basi dell'azienda come learning organization, in grado di innescare buone prassi e meccanismi virtuosi di autoformazione e monitoraggio interno, in direzione del miglioramento continuo.
- Rafforzare l'immagine e l'identità aziendale, il senso di appartenenza di ogni lavoratore e il suo coinvolgimento attivo nella ricerca del miglioramento personale e organizzativo.

Il piano è articolato in differenti percorsi, specificatamente tarati sulle diverse componenti del personale di azienda, secondo la tabella sottostante (tab.1):

Ottimizzazione della gestione dei punti vendita	-Aggiornamenti sulle normative di settore -Metodi e tecniche per la proceduralizzazione delle attività -Problematiche di gestione	Direttori	60	12 aula
Verso una learning	-Identità aziendale, consapevolezza	Capi	180	12 di cui

organization per il miglioramento continuo	e fidelizzazione del personale -Comunicazione interaziendale e comunità di apprendimento -Gestione del team di lavoro -Strumenti per la definizione degli obiettivi e il monitoraggio continuo			6aula 6 toj
Verso una learning organization per il miglioramento continuo	-Strumenti per il miglioramento -Sviluppo personale, qualità del lavoro e clima organizzativo	Personale dipendente	350	4 di cui 2 aula e 2 toj
Educazione alimentare e accoglienza delle famiglie nei punti vendita	-Il Family friendly come concetto di sviluppo di nuovi prodotti e servizi -Percorsi di educazione alimentare e consapevolezza sensoriale nei punti vendita	Capi Ristò aree non lombarde	11	12 d cui 4 aula e 8 fad
Educazione alimentare e accoglienza delle famiglie nei punti vendita	L'organizzazione dei punti vendita alla luce del concetto di family friendly	Personale Ristò aree non lombarde	380	2 aula
Sinergie organizzative	Comunicazione assertiva nel lavoro di gruppo	Tutto il personale di sede	40	6 fad

Tab 1: organizzazione del piano formativo

In questa sede prenderemo in esame lo sviluppo del percorso 3: *Verso una learning organization per il miglioramento continuo* destinato agli operatori dei diversi punti vendita.

All'interno dell'azienda si è realizzato un corso di formazione orientato alle competenze trasversali nel campo della ristorazione, strutturato in base ai riferimenti e metodi proposti nel modello *Edujob*. Il corso nella sua fase di attuazione ha avuto complessivamente la durata di un anno da novembre 2015 a novembre 2016. A livello operativo il percorso è stato articolato nelle seguenti fasi:

1 Ricognizione conoscenze pregresse, tramite discussione di gruppo e realizzazione mappe concettuali. Il momento iniziale del percorso formativo è stato dedicato alla rilevazione di pensieri, emozioni, impressioni dedicate al concetto di miglioramento. A questo proposito il formatore ha

chiesto ai partecipanti di indicare la prima parola, immagine o frase che venisse in mente loro alla parola “miglioramento”. Il momento della rilevazione è finalizzato a:

- costruire un linguaggio comune di riferimento;
- capire quali significati vengono condivisi dal gruppo relativamente al concetto;
- “rompere il ghiaccio” e favorire un momento di partecipazione attiva da parte dei partecipanti.

2 Introduzione dei concetti di miglioramento, doppia spendibilità, benessere. Il formatore in questo momento introduce i concetti cardine del modello *Edujob*. La doppia spendibilità è uno dei contenuti su cui il formatore si è soffermato maggiormente, chiedendo ai formandi degli esempi di competenze che possono essere guadagnata nel contesto di vita privata che gli stessi possono spendere per migliorare il proprio lavoro.

3 Spiegazione del diario del miglioramento, strumento per accompagnare la pratica riflessiva.

4 Esercitazioni e training on the job. Il percorso di formazione è stato alternato da momenti più teorici a momenti più pratici.

