



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

**Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane**

**Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in
Scienze della formazione primaria**

A. A. 2025/2026

**Educare al cibo attraverso l'alimentazione vegetale:
riflessioni e prospettive per la scuola primaria**

Relatore: Prof. Gabriele Pallotti

Laureanda: Dora Iattici

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1 Dal nutrimento alla consapevolezza: i fondamenti di un'educazione al cibo	3
1.1 Analisi degli attuali modelli alimentari in Italia	3
1.2 L'educazione alimentare nel contesto scolastico	9
1.3 Criticità degli attuali modelli alimentari: impatto ambientale e responsabilità etica	12
1.4 Verso un nuovo modello educativo	14
1.5 Una proposta educativa per la scuola: Humane Education	17
CAPITOLO 2 Cosa raccontano i materiali: albi, libri di testo e percorsi divulgativi	22
2.1 La narrazione plant-based nella letteratura per l'infanzia	22
2.2 Il “piatto” scolastico: analisi critica dei libri di testo della scuola primaria	28
2.3 Guide per i docenti di scuola primaria	38
2.4 Strumenti di divulgazione: l'operato di LAV e SSNV	41
2.4.1 L'operato di SSNV	42
2.4.2 L'operato di LAV	44
CAPITOLO 3 La narrazione alimentare tra famiglia e scuola	48
3.1 L'alimentazione vegetale nel contesto domestico: analisi qualitativa dei vissuti di famiglie vegane e onnivore - analisi dei risultati	50
3.1.1 Questionario veg	50
3.1.2 Questionario onnivoro	59
3.2 L'alimentazione vegetale nel contesto scolastico: percezioni e rappresentazioni dei docenti di scuola primaria	63
3.3 Confronto tra i dati emersi dai tre questionari	73
CAPITOLO 4 Dalle lacune alle prospettive: ripensare l'educazione alimentare	76
4.1 Sintesi delle lacune emerse	76
4.2 Presupposti pedagogici e possibili implicazioni per la pratica educativa	79
BIBLIOGRAFIA	83
APPENDICI	86
Appendice A: Questionario veg	86
Appendice B: Questionario onnivoro	90
Appendice C: Questionario insegnanti	93

INTRODUZIONE

Il cibo non è mai soltanto nutrimento: è cultura, identità, relazione e, sempre più spesso, una questione ambientale ed etica. Nella scuola primaria, tuttavia, ciò che mangiamo tende a sottrarsi allo sguardo critico, per rimanere confinato alla sola dimensione nutrizionale.

Questo lavoro trae origine dalla convinzione che l'alimentazione, lontano dall'essere un argomento marginale, rappresenti uno dei terreni più fertili e, al tempo stesso, più trascurati dell'educazione.

La scelta di trattare il tema, partendo dall'alimentazione a base vegetale, non nasce dalla volontà di promuovere un modello alimentare, bensì dal riconoscere in essa una risorsa preziosa. Essa diventa, infatti, punto di osservazione per comprendere il modo in cui a scuola si parla di cibo, quali parole sceglie, quali assenze tollera, quale consapevolezza costruisce o, al contrario, trascura. Educare al cibo attraverso l'alimentazione vegetale significa, pertanto, non insegnare cosa mangiare, ma restituire ai bambini gli strumenti per comprendere il legame tra ciò che portano nel piatto e il mondo che abiteranno.

Su questa premessa si fondano le domande che attraversano l'intera ricerca: in quale misura l'educazione alimentare, e in particolare la prospettiva vegetale, viene effettivamente proposta nella scuola primaria italiana? Quanta distanza c'è tra ciò che le normative dichiarano e ciò che i materiali didattici e le pratiche quotidiane realizzano?

Per rispondere a questi interrogativi, si è deciso di suddividere la ricerca in quattro momenti. Il primo capitolo ricostruisce la cornice teorica entro cui collocare la riflessione: dall'analisi degli attuali modelli alimentari e delle loro implicazioni ambientali ed etiche, fino alla proposta di un nuovo paradigma educativo che trova nella *Humane Education* e nel pensiero ecologico di Luigina Mortari i propri riferimenti. Il secondo capitolo sposta lo sguardo sui materiali concretamente disponibili nella scuola: gli albi illustrati dedicati all'alimentazione vegetale, i libri di testo di scienze ed educazione civica, le guide per i docenti e i percorsi divulgativi elaborati da realtà esterne come Lega Anti Vivisezione (LAV) e Società Scientifica di Nutrizione Vegetariana (SSNV). Il terzo capitolo, poi, dà voce a chi quel cibo lo racconta e lo trasmette ogni giorno, attraverso l'analisi di tre questionari rivolti a famiglie con alimentazione vegetale, famiglie onnivore e docenti di scuola primaria. Il quarto e ultimo capitolo, infine, raccoglie le lacune emerse e ne ricava alcune implicazioni per la pratica educativa.

Per quanto riguarda il piano metodologico, all'analisi qualitativa dei materiali si affianca un'indagine quali-quantitativa condotta sul risultato della somministrazione di tre questionari, secondo una prospettiva interpretativa che non mira a misurare la diffusione di un fenomeno, ma a comprendere i significati che famiglie e insegnanti attribuiscono al cibo e alle parole con cui scelgono di nominarlo.

Le pagine che seguono non intendono fornire risposte definitive, quanto piuttosto aprire un percorso di riflessione attorno a un gesto quotidiano che, proprio perché tale, viene spesso dato per scontato. È ai bambini, e alla scuola chiamata ad accompagnarli, che questo lavoro si rivolge.

CAPITOLO 1 Dal nutrimento alla consapevolezza: i fondamenti di un'educazione al cibo

Questo primo capitolo ricostruisce il significato culturale, sociale ed educativo del cibo, partendo dalle trasformazioni dei modelli alimentari contemporanei, passando per il ruolo che la scuola può assumere nel formare consapevolezza, fino ad arrivare alle implicazioni ambientali ed etiche che rendono urgente un ripensamento del modo in cui si educa al cibo. È da queste premesse che prende forma la proposta di un nuovo paradigma educativo, capace di accogliere anche la prospettiva vegetale.

1.1 Analisi degli attuali modelli alimentari in Italia

Il cibo, nel contesto italiano, rappresenta molto più di un semplice soddisfacimento di un bisogno biologico. La Repubblica Italiana si fonda (anche) sul cibo (Segrè, 2015). Esso è un veicolo di valori culturali, sociali, etici e identitari che definiscono il posto dell'individuo nel mondo (Carrara, 2013, citato in Segrè, 2015). Al tempo stesso, però, questa parola, composta solo da 4 lettere, ha assunto così tante accezioni da costruire un lessico con più significati che, in sempre più occasioni, diventa dislessico, perché presenta definizioni spesso opposte e contrarie tra loro (Segrè, 2015).

Il cibo è cultura in ogni sua fase, dal momento della produzione, al momento della preparazione, a quello della consumazione. La produzione di cibo, attraverso l'agricoltura prima e l'allevamento poi, ha segnato un momento decisivo per la storia dell'umanità, rendendo la specie umana, l'unica, in grado di non doversi nutrire soltanto del cibo presente in natura, ma capace di produrlo. L'uomo dall'essere un animale "selvaggio" è diventato uomo "civile", si è separato dalla natura (Montanari, 2004), ha dominato e quindi sottomesso piante ed animali al proprio volere ed alle proprie necessità.

Nei secoli, ogni territorio, sulla base delle proprie caratteristiche economiche e geografiche, ha privilegiato la produzione di determinati alimenti; oggi, grazie alla globalizzazione, è possibile trovare sulla propria tavola cibi provenienti da ogni parte del mondo. Al tempo stesso, le nuove tecnologie hanno permesso di sviluppare le coltivazioni di specie alimentari non adatte ad un determinato clima, contribuendo a superare un limite che, per molto tempo, aveva condizionato l'alimentazione mondiale: lo "spazio" inteso come distanze geografiche, ambientali e climatiche. Altro limite da superare è sempre stato il

“tempo”. La mancata conservazione degli alimenti per periodi protratti di tempo rendeva difficile assaggiare i cibi provenienti da terre lontane, impiegando questi ultimi troppo tempo per arrivare sulle nostre tavole; anche in questo caso l'ingegno umano permise di sviluppare nuove tecniche di mantenimento dei cibi, come il sale, l'olio, il miele e lo zucchero, il ghiaccio ed infine il moderno frigorifero.

Il superamento dei limiti spaziali e temporali della produzione alimentare, da un lato produsse effetti positivi quali la scoperta di nuovi sapori e l'avvicinamento di culture distanti, dall'altro rese il cibo sempre più disponibile e scontato. La possibilità di poter conservare grandi quantità di alimenti è insita nell'istinto primordiale di sopravvivenza. Le frequenti carestie e guerre, per secoli, hanno reso difficile all'uomo procacciarsi il cibo. Ai giorni nostri, molte campagne pubblicitarie ed economiche sfruttano proprio questa tendenza e inducono i consumatori ad acquistare più cibo di quanto ne abbiano realmente bisogno, arrivando a trasformare il frigorifero in una nuova forma di discarica.

La produzione alimentare ha un costo ed un impatto ambientale elevati che raddoppiano nel momento del suo smaltimento. Assai frequenti sono i casi di avanzi ed eccedenze alimentari; il settore relativo allo smaltimento dello spreco alimentare è il terzo produttore di anidride carbonica in Italia (Segrè, 2015), mentre sono rare le occasioni in cui “lo spreco di alcuni, diventa il cibo di molti” (Segrè, 2015, p. 25). Il cibo “donato” permette non solo di recuperare lo scarto alimentare, ma al tempo stesso diventa occasione di riscatto per l'ultimo consumatore. Purtroppo ancora oggi il cibo è “ingiusto”, cioè ingiustamente distribuito, in quanto è “negato” a più di un miliardo di persone malnutrite e sottonutrite, “nonostante il fatto che il cibo prodotto globalmente potrebbe essere in grado di sfamare 12 miliardi di persone” (Segrè, 2015, p. 81). È interessante notare come un sistema economico basato sul denaro abbia nel suo anagramma “donare” una possibile soluzione.

Se la produzione del cibo rappresenta il primo livello della costruzione culturale dell'alimentazione, il secondo livello è rappresentato dalla sua trasformazione e preparazione, su cui l'essere umano interviene in modo ancora più diretto, modificando la materia prima e attribuendole significati simbolici, sociali e sensoriali. È proprio a partire da questo passaggio che il cibo cessa di essere semplice nutrimento, diventa fenomeno esperienziale, aprendo la strada alla costruzione del gusto, utilizzando varie modalità con cui esso viene appreso, trasmesso ed educato.

In millenni di evoluzione, l'uomo ha imparato a distinguere e riconoscere i cibi commestibili (cereali, frutta e verdura) da quelli tossici e velenosi. Questa comprensione si è consolidata dal fatto che il consumo di tali alimenti, tendenzialmente di sapore dolce, stimolava il cervello a rilasciare impulsi che portavano l'uomo a ricercarli per consumarli regolarmente (Goggi, 2019a). Al contrario, il gusto amaro, spesso indicava cibi velenosi che l'uomo ha imparato ad evitare per garantire la propria sopravvivenza. L'assunzione di zuccheri stimola il rilascio di dopamina, un segnale di piacere che porta il cervello a voler ripetere l'azione ed in grado di attivare il sistema di ricompensa. Questo meccanismo naturale ha funzionato perfettamente fino a quando l'uomo non è stato in grado di estrarre gli zuccheri semplici addizionandoli ad altri alimenti. Gli zuccheri, se non compensati da sufficienti fibre, vengono assorbiti direttamente dal nostro organismo e una volta raggiunto il fegato, se in eccesso, vengono trasformati in grassi (Goggi, 2019a). Il cervello però, proprio grazie al suo sistema di ricompensa e di rilascio di dopamina, più consuma zuccheri più ne richiede, creando una vera e propria dipendenza che può causare numerose malattie, come obesità, colesterolo alto, diabete e altre potenziali malattie. In particolare, l'assunzione di troppi zuccheri nei bambini può comportare importanti problematiche durante la crescita. Inoltre, durante i primi anni di vita le papille gustative sono più numerose e ricettive; i bambini, pertanto, percepiscono i cibi dolci più dolci e quelli amari più amari, rispetto ad un adulto. A ciò si aggiunge, talora, una componente genetica: variazioni del gene *Tas2R38* possono determinare una maggiore sensibilità al gusto amaro in alcuni individui, influenzando ulteriormente le preferenze alimentari (Il Messaggero, 2019).

Un aspetto significativo riguarda la dimensione educativa e relazionale dell'alimentazione. Le modalità con cui i cibi vengono proposti dai caregiver rivestono un ruolo decisivo nell'accettazione o nel rifiuto degli stessi (Mennella et al., 2005). Il bambino, infatti, tende ad assumere un atteggiamento conservatore nei confronti degli alimenti nuovi, definito "neofobia alimentare", particolarmente marcato verso i cibi amari, percepiti, in ottica evolutiva, come potenzialmente pericolosi.

Per superare tali difficoltà ed evitare che, con la crescita, vengano esclusi interi gruppi alimentari, come le verdure, è importante proporre questi cibi più volte, senza imposizioni, variandone forma e consistenza, e limitando al contempo il consumo di zuccheri. Se queste precauzioni non vengono adottate, l'individuo adulto tenderà a ricercare alimenti processati, ricchi di zuccheri, grassi e sale, in grado di attivare potentemente il sistema di ricompensa,

attraverso il rilascio di elevate quantità di dopamina. A questo punto, diventa estremamente complesso scardinare abitudini alimentari consolidate e tradizioni familiari, spesso rafforzate da campagne pubblicitarie pervasive ed insistenti.

Conseguentemente, stili di vita sani ed equilibrati, oppure regimi alimentari come quello vegetale, che escludono alcune categorie alimentari per motivazioni etiche, rischiano di essere percepiti come privativi e punitivi.

Se da un lato il gusto affonda le sue radici nella biologia, dall'altro è profondamente plasmato dalla cultura. Infatti, anche la preparazione dei cibi è cultura: è il risultato di un apprendimento continuo, trasmesso attraverso le generazioni. A questo proposito, la cottura degli stessi è una delle (poche) cose che distingue l'uomo dagli altri esseri viventi (Segrè, 2015) e nel corso degli anni si è andata sviluppando e specializzando sempre di più.

Nonostante l'uomo possa nutrirsi di tutto, coloro che hanno cibo in eccesso scelgono cosa mangiare. Cosa si desidera mangiare è deciso dal senso del gusto, che permette di distinguere alimenti gustosi da quelli disgustosi. Tale distinzione è, tuttavia, in parte arbitraria, dal momento che la cultura del cibo che ci viene impartita ci influenza nel riconoscere i cibi "buoni" da quelli "cattivi". In epoca medievale e rinascimentale, per esempio, erano privilegiati piatti molto complessi, in cui i sapori contrastanti, quali il dolce ed il salato venivano accostati. Venivano mescolate consistenze diverse, ritenute sinonimo di ricercatezza e di equilibrio ed il cibo veniva mangiato con le mani. Oggi, al contrario, si preferiscono piatti analitici, in cui ogni portata presenta un unico sapore derivato da pochi ingredienti ed assaporati mediante l'uso delle posate (Montanari, 2004). Inoltre, negli ultimi cinquant'anni, a causa di stili di vita sempre più frenetici, "la mancanza di tempo ci ha indotto a semplificare le procedure di preparazione dei pasti e a preferire piatti pronti a ricette da elaborare" (Paltrinieri, 2019).

Il gusto, dunque, è una valutazione sensoriale che ha origine nel cervello ancor prima che sulla lingua, in quanto realtà collettiva e comunicata, trasmessa fin dalla nascita, i cui criteri variano nel tempo e nello spazio (Montanari, 2004). Se il gusto è una costruzione culturale, lo sono anche i significati attribuiti ai diversi alimenti, che nel tempo hanno assunto valori simbolici, sociali ed economici differenti. Tra questi, la carne rappresenta uno degli esempi più emblematici.

Anticamente, in epoca medievale, l'alimentazione era caratterizzata da un certo uso di carne, in particolare i nobili si cibavano di selvaggina elaborata con abbondanti spezie. Tale propensione derivava dall'idea che, attraverso la caccia, l'uomo esercitasse la propria forza fisica, mostrando salute e status sociale; mangiando carne, prevalentemente rossa, ne corrispondeva la visione di uomo "forte", vitale e di rango elevato del tempo (Montanari, 2004). Per contro, l'alimentazione delle classi meno abbienti si basava su frutta, verdura, legumi e cereali (la cosiddetta dieta mediterranea) e venivano consumati maiale, agnello o pollo, spesso nelle zuppe. Con il passare dei secoli, tuttavia, la razione di carne è aumentata progressivamente in tutti i contesti sociali e ciò è accaduto anche nei paesi mediterranei come ad esempio l'Italia, "come se l'industria alimentare avesse creato un nuovo universalismo, questa volta non elitario, bensì di massa" (Montanari, 2004, p. 119). L'evoluzione della nostra alimentazione ha comportato: un incremento dell'apporto di energia, attribuibile per i $\frac{2}{3}$ all'aumento del consumo di alimenti di origine animale, un incremento pro capite del consumo di proteine e grassi di origine animale, una riduzione del consumo di carboidrati complessi e un aumento di circa il 20% del consumo di zuccheri aggiunti (Manifesto delle criticità in nutrizione clinica e preventiva, Expo 2015, citato in Paltrinieri, 2019).

Ciò è stato possibile anche attraverso un processo di classificazione che ha visto gli animali destinati all'alimentazione, ridotti a mero stato di materia prima: la carne viene così "disanimalizzata" e devitalizzata (Poulain, 2008). Al contempo, e in modo paradossalmente compensatorio, l'animale che vive allo "stato di natura" viene personificato. La conseguenza di questa "disanimalizzazione" è che l'animale da compagnia diventa oggetto di attenzioni sempre più marcate (Poulain, 2008).

Tutto ciò è possibile dal momento che si mette in atto una dissonanza cognitiva chiamata MRCD (meat-related cognitive dissonance), ovvero il riconoscimento del proprio comportamento di consumatore di carne in contrasto con credenze, atteggiamenti o valori che tale comportamento contraddice (Rothgerber e Rosenfeld, 2021). In altri termini: l'individuo può affermare di amare gli animali e di non voler arrecare loro sofferenza, pur accettando che vengano uccisi per essere consumati. Questa contraddizione, spesso non pienamente consapevole, genera un disagio che tende ad essere evitato o rielaborato. A partire da ciò, si è sviluppato quello che viene definito "paradosso della carne", ovvero l'insieme di bias psicologici che consentono di mantenere tale incoerenza senza metterla in discussione. Questo fenomeno contribuisce anche alla stigmatizzazione di coloro che adottano un'alimentazione

vegetale, i quali, risultando più coerenti, finiscono per rendere visibile tale contraddizione. Secondo Rothgerber e Rosenfeld, i consumatori di carne mettono in atto diverse strategie per gestire questa dissonanza: evitamento, ignoranza volontaria e dissociazione. Una volta che la dissonanza cognitiva è interiorizzata gli individui hanno due possibilità: ridurre i pensieri divergenti, cercando di modificare i propri comportamenti, oppure aumentare quelli consonanti, rafforzando convinzioni che li giustifichino. Dal momento che è complesso modificare le proprie abitudini, risulta più semplice trovare spiegazioni che legittimino tale comportamento. Queste cognizioni consonanti possono assumere due forme distinte: strategie indirette e strategie dirette. Quelle indirette consistono nell'escludere se stessi dall'atto di consumare carne attribuendo la colpa a terzi, attraverso il fenomeno del distaccamento; mentre quelle dirette, negano apertamente la mente animale, e sostengono che mangiare carne sia naturale e necessario.

È in questo contesto che il linguaggio assume un ruolo fondamentale: attraverso un modello comunicativo adeguato, soprattutto rivolto ai più piccoli, è possibile non solo superare alcuni limiti biologici della nostra specie, ma anche decostruire pregiudizi culturali, promuovendo un approccio al cibo che non sia percepito come restrizione, bensì come atto di cura e consapevolezza.

In alcuni casi, infatti, basta cambiare una vocale, un suffisso o raddoppiare una consonante per modificare radicalmente il significato e la prospettiva: è così per l'eccesso di cibo che porta all'obesità e per l'accesso al cibo negato dalla povertà; per il cibo corrotto o corretto, per l'alimento e l'elemento, per il gusto del cibo o il cibo giusto, per la filiera corta e quella "colta", intesa non solo come coltivata, ma anche come consapevole e responsabile (Segrè, 2015). "A riprova, ce ne fosse ancora bisogno, che la rivoluzione si fa con la cultura, e la cultura si fa con l'educazione. Insomma la cultura si mangia e dà da mangiare" (Segrè, 2015, pp. 113–114).

In questo senso, parlare di "cibo educato" significa restituire valore non solo all'alimento in sé, ma anche al modo in cui esso viene prodotto, trasformato, comunicato e condiviso. "Se riusciamo a riconoscerlo e a riconoscerci nel cibo educato [...] ci riprenderemo anche il diritto al cibo. Non solo per noi, ma per tutti" (Segrè, 2015, p. 115).

Allo stesso tempo, la cultura alimentare non può essere pensata come qualcosa di statico o originario, ma come il risultato di un processo dinamico e stratificato: "l'identità non esiste

all'origine, bensì al termine del percorso” (Montanari, 2004, p. 160). Se di radici si vuole parlare, esse non sono un punto di partenza immobile, ma una rete ampia e diffusa, che si espande nel tempo e nello spazio, alimentando continuamente ciò che siamo.

È proprio in questo intreccio tra natura, cultura ed educazione che si colloca la possibilità di costruire un rapporto più consapevole con il cibo: non più semplice risposta a un bisogno, ma espressione di una scelta, individuale e collettiva, capace di orientare non solo il presente, ma anche il futuro.

1.2 L'educazione alimentare nel contesto scolastico

Le abitudini alimentari sono il risultato dell'intreccio di fattori biologici, culturali e sociali. La prima educazione al cibo avviene in famiglia, dove il bambino sviluppa le proprie preferenze. In questo contesto, la scuola non sostituisce la famiglia, ma la affianca, svolgendo un ruolo complementare e sinergico, offrendo modelli alternativi e ampliando le conoscenze, mostrando i legami e i rapporti di causa ed effetto che il cibo che mettiamo nel piatto ha con l'ambiente, la cultura e la società in cui viviamo. La scuola promuove, pertanto, una nuova conoscenza, che, se autentica e profonda, può davvero modificare le abitudini alimentari nel tempo.

Massimo Montanari, nella sua opera “Il cibo come cultura”, utilizza un'analogia per descrivere il sistema alimentare come una vera e propria “grammatica”: i prodotti costituiscono il lessico, le pratiche di cucina la morfologia e il pasto la sintassi, ovvero l'ordine che dà senso all'insieme. La mensa scolastica diventa, quindi, il luogo in cui questa grammatica viene appresa, le “parole” (gli ingredienti) devono essere di qualità e la “sintassi” (il pasto) carico di significati educativi; solo in questo modo il bambino imparerà a “leggere” correttamente il mondo attraverso il cibo.