5 Feedback e incontri di restituzione.

3. Il Diario del miglioramento

Il Diario del miglioramento (Fig. 2) è un prodotto in formato cartaceo che ha lo scopo di favorire un percorso riflessivo sulle esperienze affrontate sia nel contesto professionale che personale. Il diario è stato pensato per essere utilizzato dal lavoratore, è strutturato con un linguaggio semplice e scorrevole e fornito di alcuni esempi di compilazione per decifrare la quotidianità e riflettervi. L’approccio al miglioramento è di tipo esperienziale e pratico, in modo tale che chi legge riesca a pensare al miglioramento come fatto concreto che può accadere e che parte da piccoli gesti. Nel diario sono presenti delle esercitazioni che stimolano la persona a osservare, analizzare e rielaborare i suoi vissuti, le sue emozioni per renderle manifeste e consapevoli. La consapevolezza è considerato il primo passo verso il miglioramento. La scrittura supporta il confronto con se stessi, ad essere presenti a sé stessi, a capire come migliorare imparando prima di tutto ad ascoltarsi. Il

diario del miglioramento vuole essere un primo passo significativo verso un cambio di rotta. A livello grafico la scheda del diario presenta le seguenti voci:



Fig. 2: il Diario del miglioramento come pratica riflessiva

Il percorso di riflessione è strutturato attraverso la metafora della navigazione. La rotta rappresenta l'obiettivo da raggiungere (il comportamento, l'atteggiamento da modificare, il risultato da ottenere, ecc.) e il percorso da intraprendere (quali azioni mettere in atto, gli strumenti, le modalità da adottare, i supporti di cui è possibile dotarsi). La navigazione è il momento centrale dell'azione, in cui giorno per giorno vengono registrate le azioni sviluppate, le difficoltà, i successi, i pensieri, le emozioni. L'approdo rappresenta la fase finale in cui si tirano le fila di quanto si è verificato, si analizzano i risultati raggiunti, i riscontri ottenuti, eventuali azioni alternative e i possibili esiti (fig. 3). La metafora della navigazione scandisce tre differenti momenti che completano il percorso riflessivo, indicati dalla Mortari come riflessione in azione, riflessione sull'azione e riflessione sull'azione possibile.