A livello globale, sono numerose le istituzioni che sottolineano l'importanza di un'efficace educazione alimentare. Secondo il Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria (CREA), essa comprende l'insieme delle azioni educative con lo scopo di favorire comportamenti consapevoli, promuovendo uno stile di vita equilibrato e contribuendo allo sviluppo della capacità individuale di compiere scelte alimentari consapevoli (CREA, 2023). Allo stesso modo, l'Organizzazione Mondiale della Sanità incoraggia lo sviluppo di abitudini alimentari sane fin dall'infanzia come una delle strategie più efficaci per

prevenire numerose patologie croniche, migliorando la qualità di vita della popolazione (OMS, 2020).

Nonostante questo interesse a livello mondiale, in Italia l'educazione alimentare non costituisce una disciplina autonoma, non rientrando in un ordinamento o in una riforma e neppure vengono date le indicazioni necessarie ai docenti per affrontare concretamente questa tematica in classe. L'affrontare l'educazione alimentare è frutto dell'iniziativa di insegnanti competenti o appassionati, oppure del Comune che utilizza i propri fondi per progetti esterni (Paltrinieri, 2019).

Durante il secolo scorso, l'educazione alimentare, insegnata fino al 1963 con la materia "economia domestica" voluta dalla riforma Gentile, si concentrava prevalentemente sulla trasmissione di conoscenza quali le caratteristiche nutrizionali degli alimenti oppure come fare la spesa. A partire dal nuovo millennio, invece, si sono susseguite numerose proposte didattiche, fino ad arrivare alla stesura delle *Linee Guida per l'educazione alimentare*, pubblicate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito nel 2015, in occasione dell'Expo di Milano. All'interno di questo documento la scuola viene definita come "l'ambiente di elezione ove - con appropriate azioni - sollecitare studenti, docenti e famiglie contribuendo a sviluppare un clima generale di partecipazione e consapevolezza rispetto al tema dell'alimentazione" (MIUR, 2015, p. 4). Le Linee Guida sottolineano inoltre, come l'educazione alimentare debba essere considerata come un percorso interdisciplinare in grado di coinvolgere diversi ambiti di formazione, quali la sostenibilità ambientale, la valorizzazione delle tradizioni alimentari e la conoscenza delle filiere produttive. In tal senso, il cibo non è soltanto un oggetto di studio, ma uno strumento educativo capace di promuovere consapevolezza, senso critico e responsabilità rispetto alle proprie scelte alimentari (MIUR, 2015).

All'interno della scuola esiste, tuttavia, un contesto particolarmente significativo per rendere concreta l'educazione alimentare: la mensa scolastica. Essa si differenzia da altri servizi pubblici di ristorazione collettiva grazie proprio alla sua dimensione educativa (Paltrinieri, 2019). Durante il momento del pasto non si educa solo sul "cosa mangiare" ma, anche, sul "come mangiare", contribuendo a sviluppare atteggiamenti di apertura, curiosità e rispetto nei confronti del cibo. Il cibo è uguale per tutti, non si può scegliere, così come non si possono scegliere i tempi o le modalità di erogazione del pasto e, soprattutto, viene consumato insieme da tutti gli alunni. Ciò favorisce la relazione tra pari, il rispetto delle regole e permette

ai bambini di “scoprire nuovi sapori, vivere nuovi saperi e condividere nuovi valori” (Paltrinieri, 2019, p. 36).

Un elemento che concorre a definire la complessità della mensa scolastica è il rapporto tra la scuola e le famiglie, le quali dedicano sempre meno tempo alla preparazione e alla consumazione dei pasti. Nonostante il coinvolgimento dei genitori risulti spesso marginale o critico nei confronti delle istituzioni come la scuola, sono proprio loro i principali soggetti interessati alla qualità della refezione scolastica (Paltrinieri, 2019). I contesti virtuosi citati in *Mangiare a scuola* di Claudia Paltrinieri, sono proprio quelli in cui i comitati mensa (composti da genitori, docenti, dirigenti scolastici e rappresentanti istituzionali) hanno saputo lavorare insieme.

Notiamo, tuttavia, che emergono due diverse criticità: la chiusura, operata nel tempo, di buona parte delle cucine interne e, dall'altra, l'inadeguatezza dei menù e della scarsa qualità degli ingredienti utilizzati nella preparazione dei pasti. La presenza di spazi interni alle scuole in cui il personale specializzato preparava quotidianamente i pasti, permetteva ai bambini di stabilire un rapporto diretto tra il cibo e la sua preparazione. Nelle scuole che ancora oggi hanno la cucina interna, viene registrato un tasso di gradimento del pasto superiore alle scuole con cucina esterna, come affermano le ricerche citate in Paltrinieri eseguite da Foodinsider (Associazione di Promozione Sociale che ogni anno monitora lo stato del servizio di ristorazione scolastica). I pasti preparati nelle cucine esterne a stampo industriale, dovendo gestire un numero di ordini elevato e delle indicazioni igienico-sanitarie stringenti, spesso preparano piatti che non vengono apprezzati dagli studenti e, infatti, circa un terzo del cibo servito diventa rifiuto. Se nella scuola dell'infanzia le percentuali di gradimento sono piuttosto alte, con l'avanzare dell'età, il grado di accettazione si affievolisce, “più i bambini crescono e più è forte la loro resistenza al cibo, soprattutto in assenza di un percorso di educazione al gusto” (Paltrinieri, 2019, p. 62). Infine, con la chiusura delle cucine interne, viene a mancare un'altra figura pedagogicamente importante ai fini dell'educazione alimentare, quella del cuoco.

Foodinsider ha altresì evidenziato come la maggior parte delle mense scolastiche non rispetti i valori nutrizionali delle linee guida sanitarie. Infatti, nel menù proposto, troviamo un'abbondanza di carni rosse e conservate, pochi i legumi e considerati prevalentemente come contorno, un'elevata quota proteica, una scarsa varietà di cereali, una monotona offerta di verdura e per di più proposta sempre nello stesso modo; il pesce è quasi sempre fritto, impanato e di origine industriale (Paltrinieri, 2019). Queste criticità si pongono in contrapposizione con

gli insegnamenti impartiti durante i percorsi di educazione alimentare da parte dei docenti o di esperti esterni.

Emerge dunque un quadro complesso, in cui il potenziale educativo della mensa scolastica fatica a realizzarsi pienamente a causa di ostacoli strutturali e organizzativi. Affrontare queste contraddizioni significa interrogarsi non solo sulla qualità del cibo servito, ma sul ruolo che la scuola intende assumere nella formazione di cittadini consapevoli e responsabili delle proprie scelte alimentari, scelte che producono effetti che vanno ben oltre il singolo individuo.

1.3 Criticità degli attuali modelli alimentari: impatto ambientale e responsabilità etica

Le scelte alimentari della società contemporanea, e in particolare il modello onnivoro dominante, producono conseguenze che incidono negativamente sul clima, sulla biodiversità, sulle risorse idriche e sulla stabilità degli ecosistemi globali.

Il Gruppo intergovernativo sul cambiamento climatico, istituito nel 1988 da due organismi delle Nazioni Unite, l'Organizzazione meteorologica mondiale (OMM) e il Programma delle Nazioni Unite per l'Ambiente (UNEP), con lo scopo di studiare il riscaldamento globale, nell'ultimo report IPCC del 2023, sottolinea come le attività umane abbiano inequivocabilmente portato al riscaldamento globale (IPCC, 2023). Allo stesso modo, la Commissione Europea sul Cambiamento Climatico, riporta il fatto che il decennio dal 2015 al 2024 sia stato il più caldo mai registrato, con una temperatura media globale che, nel 2024, è stata di 1,55°C al di sopra dei livelli preindustriali. Risulta, inoltre, che il riscaldamento globale sia attualmente in aumento, a un ritmo di 0,25°C ogni dieci anni, proprio a causa delle attività umane (Commissione Europea, 2024). Nel rapporto IPCC del 2023 viene anche sottolineato, come un aumento che superi di 2°C le temperature dell'era preindustriale, comporti impatti negativi e potenzialmente catastrofici non solo sull'ambiente naturale e territoriale, ma anche sul benessere umano e sulle imprese di ogni settore.

Tra le attività umane maggiormente impattanti, viene evidenziato come quella dell'agricoltura, della silvicoltura e dell'uso del suolo risultino essere responsabili del 22% delle emissioni globali di gas serra (IPCC, 2023); quasi un quarto del riscaldamento globale, pertanto, dipende da come l'uomo produce, trasforma e consuma il cibo. Lo stesso rapporto

identifica poi nelle scelte alimentari uno degli strumenti più efficaci per ridurre le emissioni di gas serra, in quanto estremamente accessibile e di immediata attuazione. Infatti, seguire una dieta vegana basata sul consumo giornaliero di legumi, cereali, frutta e verdura, comporta un risparmio del 50% di acqua ed una riduzione del 25% di gas serra, rispetto ad una dieta che preveda un elevato consumo di carne, grazie al ridotto utilizzo di risorse idriche e di suolo (AIRC, 2024).

Altro fenomeno che concorre al riscaldamento globale è la deforestazione, causata principalmente dal settore agricolo che necessita di terreno per la coltivazione di olio di palma, di soia e per il pascolo del bestiame. Secondo il Global Forest Resources Assessment della FAO (2020), tra il 1990 e il 2020, è andata persa un'area forestale equivalente all'estensione dell'intera Unione Europea. È importante sottolineare come la soia coltivata non sia destinata alla produzione di alimenti per coloro che seguono un regime alimentare vegetale, bensì alla produzione di mangimi animali negli allevamenti intensivi (WWF, 2022). Il settore zootecnico, altra causa di deforestazione, richiede non solo grandi quantità di soia, ma necessita anche di enormi quantità di acqua, contribuendo all'esaurimento delle falde acquifere e alla perdita della biodiversità. Inoltre, gli allevamenti intensivi rilasciano ingenti quantità di metano, dovuto alla digestione di bovini e ovini e di ossido di azoto, prodotto dall'utilizzo di fertilizzanti impiegati nelle coltivazioni destinate all'alimentazione animale (Commissione Europea, 2024).

Questi dati assumono un significato particolare se si pensa che i bambini che oggi frequentano la scuola primaria saranno adulti nel 2050, l'anno in cui, secondo il Centro Euro-Mediterraneo sui Cambiamenti Climatici (CMCC), le conseguenze del riscaldamento globale potrebbero diventare irreversibili con il drastico calo delle precipitazioni, l'innalzamento del livello dei mari e l'incremento degli incendi. Da tutto ciò emerge, chiaramente, come tutti noi dovremmo “diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana - il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse - possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture” (MIUR, 2012, p. 7).

Avere consapevolezza del problema non vuol dire imporre soluzioni, né tanto meno regimi alimentari. L'obiettivo non deve essere quello di sostituire un modello alimentare con un altro, ma quello di formare individui capaci di interrogarsi, scegliere e agire consapevolmente.

1.4 Verso un nuovo modello educativo

Di fronte a queste responsabilità, la scuola non può restare neutrale. L'educazione alimentare dovrebbe, quindi, entrare in ogni scuola italiana, non limitandosi ad intervenire sui menù o a migliorare il servizio di mensa, ma fondando un nuovo paradigma educativo.

Un contributo decisivo, sul piano pedagogico, viene offerto da Luigina Mortari con la sua opera *Educazione ecologica* (2020), in cui l'autrice dichiara come l'uomo stia vivendo una crisi ecologica senza precedenti, causata da un rapporto scorretto tra l'essere umano e la natura. Sostiene inoltre che nel corso della storia, l'uomo, da una modifica superficiale dell'ambiente, ha progressivamente messo in atto azioni che hanno trasformato profondamente la natura, senza avere la necessaria evidenza delle conseguenze delle proprie azioni. Come osserva Mortari, nonostante a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, siano state fatte molte proposte in ambito educativo, allo scopo di sensibilizzare la società sugli errori commessi, "il degrado ambientale va aggravandosi, mostrando come l'attenzione ai problemi dell'ambiente risulti spesso niente più che una moda e in quanto tale debole di un possibile cambiamento reale" (Mortari, 2020). Ciò è dovuto alla mancanza di azioni coerenti e coese, ma soprattutto all'incapacità di lavorare concretamente sulle necessità dei nostri tempi. Sono necessarie, secondo l'autrice, delle "visioni da interpretare", non delle "indicazioni regolative", in grado di permettere lo sviluppo e la formazione di un pensiero libero e critico, in grado di coinvolgere anche l'educazione alimentare.

Educare al cibo, nell'ottica ecologica, significa superare un modello puramente nutrizionistico o teorico, per abbracciare una prospettiva concreta di cura di sé, degli altri e dell'ambiente.

Mortari, nella sua opera, riprende a questo proposito, il pensiero di Aldo Leopold (*A Sand County Almanac*, 1970) e di Albert Schweitzer (*Rispetto per la vita*, 1994), i quali riconoscono che ad ogni forma di vita sono dovute considerazione e rispetto e che l'essere umano non è il conquistatore della Terra, ma solo uno dei tanti esseri viventi che la abitano.

La proposta pedagogica di Luigina Mortari si traduce in una didattica concreta, che rimette al centro la natura, permettendo di viverla direttamente. In questa prospettiva, il compito dell'insegnante diventa quello di uscire dai confini fisici della propria classe e di relazionarsi con l'ambiente di cui l'essere umano fa parte: i boschi, le sorgenti d'acqua e la vegetazione. Il docente diventa un facilitatore, capace di porre domande aperte sulle relazioni tra la natura e i suoi esseri viventi, in grado di stimolare nei bambini la curiosità, l'esplorazione e il confronto. Come scrive Gregory Bateson (1976, citato in Mortari, 2020) "solo ragionando

senza separazioni, si potrà capire come l'organismo che distrugge il suo ambiente finisce per distruggere se stesso" e, se questo insegnamento viene applicato all'alimentazione, porta naturalmente a interrogarsi sulle conseguenze ambientali ed etiche delle proprie scelte a tavola.

La didattica va quindi ripensata in un'ottica co-evolutiva e che ricerchi non più solo il bene dell'essere umano, ma anche quello della natura, considerandone i limiti e le implicazioni, con l'unico obiettivo di sviluppare ipotesi critiche e capaci di mettere in discussione il sapere appreso.

In quest'ottica trova spazio la riflessione sul rinnovamento della mensa scolastica.

I modelli più virtuosi di mensa all'estero condividono due caratteristiche fondamentali: il cibo viene cucinato attingendo alla tradizione locale ed è buono, sia in termini di qualità degli ingredienti che di sapore. Infatti, "è impossibile fare educazione alimentare se il cibo non è buono e non è detto che un piatto di qualità con ingredienti sani e cucinato bene superi le resistenze dei bambini se non c'è un percorso educativo che lo accompagna" (Paltrinieri, 2019). In Giappone, ad esempio, nel 2005 è stata approvata una legge che rende i bambini protagonisti dell'intero processo alimentare nella scuola. Sono infatti gli studenti che, collaborando quotidianamente, cucinano i piatti e li servono al restante personale. La preparazione avviene ogni mattina nelle cucine interne, vengono utilizzati prodotti di stagione, spesso locali e, ove possibile, provenienti dall'orto; la regola fondamentale è che non è possibile sprecare alcunché. Questa imposizione, tuttavia, non compromette il rapporto degli studenti con il cibo ed il Giappone è il paese con la più alta aspettativa di vita e il più basso tasso di obesità al mondo (OECD, Obesity Update, 2017 citato in Paltrinieri, 2019). Un altro esempio particolarmente virtuoso si trova in Scozia, dove l'amministrazione puntando ad introdurre cibo locale, biologico e non processato, ha portato ad un aumento del tasso di gradimento dei pasti, ad un minor spreco e ad una riduzione nei costi di gestione dei rifiuti, nonché ad un miglioramento della salute e del rendimento scolastico degli studenti. Inoltre, l'apprezzamento per il cibo locale ha favorito lo sviluppo di piccole realtà locali, che hanno permesso di trasformare una filiera corta in una filiera "colta": "non solo nel senso di coltivato ma proprio di istruito" (Segrè, 2015).

In Italia, negli ultimi anni, alcune realtà hanno dimostrato come sia possibile costruire un modello di refezione scolastica diverso da quello attuale, proponendo un pasto: "accessibile a tutti, a basso impatto ambientale, che risponde alle esigenze di sicurezza alimentare e

nutrizionale, che abbia ricadute positive sull'economia del territorio e che miri a una qualità di vita sana per le generazioni presenti e future" (Paltrinieri, 2019, p. 60).

A Perugia, infatti, è stato possibile modificare il menù scolastico introducendo la frutta a merenda, aumentando la varietà di legumi e cereali e riducendo la frequenza della carne (Paltrinieri, 2019).

A Caggiano, in provincia di Salerno, le famiglie partecipano direttamente alla refezione scolastica, in qualità di fornitori dei prodotti coltivati nel proprio orto, seguendo un programma stabilito dal Consiglio Comunale (Paltrinieri, 2019).

Questi esempi dimostrano come l'alleanza tra scuola e famiglia sia una pratica possibile e già in atto, "il mangiare a scuola può contagiare lo stile alimentare a casa e, viceversa, le abitudini sane in famiglia possono condizionare la mensa scolastica. Questo dialogo è la vera forza della ristorazione scolastica intorno alla quale si può costruire una comunità educante" (Paltrinieri, 2019, p. 135).

La comunità educante è in grado di formare consumatori consapevoli, capaci di ripensare criticamente le proprie abitudini alimentari scorrette e rischiose per la salute, di riflettere anche sulle pubblicità che spesso incoraggiano un consumo di cibo basato sulla quantità e non sulla qualità, di trasmettere messaggi fuorvianti, soprattutto ai bambini e ai ragazzi.

Coinvolgere le famiglie risulta necessario per creare continuità e coerenza tra le abitudini alimentari domestiche e la dieta scolastica, per poter ridurre resistenze e scarti.

La quantità è, infatti, un'altra delle problematiche principali in ambito alimentare: la riduzione degli sprechi è uno degli obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, nella quale viene sottolineato come risulti fondamentale adottare misure per ridurre gli scarti alimentari, per contenere sia i costi dell'intera filiera produttiva e dello smaltimento e per ridurre la pressione sulle risorse naturali e sul clima.

La mensa scolastica intesa come "Comunità del Cibo" permette dunque di riconoscere che il momento del pasto non è separato dalla vita educativa della scuola, ma ne è parte integrante: un luogo in cui "mettere in pratica tutti i valori che si insegnano in classe, come l'inclusione, l'ecologia, la convivialità" (Paltrinieri, 2019, p. 22). Un luogo in cui il cibo torna ad essere, come scriveva Mortari (2020), non un prodotto da consumare, ma un'occasione di cura.

1.5 Una proposta educativa per la scuola: Humane Education

Proporre ai bambini cibi più ricchi di legumi, verdure, cereali integrali e poveri di carne, in linea con le indicazioni delle principali istituzioni scientifiche internazionali, non significa condizionare le loro scelte, ma ampliare il loro orizzonte di possibilità, educandoli a riconoscere l'importanza del legame tra ciò che mangiano e il mondo in cui vivono.

Pertanto, l'introduzione di una riflessione sull'alimentazione vegetale, che non si limiti a cambiare i menù scolastici, ma che punti a costruire un percorso educativo coerente nei e con i curricoli, diventa una necessità educativa, sociale e ambientale. Nel mondo esistono già alcune proposte pedagogiche che dimostrano come l'educazione alimentare, al cui interno è presente una riflessione sull'alternativa vegetale, sia già una realtà praticata fin dalla scuola primaria attraverso la Humane Education.

Con il termine Humane Education si intende quel processo che incoraggia la comprensione dei bisogni di compassione e rispetto verso le persone, gli animali e l'ambiente, riconoscendo l'interdipendenza di tutti gli esseri viventi (World Animal Net, citato in Jalongo, 2014).

L'educatrice della Humane Education Zoe Weil, fondatrice dell'International Institute for Humane Education (IIHE) e del primo Humane Education Certificate Program (HECP) negli Stati Uniti, si chiede da dove iniziare per trattare questa materia a scuola: "Il termine *humane* a cosa si riferisce?", "Cosa rende l'essere umano, *umano*?". Per trovare risposta rivolge questi quesiti ad alcuni dei suoi studenti e le risposte ricevute sono molteplici: le parole più frequenti sono: generosità, compassione, onestà, coraggio...

Tra queste, la parola *compassione* riveste un ruolo particolarmente importante; deriva, infatti, dal latino *compati* che indica essere consapevoli e attenti alle difficoltà e alle frustrazioni degli altri mentre, simultaneamente, si cercano possibili soluzioni e alternative per alleviare ansia e problemi (Kirylo, 2006, citato in Jalongo, 2014).

L'obiettivo di questa disciplina è, pertanto, porre rispetto verso ogni forma di vita, attraverso la capacità di riconoscere la sofferenza e lo sviluppo del senso di responsabilità e protezione dell'ambiente.

Zoe Weil sottolinea, inoltre, come lo scopo della Humane Education non intenda imporre alcuna idea agli studenti, bensì fornire loro gli strumenti conoscitivi, etici e critici, necessari per interrogarsi sulle conseguenze delle proprie azioni quotidiane (Weil, 2004).

Nella sua opera *The power and promise of Humane Education* (2004), l'autrice ha elaborato il modello di questa disciplina, comprendente le tre C: curiosità, creatività e senso critico e le tre R: Riverenza, Rispetto e Responsabilità. Questi elementi si mettono in pratica attraverso attività che Weil propone sia nella scuola dell'infanzia sia nella scuola secondaria di secondo grado. Per esempio, l'attività chiamata "Lo stomaco della balena", vede l'insegnante portare in classe una borsa piena di oggetti diversi tra loro e apparentemente senza alcun legame. Al termine della lezione, i bambini scoprono che sono tutti oggetti di plastica di uso quotidiano trovati all'interno di uno stomaco di balena, nonché probabile causa di morte dell'animale.

Questa attività, rivolta alla scuola primaria, consente di affrontare il tema di come ridurre i propri rifiuti, esplorando diverse alternative sostenibili per il pianeta e gli altri esseri viventi.

Un'altra proposta molto interessante, rivolta sempre alla scuola primaria, prevede l'utilizzo di pupazzi, come ad esempio il pappagallo Pedro, che Weil ha utilizzato per raccontare la distruzione delle foreste pluviali dell'America Centrale, riuscendo a far comprendere ai bambini quali sono le conseguenze ambientali delle proprie scelte di consumo alimentari.

L'approccio ludico ed esperienziale dell'autrice non impone agli studenti cosa pensare, ma fornisce loro gli strumenti per sviluppare il proprio pensiero in autonomia.

Questa attenzione allo sviluppo autonomo del pensiero critico trova un fondamento teorico nel lavoro *Teaching Compassion: Humane Education in Early Childhood* di Mary Renck Jalongo, che individua nell'infanzia una fase particolarmente significativa per la formazione dell'empatia e della compassione. Le esperienze vissute dai bambini, infatti, contribuiscono alla formazione di atteggiamenti e valori destinati a consolidarsi nel tempo: il rapporto con gli animali e con l'ambiente naturale possono costruire un terreno privilegiato per ampliare l'empatia del bambino, aiutandolo a riconoscere e a comprendere i bisogni, le vulnerabilità e le interdipendenze oltre il proprio vissuto personale. In questo senso, l'educazione alimentare può diventare educazione alla compassione e permette di ripensare alle proprie azioni e alle loro conseguenze (Jalongo, 2014).