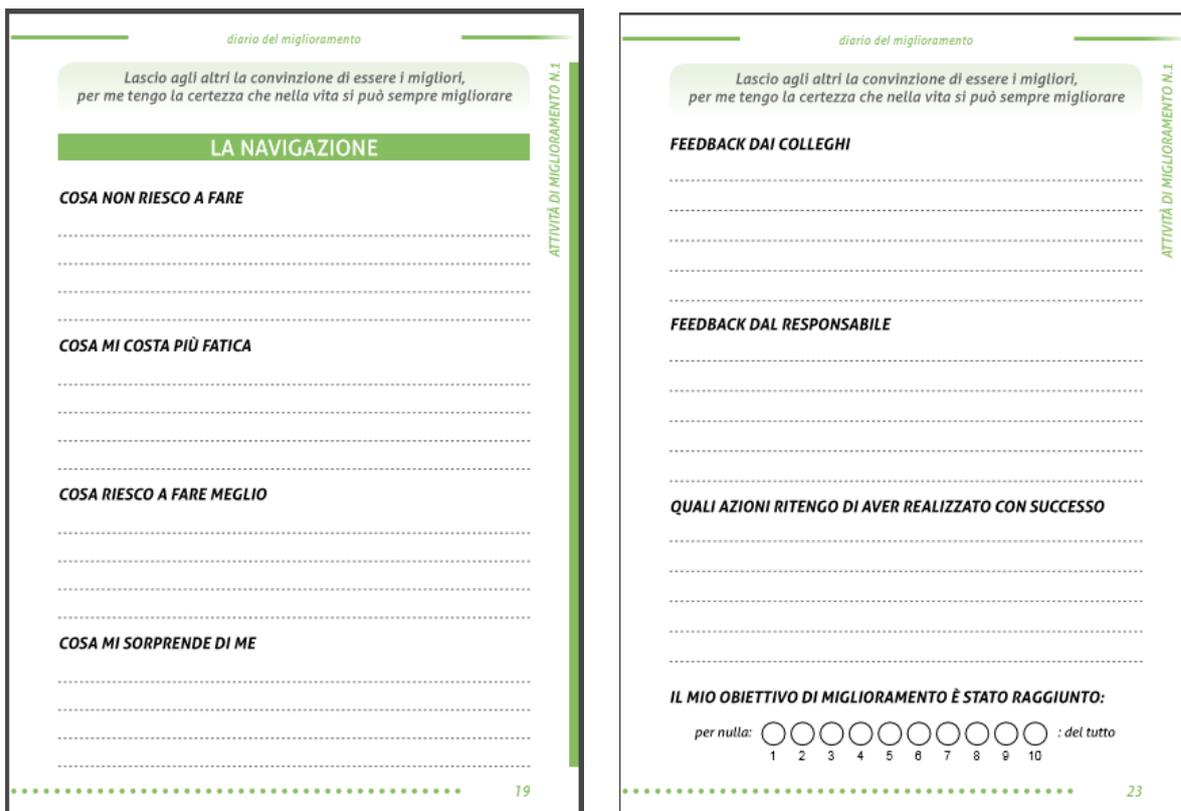


Fig. 3: estratti del Diario del miglioramento

4. Alcuni risultati

Data la mancata coincidenza tra le tempistiche del corso e la conclusione del percorso di dottorato, al momento della scrittura non si dispone dei risultati delle fasi di monitoraggio e valutazione degli interventi formativi. È tuttavia possibile fornire alcuni dati rilevati durante la fase di valutazione intermedia ad opera dei singoli formatori sotto forma di report descrittivi delle situazioni nei diversi punti vendita. Nei locali in cui si è realizzata la formazione prevista dal Progetto Persone Vera 2 è da sottolineare un positivo livello di coinvolgimento dei lavoratori nelle attività proposte, che sono state strutturate per agganciare le motivazioni al cambiamento dei formandi e veicolare nuove strategie e strumenti per rendere concreto il concetto di miglioramento personale e professionale. In particolare, i destinatari degli interventi formativi hanno espresso positive considerazioni verso una formazione che valorizza i loro bisogni e che è attenta a modellare i contenuti formativi a partire dalle criticità e problematiche rilevate durante le interazioni che si sono venute a creare nei momenti di formazione in aula o nel training on the job. Certamente il monte ore assegnato ai singoli gruppi risulta limitato rispetto alla portata degli

obiettivi ed è per questo quanto mai auspicabile la pianificazione di azioni di supporto che possano dare continuità alla formazione effettuata e consolidare quanto già seminato, attraverso una "formazione diffusa" proseguita dagli stessi responsabili. Una osservazione va fatta anche a proposito del training on the job, per sottolineare come le disposizioni legislative relative a sicurezza e HACCP limitino di fatto, per talune tipologie di operatori, l'attività di osservazione e affiancamento da parte dei formatori, non autorizzati a transitare in determinati luoghi di lavoro. Dalle attività svolte, dalle riflessioni che queste hanno sollecitato, e dalle osservazioni che è stato possibile condurre all'interno dei punti vendita durante e fuori dagli specifici momenti formativi si propongono alcune considerazioni rilevanti, ai fini della valutazione dell'efficacia del progetto e dell'implementazione di possibili aspetti migliorativi per il suo prosieguo:

1. Le dinamiche dell'attività formativa hanno consentito una positiva accettazione dei singoli formatori nei gruppi in formazione, rappresentati da gruppi consolidati, formati da lavoratori spesso con lunga anzianità di servizio nello stesso punto vendita.
2. Ovunque il clima venutosi a creare nelle "aule" ha consentito uno scambio franco e diretto, la sensazione di potersi esprimere liberamente con i formatori e di avere una opportunità di far sentire la propria voce e la propria opinione in merito ad una serie di argomenti relativi all'organizzazione aziendale e alla vita lavorativa in Vera.
3. Il coinvolgimento in prima persona dei responsabili nelle tematiche del miglioramento proposte agli operatori risulta essere elemento chiave per una credibilità del processo che Vera intende stimolare, in quanto la motivazione ad un cambiamento reale nei propri atteggiamenti e comportamenti lavorativi e relazionali è strettamente connessa con la possibilità, da parte degli operatori, di vedere nei propri referenti il motore d'avvio del processo di miglioramento; ne consegue l'importanza di una formazione e di una partecipazione continuativa dei direttori (in primis) e dei responsabili dei diversi settori (sala, cucina, bar) che permetta da un lato la condivisione delle difficoltà e dei successi, come pure una formazione diffusa e ricorrente all'interno del punto vendita, ad opera degli stessi capi; dall'altro un monitoraggio continuo e diretto dello stato di avanzamento del processo, che mette in grado azienda e formatori di essere più efficaci nelle azioni di supporto al miglioramento.

4. Nei punti vendita dove sono stati realizzati interventi di formazione collaterale e cospicue attività di supporto all'attuazione del progetto Educat (Milano Portello, Pesaro, Pescara) si osserva un più evidente e deciso orientamento degli operatori e dei responsabili alla tematica del miglioramento e alla personale elaborazione degli stimoli formativi. In particolare il miglioramento è osservabile nelle modalità di approccio alla clientela, nella condivisione della filosofia aziendale, nelle dinamiche collaborative fra operatori e responsabili e soprattutto della motivazione al lavoro che, specialmente nel punto vendita di Pesaro, ha portato a un rinnovato coinvolgimento del personale nella proattività, che si è riflesso in un aumento della clientela. Se ne può dedurre che la proposta di contenuti formativi che viene sperimentata attraverso la realizzazione di progetti concreti viene più facilmente metabolizzata e messa in atto nel quotidiano.

Durante la fase di valutazione intermedia sono emerse criticità nella maggior parte dei punti vendita dove i vari gruppi di operatori mostrano un atteggiamento più resistente nei confronti dei contenuti della formazione e del sistema aziendale. Tra il personale sono stati riscontrati stati d'animo variabili, dalla rassegnazione al conservatorismo fino a un certo negativismo. Tra i commenti maggiormente rilevati: "Tanto non cambia nulla", "Parliamo sempre delle stesse cose", "Belle teorie che a livello pratico poi non si applicano". La proposta del diario è vissuta con interesse e curiosità, come un'occasione per avviare un miglioramento personale ma in alcuni punti vendita resta più difficile da veicolare. Le possibili cause vanno rintracciate nella rotazione dei formatori tra i vari locali, che non consente la costruzione di relazioni di fiducia tra formatore e formando necessaria per facilitare un clima collaborativo. L'altra motivazione va ricondotta al monte ore ridotto destinato agli interventi formativi. La spiegazione del diario e l'affiancamento nel percorso riflessivo richiede maggiore continuità e presenza. Altre criticità riscontrate sono relative al passaggio dalla dimensione "privata" del diario a quella "pubblica" comunicando al responsabile i propri obiettivi, i tempi che si sono stabiliti per realizzarli, ecc. e la difficoltà di utilizzare la scrittura come strumento di espressione. Analizzando più in dettaglio l'esperienza formativa fin qui attuata, è possibile riferire alcune specificità dei singoli punti vendita, di seguito elencate:

Busnago e Solbiate

In questi punti vendita si riscontra resistenza al cambiamento. Vi sono molte persone ormai fossilizzate nelle loro posizioni, che si sono dimostrate disinteressate al progetto Persone Persone

Vera, tanto da rendere faticoso il loro coinvolgimento nell'attività formativa. Queste realtà sono quelle in cui sarebbe forse più utile la job rotation, in quanto scardinerebbe quelle posizioni che certe persone vivono quasi come dei privilegi irremovibili. Cambiare ruolo e, addirittura, provare a cambiare, anche per breve tempo, luogo di lavoro, porterebbe loro e all'esercizio commerciale una ventata di rinnovamento.

Savignano

Le persone e le squadre sono molto più motivate rispetto all'ultimo passaggio di formazione. Talune resistenze al cambiamento sono ascrivibili alla diversa percezione delle motivazioni del lavoro e delle procedure che si è creata tra chi ha un'esperienza decennale in Vera e le nuove assunzioni. Numerose sono inoltre le problematiche che operatori e capi postazione hanno riscontrato nei confronti di macchinari e spazi di lavoro.

Pescara

I problemi più grandi riscontrati in questo punto vendita sono legati ai rapporti tra i dipendenti. In particolare le persone percepiscono una realtà lavorativa poco meritocratica e hanno difficoltà nell'ammettere i propri errori, evitando il confronto con responsabili e colleghi. Anche qui la situazione è comunque migliorata dall'ultimo passaggio di formazione

Lonato

Le squadre lavorano bene ma permangono alcune barriere comunicative nei confronti dei responsabili. La situazione è comunque migliorata anche qui, si è notato un aumento della qualità del servizio nei confronti del cliente.