Su questa stessa linea si colloca il contributo di Kai Horsthemke, che sposta però l'attenzione dal piano emotivo a quello pratico, interrogandosi su quali strumenti concreti la scuola possa offrire per tradurre la riflessione etica in azione quotidiana. Nel suo contributo in

Animal Rights Education (2018) sottolinea l'importanza educativa del cibo come esperienza quotidiana. Il mangiare è il risultato dell'intreccio di abitudini culturali, identità sociali, rapporto con gli animali e conseguenze ambientali; un atto quotidiano che rappresenta un momento privilegiato per sviluppare la riflessione etica. Horsthemke propone la rivisitazione di alcune attività di uso tradizionale, come l'orto scolastico che diventa un luogo di un apprendimento diretto, la scrittura creativa che, a partire dal contatto con gli elementi naturali, permette di sviluppare il rispetto verso altre forme di vita e l'analisi della pubblicità alimentare che permette di decostruirne i messaggi impliciti veicolati. Introdurre questi temi nella scuola significa, dunque, offrire agli alunni delle occasioni in cui potersi interrogare criticamente, ripensare alle proprie azioni quotidiane e aiutarli a riconoscere l'importanza che ogni azione può avere sul lungo periodo.

Le proposte di questi autori convergono verso un insieme di pratiche didattiche che la ricerca sull'educazione alimentare ha individuato come particolarmente efficaci nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Le metodologie più efficaci per ottenere un apprendimento di educazione alimentare si fondano, infatti, sull'esperienza diretta e sulla partecipazione attiva dei bambini: il gioco e l'utilizzo dei cinque sensi, le fiabe e i racconti capaci di favorire l'empatia, i laboratori di cucina, così come gli orti scolastici (Lambiase e Bisagni, 2014). Questi approcci permettono di connettere il cibo alla sua origine, restituendo valore al mondo rurale e riscoprendo le tradizioni locali, spesso dimenticate, in una società sempre più distante dai luoghi di produzione alimentare e che segue ritmi sempre più frenetici.

Accanto a queste proposte, emerge tuttavia una questione: cosa accade quando in classe sono già presenti bambini che seguono un'alimentazione vegetale? È questa la prospettiva da cui parte Laura Chepner, insegnante di scuola primaria, nella sua opera *Veducated! An Educator's Guide for Vegan-Inclusive Teaching*, in cui propone un modello di scuola capace di includere gli alunni che seguono un'alimentazione vegetale. Gli alunni vegetariani o vegani, non sono da considerarsi come un'eccezione da gestire, ma come un'occasione educativa per ripensare pratiche didattiche, rappresentazioni culturali e linguaggi. La scelta vegana, infatti, può portare il bambino a sentirsi diverso, generando isolamento; proprio per questo è vitale educare tutti al rispetto delle differenze, così come già avviene per la disabilità, il colore della pelle, la lingua o la religione. Di fatto, la scelta vegana si pone in continuità con i valori promossi quotidianamente dalla scuola di oggi. Un altro aspetto di grande rilevanza è la necessità di rivedere il linguaggio usato, sia da parte degli insegnanti che dai libri di testo

adottati. Quando si parla di alimentazione, invece di utilizzare termini come frutta, verdura, latticini e carne, l'autrice suggerisce di utilizzare parole come ferro, proteine, calcio e vitamine. In questo modo i bambini si concentrano sulle sostanze di cui hanno bisogno e non da quale ingrediente provengono. Tale approccio permette di superare il falso mito secondo il quale l'alimentazione plant-based risulterebbe povera di nutrienti. È inoltre importante ricordare che i bambini vegani “scelgono di non” (e non “non possono”), mangiare carne o prodotti di origine animale. Bisognerebbe, pertanto, evitare di definire i cibi come “normali” quando si indicano i piatti della tradizione. I laboratori proposti, come ad esempio quello di cucina, dovrebbero tenere in considerazione le scelte di bambini che seguono una dieta speciale, non soltanto per allergie, intolleranze o scelte religiose ma, anche, etiche. In questo contesto si potrebbero proporre ricette vegane a tutta la classe, con ingredienti inaspettati, magari sconosciuti, capaci di favorire la scoperta di nuovi sapori come, ad esempio, la margarina al posto del burro o le bevande vegetali in sostituzione del latte vaccino. Le uscite didattiche tradizionalmente proposte, come le visite alle fattorie didattiche o agli acquari, potrebbero essere sostituite da escursioni all'aperto, dalla visita di boschi, stagni o, se possibile, santuari dove gli animali, dopo essere stati salvati da situazioni di sfruttamento, vengono lasciati liberi. Questo permetterebbe di educare alla compassione, al rispetto, alla cura, ma anche al riconoscimento dei loro diritti in quanto esseri appartenenti al pianeta Terra, così come lo è l'essere umano. Infine, la biblioteca scolastica dovrebbe prevedere la proposta di albi illustrati o di libri che trattino del veganesimo, sia come stile alimentare che come stile di vita. Ciò permetterebbe non soltanto ai bambini che seguono tali valori di potersi riconoscere, ma anche di educare gli altri alla diversità.

Utilizzare il modello suggerito da Chepner solo se in presenza di bambini vegani in classe può risultare riduttivo. La vera inclusione avviene quando la diversità si trasforma in risorsa, anticipando i bisogni degli studenti e costruendo un ambiente di apprendimento in cui ogni bambino possa riconoscersi e, al tempo stesso, imparare a riconoscere l'altro. Un'educazione che voglia dirsi realmente autentica dovrebbe basarsi a prescindere su un linguaggio nuovo che parli di nutrienti anziché di categorie alimentari, di ricette che amplino il gusto di tutti, di uscite didattiche che favoriscano il rispetto verso gli animali e l'ambiente e di libri che raccontino una pluralità di scelte e stili di vita.

Queste proposte, pur nate in contesti culturali differenti, convergono verso una conclusione difficile da ignorare: parlare di alimentazione a scuola è possibile, è necessario e,

soprattutto, è già realtà in molte parti del mondo. Non si tratta di imporre un modello alimentare, ma di restituire ai bambini ciò che spetta loro di diritto, ovvero, la possibilità di conoscere, riflettere e scegliere. Una scuola che rinuncia a questo compito non è neutrale, bensì manchevole e la mancanza, in questo caso, ha un costo che si misura nel tempo, nella salute e nel futuro del pianeta che i bambini di oggi abiteranno domani.

CAPITOLO 2 Cosa raccontano i materiali: albi, libri di testo e percorsi divulgativi

Definita la cornice teorica, l'attenzione si sposta sugli strumenti concreti attraverso cui l'alimentazione vegetale raggiunge, o non raggiunge, i bambini. Questo capitolo analizza i materiali che trattano il tema nella scuola primaria, muovendo dalla dimensione narrativa degli albi illustrati, a quella istituzionale dei libri di testo e delle guide per i docenti, fino ai percorsi elaborati da realtà esterne come Lega Anti Vivisezione (LAV) e la Società Scientifica di Nutrizione Vegetariana (SSNV). L'obiettivo non è giudicare la qualità dei singoli prodotti, ma comprendere quale rappresentazione del cibo, degli animali e dell'ambiente essi trasmettano e quali silenzi lascino emergere.

2.1 La narrazione plant-based nella letteratura per l'infanzia

La proposta degli albi illustrati dedicati all'alimentazione vegetale e al rispetto verso gli animali è ampia e in costante crescita, pertanto l'analisi proposta non pretende di essere esaustiva. I titoli sono stati selezionati sulla base dei principali approcci narrativi e comunicativi attraverso cui la prospettiva plant-based viene presentata ai bambini.

Per rendere l'analisi sistematica e comparabile, è stata predisposta una tabella composta da cinque nuclei tematici:

1. Inquadramento e concetti sottintesi: analisi delle modalità attraverso cui viene presentata l'alimentazione vegetale (scelta etica, di salute o impatto ambientale) e cosa viene, invece, dato per scontato: riferimento alla tradizione o livello di consapevolezza attribuito ai personaggi della storia;
2. Scelte lessicali e adeguatezza cognitiva: attenzione ai termini usati (ad esempio “vegano”, “corpo dell'animale”) e alla capacità di adattamento del linguaggio per permetterne la comprensione ai più piccoli, senza perderne significato;
3. Strategie narrative e gestione del dissenso: valutazione della struttura comunicativa del testo, comprendere se l'approccio è dialogico o prescrittivo e in che modo vengono rappresentate le diverse scelte alimentari (inclusione, confronto, contrapposizione, trasformazione). La gestione del dissenso, ovvero il modo in cui il

testo si pone nei confronti di un personaggio, o di chi legge, che non condivide la scelta vegana, è molto varia: in alcuni testi diventa occasione di confronto, in altri invece, non viene contemplato un lettore in disaccordo, presupponendo adesione.

4. Rappresentazione degli animali e ruolo dei protagonisti: analisi del ruolo del bambino (soggetto attivo e riflessivo oppure figura passiva) e della modalità di rappresentazione dell'animale (essere senziente o un oggetto di consumo).
5. Funzione educativa: obiettivi specifici del libro (informare, sensibilizzare o stimolare il pensiero critico).

I testi analizzati comprendono sia albi illustrati italiani che opere di provenienza internazionale. Questi i titoli italiani: *Mamma, gli animali non li voglio nel piatto* di Fabiola Di Sotto, *Il lupo vegetariano e i 7 capretti* di Francesca Pirrone e *Il segreto di Tom Ossobuco* di Fulvia Degl'Innocenti e Roberto Lauciello. Con riferimento al panorama internazionale, sono stati analizzati: *Vegan Is Love* e *That's Why We Don't Eat Animals* di Ruby Roth e *T-Veg: The Story of a Carrot-Crunching Dinosaur* di Smriti Prasad-Halls.

ALBI	INQUADRAMENTO E CONCETTI SOTTINTESI	SCELTE LESSICALI E ADEGUATEZZA	STRATEGIE NARRATIVE E GESTIONE DEL DISSENSO	RAPPRESENTAZIONE ANIMALI E POSIZIONAMENTO DEI PROTAGONISTI	FUNZIONE EDUCATIVA
“MAMMA, GLI ANIMALI NON LI VOGLIO NEL PIATTO” di Fabiola Di Sotto	L'alimentazione vegetale viene presentata come scelta etica, ambientata in scene di vita quotidiana, attraverso una narrazione inclusiva che valorizza le diversità individuali come elemento non	Il lessico è semplice ed emotivo, rispettoso verso gli animali. Si assiste all'utilizzo di molti esempi concreti e si nota l'assenza di termini espliciti. Viene invece fatto riferimento a non voler	Gli enunciati, brevi e in rima, alternano momenti descrittivi ad altri illustrativi. Sono molte le domande che permettono di creare dialoghi di confronto. Il dissenso è trattato come punto di partenza della riflessione: il	I personaggi sono tutti bambini, gli adulti vengono solo menzionati. I bambini sono soggetti attivi che si pongono domande, pensano e riflettono sulle proprie scelte. Gli animali vengono descritti come amici, esseri	Sensibilizzare e far riflettere, stimolando il pensiero critico per creare spazio a dialoghi costruttivi.

	eccezionale ma ordinario.	mangiare animali.	lettore onnivoro non viene escluso né giudicato, ma invitato a interrogarsi. Le metafore utilizzate rovesciano numerosi stereotipi.	senzienti di cui prendersi cura.	
“IL LUPO VEGETARIAN O E I 7 CAPRETTI” di Francesca Pirrone	La storia rivisita la favola tradizionale. L'alimentazione e vegetale viene presentata come mezzo di inclusione. L'idea implicita è che la natura di ogni essere vivente possa essere modificata attraverso le proprie scelte.	Il lessico è semplice e valutativo, tipico delle favole per l'infanzia. I termini specifici sono assenti. Le frasi sono più lunghe e sintatticamente e più complesse rispetto ai testi precedenti.	Le frasi sono descrittive e sono presenti numerosi dialoghi. La struttura narrativa parte da una polarizzazione iniziale: lupo=cattivo, capretti=buoni, per arrivare a rovesciarla. Il dissenso è rappresentato dal lupo e dal suo essere carnivoro. Il personaggio non viene, però, colpevolizzato per tale caratteristica, ma al contrario diventa protagonista di cambiamento.	I personaggi della storia sono animali antropomorfi. Sono creature pensanti che decidono di cambiare il proprio stile di vita, favorendo l'immedesimazione del lettore.	Sensibilizzare e stimolare la riflessione attraverso la narrazione della favola.
“IL SEGRETO DI TOM OSSOBUCO” di Fulvia Degl'Innocenti e Roberto Lauciello	La scelta di una ricetta segreta a base di farine e fagioli è dettata da una scelta etica implicita. Il	Il lessico è insieme emotivo e scientifico: compaiono termini specifici e sinonimi per	Il testo alterna frasi descrittive con spiegazioni a dialoghi. Viene costruita una polarizzazione	I protagonisti sono tutti adulti. Gli animali vengono implicitamente considerati come cibo,	Sensibilizzare e far riflettere attraverso la narrazione del quotidiano.

	cambiamento avviene nella tradizione, senza forzature.	descrivere l'alimentazione e vegetale.	sia caratteriale che grafica: l'antagonista, legato alle tradizioni, è diffidente e invidioso; i protagonisti innovatori sono strani ma gentili. Il dissenso non viene mai affrontato apertamente, ma viene aggirato: i personaggi secondari cambiano senza esserne consapevoli e quando la scelta viene evidenziata, la mantengono.	restando sullo sfondo. Il cambiamento avviene, infatti, in modo silenzioso.	
“VEGAN IS LOVE” di Ruby Roth	L'alimentazione e vegetale viene presentata come una scelta che può essere etica, salutare o ambientale. Viene esplicitato come le scelte siano decisive e come sia importante intervenire subito.	Troviamo costanti rimandi alla terminologia specifica. Il lessico è emotivo ma, soprattutto, valutativo e scientifico. Le parole sono dirette; gli esempi concreti si basano sulle abitudini di vita quotidiana.	Gli enunciati, spesso brevi e concisi, sono prevalentemente prescrittivi. Il testo presenta numerose spiegazioni, allo scopo di essere direttivo. La colpevolizzazione è implicita ma presente. La strategia linguistica utilizzata è la contrapposizione. Viene utilizzata la metafora della	L'autrice si rivolge direttamente al lettore di qualsiasi età. Non vi sono personaggi né umani né animali in grado di mediare la narrazione. Il testo termina con un interrogativo rivolto al lettore, in cui si chiede un ripensamento sulla persona che si vuole essere, per	Informare, sensibilizzare e stimolare la riflessione, con lo scopo esplicito di orientare i lettori ad uno stile di vita vegetale.

forza: essere vegani non è una rinuncia, ma un atto di resilienza.

rendersi protagonisti attivi di cambiamento. Gli animali vengono descritti come esseri meritevoli di rispetto e libertà.

“THAT’S WHY WE DON’T EAT ANIMALS” di Ruby Roth	L’alimentazione e vegetale è presentata come scelta etica e ambientale. La responsabilità collettiva è centrale in tutta l’opera e costante sono il conflitto e l’opposizione con l’alimentazione onnivora e le sue conseguenze.	Il lessico è valutativo diretto ed esplicito. Il testo è caratterizzato da numerosi termini specifici e da sinonimi mutuati dal lessico dell’alimentazione vegetale. Costanti sono gli esempi concreti che ancorano il testo all’esperienza vissuta.	Il testo è prevalentemente descrittivo, ma in alcune occasioni diviene prescrittivo. Sono presenti numerose spiegazioni, talvolta direttive. La strategia utilizzata è la contrapposizione, sia a livello testuale che grafico. L’autrice non cerca né mediazione né lascia spazio al dissenso. La scelta vegana è presentata come l’unica moralmente possibile.	L’autrice si rivolge direttamente al lettore, rendendolo un soggetto attivo capace di cambiare. Gli animali vengono descritti come esseri senzienti con un proprio carattere e delle proprie abitudini, contrapposti alle condizioni ed alle idee che gli umani hanno a causa degli allevamenti nei quali vivono.	Informare, sensibilizzare e stimolare la riflessione, con lo scopo esplicito di orientare i lettori ad uno stile di vita vegetale.
--	--	--	--	---	--

“T-VEG” di Smriti Prasadam-Halls	L’alimentazione e vegetale non è presentata come una scelta ambientale o salutare, ma come una caratteristica	Il lessico è emotivo, strutturato in brevi frasi. Il racconto è ritmato e ricco di onomatopee. Sono assenti	Le frasi sono descrittive. Il dissenso è il motore della storia. Vi è il rovesciamento: il branco di dinosauri non accetta il	I personaggi della storia sono animali antropomorfi che favoriscono l’immedesimazione da parte del lettore. Il protagonista	Promuovere il pensiero critico, aprire il dialogo sulla diversità, sensibilizzare all’accettazione dell’altro.
----------------------------------	---	---	---	---	--

identitaria del personaggio. Il tema centrale è l'accettazione della diversità. Presenza di un conflitto iniziale: tra chi si è e chi gli altri vorrebbero che si fosse.	rimandi all'alimentazione vegetale o a termini specifici.	protagonista. Grazie ad ironia e comicità T-veg si afferma nella sua diversità di non mangiare carne, rovesciando lo stereotipo di predatore per eccellenza. Non c'è contrapposizione morale ma solo la volontà di essere se stessi.	prende attivamente una decisione, ricercando la propria identità e contrapponendosi alle abitudini del branco.
--	---	--	--

Dall'analisi effettuata emergono differenti approcci narrativi e comunicativi. Le opere italiane come *Mamma, gli animali non li voglio nel piatto* privilegiano un registro più emotivo, caratterizzato dalla presenza di numerosi dialoghi. I personaggi umani o gli animali antropomorfi riflettono attivamente sulle proprie scelte, favorendo l'immedesimazione del lettore. I libri di Ruby Roth invece, *Vegan is love* e *That's why we don't eat animals*, presentano un approccio diametralmente opposto. L'autrice, infatti, utilizza un registro più prescrittivo e diretto, in cui la scelta vegana viene presentata come l'unica moralmente coerente. L'opera di Smriti Prasadam-Halls *T-Veg*, invece, non parla direttamente di alimentazione vegetale, ma la presenta come elemento distintivo del protagonista, un t-rex che mangia carote. Esso diventa il mezzo per promuovere l'importanza di accettare le differenze, affermando la propria identità individuale, aspetto in cui ogni lettore, soprattutto i bambini vegani, può rivedersi ed immedesimarsi.

In tutti i libri analizzati, la funzione educativa risulta essere quella di sensibilizzare e stimolare la riflessione, promuovendo lo sviluppo del pensiero critico in chi legge. Tuttavia, le strade percorse per raggiungerla sono diverse e rivelano le diverse consapevolezze degli autori su cosa significhi educare.

2.2 Il “piatto” scolastico: analisi critica dei libri di testo della scuola primaria

L'educazione alimentare nella scuola primaria è una materia trasversale che può essere ed è trattata in più discipline, in particolare nelle scienze e nell'educazione civica. Per comprendere come questo tema venga effettivamente trattato in classe, sono stati analizzati alcuni libri di testo della scuola primaria, con particolare attenzione a quelli rivolti alla classe quinta.

Da un lato, l'analisi dei manuali di scienze ha evidenziato come lo spazio dedicato all'educazione alimentare sia tradizionalmente collegato allo studio del corpo umano e dell'apparato digerente. In questo spazio, l'approccio risulta spesso limitato e focalizzato prevalentemente sull'insegnamento dei valori nutrizionali dei cibi. Tuttavia, si registra un importante cambiamento: le piramidi alimentari proposte non pongono più alla base gli alimenti di origine animale, bensì collocano carne, pesce e formaggi nelle fasce più alte, suggerendone un consumo moderato. Inoltre, vengono proposte anche attività interdisciplinari, che aprono riflessioni sulle nuove tecnologie e sulla cittadinanza attiva, in linea con le Indicazioni Nazionali del 2012. Alla voce “Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria”, alla categoria “L'uomo i viventi e l'ambiente”, infatti, si legge:

- *Avere cura della propria salute anche dal punto di vista alimentare e motorio. Acquisire le prime informazioni sulla riproduzione e la sessualità.*
- *Riconoscere, attraverso l'esperienza di coltivazioni, allevamenti, ecc. che la vita di ogni organismo è in relazione con altre e differenti forme di vita.[...]*
- *Proseguire l'osservazione e l'interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice.*

(Indicazioni Nazionali per il Curricolo, MIUR, 2012, p. 56)

A queste indicazioni se ne affiancano oggi di nuove. Le Indicazioni Nazionali del 2025, adottate con il Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025, entreranno tuttavia in vigore in modo graduale, a partire dalle sole classi prime della scuola primaria nell'anno scolastico 2026/2027: per la classe quinta, dunque, restano al momento valide quelle del 2012, qui assunte come riferimento. Un confronto tra i due testi risulta comunque utile, poiché permette di osservare se, e in che misura, la riforma modifichi il modo in cui l'alimentazione viene pensata

all'interno del curriculum. Tra le competenze attese e gli obiettivi specifici di apprendimento al termine della classe quinta si legge:

COMPETENZE ATTESE AL TERMINE DELLA CLASSE QUINTA

- *Riconoscere l'equilibrio negli ecosistemi e l'esistenza di interazioni fra uomo e ambiente.*
- *Riconoscere le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi vegetali e animali.*
- *Matura un approccio di cura verso l'ambiente a partire dall'aula per arrivare a quello naturale.*
- *Sviluppa abitudini alimentari e stili di vita sani e rispettosi della propria salute.*

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA CLASSE QUINTA

- *Osservare e descrivere le caratteristiche di piante e animali, ad esempio [...] confrontando scheletri e dentature di animali per dedurre la loro dieta.*
- *Studiare il corpo umano, per esempio [...] studiando la digestione con esperimenti sulla dissoluzione di cibi in liquidi diversi.*
- *Osservare e descrivere le caratteristiche principali di piante e animali [...]. Confrontare i loro modi di vivere, studiando alimentazione, crescita, riproduzione e habitat.*

(Indicazioni Nazionali per il Curriculum, MIM, 2025, pp. 109-110)

Il confronto rivela, anzitutto, una sostanziale continuità. In entrambi i documenti l'alimentazione entra nel curriculum attraverso un'unica direzione, quella della cura della propria salute. Se il testo del 2012 invita ad “avere cura della propria salute anche dal punto di vista alimentare e motorio”, quello del 2025 chiede di “sviluppare abitudini alimentari e stili di vita sani e rispettosi della propria salute”. La cornice non cambia; semmai si irrigidisce, poiché l'unico aggettivo valoriale, “rispettosi”, viene riferito esclusivamente alla salute individuale e non all'ambiente o alle altre forme di vita. Il cibo, pertanto, continua a essere pensato come questione di benessere personale, mai come gesto le cui conseguenze superano il singolo.

Le differenze, pure presenti, non intaccano questa cornice. Il testo del 2025 adotta una struttura marcatamente esperienziale e osservativa, in cui l'animale tende a presentarsi come oggetto di studio, se ne confrontano “scheletri e dentature [...] per dedurre la loro dieta”, mentre il documento del 2012 conservava un atteggiamento relazionale, riconoscendo, “attraverso l'esperienza di coltivazioni, allevamenti”, che “la vita di ogni organismo è in relazione con altre e differenti forme di vita”. In particolare, le IN 2025 strutturano il tema ambientale in modo più esplicito citando le “interazioni fra uomo e ambiente”, la “cura verso l'ambiente” e, tra gli

obiettivi specifici di apprendimento al termine della classe terza, alla sezione “Consapevolezza ambientale e impatto della scienza”, il “Riflettere su come le proprie azioni influenzano l’ambiente, riconoscendo l’importanza di comportamenti responsabili a scuola e nella natura per la tutela degli ecosistemi” e il “Discutere come alcune scoperte scientifiche hanno migliorato la vita quotidiana (es. l’importanza dell’igiene, l’uso dell’elettricità)” (MIM, 2025, p. 110).

Nonostante la riforma arricchisca il lessico ambientale, dedicandole uno spazio proprio, non riconduce mai questa rinnovata sensibilità all'alimentazione, che resta confinata nel registro della salute individuale. Il curriculum predispone, dunque, gli strumenti concettuali, le interazioni tra uomo e ambiente, la riflessione sulle conseguenze delle proprie azioni, senza però ricollegarvi ciò che mangiamo.

Per superare una visione prettamente nutrizionistica del cibo diventa allora fondamentale l'analisi della seconda disciplina, l'educazione civica, che, a differenza delle scienze, non è stata interessata dalla recente riforma. Il suo insegnamento, infatti, continua a basarsi sulle Linee Guida adottate con decreto del 7 settembre 2024, in vigore dall'anno scolastico 2024/2025 e tuttora vigenti. È in questo documento che l'alimentazione viene collocata nel secondo nucleo tematico "Sviluppo economico e sostenibilità", dove si legge:

2. SVILUPPO ECONOMICO E SOSTENIBILITÀ [...] Lo sviluppo economico deve essere coerente con la tutela della sicurezza, della salute, della dignità e della qualità della vita delle persone, della natura, anche con riguardo alle specie animali e alla biodiversità, e più in generale con la protezione dell’ambiente. In questa prospettiva, che trova un particolare riferimento in diversi articoli della Costituzione, possono rientrare tematiche riguardanti l’educazione alla salute, alla protezione della biodiversità e degli ecosistemi, alla bioeconomia, anche nell’interesse delle future generazioni (così come previsto dall’articolo 9 della Costituzione recentemente riformulato). Sempre nell’ottica di tutelare la salute e il benessere collettivo e individuale si inseriscono nell’educazione civica sia l’educazione alimentare per la realizzazione del corretto rapporto tra alimentazione, attività sportiva e benessere psicofisico, sia i percorsi educativi per il contrasto alle dipendenze derivanti da droghe, fumo, alcool, doping, uso patologico del web, gaming e gioco d’azzardo.

(MIM, 2024, pp. 4-5)

In questo nuovo contesto, il cibo cessa di essere un mero oggetto di consumo e diventa il centro di una complessa rete che unisce salute individuale, tutela della biodiversità e impatto ambientale. L’analisi, nei manuali di educazione civica si è, pertanto, orientata prendendo come

punto di riferimento i traguardi n. 4, 5, 6 e 7, sotto riportati, selezionati perché toccano direttamente i temi della salute e del rapporto con l'ambiente, l'uso responsabile delle risorse naturali e l'alimentazione. Osservarli nel loro insieme permette di comprendere il quadro di riferimento entro cui i libri di testo, successivamente analizzati, dovrebbero muoversi e in che misura lo facciano effettivamente.

Traguardo per lo sviluppo delle competenze n.4

Conoscere e attuare le principali regole per la cura della salute, della sicurezza e del benessere proprio e altrui, a casa, a scuola, nella comunità, dal punto di vista igienico-sanitario, alimentare, motorio, comportamentale. Conoscere i rischi e gli effetti dannosi delle droghe. (MIM, 2024, p. 12)

Traguardo per lo sviluppo delle competenze n.5

Riconoscere, a partire dagli ecosistemi del proprio territorio, le trasformazioni ambientali ed urbane dovute alle azioni dell'uomo; mettere in atto comportamenti alla propria portata che riducano l'impatto negativo delle attività quotidiane sull'ambiente e sul decoro urbano. (MIM, 2024, p. 13)

Traguardo per lo sviluppo delle competenze n.6

Conoscere ed attuare i comportamenti adeguati a varie condizioni di rischio (sismico, vulcanico, idrogeologico, climatico, ...) anche in collaborazione con la Protezione civile. Individuare alcune trasformazioni ambientali e gli effetti del cambiamento climatico (MIM, 2024, p. 14).

Traguardo per lo sviluppo delle competenze n.7

Riconoscere, con riferimento all'esperienza, che alcune risorse naturali (acqua, alimenti...) sono limitate e ipotizzare comportamenti di uso responsabile, mettendo in atto quelli alla propria portata. (MIM, 2024, p. 14)

Per quanto sopra esposto e come già riferito, si è scelto di analizzare alcuni testi monodisciplinari di educazione civica, che dedicano uno spazio più ampio al tema dell'alimentazione rispetto a quelli di scienze o alle sezioni di educazione civica in essi contenuti. Anche in questo caso l'analisi non ha la pretesa di essere esaustiva, stante l'offerta molto ampia dei titoli, ma ha l'unico obiettivo di comprendere come l'educazione alimentare venga trattata alla scuola primaria.

Per rendere l'analisi sistematica e comparabile, è stata predisposta una tabella composta da cinque nuclei tematici:

1. Presenza del tema e menzione delle diete vegetali: analisi di quanto spazio venga dedicato all'argomento e se vengano prese in considerazione alternative al modello alimentare onnivoro tradizionale;
2. Strutture e strumenti grafici comparabili con la piramide alimentare: valutazione degli strumenti visivi proposti, con particolare attenzione ai legumi come fonte proteica sostenibile;
3. Collegamento con salute e benessere: verifica se i testi si spingano oltre la semplice introduzione dei principi nutritivi, promuovendo una visione più consapevole del rapporto tra cibo, corpo e stili di vita;
4. Relazione tra alimentazione e sostenibilità ambientale: verifica della connessione tra scelte alimentari quotidiane e il conseguente impatto ambientale;
5. Attività e domande proposte agli alunni: presenza nei testi di attività in grado di stimolare riflessioni attive e critiche, capaci di trasformare le conoscenze acquisite in competenze di cittadinanza consapevole.

	“EDUCAZIONE CIVICA” Giunti Scuola	“NOI CITTADINI” Lisciani Scuola	“EDUCAZIONE CIVICA” Raffaello Scuola	“EDUCAZIONE CIVICA” La Spiga Edizioni
Presenza del tema alimentazione. Le diete vegetali sono menzionate? In che termini?	L'alimentazione viene trattata nel percorso chiamato: <i>Educazione alimentare, alla salute e al benessere</i> . La dieta vegetale non viene affrontata, al contrario viene consigliato, più volte, un regime vario che includa	Il tema dell'alimentazione viene trattato nel capitolo <i>Cittadinanza e costituzione</i> , in un percorso dedicato dalla classe seconda alla quinta. Tra le diverse tipologie di dieta viene presentata solo	Il tema viene introdotto dalla classe prima, nel capitolo dedicato <i>Mi sento bene</i> fino alla classe quarta. Non viene presentata nessuna tipologia di dieta, neppure quella vegetale.	L'alimentazione è trattata in tutti i volumi, dalla classe prima alla quinta. Le diete vegetali, invece, non vengono menzionate.

	anche la carne e il pesce.	quella mediterranea.		
Strutture e strumenti grafici (es. piramidi alimentari). Sono completi? I legumi compaiono?	La piramide viene introdotta nel volume dedicato al biennio (quarta e quinta primaria). I legumi così come i semi oleosi e la frutta secca sono presenti in entrambi i volumi, seppur marginalmente.	La piramide alimentare è presentata per la prima volta in classe quarta. I legumi vengono presentati in seconda e parzialmente in quarta; nella piramide alimentare non sono raffigurati e per la terza e la quinta primaria non vengono proprio menzionati.	Non viene utilizzato nessun tipo di grafico. L'alimentazione viene affrontata più tradizionalmente in classe terza dove si parla dei principi nutritivi (come i carboidrati, le proteine...) senza però indicare da quali cibi (cereali/carne/le gumi) essi provengano.	La piramide viene introdotta soltanto in quinta. Nonostante il tema dell'alimentazione venga proposto ad ogni classe, i legumi compaiono molto raramente. Le proteine sono sempre indicate come carne, pesce e uova. All'interno della piramide alimentare compare un disegno di un baccello di piselli insieme alle verdure. Generalmente quando il libro parla di proteine fa sempre riferimento a prodotti di origine animale.
Collegamento con salute e benessere. Il testo spiega perché e come nutrirsi in modo equilibrato? Vengono menzionati rischi/benefici?	Il testo dedicato al biennio suggerisce di seguire una dieta varia facendo attenzione alle quantità. Vi è una sezione dedicata al "cibo per tutti", in cui viene suggerito di comprare solo lo stretto necessario, riducendo gli sprechi; prediligendo cibo	Il testo spiega come nutrirsi in modo equilibrato, mantenendo porzioni moderate. Suggerisce di comprare solo ciò che serve, preferibilmente e di stagione e biologico, controllando la data di scadenza e	Il testo spiega perché è necessario nutrirsi adeguatamente, riprendendo più volte il concetto di poco cibo e troppo cibo; facendo una distinzione tra livello globale e livello individuale. Sottolineando come sia	Il testo spiega come nutrirsi per vivere bene. Viene spesso ripreso il concetto di benessere, attraverso un'alimentazione adeguata che preveda tutti i cibi senza esagerazioni, così come viene consigliato di fare sport e movimento. Si

	naturale o il meno processato possibile; comprando prodotti locali con una filiera corta e se possibile coltivando un piccolo orto.	conservando correttamente i cibi in frigo. Vengono elencati 10 vantaggi dei cibi naturali riferendosi anche agli allevamenti, seppur non a quelli intensivi. Viene proposto il compito di realtà (ovvero una situazione-problema, quanto più possibile vicina al mondo reale, da risolvere utilizzando conoscenze e abilità già acquisite, fonte Erickson), chiamato “una merenda sana” che consiste nello scegliere bevande e cibi diversi ma sani e di stagione.	fondamentale mangiare a sufficienza. Viene dedicato un approfondimento per le classi prima e seconda sull’importanza della frutta e della verdura soprattutto a chilometro zero.	tratta del tema dell’obesità e della necessità di limitare determinati alimenti, favorendo un consumo giornaliero di frutta e verdura.
Relazione tra alimentazione e sostenibilità. C’è un raccordo tra ambiente, cittadinanza, e scelte alimentari? Viene citata l’impronta ecologica?	No, l’impronta ecologica non viene menzionata così come non vi è un collegamento diretto tra alimentazione, ambiente e cittadinanza. Si menziona	No, non c’è relazione tra alimentazione e impatto ambientale e non viene citata l’impronta ecologica. Viene trattato il consumo	No, non c’è relazione tra alimentazione e sostenibilità ambientale. Non viene citata l’impronta ecologica dei cibi.	No, non c’è relazione tra alimentazione e sostenibilità ambientale. Non viene citata l’impronta ecologica dei cibi. Vengono trattati il buco dell’ozono e le piogge acide,

l'obiettivo 12 dell'agenda 2030, "consumare in modo responsabile", introducendo che per produrre gli alimenti sono necessarie molte risorse (come acqua, terreno...) ma non analizzando l'impatto diretto che il cibo ha sul Pianeta. Nel volume per il biennio, nella sezione "proteggere la biodiversità", si segnala come la pesca minacci la sopravvivenza di molti animali marini e come l'espansione di pascoli e campi agricoli riduca l'habitat degli animali selvatici. Le azioni sostenibili consigliate riguardano altri ambiti: riduzione del consumo domestico di acqua; favorire la mobilità sostenibile; proteggere le foreste piantando nuovi alberi e prediligendo l'acquisto di cibi locali; la dieta vegetale non viene mai	consapevole e il riciclo. Per la classe quarta è previsto un approfondimento sulla desertificazione, causata dalla necessità di destinare spazi alle coltivazioni e agli allevamenti intensivi. Il fenomeno di deforestazione, è identificato come causa del surriscaldamento globale. Le azioni sostenibili consigliate sono: comprare prodotti a chilometro zero, fare la raccolta differenziata, prestare attenzione al consumo di luce e acqua, preferire la mobilità sostenibile; senza mai menzionare la dieta vegetale.	causate dall'emissione di gas prodotti dall'uomo e dispersi nell'aria. Di rilievo è l'attività "Lettere alla Terra", in cui il nostro pianeta antropomorfo si rivolge ai bambini chiedendo loro di proteggere gli animali e l'ambiente senza, però, ricondurre questo appello alle scelte alimentari.
---	---	--

menzionata.				
Attività e domande per gli alunni Ci sono domande di riflessione? Attività legate all'analisi della propria dieta? Collegamenti con cittadinanza attiva: il testo collega le scelte alimentari con la responsabilità verso la comunità e il pianeta?	No, non ci sono attività legate all'analisi della propria dieta. In entrambi i volumi sono proposte delle attività di riflessione. Per il triennio viene proposta "una scuola a impatto zero", analizzando e suggerendo lo sviluppo di azioni come lo spegnere le luci o i dispositivi quando non necessari. Per il biennio, viene proposta l'attività "Amico ambiente" dove viene chiesto ai ragazzi di collaborare confrontandosi e svolgendo ricerche su quali siano le conseguenze dell'impatto ambientale e sulle azioni quotidiane che si possono mettere in pratica per ridurlo (a scuola e a casa).	No, non ci sono attività legate all'analisi della propria dieta. Vengono proposti spunti di riflessione su alternative sostenibili nell'abbigliamento (prodotti da materiale di riciclo), sottolineando l'impatto della produzione di pelle e cuoio. Per quanto riguarda i rifiuti si invita a riflettere su dove vadano a finire e a riciclarli per creare qualcosa di nuovo.	No, non ci sono attività legate all'analisi della propria dieta. Viene trattato il tema della raccolta differenziata, dell'importanza del riciclo, il consumo consapevole dell'acqua e l'importanza delle api. Viene suggerito l'utilizzo della borraccia e l'utilizzo dei mezzi pubblici, come gesti di sostenibilità quotidiana. Nel percorso "proteggo la natura" viene chiesto di riflettere su come evitare di acquistare cibi (soprattutto frutta e verdura) avvolti nella plastica.	No, non ci sono attività legate all'analisi della propria dieta. Sono proposte riflessioni su gesti quotidiani come il non gettare a terra i rifiuti, sul riciclaggio con attività manuali, sul consumo responsabile dell'acqua e sulla mobilità sostenibile. Viene anche chiesto di immaginare la propria città ideale, riflettendo sulle conseguenze che hanno avuto le azioni dell'uomo sull'ambiente naturale. Altre riflessioni interessanti che vengono proposte riguardano il non tagliare i pini durante il periodo natalizio, per realizzare, in alternativa, alberi di Natale con oggetti poveri di riciclo. E ancora: quali sono le conseguenze provocate dagli incendi dolosi sulla natura. Il percorso si conclude con l'attività sopra citata "Lettera

dalla Terra” che
stimola una
riflessione sui
comportamenti da
adottare per
rispettare
l’ambiente.

Tutti e quattro i testi analizzati trattano l’alimentazione come strumento di salute individuale e come occasione per promuovere abitudini corrette da seguire per ridurre lo spreco energetico ed alimentare. Tuttavia, risulta quasi del tutto assente la connessione esplicita tra ciò che si mette nel piatto e le sue conseguenze, sia come atto di cittadinanza attiva che di responsabilità ambientale. In particolare, in nessun testo analizzato vengono menzionate le diete vegetali; i legumi compaiono in modo marginale o sporadico e l’impronta ecologica del cibo non è mai citata. Questo dato risulta particolarmente significativo in virtù dei traguardi di competenza previsti dalle stesse Linee Guida, che includono, esplicitamente, l’uso responsabile delle risorse naturali e la consapevolezza dell’impatto delle proprie azioni quotidiane sull’ambiente.

Eppure, esistono già alcune risorse accessibili e gratuite che consentono di confrontare l’impronta ecologica dei singoli alimenti, traducendoli in termini concreti e immediati. Il calcolatore dell’impronta ecologica elaborato dalla BBC (2018), ad esempio, partendo dai dati dello studio di Poore e Nemecek, permette di equiparare l’impatto ambientale di un cibo al numero di chilogrammi di anidride carbonica prodotti dal guidare l’automobile, quanti litri di acqua si consumano durante la doccia o quanti campi da tennis di terreno richiede la coltivazione di quell’alimento. Uno strumento di questo tipo permette di far emergere dati tutt’altro che scontati: il riso, ad esempio, ha un’impronta superiore a quella della pasta. Questa consapevolezza restituisce all’alimentazione la complessità che i libri di testo scolastici le negano stimolando, anziché soffocare, il pensiero critico. Il calcolatore della BBC è in lingua inglese e ciò ne fa un’ulteriore occasione di didattica trasversale, capace di intrecciare l’educazione alimentare con l’apprendimento linguistico.

2.3 Guide per i docenti di scuola primaria

Per cercare di rendere più completa l'analisi dei materiali destinati alla scuola primaria, sono state prese in esame tre guide didattiche rivolte agli insegnanti, che trattano, tra le altre discipline, il tema dell'alimentazione nell'ambito delle scienze e dell'educazione civica. Le guide selezionate sono: “Le Discipline di Unica” di La Spiga Edizioni, destinata alla classe seconda; “Esplorazioni” di Mondadori Education, pensata per il triennio dalla classe prima alla terza; e “La GuidAgenda” di Gaia, rivolta alla classe quinta. In queste tre opere si può osservare come il tema dell'alimentazione venga proposto e orientato in momenti diversi del percorso scolastico, restituendo un quadro complessivo delle indicazioni fornite ai docenti. A differenza dei libri di testo analizzati in precedenza, le guide si rivolgono direttamente all'insegnante, suggerendo non solo i contenuti da trasmettere, ma anche il linguaggio da utilizzare, le attività da proporre e le riflessioni da stimolare in classe. È proprio questa dimensione che rende le guide uno strumento di analisi particolarmente significativo, poiché permette di osservare il filtro interpretativo attraverso cui i contenuti sull'alimentazione vengono mediati prima ancora di raggiungere i bambini.

1. Presenza e spazio dedicato all'educazione sull'alimentazione: analisi di quanto spazio venga riservato all'educazione alimentare all'interno della guida e in quale disciplina venga collocata;
2. Linguaggio suggerito al docente: verifica dei termini e delle espressioni che la guida propone all'insegnante per presentare il tema ai bambini, con particolare attenzione al modo in cui vengono descritte le fonti proteiche e alla presenza o assenza di alternative vegetali;
3. Orientamenti metodologici e riflessioni promosse: analisi delle indicazioni fornite al docente su come affrontare il tema in classe, quali domande porre, quali attività sviluppare e se venga stimolato un approccio critico o esclusivamente nozionistico;
4. Connessione tra alimentazione e sostenibilità ambientale: verifica della presenza o assenza di indicazioni per il docente per collegare le scelte alimentari all'impatto ambientale;
5. Coerenza tra approccio educativo dichiarato e contenuti proposti: valutazione del grado di coerenza tra le indicazioni pedagogiche presentate nella sezione introduttiva della guida e la sua applicazione concreta nelle attività dedicate all'alimentazione.

	“LE DISCIPLINE DI UNICA” di La Spiga Edizioni	“ESPLORAZIONI” di Mondadori Education	“LA GUIDAGENDA” di Gaia Edizioni
Presenza e spazio dedicato all’educazione alimentazione	L’educazione alimentare è presente e viene inserita all’interno dell’educazione civica. Vengono proposte due attività chiamate: “Alimenti amici” in cui viene chiesto di riconoscere gli alimenti e le bevande che si possono assumere in abbondanza, e “L’intruso” dove, per ciascun pasto della giornata viene chiesto di cancellare l’elemento da barrare.	Il testo tratta l’alimentazione in modo elementare (è rivolto al triennio), con un’attività sui colori di frutta e verdura chiamata “Un arcobaleno... da mangiare”. Il tema dell’alimentazione viene trattato in educazione civica, collegandolo allo sviluppo di abitudini igieniche e alimentari corrette e stili di vita sani e rispettosi della propria salute.	L’educazione alimentare è inserita in scienze e tecnologia. Vengono proposte due attività “Cosa mangio oggi?” e “Mangiare bene, vivere in salute”.
Linguaggio suggerito al docente	Il linguaggio suggerito è prettamente nutrizionistico: vengono elencati i principi nutritivi e i legumi vengono presentati come proteine. La piramide alimentare non compare. Il linguaggio è prescrittivo.	La guida non suggerisce al docente alcun linguaggio specifico. Non compaiono termini nutrizionali. Il linguaggio suggerito è ludico, l’alimentazione vegetale è implicita nel contenuto della scheda, ma non viene nominata né tematizzata.	L’approccio suggerito è esclusivamente nutrizionistico: vengono, infatti, presentati i principi nutritivi. I legumi sono fonte proteica e viene proposto un esercizio sulla piramide alimentare (nella versione aggiornata INRAN).
Orientamenti metodologici e riflessioni promosse	In continuità con le attività proposte, si sottolinea l’importanza di un’alimentazione sana ed equilibrata. Viene suggerito di utilizzare il momento della	Essendo una guida uscita quest’anno è la più aggiornata sul piano metodologico. Viene suggerito l’apprendimento esperienziale, le domande aperte, il pensiero scientifico,	L’obiettivo disciplinare prefissato è “Acquisire informazioni utili per la salvaguardia della salute”, che viene messo in pratica attraverso

	merenda e quello della mensa, se presente, per capire come vanno dosati ed integrati correttamente gli alimenti.	il coinvolgimento emotivo e la didattica inclusiva. Il Percorso 2: <i>I cinque sensi e la natura</i> prevede due schede di educazione civica dedicate alle necessità ecologiche di piante e animali, con l'obiettivo di "generare nei bambini l'affezione e la motivazione a proteggere tutti gli esseri viventi".	l'insegnamento del riconoscimento dei diversi gruppi alimentari, imparando a posizionarli nella piramide alimentare per una dieta equilibrata. Viene inoltre proposto lo studio delle etichette dei cibi per comprendere il valore energetico che apportano.
Connessione tra alimentazione e sostenibilità ambientale	Non vengono fatti riferimenti alla sostenibilità o alle diete vegetali.	Nonostante il percorso <i>I cinque sensi e la natura</i> , quando si arriva al tema dell'alimentazione, l'unica attività proposta è una colorazione. La dieta vegetale non viene presentata e non è suggerito nessun collegamento tra alimentazione e sostenibilità.	Non viene menzionata l'alimentazione vegetale e non sono presenti connessioni tra alimentazione e sostenibilità ambientale.
Coerenza tra approccio educativo dichiarato e contenuti proposti	Piena coerenza, ma su di un livello basso; l'approccio dichiarato è già nutrizionistico e i contenuti lo confermano.	Incoerenza significativa; l'impianto metodologico è ricco e attento, ma quando si arriva a trattare l'alimentazione tutto si riduce a un'attività di colorazione.	Coerenza parziale: l'obiettivo dichiarato sulla salute viene rispettato, ma rimane lontano dai traguardi delle Linee Guida di educazione civica.