Montebello DB

La resistenza al cambiamento in questo punto vendita è probabilmente legata alla particolarità del personale, composto per la maggior parte da persone che lavorano in azienda da più di 20 anni e che hanno rivestito sempre lo stesso ruolo. La difficoltà di motivare questi lavoratori al cambiamento è confermata anche dai dipendenti più giovani, che esprimono la loro fatica nell'apportare mutamenti funzionali e operativi per snellire le procedure lavorative; a questo proposito si riporta un esempio semplice ma significativo che gli stessi operatori più giovani hanno fatto rilevare. Uno degli operatori ha modificato la posizione usuale del cavatappi mettendolo vicino alle bottiglie di vino, perché a suo avviso permetteva un risparmio di tempo nell'aprire e servire da bere; dopo il primo giorno il cavatappi è tornato alla solita posizione, senza motivazioni

e con l'aggiunta di lamentele per lo spostamento. Questo esempio mostra come molti dei collaboratori di Montebello hanno sedimentato anni di esperienza e routine che rendono più difficile che in altri contesti sollecitare la motivazione al cambiamento.

Bibliografia Parte III

Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.

Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta: il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.

Avallone, F. (2009). *La formazione psicosociale*. Bologna: Carocci editore.

Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Edizione Laterza.

Bochicchio, F. (2011). *Convivere nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bochicchio, F. (2014). La formazione degli adulti tra senso, compiti, metodi e strumenti. In R. Borgato, F. Capelli & M. Castiglioni (a cura di), *La formazione umanistica* (pp. 45-54). Milano: Franco Angeli.

Bruni, A., Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.

De Camillis, S., (2008). *Filosofia dell'apprendimento in età adulta : viaggio nelle regioni degli apprendimenti non formali e informali*. Roma: EDUP.

Gardner, H. (1983). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 1991.

Gardner, H. (2004). *Cambiare idee*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (2006). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.

Knowles, M. (1996 b). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.

Knowles, M. (1973). *The Adult Learner. A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company (trad. it. Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia, Bellamio, Milano, 1997).

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliff: Prentice Hall.

Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Milano: Guerini Associati.

Lipari, D. (2012). *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*. Milano: Franco Angeli.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. In J. Mezirow e Associates, *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. & Associates (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza . Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.

Nicolini, P., & Lapucci, T. (2009). La formazione: definizioni, teorie e modelli. In D. Coppola & P. Nicolini (a cura di), *Comunicazione e processi di formazione: un approccio interdisciplinare* (213-240). Milano: Franco Angeli.

Nicolini, P. (2015). Prefazione. In: Ravazzani, S., Mormino, S., Moroni, C., (a cura di). *Valorizzare la diversità nella formazione e nell'apprendimento. Teorie ed esperienze*. Milano: Franco Angeli.

Nonaka, J. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, Vol. 5, No. 1, pp. 14-37.

Nussbaum, J., & Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: toward a principled teaching strategy. *Instructional science*, 11(3), 183-200.

Orefice, P. (2007). *Formazione e processo formativo*. Milano: Franco Angeli.

Quaglino, G.P. (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Quaglino, G. P. (2005). *Fare Formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Quaglino, G. P. (2014). *Formazione. I Metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Reggio, P. (2002). Formazione, lavoro e professioni. In A.M. Mariani & M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*. Milano: Unicopli.

Sarchielli, G. (2003). *Psicologia del lavoro*. Bologna: Il Mulino

Schön, D.A. (1987). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli, 2006.

Strike, K.S., Posner, G.J. (1985). A conceptual change view of learning and understanding. In L.H.T. West & A. Leon Pines (a cura di), *Cognitive structure and conceptual change*. New York: Academic Press.

Tomassini, M. (2010). Lifelong learning e apprendimento riflessivo: ipotesi per l'innovazione della formazione. *Rivista per la formazione*, 82, 33-37.

Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza, 1992.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, Vol.17, pp.89 – 100.

Zuccheromaglio, C. (1996). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: Carocci editore.

Conclusioni e prospettive future

Il percorso di dottorato Eureka svolto in collaborazione con il Laboratorio delle idee di Fabriano è stato caratterizzato fortemente dalle tematiche di cui l'azienda si occupa. Nei progetti affrontati durante i tre anni di ricerca traspare una concezione della formazione come strumento per rispondere positivamente al cambiamento, sia in ambito professionale che personale. I soggetti destinatari degli interventi formativi sviluppano azioni orientate al miglioramento personale, professionale e motivazionale attraverso percorsi basati sull'attenzione continua e aggiornata delle modalità e strategie educative supportate dall'innovazione tecnologica che consentono di fare formazione senza vincoli di spazio e di tempo. L'attenzione e il coinvolgimento del soggetto che apprende, con il suo bagaglio di esperienze, conoscenze e competenze è al centro della progettazione degli interventi formativi. Nella consapevolezza che il cambiamento auspicato a livello organizzativo passa per quello individuale, la motivazione del singolo diviene azione strategica per migliorare se stesso e il contesto in cui opera. Il processo può innescarsi attraverso la consapevolezza della doppia spendibilità di ogni apprendimento che può essere utilizzato nella vita professionale così come in quella personale, senza più divisioni e frammentazioni del processo di apprendimento in una prospettiva in grado di attuare realmente il lifelong learning.