Dall'analisi delle tre guide emergono orientamenti pedagogici diversi, che riflettono altrettante concezioni del ruolo dell'insegnante nel mediare i contenuti sull'alimentazione. L'approccio di *Le Discipline di Unica* di La Spiga è coerente, seppur di basso livello. Infatti,

sia la teoria che le attività proposte si basano su contenuti prettamente nutrizionistici. *La Guida* di Gaia rispecchia gli obiettivi prefissati, ma rimane lontana dai traguardi più ambiziosi delle Linee Guida di educazione civica, che richiederebbero una connessione esplicita tra scelte alimentari, risorse naturali e responsabilità ambientale.

Tuttavia il caso più significativo è quello di *Esplorazioni* di Mondadori Education. Nonostante l'approccio teorico sia tra i più aggiornati tra quelli analizzati, nel quale viene suggerita un'educazione esperienziale, critica e attenta alla relazione con gli altri esseri viventi, quando il percorso tratta di alimentazione, tutto questo si riduce ad una scheda da colorare. La guida avrebbe gli strumenti pedagogici per aprire una riflessione autentica sul rapporto tra cibo, animali e ambiente, ma sceglie di non farlo. La distanza tra le premesse dichiarate e i contenuti effettivi è, in questo caso, la più visibile tra tutte le guide analizzate e, proprio per questo, la più rivelatrice.

2.4 Strumenti di divulgazione: l'operato di LAV e SSNV

Un'ulteriore fonte rivolta all'educazione vegetale nell'infanzia può essere offerta dai prodotti pensati e distribuiti da associazioni e realtà specializzate sul tema. A tal fine, sono stati presi in esame i materiali educativi elaborati da due organizzazioni attive sul territorio italiano: la Società Scientifica di Nutrizione Vegetariana (SSNV) e la Lega Anti Vivisezione (LAV). La scelta è ricaduta su queste due realtà, dal momento che entrambe producono materiale pensato specificamente per il pubblico scolastico e hanno contribuito direttamente alla presente ricerca condividendo i propri materiali divulgativi. Analizzarle permette, inoltre, di osservare come soggetti esterni alla scuola affrontano il tema dell'alimentazione vegetale, colmando in parte le lacune emerse dall'analisi dei testi scolastici. I materiali sono stati esaminati attraverso categorie ben definite, opuscoli divulgativi nel caso di SSNV, percorsi didattici multimediali nel caso di LAV, ma accomunate dalla stessa finalità: indagare come l'educazione alimentare vegetale venga comunicata al pubblico più giovane, con particolare attenzione agli obiettivi educativi, alla rappresentazione degli animali, alle strategie linguistiche e visive adottate e alla connessione con i temi della cittadinanza attiva e della sostenibilità ambientale.

2.4.1 L'operato di SSNV

La Società Scientifica di Nutrizione Vegetariana (SSNV), fondata nel 2000, costituita da professionisti, studiosi e ricercatori, è un'associazione no-profit che ha come obiettivo la diffusione e il sostegno della scelta alimentare vegetariana e vegana.

Nella tabella che segue sono stati analizzati due opuscoli divulgativi “Animali da mangiare o animali da amare?” di AgireOra Edizioni e “Metti in tavola la salute!” di SSNV, pensati e scritti per avvicinare i bambini all'alimentazione plant-based.

	“ANIMALI DA MANGIARE O ANIMALI DA AMARE?” di AgireOra Edizioni - Opuscolo	“METTI IN TAVOLA LA SALUTE!” di SSNV - Libretto
Contenuto dell'opera/Obiettivi educativi	L'opuscolo è di tipo informativo. Si concentra sull'aspetto etico delle proprie scelte alimentari.	Il libretto tratta dell'importanza di mangiare tutti i nutrienti (carboidrati, proteine, ecc.) nelle giuste quantità. L'alimentazione non viene mai trattata come questione etica, ma unicamente come modello alimentare salutare e completo dal punto di vista nutrizionale. La seconda parte è dedicata a giochi, filastrocche e ricette che i bambini possono fare in famiglia.
Ruolo/Rappresentazione degli animali	Gli animali vengono presentati come esseri senzienti. Centrale è il tema della sofferenza, dei diritti e dell'ingiustizia nei confronti degli animali, così come l'impatto ambientale causato dagli allevamenti e dalla pesca intensivi	Gli animali non vengono mai menzionati, così come non si parla di carne o di prodotti animali.
Ruolo/Rappresentazione delle famiglie	Non sono presenti personaggi umani.	Vi è una forte contrapposizione tra la Famiglia <i>Di Fretta</i> sempre stanca e triste, che mangia cibo già pronto e

		preconfezionato e la Famiglia <i>Perbene</i> allegra e sana che cucina piatti freschi e bilanciati.
Analisi linguistica	Il testo si rivolge direttamente al lettore. Frequente è l'utilizzo del pronome "Tu", a cui vengono proposte numerose domande di riflessione sulle conseguenze che le proprie abitudini alimentari hanno sugli animali e sull'ambiente e sulla differenza di trattamento tra diverse specie. Il linguaggio è semplice.	Il racconto è introdotto da due personaggi guida (Caio ed Elisabetta). Il testo è caratterizzato dall'utilizzo di numerose figure retoriche (come metafore e personificazioni) che aiutano il lettore, soprattutto quello più giovane ad empatizzare e a immergersi nella lettura. Il linguaggio è semplice e narrativo.
Analisi visiva	I disegni supportano il testo, mostrando come siano felici gli animali liberi e, al contrario, come siano tristi gli animali rinchiusi in gabbie o i pesci intrappolati nelle reti. I bambini rappresentati trattano con rispetto ed affetto diverse specie animali, sia i più familiari cani e conigli che quelli da fattoria come cavalli e pecore, dimostrando come siano tutti uguali.	Anche in questo caso i disegni supportano il testo. I cibi (come verdura, frutta, cereali, prodotti a base di soia) sono antropomorfi e sono raffigurati con espressioni felici, generando familiarità e simpatia nei confronti degli alimenti sani.

Dall'analisi effettuata emerge distintamente come la strategia narrativa sia completamente differente nelle due opere. Nel libretto *Metti in tavola la salute!* vengono messi in contrapposizione i comportamenti alimentari considerati corretti (rappresentati dalla Famiglia *Perbene*) e i comportamenti ritenuti poco salutari (quelli della Famiglia *Di Fretta*). Questa modalità favorisce la chiarezza comunicativa e l'immediatezza del messaggio ma, al tempo stesso, rischia di semplificare la complessità dei reali comportamenti alimentari. Inoltre, si evidenzia un approccio divulgativo orientato principalmente alla promozione della salute ed alla corretta pianificazione nutrizionale di un'alimentazione a base vegetale. Tale approccio rappresenta una delle principali differenze rispetto ad altri materiali pensati per l'infanzia e, in

particolare, rispetto all'opuscolo analizzato, poiché si fonda interamente su argomentazioni etiche. Un'altra differenza tra l'opuscolo ed il libretto è costituita dalla gestione del dissenso e del dubbio. Se l'opuscolo fa leva sulla dissonanza cognitiva del bambino (l'amore per gli animali domestici viene contrapposto all'incoerenza del consumo di carne), nel libretto si evidenzia ai bambini prima e alle famiglie poi come una dieta a base vegetale sia nutrizionalmente bilanciata e completa.

Nonostante ciò, le due opere presentano numerosi punti di contatto. Rispetto alle strategie visive entrambi i testi vengono sostenuti da immagini per accorciare la distanza con il lettore, favorendo l'empatia con la scelta plant-based. Inoltre, in tutti e due i casi la narrazione si rivolge direttamente al bambino, superando la figura del genitore come "gatekeeper". Se l'opera di AgireOra usa il bambino lettore come personaggio attivo e capace di cambiamento, l'opera di SSNV lo inserisce in un percorso pratico ed esperienziale caratterizzato da attività ludiche e ricette da preparare insieme alla famiglia.

Pertanto, le due opere analizzate pur partendo da presupposti distanti non si escludono, ma al contrario, si completano, diventando materiale particolarmente adatto per trattare l'educazione alimentare.

2.4.2 L'operato di LAV

La Lega Anti Vivisezione (LAV) è un'associazione impegnata nella salvaguardia della vita e dei diritti animali. Tra le loro attività troviamo l'iniziativa chiamata "A scuola con LAV" costituita da programmi formativi e iniziative capaci di sensibilizzare e coinvolgere non solo gli studenti ma anche le loro famiglie.

Il materiale pensato per le scuole è molto vasto, per questo motivo sono stati presi in esame solo i percorsi rivolti ai bambini e ragazzi dai 9 ai 12 anni che trattano direttamente di alimentazione: *Alimentazione e Ambiente* e *Etologia e rispetto degli animali: la realtà degli allevamenti*.

Entrambi sono realizzati con il software *Open Mind* che permette di integrare animazioni, musica, effetti sonori e voci. Questi progetti, che presentano una struttura simile,

sono composti da quattro sezioni: il pre-test iniziale da svolgere individualmente, presenta un'impostazione ludica per favorire risposte spontanee in assenza di giudizi; l'intervista doppia tra due personaggi (un ragazzo e una ragazza), accompagna la classe lungo tutto il percorso; la fase centrale, composta da una o più presentazioni interattive che fungono da base teorica, supportata da dati scientifici ed etici e grafici ad alto impatto visivo. L'ultima parte, la sezione chiamata *Activity Lab*, propone attività di gruppo e di laboratorio che permettono di riflettere e sperimentare concretamente quanto imparato. Viene, inoltre, sempre fornita una guida didattica affinché l'insegnante possa prepararsi e strutturare al meglio la lezione; tutti i percorsi sono fruibili sia online che offline e viene data la possibilità di richiedere l'intervento, in presenza o da remoto, di un rappresentante LAV.

L'insegnante svolge il ruolo di moderatore e facilitatore. In particolare, si occupa di raccogliere i dati-stimolo emersi dai pre-test e dagli interventi successivi, senza esprimere giudizi, ma coinvolge la classe in riflessioni e discussioni di gruppo. In alcuni casi suddivide la classe in gruppi di lavoro, assegnando i ruoli ai diversi componenti e gestisce il confronto in modo costruttivo senza condizionare le opinioni.

	“ALIMENTAZIONE E AMBIENTE”	“ETOLOGIA E RISPETTO DEGLI ANIMALI”
Modello didattico	Attivo ed esperienziale. Basato sulla riflessione delle conseguenze delle proprie abitudini alimentari, in relazione all'impatto ambientale.	Scientifico-comparativo e dialettico. Basato sul confronto e sul dibattito strutturato (quest'ultimo rivolto soprattutto alla scuola secondaria di primo grado).
Ruolo/Rappresentazione degli animali	Gli animali vengono analizzati come esseri appartenenti alla filiera zootecnica e come grandi consumatori di risorse.	Gli animali vengono presentati, in una prima fase, attraverso il loro etogramma (serie di comportamenti esibiti da un animale quando è libero di farlo, fonte Wikipedia), contrapposto, poi, alle condizioni di vita negli allevamenti intensivi.
Obiettivi educativi	Comprendere l'impronta ecologica dei cibi, favorendo lo sviluppo di abitudini alimentari positive per il	Decostruire la narrazione industriale degli allevamenti intensivi, riconoscendo la differenza etologica tra

	pianeta e gli animali, grazie alla nuova consapevolezza acquisita.	animali selvatici e allevati.
Strumenti multimediali	Software <i>Open Mind</i> , audio immersivo, icone interattive (come i POP UP “Curiosità” e “Glossario”).	Software <i>Open Mind</i> con dinamiche interattive di trascinamento (<i>drag-and-drop</i>) nell'attività "Indovina chi fa cosa".
Connessione con Educazione Civica	Sviluppo Sostenibile. Tutela delle risorse idriche e riduzione dell'impronta ambientale globale dei consumi.	Tutela del patrimonio naturale. Si educa al rispetto della biodiversità e alla comprensione del benessere animale.
Punti di Forza	Grande rigore scientifico grazie ai dati presi direttamente da enti, come la FAO, e le tabelle globali di <i>Our World in Data</i> nell'Activity Lab.	Viene introdotto il dibattito come metodologia educativa (Allevatori vs Animalisti), strumento ottimo per sviluppare doti dialogiche e pensiero critico.
Punti di debolezza	Rischio di generare barriere difensive o sensi di colpa se i modelli familiari degli alunni sono fortemente divergenti.	Il gioco di ruolo Allevatori/Animalisti può esasperare la polarizzazione in classe se il docente non dovesse essere in grado di mediare l'attività.

Dall'analisi dei due percorsi emerge come LAV adottati un approccio educativo differente rispetto ai tradizionali materiali scolastici esaminati in precedenza. In entrambi i progetti l'alimentazione non viene trattata come semplice questione nutrizionale, ma viene intrecciata con valori, come la consapevolezza ambientale, il rispetto per gli animali e lo sviluppo del pensiero critico. Tuttavia, i due percorsi approcciano in modo differente la tematica: se *Alimentazione e Ambiente* parte dall'impatto ecologico delle scelte alimentari per arrivare al benessere animale, *Etologia e rispetto degli animali* compie il percorso inverso, partendo dalla conoscenza etologica degli animali per sviluppare nel bambino una riflessione etica autonoma.

Un elemento di particolare rilievo è la struttura didattica condivisa dai due percorsi in grado di favorire l'apprendimento attraverso la partecipazione attiva degli studenti. Il pre-test iniziale, l'intervista doppia e l'Activity Lab non sono semplici strumenti di verifica, ma

permettono di accompagnare gli alunni in un processo graduale di consapevolezza. In questo senso, il ruolo dell'insegnante come moderatore e facilitatore risulta centrale e allo stesso tempo delicato, poiché richiede una preparazione specifica che i materiali riescono a supportare attraverso le guide didattiche allegate.

Nel complesso, i percorsi LAV rappresentano un esempio concreto di come sia possibile affrontare l'educazione alimentare in modo sistemico e interdisciplinare, rispondendo ai traguardi di competenza previsti dalle Linee Guida di educazione civica, colmando anche alcune delle lacune più significative che sono emerse dall'analisi dei libri di testo scolastici.

CAPITOLO 3 La narrazione alimentare tra famiglia e scuola

Le risposte ai questionari sono state analizzate attraverso un approccio di tipo qualitativo. La componente qualitativa è il risultato della lettura di tutte le risposte raccolte, volta ad individuare idee e concetti ricorrenti e modalità comuni su come viene comunicata l'alimentazione nelle famiglie onnivore, nelle famiglie con dieta a base vegetale e nel contesto scolastico. La componente quantitativa è limitata alle percentuali con cui ogni risposta rientra nelle macrocategorie emerse dai dati. L'obiettivo non è generalizzare i risultati, ma comprendere i significati che le famiglie e gli insegnanti attribuiscono al cibo.

La codifica è avvenuta utilizzando una tabella di analisi che ha permesso di associare a ciascuna risposta una o più categorie di appartenenza; l'analisi rientra, pertanto, in una prospettiva interpretativa volta a mettere in luce non solo come viene comunicato ai propri figli cosa mangiare, ma anche le rappresentazioni e le problematiche o i timori che emergono nell'ambiente domestico ed educativo. Nelle domande a risposta chiusa e semichiusa, le percentuali si riferiscono direttamente alle opzioni selezionate dai partecipanti. Nelle domande aperte per le quali non è stato possibile applicare una codifica categoriale, come nel caso della domanda D8 del questionario rivolto alle famiglie con alimentazione vegetale, l'analisi procede esclusivamente per registri linguistici e tematiche ricorrenti, come specificato di volta in volta.

Per garantire l'anonimato dei partecipanti, le risposte ai questionari sono state identificate attraverso codici alfanumerici: "AA" per le famiglie con alimentazione vegetale, "BB" per le famiglie onnivore e "CC" per gli insegnanti, seguiti dal numero progressivo della risposta.

Di seguito si riporta la legenda delle categorie di analisi utilizzate:

Codice	Parola chiave
EV1 Sofferenza animale	Uccisione, animali, sofferenza, sfruttamento, crudeltà
EV2 Responsabilità ambientale	Ambiente, sostenibilità, pianeta, ecologia
EV3 Coerenza morale/educativa	Rispetto, educazione, etica, coerenza
N1 Benefici per la salute	Salute, benessere, prevenzione
N2 Preoccupazioni nutrizionali	Carenza, ferro, proteine, vitamine

N3 Competenza esperta	Pediatra, nutrizionista, medico
TA1 Tradizione familiare/culturale	Tradizione, famiglia, cultura
TA2 Preferenze di gusto	Gusto, sapore, piacere
TA3 Praticità quotidiana	Comodo, pratico, organizzazione
SI1 Integrazione sociale	Scuola, compagni, feste
SI2 Differenza/stigmatizzazione	Escluso, obbligo, giudizio, diversità
SI2/B Inclusione	Curiosità, domande, interesse, inclusione
SI3 Identità familiare	Identità, appartenenza, libertà di scelta
SC1 Racconto scuola/altre famiglie	Incoerenza
SC2 Racconto scuola/altre famiglie	Non sapere, inconsapevolezza
BV	Bambino vegano
NR	Nessuna risposta

3.1 L'alimentazione vegetale nel contesto domestico: analisi qualitativa dei vissuti di famiglie vegane e onnivore - analisi dei risultati

3.1.1 Questionario veg

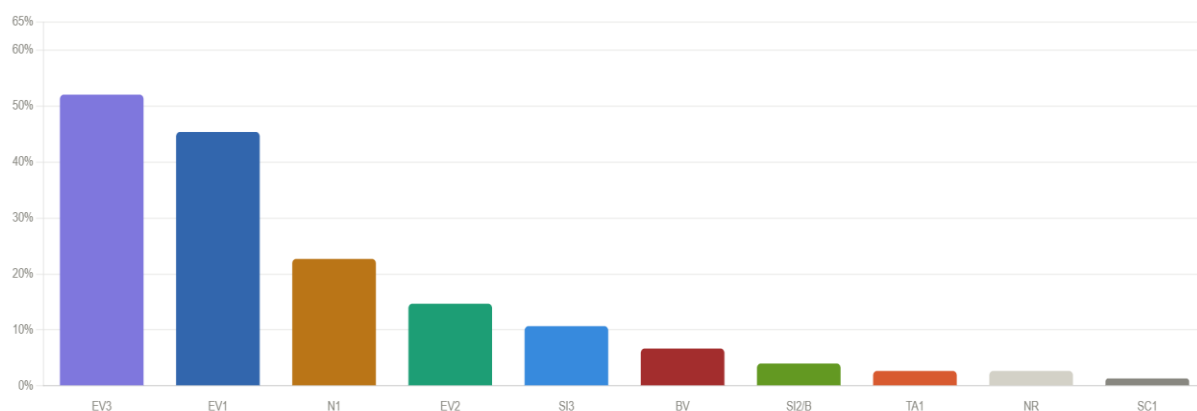
Il questionario rivolto alle famiglie vegane è stato condiviso attraverso le newsletter e i canali social della Società Scientifica di Nutrizione Vegetariana (SSNV) e di IoScelgoVeg di EssereAnimali. Le risposte ottenute sono in tutto 75. Tra queste, il 40% dei partecipanti possiede un'età compresa tra i 31 e i 45 anni, il 36% tra i 46 e i 60, mentre il 24% ha più di 60 anni. I titoli di studio sono medio-alti: il 47% possiede un diploma e il 45% una laurea. Inoltre, la maggioranza delle persone che hanno risposto al questionario, possiede 1 o 2 figli. Le famiglie partecipanti provengono da tutta Italia, con particolare concentrazione in Lombardia (37%) e nelle regioni del Centro-Nord, ma sono pervenute alcune risposte anche dalla Germania e dalla Svizzera. Il campione raccolto si dichiara per il 49% dei casi vegano, vegetariano per il 20%, flexitariano per il 13%. Il 17% riporta situazioni “miste”, in cui, cioè, i membri della stessa famiglia seguono regimi alimentari diversi.

“D1: Riferisca, il più fedelmente possibile, un dialogo specifico in cui ha spiegato per la prima volta a suo figlio/a (specificare l'età), la ragione etica (ad esempio: animali, ambiente) della vostra scelta alimentare. Quali sono state le sue parole/motivazioni?”.

D1 — Primo dialogo etico con il figlio/a sulla scelta alimentare

Solo categorie con almeno 1% di risposta — 75 risposte totali

■ EV3 Coerenza morale 52.0% ■ EV1 Sofferenza animale 45.3% ■ N1 Benefici salute 22.7% ■ EV2 Resp. ambientale 14.7% ■ SI3 Identità familiare 10.7% ■ BV Bambino vegano 6.7% ■ SI2/B Inclusione 4.0% ■ TA1 Tradizione familiare 2.7%
■ NR Nessuna risposta 2.7% ■ SC1 Racconto incoerente 1.3%



Il tema dominante, nonché punto di partenza nella comunicazione tra genitori e figli, è il rispetto per gli esseri viventi senzienti e la loro sofferenza. Se da un lato le tematiche e le motivazioni di base restano sempre le stesse, il linguaggio cambia radicalmente con l'età: con

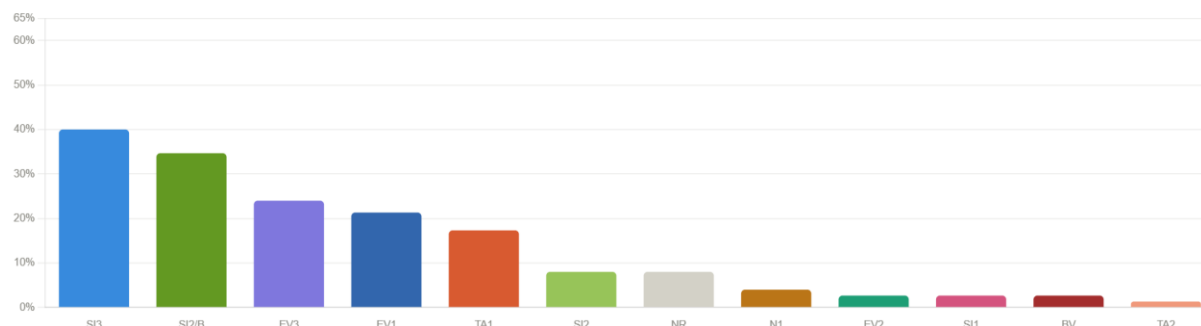
i bambini più piccoli (2-5 anni), i genitori usano quasi universalmente la metafora dell'amicizia "Gli animali sono nostri amici e noi non mangiamo gli animali [...]" (AA22), oppure parallelismi con l'animale domestico di casa "Sarebbe come se ci mangiassimo Polpetta (il nostro gatto)" (AA16). Con i ragazzi più grandi, le spiegazioni diventano più incentrate sulla sofferenza negli allevamenti e ci si avvale anche della visione di documentari "Il piacere del gusto che provi nel mangiare la carne non giustifica la sofferenza di quell'animale" (AA58). Emergono, pertanto, alcuni aspetti interessanti: il primo è che nel 20% dei casi non c'è stato un vero e proprio "primo dialogo", dal momento che il bambino è cresciuto vegano fin dallo svezzamento. Per queste famiglie la scelta alimentare è stata "naturale" e quindi non è stato necessario fornire una spiegazione formale. In alcuni casi, invece, il ruolo si è ribaltato: è il figlio a prendere consapevolezza e a voler cambiare le abitudini familiari, convincendo i genitori "Le ha spiegate lui a me" (AA59), "È stata mia figlia, vegana convinta, a convincere noi genitori con motivazioni di salute" (AA56), "È stato mio figlio a voler diventare vegetariano quando aveva 6 anni. Noi l'abbiamo accompagnato in questa scelta" (AA64). In alcuni casi, invece, il tema non è stato ancora trattato, stante l'età non ancora idonea del figlio. In generale, le motivazioni legate alla salute e all'ambiente appaiono come ragioni secondarie quasi sempre incentrate sull'etica animale; raramente diventano argomento principale.

"D2: E suo figlio/a come ha reagito? Ha fatto delle domande? Quali?".

D2 — Reazione del figlio/a alla spiegazione

Solo categorie con almeno 1% di risposta — 75 risposte totali

■ SI3 Identità familiare 40.0% ■ SI2/B Inclusion 34.7% ■ EV3 Coerenza morale 24.0% ■ EV1 Sofferenza animale 21.3% ■ TA1 Tradizione familiare 17.3% ■ SI2 Differenza/stigma 8.0% ■ NR Nessuna risposta 8.0% ■ N1 Benefici salute 4.0%
■ EV2 Resp. ambientale 2.7% ■ SI1 Integrazione sociale 2.7% ■ BV Bambino vegano 2.7% ■ TA2 Preferenze gusto 1.3%



Le risposte rivelano un quadro coerente con quanto emerso dalla prima domanda. La reazione prevalente è quella dell'accettazione non passiva e naturale, diretta conseguenza delle abitudini familiari. I bambini pongono spontaneamente domande sulle abitudini alimentari delle altre persone, come se fossero gli onnivori ad essere percepiti come deviazione "E allora perché la zia, i nonni la mangiano (la carne)?" (AA33). Emergono anche alcune risposte in cui i bambini non solo accettano "Ah, così non muoiono gli animali" (AA28), ma diventano promotori,

spingendo familiari e conoscenti a fare di più: “Ha chiesto che anche noi da vegetariani diventassimo vegani” (AA59), “Mi hanno chiesto come si potesse fare per far mangiare vegano a più persone possibile a scuola” (AA37). Tuttavia emergono anche delle resistenze: “Ha detto che era giusto, ma ha anche aggiunto che a lui il formaggio piace” (AA15), manifestandosi quasi sempre in forma di ambivalenza, invece che come rifiuto etico. Solo due risposte registrano una vera ostilità: “Sbalordito ha detto: “La mamma è diventata matta. “Cioè adesso non mangiamo più il salame e il prosciutto?”” (AA26), “Perché non li mangi se sono buoni? Tanto muoiono lo stesso” (AA54).

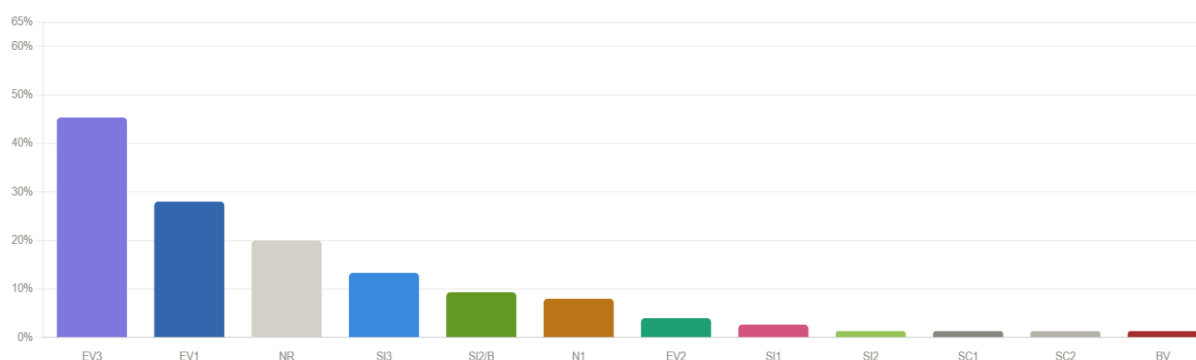
Come è avvenuto per la prima domanda, anche in questo caso, alcune famiglie con bambini molto piccoli, non hanno ancora affrontato o non sono ancora state in grado di comunicare efficacemente tali argomenti: “È ancora molto confuso sull’argomento, a volte dice che lui li mangia gli animali, che sono buoni (mai assaggiati in vita sua); altre che sono nostri amici e non li mangia. Ancora facciamo molta fatica” (AA34).

“D3: Immagini che suo figlio/a rifiuti un cibo per motivi che lei ha compreso essere etici o morali (es. 'Non voglio mangiare l’animale'). Riscriva il più fedelmente possibile il dialogo. Se non le è mai capitato, immagini cosa potrebbe dire. Come gestirebbe la situazione? La sua risposta sarebbe più protettiva ('Hai ragione, non si mangiano gli amici') o esplicativa?”.

D3 — Gestione del rifiuto di un cibo per motivi etici

Solo categorie con almeno 1% di risposta — 75 risposte totali

EV3 Coerenza morale 45.3% EV1 Sofferenza animale 28.0% NR Nessuna risposta 20.0% SI3 Identità familiare 13.3% SI2/B Inclusione 9.3% N1 Benefici salute 8.0% EV2 Resp. ambientale 4.0% SI1 Integrazione sociale 2.7% SI2 Differenza/stigma 1.3% SC1 Racconto incoerente 1.3% SC2 Inconsapevolezza 1.3% BV Bambino vegano 1.3%



La maggioranza dei genitori preferisce spiegare i motivi del rifiuto, invece che utilizzare rassicurazioni, rispondendo in forma esplicativa. Tuttavia, quasi un quinto delle risposte combina le due cose; inizialmente confermando la scelta del figlio, poi dandone una spiegazione. Il lessico utilizzato fa riferimento all’etica e al rispetto, riconoscendo dignità agli animali. Il rifiuto del cibo avviene quasi sempre fuori casa, a feste di compleanni, pasti dai nonni o al ristorante: “Quando è capitato a cena con amici/nonni che mangiavano animali e

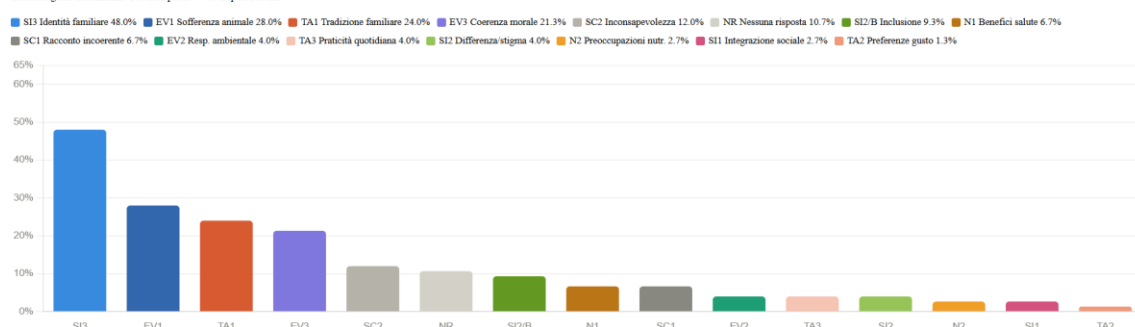
hanno chiesto se voleva assaggiare qualcosa, ha risposto autonomamente che gli animali non si mangiano perché soffrono” (AA01). In quei momenti è il bambino a dover gestire la situazione da solo e spesso avviene in totale autonomia e senza imbarazzo: “è accaduto ad una festa di compleanno di amichette di scuola di mia figlia più piccola... C'erano dei panini con il salame e lei, quando glieli hanno offerti, ha detto davanti a tutti che non li avrebbe mangiati perché erano con il salame, che era fatto con un maialino e a lei piacevano da vivi i maialini, perché erano molto intelligenti [...]”. Diverse risposte dei genitori notano con sorpresa che il figlio non ha avuto bisogno di spiegazioni per rispondere: “Mia figlia, all'età di 4 anni, ha rifiutato una fetta di bresaola da un conoscente del nonno (che non sapeva della sua dieta). Noi non abbiamo mai detto a nostra figlia di rifiutare se qualcuno avesse offerto della carne, è avvenuto in modo molto naturale” (AA15).

Si registra un caso particolare di estremizzazione dell'etica: “Il mio abiatto (nipote), che vive nella stessa casa, 15 anni è vegano da quando ne aveva 2. Da un anno a questa parte non vuole nemmeno mangiare alcune verdure, quelle che necessitano l'estirpazione dell'intera pianta "uccidi la carota". Spero sia un periodo passeggero, ma gli ho detto che capisco la sua scelta, ma che per vivere purtroppo facciamo del male ad altri esseri viventi, ad esempio quando costruiamo una casa o una strada distruggiamo molti esseri viventi. La sua risposta: "Io cerco di fare tutto ciò che posso."” (AA07).

“D4: Immagini che suo figlio tornando da scuola le chieda: "Perché i miei amici mangiano (carne/latticini, cibi confezionati, merendine ecc.) e noi no?". Se le è capitato, riscriva il più fedelmente possibile il dialogo. Se non le è mai capitato, immagini cosa potrebbe dire. Userebbe paragoni o metafore per spiegare la vostra scelta? Scriva la sua risposta come la pronunciarebbe.”

D4 — Risposta alla domanda “Perché i miei amici mangiano carne e noi no?”

Solo categorie con almeno 1% di risposta — 75 risposte totali

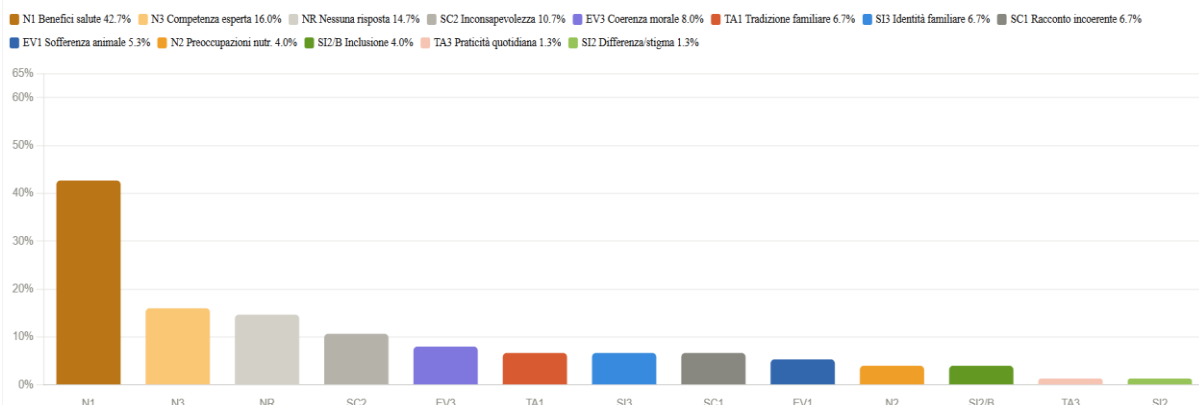


La maggioranza delle risposte utilizza la strategia della relativizzazione “Ogni famiglia ha le sue regole” (AA14), cercando di preservare le relazioni sociali che il bambino ha con i propri compagni, senza sminuire nessuna scelta. Ma la seconda strategia più frequente è quasi opposta “Abbiamo semplicemente risposto che fa parte dell'evoluzione, alcuni tardano ad acquisire consapevolezza ” (AA39), “Perché gli altri a volte non vogliono vedere e non vogliono sapere cosa realmente succede” (AA42). Un terzo sottolinea l'importanza e il peso che la tradizione familiare e culturale hanno su queste decisioni “"Perché la nonna mangia gli animali?", "Perché è stata abituata sin da piccola così e le hanno insegnato che è fondamentale per la salute"" (AA07), “Perché noi amiamo gli animali, li rispettiamo e non li mangiamo. Per tanta gente è normale e non bisogna accusarli, anche il papà e la mamma sono cresciuti così. Poi però ci siamo accorti che... ” (AA21), “Seguono quello che dicono i grandi” (AA41). Molto significativi sono i casi in cui è il bambino e non il genitore a dover spiegare agli amici la propria scelta “È vegetariana dalla nascita, ha già visto che ognuno mangia cose diverse, questo vale anche per i compagni una volta entrata a scuola. Semmai è stato l'opposto, i suoi compagni di classe si sono interrogati sul perché non mangiasse il prosciutto o il wurstel, e la sua risposta è stata semplicemente: io non mangio gli amici.” (AA33), “Mio figlio ha spiegato più volte ai suoi amici perché è vegetariano e due di loro l'avrebbero seguito nella scelta ma i genitori l'hanno impedito. I dialoghi però non li ricordo, è passato del tempo.” (AA12).

“D5: Immagini che suo figlio/a le dica: "A scuola ci hanno detto che i bambini devono mangiare latticini/carne per essere forti." Se le è capitato, riscriva il più fedelmente possibile il dialogo. Se non le è mai capitato, immagini cosa potrebbe dire. Quale sarebbe la sua replica a questa affermazione?”.

D5 — Risposta a "A scuola ci hanno detto che i bambini devono mangiare carne/latticini"

Solo categorie con almeno 1% di risposta — 75 risposte totali

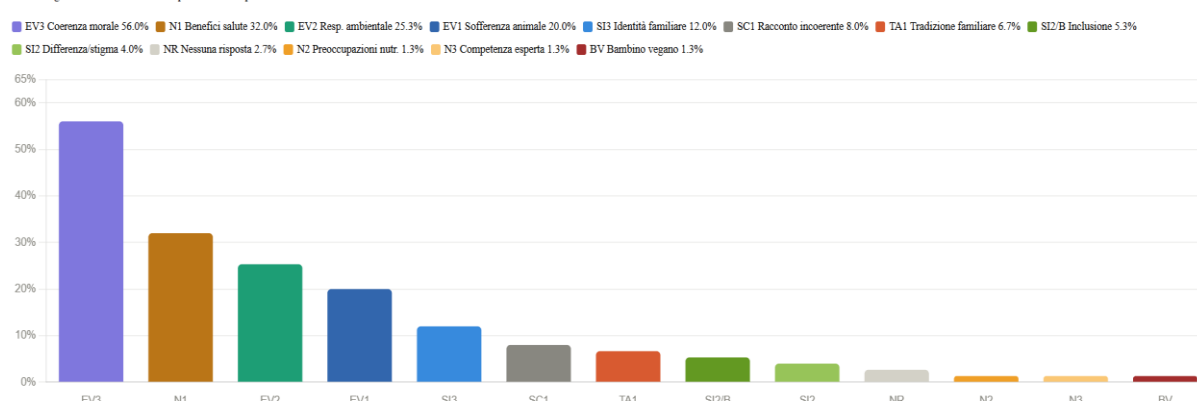


Quasi la metà delle famiglie intervistate riconferma la propria scelta, spesso avvalendosi di similitudini con animali tradizionalmente simbolo di forza ma completamente erbivori “è una cosa che ci ha inculcato la pubblicità dell'industria alimentare. Gli elefanti sono grandi e forti anche se mangiano solo erba. Ci sono atleti e sportivi che sono fortissimi anche se mangiano vegano.” (AA72), “È una stupidata, io non li mangio e sono molto forte, guarda il gorilla o l'elefante, non mangiano carne e sono tostissimi” (AA73), “Il rinoceronte mangia carne? L'ippopotamo? L'elefante? ” (AA26). Inoltre, vi è un numero importante di famiglie che sostiene la propria sicurezza sulla dieta vegetale portando esempi di nutrizionisti e medici che seguono o da cui vengono seguiti personalmente “A scuola dicono a volte delle cose imprecise e un po' antiche. Anche la pediatra e il dottore dicono che non è vero. Fidati della mamma e del papà e sii fiero di te ” (AA21).

“D6 Immagini di dover scrivere un breve testo/nota per gli insegnanti della scuola primaria per spiegare la sua posizione alimentare. Scriva le frasi che userebbe.”

D6 — Testo/nota per gli insegnanti per spiegare la posizione alimentare

Solo categorie con almeno 1% di risposta — 75 risposte totali



La maggioranza delle famiglie scriverebbe un breve testo per gli insegnanti facendo riferimento a motivazioni etiche, utilizzando un linguaggio diretto “Per motivi etici richiedo per mio figlio la dieta vegetariana [...]”, “Come famiglia abbiamo fatto la scelta etica di non mangiare alimenti di origine animale” (AA18); tra queste vi sono molte risposte che riprendono e citano chiaramente la sofferenza animale e la non volontà di arrecare dolore ad altre forme di vita “Non mi nutro di prodotti che implicino tortura e morte di altri esseri senzienti perché la loro vita ha un valore come la mia.” (AA74) “Non riuscirei mai a mangiare un essere senziente che non chiede di morire” (AA49). Sono numerose anche le famiglie che affiancano all’etica motivazioni basate sul benessere personale e dell’ambiente come “Sarebbe opportuno che tutti

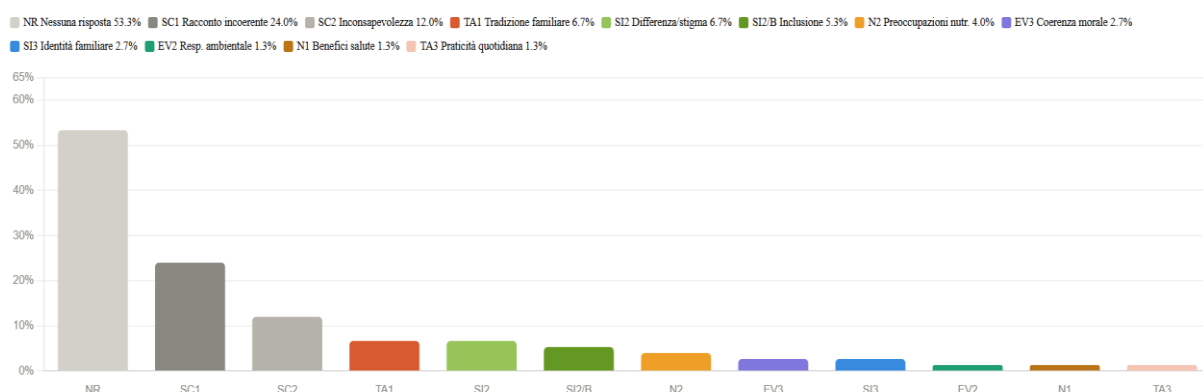
evitassero o almeno riducessero al minimo il consumo di piatti di origine animale, per motivi etici, di salute e ambientali” (AA05), “La dieta vegana è ad oggi la più sostenibile. Oltre al lato etico, cioè siamo soprattutto convinti che si possa vivere senza sfruttare gli altri esseri senzienti, il settore zootecnico è il maggior responsabile del cambiamento climatico, vogliamo fare il possibile per non lasciare un mondo pessimo alle nostre figlie.” (AA13).

Un tema rilevante è il tono utilizzato, alcune famiglie sono molto formali e collaborative “La nostra famiglia è vegana e cerchiamo di trasmettere ai nostri figli valori di empatia e rispetto non solo verso gli esseri umani, ma anche verso gli animali. Per quanto riguarda l'alimentazione quindi non mangiamo cibi animali (carne, pesce, pollo e salumi) né derivati (latte, burro, formaggi, uova, miele e prodotti che ne contengono) per una questione etica, ma anche ambientale e di salute. Vorremmo che gli/le insegnanti capiscano bene il nostro punto di vista e la nostra posizione per rendere la collaborazione educativa casa-scuola il più possibile allineata e far sì che nostra figlia non si senta esclusa, perciò, per ogni dubbio o chiarimento, restiamo a disposizione.” (AA71), altre risposte risultano estremamente assertive e persino conflittuali “Desidero che mio figlio non venga forzato ad essere onnivoro. È vegano e dev'essere rispettata questa scelta. Altrimenti sporgo denuncia” (AA65).

“D7: Sfogliando i libri di testo o leggendo il menù della mensa di suo figlio, c'è un termine o un'espressione che l'ha infastidita o che ha trovato inadeguata riguardo al cibo? Se sì, quale?”.

D7 — Termini inadeguati in libri di testo o menù scolastico

Solo categorie con almeno 1% di risposta — 75 risposte totali



L'alta percentuale di “nessuna risposta” è sicuramente in parte dovuta all'età dei bambini che in molti casi non sono ancora scolarizzati. Altrettanto importanti sono le risposte di quei partecipanti che non hanno scritto nulla, dal momento che non avevano nulla da segnalare. Tra questi il 5,33% riporta esperienze scolastiche positive, come la presenza di un menù interamente vegano “all'asilo il menù vegano è molto valido [...] (AA73)”, scuole attente alle

scelte etiche e di personale scolastico aperto ed inclusivo “Per quanto riguarda la mensa, l'esperienza è stata molto positiva, perlomeno qui da noi: l'opzione vegetale è sempre stata garantita con facilità, sia al nido che all'infanzia. Mi ha colpito favorevolmente notare che anche nel menù comune (per onnivori) fossero già inseriti piatti come hummus di ceci o stufati di lenticchie, segno di una gestione corretta e varia della ristorazione scolastica.” (AA38). Al contrario, il 24% delle risposte rientra nella categoria SC1 (Racconto scuola/altre famiglie: incoerente) e il 12% nella categoria SC2 (Racconto scuola/altre famiglie: non sapere, inconsapevolezza), “La gallina serve per le uova, la mucca serve per il latte, il cane non serve a niente è solo un nostro amico”, penso sia la base per crescere bambini specisti. E può essere una frase per descrivere la dissonanza cognitiva, non per descrivere gli animali a dei bambini.” (AA13), “Nei libri di testo trovo inadeguata la rappresentazione degli allevamenti: spesso oscillano tra il silenzio sulle condizioni reali (allevamenti intensivi) e la narrazione idealizzata di fattorie idilliache che non esistono nella realtà un approccio pieno di luoghi comuni che non educa alla consapevolezza. Manca una terminologia che descriva correttamente l'origine del cibo.” (AA38), “Il maiale ci dona la carne oppure la mucca dona il suo latte” (AA14).

“D8 Se dovesse descrivere un piatto di legumi a un bambino che non vuole assaggiarlo, come lo presenterebbe?”

Per questa domanda non sono state utilizzate categorie di analisi, dal momento che si è prevista una risposta aperta.