I tre progetti realizzati durante gli anni di dottorato possono essere letti adottando la prospettiva del life long learning, come percorsi formativi orientati al miglioramento della qualità della vita della persona nella sua globalità, sia per quanto riguardano i processi strettamente connessi alla costruzione di stili di vita salutari, sia per quanto concerne la dimensione professionale, per cui la formazione diviene strumento per la strutturazione di percorsi orientati alla consapevolezza di sé ai fini del miglioramento continuo.

Il punto di partenza della ricerca è costituito dal progetto *Car.Sek*, un kit per il monitoraggio delle condizioni fisiologiche della persona anziana non autosufficiente che permette la condivisione di informazioni e formazione tra caregivers, familiari e medici di base. Il progetto nasce in ambito domotico da una partnership che vede la presenza di diverse organizzazioni operanti nel settore dell' Ambient Assisted Living. La strutturazione dei percorsi formativi all'interno del kit e in particolare dei moduli relativi alla formazione dell'anziano finalizzata all'acquisizione di corretti stili alimentari, su cui si è concentrato maggiormente il lavoro di ricerca, ha presentato una serie di criticità che hanno indirizzato il lavoro all'interno del dottorato verso due diverse prospettive di indagine. La riflessione si è concentrata sul ruolo della formazione come strumento di cambiamento di abitudini, comportamenti, conoscenze e stili di vita costruiti e radicati in base alle

esperienze vissute dall'essere umano in tutto l'arco della sua esistenza. Come dimostrano i risultati del progetto *Car.Sek* la conoscenza e le raccomandazioni provenienti dagli esperti non sembrano essere sufficienti ad innescare quel cambiamento concettuale, inteso come ristrutturazione dell'intero sistema di significati, generato dalla consapevolezza della limitatezza della propria visione che determina la necessità di ricercare una configurazione più vantaggiosa. Il gruppo di ricerca a questo proposito si è interrogato sulla possibilità di costruire percorsi efficaci in grado di incidere sulla formazione di comportamenti e abitudini legati alla salute e al benessere della persona.

Da questi interrogativi è nato il progetto *Educat*, un percorso di educazione alimentare che coinvolge bambini e adulti e aspira a costruire un approccio consapevole nei confronti del cibo, tramite il gioco e l'esercizio delle percezioni sensoriali.

Alla base del progetto vi è l'idea che la formazione di rappresentazioni coerenti e corrette del cibo e dell'atto nutritivo sia favorita dalla messa in pratica di una serie di presupposti tratti dai riferimenti teorici della psicologia dell'educazione e sperimentati all'interno della ricerca:

- Un approccio colorato, giocoso e divertente al cibo in grado di agganciare la motivazione, stimolare la curiosità e favorire il coinvolgimento attivo in attività concrete che consentono un confronto diretto con le esperienze vissute dal bambino.
- L'esercizio di tutti i sensi come strumento di conoscenza della realtà e come riflessione strettamente connessa alla conoscenza del proprio corpo.
- Un approccio al cibo che si arricchisce dei contenuti e delle metodologie delle diverse discipline e campi di esperienza in modo da ancorare i processi di insegnamento-apprendimento alle esperienze vissute dai discenti.
- La formazione di un adeguato patto formativo tra scuola e famiglia che consente la costruzione di percorsi coerenti e completi.
- L'inclusione di tutti i codici delle intelligenze possedute dai bambini per creare progetti personalizzati e motivanti.
- La rilevazione delle conoscenze ingenuie dei bambini come condizione necessaria per costruire percorsi scientifici di conoscenza.