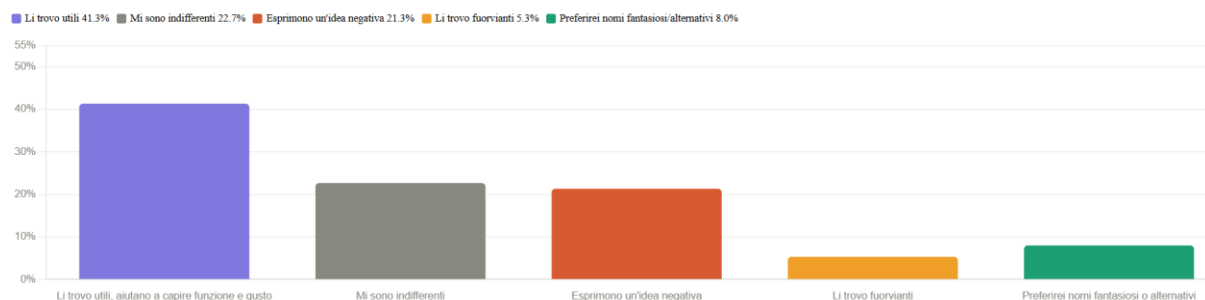
A livello generale il registro più utilizzato è quello metaforico “I ceci diventerebbero delle biglie gialle o gemme dorate” (AA04), “Direi che i legumi sono palline di energia” (AA15), e fantastico “Un piatto da supereroi” (AA20), “I legumi sono magici perché possono trasformarsi in tantissime cose buone: possono diventare una crema morbida e colorata dove intingere il pane croccante, oppure delle polpette saporite.” (AA38). Questa scelta non è casuale. Infatti, a differenza della carne, a cui viene attribuito un immaginario culturale largamente condiviso, i legumi non possiedono ancora una narrazione consolidata. I genitori si trovano a doverne costruire una partendo da zero, ricorrendo al linguaggio della favola e del gioco. Il secondo registro ricorrente è significativo, perché può sembrare apparentemente contraddittorio. Ricorrono, infatti, numerose risposte che menzionano la forza fisica, quasi voler utilizzare il mito per cui la forza fisica viene associata al consumo di carne “Gli direi che fanno bene ai muscoli e fanno diventare più forti” (AA23), “Direi che è saporito e che fa diventare tanto forti” (AA18), “Come ricco di proteine per renderci forti, ad esempio nella corsa” (AA14). Ciò dimostra come anche chi ha scelto un'alimentazione a base vegetale, fatica ad uscire dalla

narrazione onnivora culturalmente radicata. Il terzo registro, nonostante sia minoritario, risulta particolarmente interessante, ed è rappresentato da coloro che introducono la dimensione etica nella descrizione del cibo “Qualcosa che serve per diventare forti senza fare soffrire nessuno” (AA43), mostrando come i valori vengano integrati nella comunicazione quotidiana. In queste risposte si ha la forma di coerenza maggiore, in cui la scelta etica e la scelta linguistica, il perché e il cosa si mangia, si fondono in un unico gesto.

“D9: Cosa ne pensa di termini come 'sostituto della carne', 'finta carne', ‘hamburger vegetale’, ‘carne di soia’ ecc?”.

D9 — Cosa ne pensa di termini come "sostituto della carne", "finta carne", "hamburger vegetale", "carne di soia"?

Domanda a risposta chiusa — 107 risposte totali



Il gruppo più numeroso di risposte considera questi termini utili, in quanto aiutano a orientarsi tra i prodotti nuovi, rendendoli più leggibili per chi si avvicina all'alimentazione vegetale per la prima volta. Il 22,7% si dichiara indifferente, mentre il 21,3% delle risposte, esprime un'idea negativa sull'utilizzo degli stessi termini, dal momento che la carne rimane riferimento culturale implicito, veicolando l'idea che il prodotto vegetale debba imitare quello animale per risultare accettabile. Il 5,33% li giudica fuorvianti in quanto possono generare confusione sulla reale composizione del prodotto e il restante 8% preferirebbe nomi fantasiosi o alternativi. Emerge dunque una tensione tra necessità comunicativa e coerenza valoriale: chi accetta i nuovi termini lo fa per convenienza, chi li rifiuta lo fa per principio, sostenendo che l'alimentazione vegetale dovrebbe costruire un nuovo linguaggio, capace di formare proprie categorie, anziché rispecchiare quelle della cultura onnivora che intende superare.

3.1.2 Questionario onnivoro

La somministrazione del questionario onnivoro ha seguito un percorso diverso rispetto a quello delle famiglie con regime alimentare vegetale, dal momento che non ho conoscenze tra le famiglie con alimentazione plant-based. Pertanto, in una prima fase, il modulo è stato condiviso con familiari, amici e conoscenti, che a loro volta lo hanno condiviso con altri.

Le prime 37 risposte onnivore provengono quasi interamente dall'Emilia Romagna (1 dalla Puglia e 1 dalla Toscana), da persone residenti prevalentemente in paesi o in piccole città. Di queste, 29 si dichiarano onnivore, 7 flexitarie (cioè onnivore ma con forti riduzioni di prodotti animali) e 1 vegana. Tra le famiglie onnivore solo 6 si mostrano apertamente favorevoli a un menù scolastico interamente vegetale; 3 lo descrivono utilizzando associazioni come “verde, pomodori colori” (BB15) o “verde, salutare, insapore” (BB01). Venti partecipanti invece, sono fortemente contrari come emerge dalle loro risposte “disaccordo, obbligo, carenze” (BB02), “incompleto, manca di nutrienti basilari” (BB09), “assurdo, impossibile, sbagliato” (BB26). Anche tra le famiglie flexitarie, che in realtà già riducono i prodotti animali, emergono posizioni critiche: “Non sono d'accordo” (BB12), “Non equilibrato, non adatto a tutti” (BB18), “Sano, difficile, non convenzionale” (BB29), “Difficilmente mangerà tutto” (BB36). In questo sottogruppo convivono due posizioni opposte, senza appello: chi risponde “Non corretto, audace, a volte pericoloso” (BB08) e chi scrive “Salutare - innovativo - creativo” (BB04). Quasi nessuno è tiepido. Questo suggerisce che all'interno di una categoria apparentemente omogenea (onnivori, adulti, stessa regione) esistono sottogruppi con percezioni molto distanti tra loro.

Ricorrono frequentemente due grandi timori: la preoccupazione che una dieta vegetale non sia nutrizionalmente bilanciata e che sia poco appetibile, difficile da fare accettare ed apprezzare dai bambini.

In una seconda fase, il questionario è stato somministrato attraverso le newsletter e i profili social delle seguenti due associazioni: la Società Scientifica di Nutrizione Vegetariana (SSNV) ed IoScelgoVeg di EssereAnimali, che hanno prodotto 70 risposte. Le famiglie partecipanti risultano essere distribuite in tutta Italia, una negli Stati Uniti d'America e una in Svizzera. Il cambiamento appare evidente: soltanto 13 sono onnivore, le altre presentano regimi alimentari misti. Tra gli onnivori, soltanto 2 si dichiarano contrari ad un menù vegetale, definendolo come “eccessivo” (BB05) o “no, la carne ci vuole, lo fanno per risparmiare” (BB80). Sette rispondenti con regimi misti, ancora una volta, sollevano delle preoccupazioni sostenendo

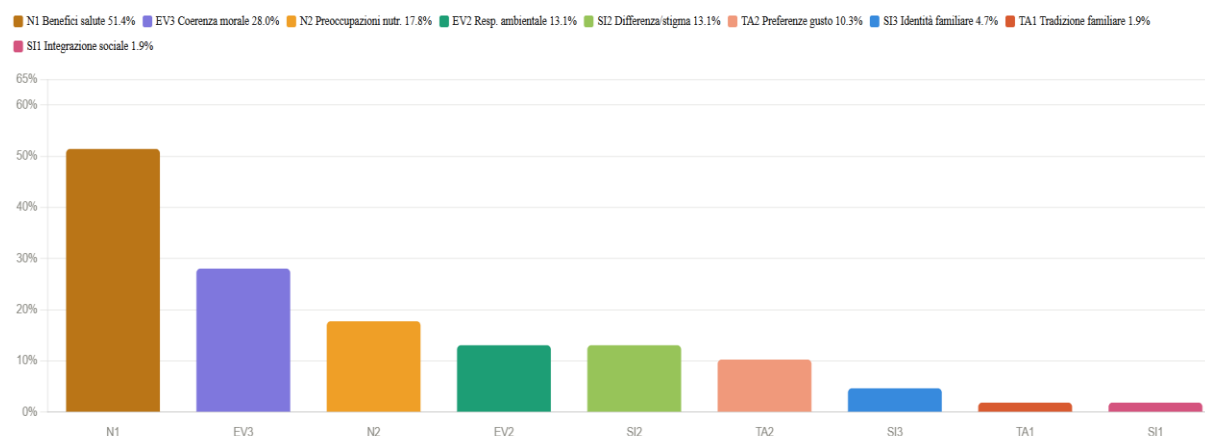
l'importanza della libertà di scelta e del basso gradimento che un tale menù potrebbe avere nei bambini. Le risposte restanti sono, invece, positive e favorevoli.

Complessivamente i partecipanti appartengono prevalentemente alla fascia 46-60 anni (50,46%) con un buon equilibrio tra laureati (46%) e diplomati (42%); i restanti hanno invece la licenza media. Circa metà del campione segue un regime flexitariano, un terzo si dichiara onnivoro, il resto ha regimi misti o vegetariani/vegani. Numerosi sono i casi in cui uno o entrambi i genitori sono vegetariani, mentre i figli sono onnivori.

“D1: Immagini che la scuola proponga un menù interamente vegetale per tutti i bambini. Quali sono le prime tre parole o aggettivi che le vengono in mente?”

D1 — Prime tre parole/aggettivi al pensiero di un menù scolastico interamente vegetale

Solo categorie con almeno 1% di risposta — 107 risposte totali

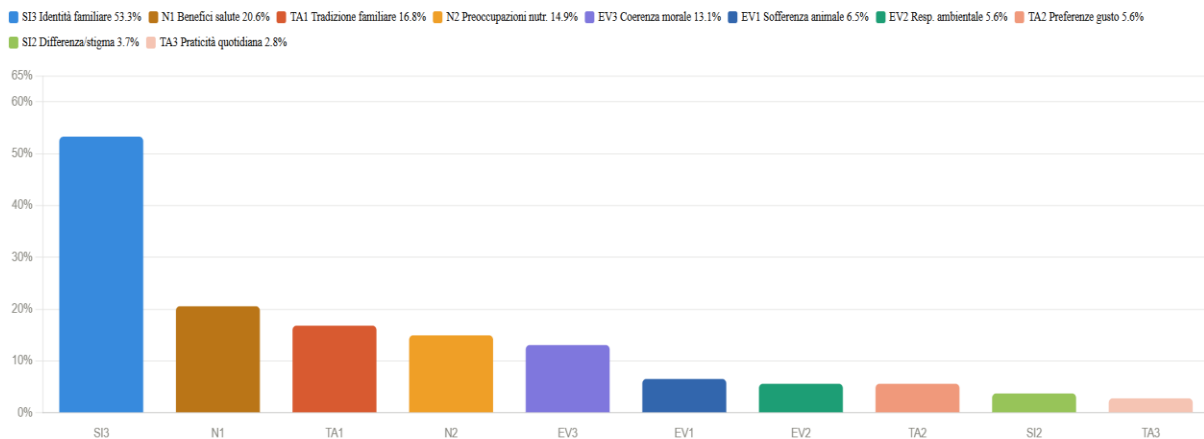


L'aspetto principale delle prime due domande riguarda il benessere che una dieta vegetale può portare, sostenuto, in particolar modo, da famiglie prevalentemente flexitarie o con regime misto. Al tempo stesso, restano significative le preoccupazioni sulle carenze nutrizionali espresse dalle famiglie onnivore. Sono numerose anche le risposte che rientrano nell'ambito dell'etica e del rispetto. La sofferenza animale, invece, compare pochissimo, in contrasto con quanto riportato nelle risposte aperte, dove il tono è molto più netto e deciso rispetto alle altre categorie. Questo divario suggerisce come chi ha interiorizzato questo valore sia già oltre il punto di ambivalenza, mentre per la maggioranza delle persone rimane un tema rimosso o non accessibile cognitivamente nel contesto di questa ricerca.

“D2: Se suo figlio/a le chiedesse: “Perché i miei compagni non mangiano carne e io sì?”, come risponderebbe? Cerchi di riportare il discorso il più fedelmente possibile.”

D2 — Risposta a “Perché i miei compagni non mangiano carne e io sì?”

Solo categorie con almeno 1% di risposta — 107 risposte totali



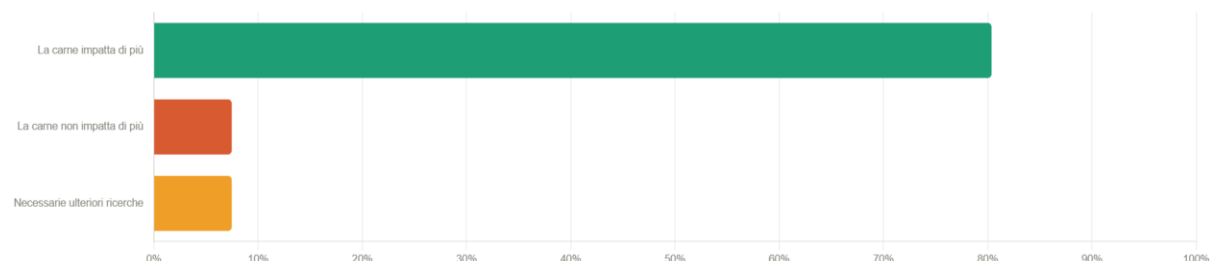
Le risposte mostrano un forte attaccamento all'identità e alla scelta familiare. Quando viene chiesto ai genitori di spiegare ai figli perché mangiano carne, le motivazioni più ricorrenti sono tre: abitudine (“Per abitudine spesso difficile da sradicare” BB45), libertà di scelta (“Ogni persona fa le proprie scelte” BB30), e necessità nutrizionale (“Mangi carne per avere una dieta varia e ricca di tutti i nutrienti che servono a crescere” BB04). Raramente emerge piacere, cultura o identità esplicita. Questa uniformità su tre soli aspetti, suggerisce che vengano utilizzate le narrazioni socialmente legittime, non le riflessioni elaborate individualmente. Anche tra i partecipanti con posizioni più aperte emergono, però, alcune difficoltà di ordine pratico: “Se vivessi sola, sarei già certamente vegana o almeno vegetariana per motivi di sostenibilità che conosco molto bene. Nella quotidianità devo però far convivere questa consapevolezza con le scelte di mio marito [...]” BB83, “Perché le alternative alla carne che ti propongo per la maggior parte non ti piacciono e non le mangi” BB86, “Perché in questo momento non mi risulta facile prepararti un pasto equilibrato completamente vegetale, più che altro per il giusto apporto di proteine” BB57. Ciò dimostra come la disponibilità al cambiamento non si traduca in comportamento, quando vengono a mancare alcune condizioni strutturali quali il tempo, la competenza culinaria, il consenso familiare, ecc. Altre risposte mostrano genitori che usano la domanda ipotetica del figlio come occasione per esprimere il proprio disagio verso le scelte altrui “Perché non sei malato” (BB14). La domanda era sul figlio, mentre la risposta parla del genitore e delle sue teorie alimentari. Questo scivolamento è metodologicamente interessante: rivela che la questione del menù vegetale tocca identità e appartenenze, non solo abitudini alimentari.

“D3: Se suo figlio/a tornasse da scuola dicendo: “Oggi abbiamo imparato che gli alimenti di origine animale inquinano di più di quelli di origine vegetale”, come reagirebbe? Come commenterebbe questa informazione con lui?”

D3 — Reazione all'affermazione “Gli alimenti animali inquinano di più di quelli vegetali”

Domanda a risposta chiusa — 107 risposte totali

■ La carne impatta di più 80.4% ■ La carne non impatta di più 7.5% ■ Necessarie ulteriori ricerche 7.5%



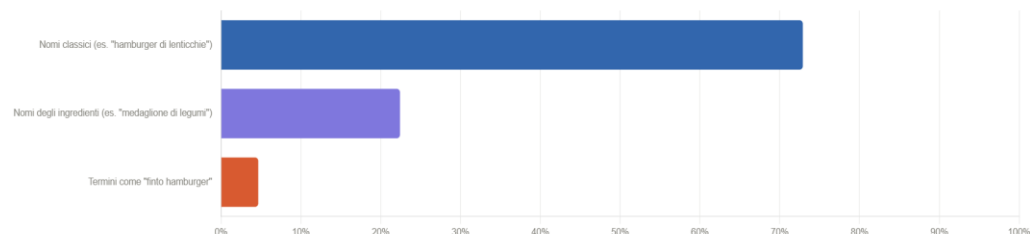
È interessante notare come chi contesti l’affermazione lo faccia dichiarando “ci sono cose peggiori che inquinano tantissimo di più” (BB31), oppure come vengano usati i prodotti vegani industriali come argomento per relativizzare il minor impatto ambientale del vegetale “Gli direi quanto inquina a fare il tofu” (BB27). Vi è un ulteriore 7,48% che vorrebbe approfondire o verificare le fonti; i rimanenti non confermano né smentiscono: tra questi, alcuni scrivono “Noi mangiamo poca carne” (BB35) o “Interessante ma abbiamo comunque bisogno di mangiare tutti gli alimenti” (BB26).

“D4 Come definirebbe un burger di lenticchie o un bicchiere di latte di soia a suo figlio?”.

D4 — Come definire un burger di lenticchie o un bicchiere di latte di soia al figlio

Domanda a risposta chiusa — 107 risposte totali

■ Nomi classici (es. “hamburger di lenticchie”) 72.9% ■ Nomi degli ingredienti (es. “medaglione di legumi”) 22.4% ■ Termini come “finto hamburger” 4.7%



La maggioranza userebbe i nomi classici (“hamburger di lenticchie”, “latte di soia”), ritenendo che il richiamo alla forma e alla funzione del prodotto originale faciliti la comprensione da parte del bambino. Il 22,43% circa dei rispondenti preferirebbe i nomi degli ingredienti (“medaglione di legumi”, “bevanda di soia”), evitando il riferimento implicito ai prodotti

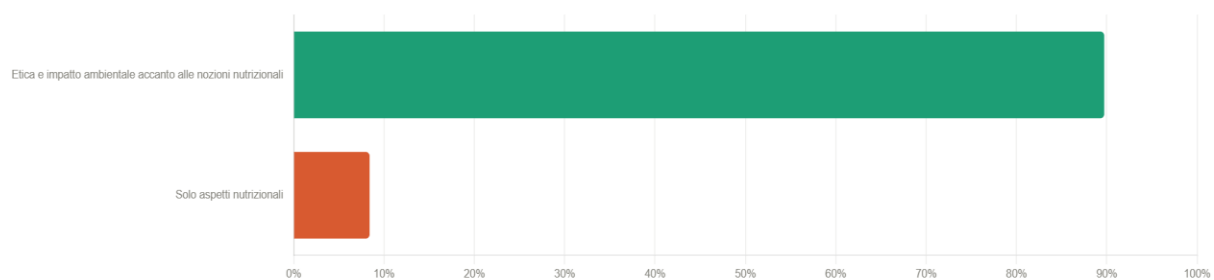
animali. Una minoranza, invece, userebbe termini come “finto hamburger” o “simil-latte”, sottolineando esplicitamente la differenza dall'originale, con una sfumatura negativa nei confronti del prodotto vegetale. Quest'ultimo dato si pone in continuità con quanto emerso nelle risposte precedenti: anche nel linguaggio quotidiano, la carne resta il termine di paragone implicito, attorno al quale si orienta la descrizione degli alimenti vegetali.

“D5 Ritiene che la scuola debba limitarsi a insegnare i valori nutrizionali (le vitamine, le calorie) o che sia giusto che parli anche delle implicazioni etiche e ambientali del cibo?”

D5 — La scuola deve limitarsi ai valori nutrizionali o parlare anche di etica e ambiente?

Domanda a risposta chiusa — 107 risposte totali

■ Etica e impatto ambientale accanto alle nozioni nutrizionali 89.7% ■ Solo aspetti nutrizionali 8.4%



La quasi totalità dei rispondenti ritiene che la scuola debba affiancare alle nozioni nutrizionali anche una riflessione etica e ambientale sul cibo, mentre solo l'8,41% sostiene che la scuola debba limitarsi agli aspetti nutrizionali. Tuttavia, le stesse persone nella domanda D2 hanno difeso il proprio regime onnivoro e nella domanda D3 hanno relativizzato l'impatto della carne. Si evidenzia una dissociazione tra “la scuola dovrebbe educare” e l'atteggiamento “io non cambio”, dimostrando come si crei un meccanismo di distanziamento psicologico che consiste nell'approvare l'educazione in astratto, senza percepirla come rivolta a sé stessi.

3.2 L'alimentazione vegetale nel contesto scolastico: percezioni e rappresentazioni dei docenti di scuola primaria

La somministrazione del questionario ai docenti di scuola primaria è avvenuta attraverso due canali: mediante la condivisione diretta con le colleghe del plesso in cui ho prestato servizio durante l'anno scolastico 2025/2026 e tramite la pubblicazione da parte della Società Scientifica di Nutrizione Vegetariana sui propri canali social e newsletter.

Grazie a questo doppio canale, molte delle risposte ottenute provengono da insegnanti già sensibili al tema dell'alimentazione e, in diversi casi, aderenti a un regime vegetariano o vegano.

I questionari raccolti sono complessivamente 19.

Dal punto di vista anagrafico, un docente ha un'età compresa tra i 18 e i 30 anni, cinque tra i 31 e i 45, dodici tra i 46 e i 60 anni, e uno oltre i 60.

La maggioranza (12) è composta da insegnanti su posto comune, cinque gli insegnanti di sostegno, un docente di attività alternativa e una madre che pratica istruzione parentale in Svizzera.

“D1: Nella sua classe attuale sono presenti alunni con diete etiche?”.

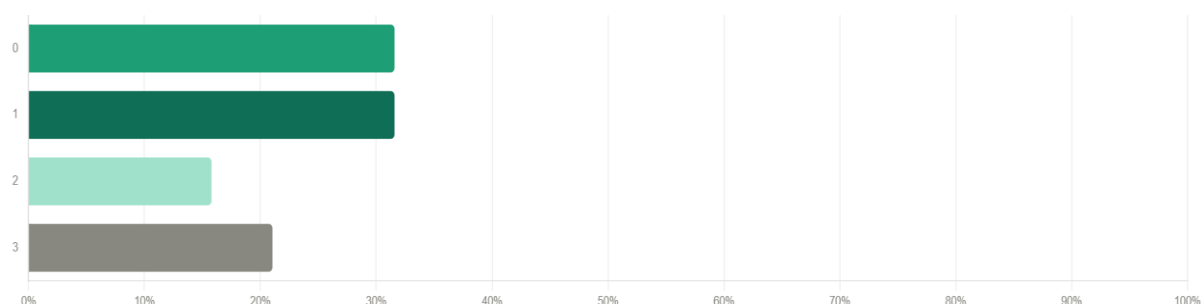
In nove classi è segnalata la presenza di bambini che seguono diete etiche, in cinque non sono presenti, nelle restanti non vi è certezza.

“D2: Nei suoi ultimi cinque anni di insegnamento, ha affrontato in classe il tema dell'alimentazione vegetale (vegetariana/vegana)? ”

D2 — Ha affrontato in classe il tema dell'alimentazione vegetale negli ultimi 5 anni?