Percorsi di educazione alimentare strutturati tenendo conto di questi elementi sostengono corrette rappresentazioni del cibo e forniscono le basi per l'acquisizione di stili di vita salutari fin dai primi anni di vita e il mantenimento poi in età adulta. Nel passaggio da *Car.Sek* al progetto *Educat* si era fatta strada l'ipotesi che la partecipazione dell'adulto alle attività di gioco e di

esplorazione sensoriale in condivisione con il bambino fosse il motore per innescare il processo di responsabilizzazione del caregiver.

I dati raccolti attraverso i questionari somministrati alle famiglie mostrano effettivamente una relazione di interdipendenza tra lo stile alimentare del bambino e quello del genitore. Molti degli intervistati hanno sottolineato come la nascita di un figlio abbia determinato cambiamenti nel modo di mangiare dell'intero nucleo familiare. In particolare nell'attenzione a garantire una regolarità nel consumo dei pasti principali, nella scelta di materie prime di qualità, nel seguire una dieta maggiormente variegata e completa.

Le numerose osservazioni effettuate sulle attività laboratoriali ispirate ai principi del progetto *Educat* mostrano un forte coinvolgimento dei bambini e adulti intorno a modalità ludiche ed esplorative di interazione con il cibo. I giochi suscitano curiosità e voglia di mettersi alla prova anche al di là dei tempi dell'osservazione. Questi dati ci consentono di sostenere l'efficacia degli interventi educativi proposti al fine di riflettere e veicolare corrette rappresentazioni orientate a stili di vita salutari.

Il lavoro al terzo anno di dottorato è stato dedicato, parallelamente al progetto di educazione alimentare, alla strutturazione del modello *Edujob* nel campo della formazione professionale. Il progetto *Edujob* è un sistema integrato di approcci e strumenti finalizzato alla costruzione di percorsi di autorealizzazione e miglioramento della persona nel contesto lavorativo e personale. Il progetto nasce dalle esigenze di ridefinire un modello di formazione degli adulti in grado di dotare la persona delle competenze necessarie alla gestione del cambiamento, tra cui quell'imparare ad imparare che è condizione essenziale per un apprendimento che duri tutta la vita. Nella terza parte della tesi si descrivono le caratteristiche del modello formativo alla luce degli ultimi sviluppi nel campo della formazione degli adulti. In particolare si sottolinea come garantire pratiche riflessive sulle azioni e le procedure messe in atto nella quotidianità, consenta al lavoratore di dotarsi delle competenze e strategie creative necessarie per affrontare i nuovi problemi che si presentano su contesti lavorativi dominati prettamente da incertezza e caoticità. A questo proposito si è presentato il "Diario del miglioramento" come strumento che agevola la pratica riflessiva in linea con la distinzione presentata dalla Mortari circa la "riflessione su l'azione", "in azione" e "sull'azione possibile" (2003). Il corso di formazione strutturato sulle linee teoriche e metodologiche del progetto *Edujob*, al momento della scrittura, non è ancora terminato, per cui non è possibile presentare in questa sede dati completi sulla sperimentazione del modello. Relativamente alle prospettive future, sia il progetto *Educat* che il corso *Edujob* offrono buoni

spunti di riflessione che consentono di ampliare il raggio di azione. Per quanto riguarda il primo, sono in corso sperimentazioni in alcune scuole primarie sia a livello regionale che nazionale. L'organizzazione del percorso basata sulla continuità e l'integrazione degli interventi formativi modulati sui differenti target (bambini, insegnanti, operatori delle mense e genitori) consentirà una valutazione della capacità del progetto di strutturarsi come sistema integrato in grado di coinvolgere più tipologie di destinatario e sollecitare l'interesse da parte di tutti gli attori coinvolti. Inoltre altro obiettivo all'interno del progetto è la costruzione di una rete di stakeholder che si occupano dei processi di produzione, trasformazione e vendita di cibo all'insegna della condivisione dei principi elencati nel Manifesto Edueat. L'obiettivo è quello di creare una comunità di buone pratiche in cui entreranno tutte quelle realtà appartenenti al mondo della ristorazione che si distinguono per un'offerta di prodotti e servizi attenta ai principi di sostenibilità, territorialità e trasparenza delle procedure di lavorazione dei prodotti.

Il progetto *Edujob* inizialmente calibrato sul contesto organizzativo si sta declinando anche in ambito scolastico, delineandosi come strumento per favorire lo sviluppo delle competenze trasversali nei curricula della scuola secondaria di primo e secondo grado.