19 risposte totali

■ Sì, marginalmente o su domanda alunno 31.6% ■ Sì, come unità didattica specifica 31.6% ■ Sì, per gestire un bambino con dieta specifica 15.8% ■ No, mai 21.1%

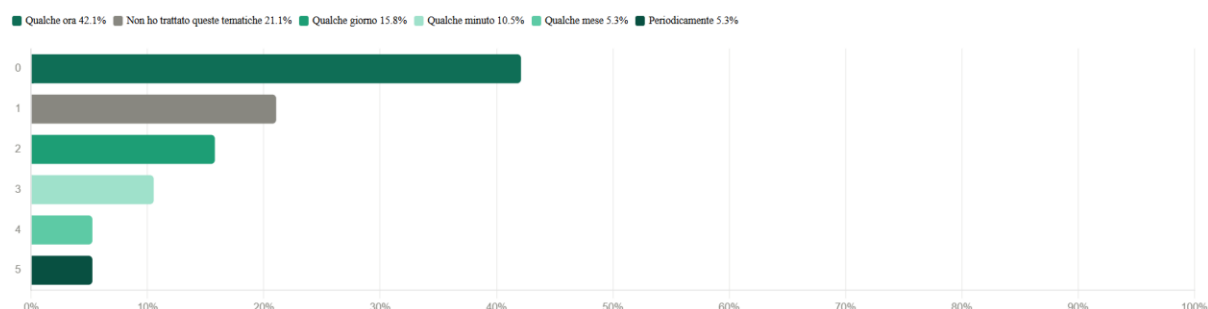


Quindici docenti, su diciannove, confermano di aver affrontato il tema dell'alimentazione vegetale negli ultimi cinque anni. Tuttavia, solo sei lo hanno proposto come unità didattica strutturata; sei ne hanno parlato marginalmente o in risposta alla domanda di un alunno; tre unicamente per gestire la presenza di un bambino con dieta specifica e quattro non lo hanno mai trattato.

“D3: Se ha trattato di queste tematiche quanto tempo ha dedicato indicativamente?”.

D3 — Se ha trattato queste tematiche, quanto tempo ha dedicato indicativamente?

19 risposte totali

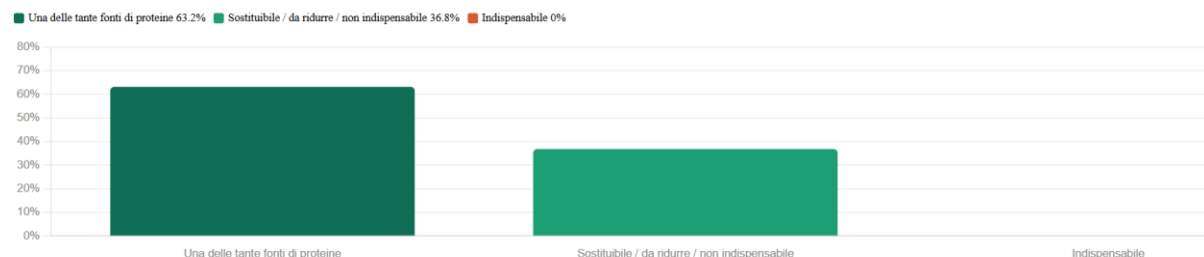


Coerentemente con quanto emerso nella domanda precedente, il tempo dedicato risulta essere quasi sempre “qualche ora”, con poche eccezioni che lo intrecciano “costantemente” ad altri temi (CC11) e con chi, all'opposto, ammette di avervi riservato “il tempo di rispondere a una domanda” (CC12). Il dato è ancor più significativo perché il campione è già sensibile all'argomento.

“D4: Come definirebbe ai bambini/e la carne (es. "indispensabile", "proteica")? O come l'ha definita (se ha trattato di questi temi in classe)”.

D4 — Come definirebbe ai bambini la carne? (es. "indispensabile", "proteica")

19 risposte totali



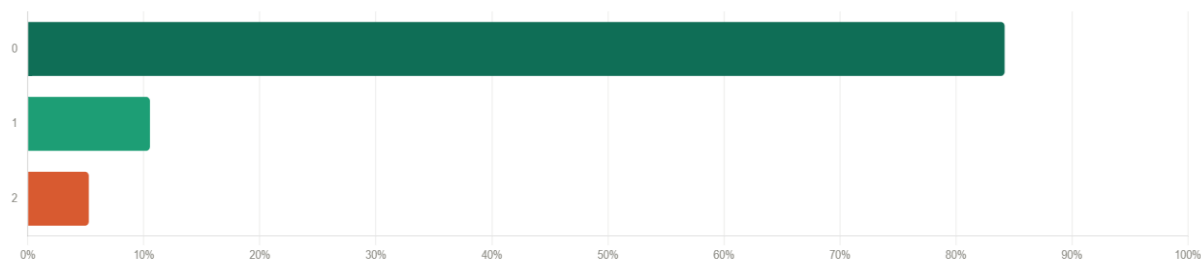
Nessun insegnante presenta la carne come “indispensabile”, la maggioranza delle risposte il 63,16%, la introdurrebbe generalmente come “una delle tante fonti di proteine” esistenti e il 36,84% restante la definisce comunque “sostituibile” (CC10), “va proposta in modo ridotto rispetto alle nostre abitudini” (CC09) e “dannosa se assunta in quantità smodate” (CC04).

“D5: Come descrive l'origine della carne?”.

D5 — Come descrive l'origine della carne?

19 risposte totali

■ Spiego con naturalezza che proviene dagli animali che alleviamo 84.2% ■ Ne parlo solo se il bambino fa domande specifiche 10.5% ■ Evito il collegamento con l'animale vivo 5.3%



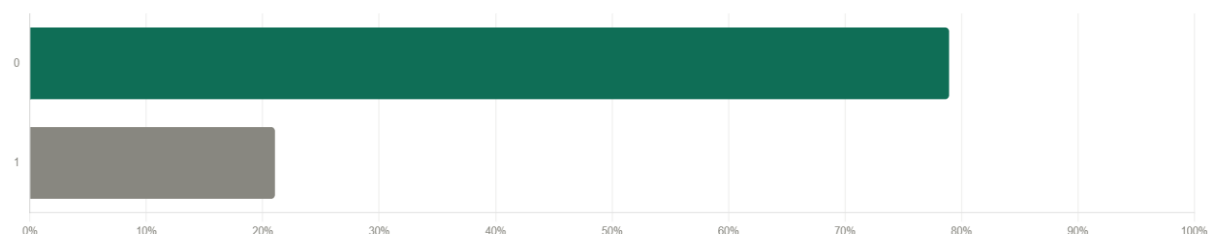
Il modo in cui i docenti descrivono ai bambini l'origine della carne permette di verificare se, e in che misura, operi in classe quella “disanimalizzazione” osservata nel primo capitolo. Il dato, in questo caso, va in direzione contraria all'attesa: la quasi totalità degli insegnanti, sedici su diciannove, dichiara di spiegare “con naturalezza che la carne proviene dagli animali che alleviamo”, nominando apertamente ciò che troppo spesso gli adulti preferiscono tacere. Due preferiscono affrontare il tema solo se sollecitati dagli alunni; una sola docente ammette di evitare “il collegamento con l'animale vivo per non impressionare il bambino” (CC13). È un'eccezione isolata, eppure preziosa, perché da essa emerge quell'istinto protettivo che, allontanando l'animale dal piatto, finisce per renderne invisibile il collegamento.

“D6: Come introdurrebbe i legumi nel discorso alimentare? (es. "contorno", "sostituto della carne", "proteina”)”.

D6 — Come introdurrebbe i legumi nel discorso alimentare?

19 risposte totali

■ Proteina vegetale 79.0% ■ Sostituti della carne 21.1%



Questa domanda è quella che più direttamente mette alla prova la distinzione, centrale in questo lavoro, tra un confronto orientante e uno che riporta direttamente ad un sistema valoriale preciso. Il registro prevalente è incoraggiante: dieci docenti su diciannove introducono i legumi attraverso una categoria propria, come “proteina vegetale”, “fonte proteica”, “alimento

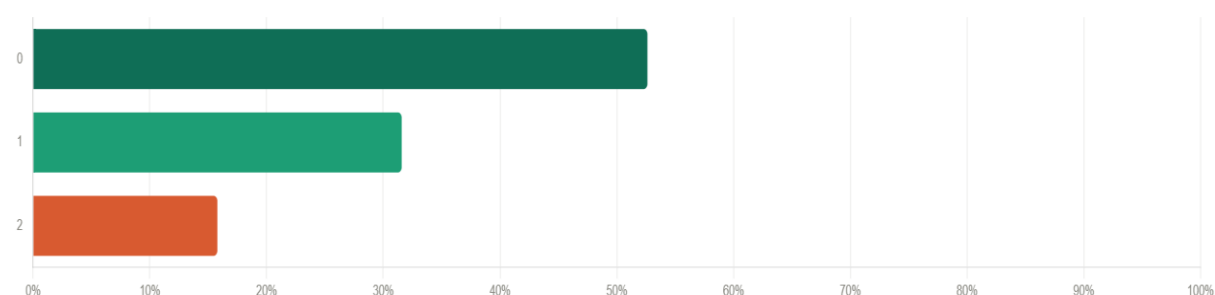
completo dal punto di vista nutrizionale” (CC11), senza definirli per differenza dalla carne. Una di esse precisa, anzi, di presentarli “non come contorno” (CC17), restituendo loro una dignità che la tradizione scolastica raramente concede. Quasi altrettanti, tuttavia, continuano a rapportarli all'alimento animale: cinque docenti parlano di legumi come “sostituto della carne”, mentre altri tre introdurrebbero l'alimento per confronto o per metafora, dal legume come “Proteina che assume lo stesso valore di quella della carne” (CC04) alla “carne dei poveri” (CC07), fino ai “cugini vegetali della carne” (CC16). Anche dove il vocabolario corretto si afferma, dunque, la carne resta spesso il termine implicito attorno al quale il discorso si sviluppa.

“D7: Quale importanza rivestono i legumi nell'alimentazione?”.

D7 — Quale importanza rivestono i legumi nell'alimentazione?

19 risposte totali

■ Importanti 52.6% ■ Fondamentali 31.6% ■ Poco importanti 15.8%



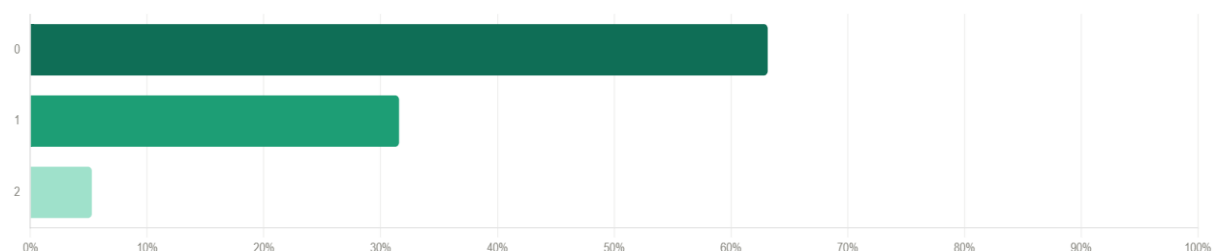
La quasi totalità dei docenti riconosce l'importanza dei legumi in termini netti: “fondamentale” è l'aggettivo che ricorre più spesso, accanto a definizioni come “campioni del benessere” (CC16); c'è chi ne raccomanda il consumo “almeno quattro o cinque volte a settimana” (CC09) e chi ne sottolinea le proprietà salutari, dall'apporto di fibre all'abbassamento del colesterolo. Permane, in qualche risposta, il rimando alla carne, il legume come “alternanza” (CC02) o in “sostituzione” (CC18) ad essa, a conferma di quanto appena osservato. Una sola risposta ne ridimensiona l'importanza, per una ragione puramente personale, legata a un'esperienza sfavorevole (CC08): un'eccezione che, proprio per la sua singolarità, non intacca un riconoscimento altrimenti pressoché unanime.

“D8: Se un alunno/a dicesse "Mangiare carne fa male al pianeta e agli animali", come risponderebbe? Quale sarebbe il suo obiettivo principale nella risposta? (es. riportare la calma, spiegare un concetto scientifico, stimolare un dibattito tra pari). Riporti le frasi il più fedelmente possibile”.

D8 — Se un alunno dicesse "mangiare carne fa male al pianeta e agli animali", come risponderebbe?

19 risposte totali

■ Stimolare un dibattito tra pari 63.2% ■ Sarei d'accordo 31.6% ■ Dipende 5.3%



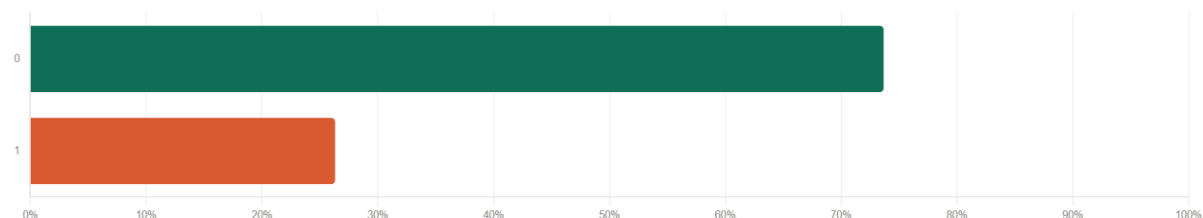
Nonostante la maggioranza dei docenti dichiarati che favorirebbe un confronto tra pari, stimolando ricerche per dimostrare o confutare tale affermazione, in alcuni casi emerge la tendenza a mediare, preferendo orientare la riflessione verso una riduzione del consumo di carne rispetto ad un suo rifiuto completo “L'alunno ha colto il punto centrale del dibattito, risponderai con onestà, invece di smettere del tutto di mangiare carne, si può decidere di mangiarne meno e variando anche con i legumi” (CC16). Inoltre, nessun insegnante risponderebbe in modo difensivo o minimizzante, dimostrando apertura rispetto a tale argomento. Emerge, tuttavia, come si preferisca delegare la risposta al confronto collettivo, piuttosto che prendere una posizione educativa diretta.

“D9: Quando il libro di testo presenta la piramide alimentare, integra la spiegazione con dati sull'impatto ambientale o etico? ”.

D9 — Quando il libro presenta la piramide alimentare, integra con dati sull'impatto ambientale o etico?

19 risposte totali

■ Sì 73.7% ■ No 26.3%



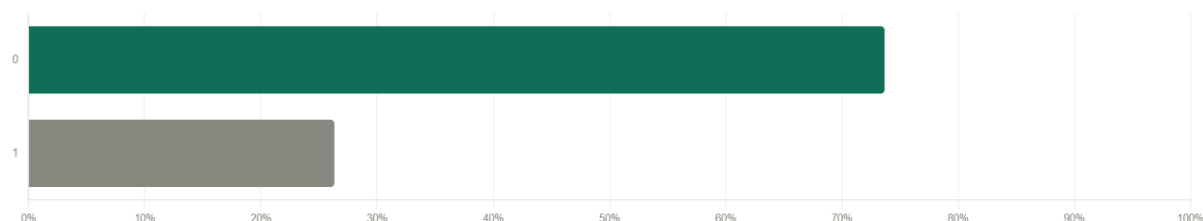
Quattordici docenti su diciannove confermano di presentare la piramide alimentare, integrando la spiegazione con dati sull'impatto ambientale o etico. Il dato, seppur in apparenza incoraggiante, va tuttavia letto con cautela, non solo perché il campione raccolto risulta essere particolarmente sensibile al tema, ma soprattutto perché questa disponibilità dichiarata, come rilevabile dalle domande successive, non trova quasi mai fondamento in una formazione specifica. I docenti riconoscono, dunque, che la piramide andrebbe arricchita, senza però disporre, quasi sempre, degli strumenti per parlarne in modo strutturato.

“D10: Nel descrivere un pasto "completo", quali alimenti usa per far capire cosa sia sano mangiare? Che termini utilizza?”

D10 — Nel descrivere un pasto "completo", quali termini utilizza?

19 risposte totali

■ Macronutrienti (carboidrati, proteine...) 73.7% ■ Altro 26.3%



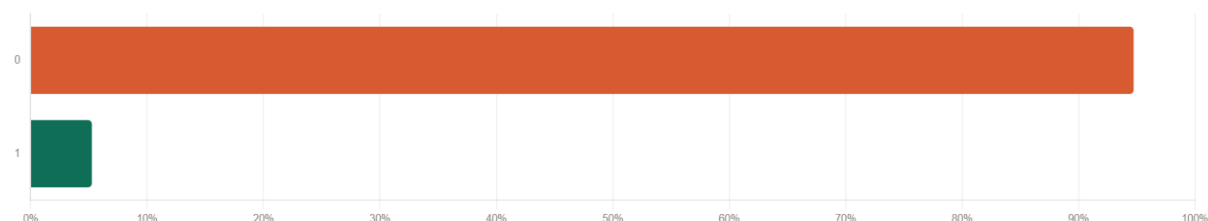
Significativo è il modo in cui i docenti descrivono ai bambini un pasto "completo". Il registro prevalente è quello dei macronutrienti, “carboidrati, proteine, verdura e frutta”. Questo linguaggio nutrizionale raramente assume la carne come riferimento implicito, poiché la parola scelta è quasi sempre “proteina”. Il sostantivo legume compare accanto, e talvolta prima, degli alimenti animali “Carboidrati: pasta, proteine: legumi, carne, uova, formaggi, verdura e frutta” (CC02), “Cereali, legumi, frutta, verdura” (CC12). Alcune risposte privilegiano una filiera corta “cibi il più possibile naturali” (CC01), “a base vegetale” (CC06), “ciò che non si compra già pronto e confezionato” (CC18). Se ne ricava che il lessico, almeno nella descrizione del pasto, si è in buona parte affrancato dal primato della carne, spostandosi verso categorie proprie; resta però confinato entro l'orizzonte della salute, senza aprirsi alla dimensione ambientale ed etica.

“D11: Ha mai frequentato corsi di formazione o aggiornamento (MIUR, ASL, Enti esterni) che includessero moduli sull'alimentazione plant-based o sulla sostenibilità alimentare?”

D11 — Ha frequentato corsi di formazione che includessero moduli sull'alimentazione plant-based?

19 risposte totali

■ No 94.7% ■ Sì 5.3%



Un elemento interessante emerge dal confronto tra questa risposta e la risposta D8. In quell'occasione, il 63,16% dei docenti dichiara di stimolare un confronto tra pari, ma il 94,74% (18 docenti su 19) ammette di non aver mai ricevuto una formazione in merito

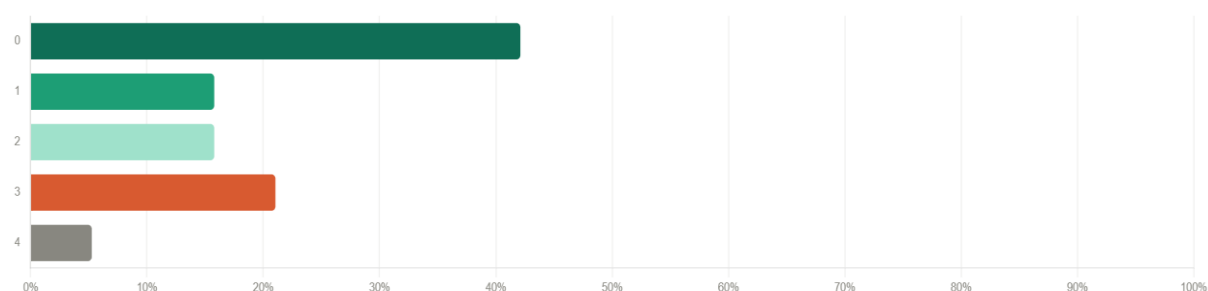
all'alimentazione vegetale. Senza l'adeguata formazione, il confronto tra alunni rischia di diventare un modo per gestire una tematica delicata, senza essere in grado di orientarla pedagogicamente. Il limite non è individuale, bensì strutturale, dal momento che il sistema scolastico, ad oggi, non è in grado di fornire agli insegnanti gli strumenti linguistici e teorici necessari per affrontare questi temi in classe. Il risultato è una contrapposizione tra quei docenti che sarebbero disposti ad aprire uno spazio per il dibattito e la mancanza delle conoscenze necessarie per gestirlo pienamente.

“D12: Ritiene che gli insegnanti abbiano gli strumenti linguistici adatti per parlarne?”.

D12 — Ritiene che gli insegnanti abbiano gli strumenti linguistici adatti per parlarne?

19 risposte totali

■ Sì 42.1% ■ Non tutti 15.8% ■ Se interessati personalmente 15.8% ■ No 21.1% ■ Non so rispondere 5.3%



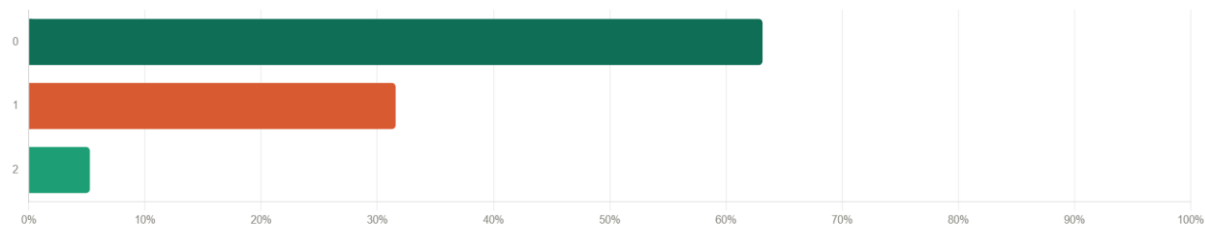
Alla domanda se gli insegnanti dispongono degli strumenti linguistici adatti per affrontare il tema, le risposte si dividono: otto docenti rispondono affermativamente, quattro lo escludono, mentre i restanti offrono valutazioni sfumate o condizionate, da “non tutti” (CC03) a “pochi sì, la maggior parte no” (CC06). Più che la prevalenza dell'una o dell'altra posizione, tuttavia, colpisce il modo in cui chi risponde affermativamente giustifica quella competenza: non come esito di un percorso professionale, ma come frutto di una disposizione individuale. Gli strumenti, dove ci sono, derivano “solo [dall']interesse personale” (CC09), o dipendono dalla scelta alimentare del singolo, tanto che “se hanno fatto una scelta vegan è probabile che li abbiano [gli strumenti]” (CC11). Queste risposte lette accanto alla domanda precedente, in cui diciotto docenti su diciannove dichiarano di non aver mai ricevuto una formazione in merito, rivelano la natura del problema: la competenza linguistica, quando esiste, non è garantita dal sistema scolastico, ma affidata alla sensibilità e alle abitudini di vita del singolo insegnante. Il limite, ancora una volta, non è personale ma strutturale; ciononostante, paradossalmente, è proprio sul piano personale che esso viene, di volta in volta, colmato.

“D13: Nel trattare il tema della sostenibilità ambientale (es. Agenda 2030, impronta idrica, emissioni di CO2), mette in relazione diretta il consumo di alimenti animali con l'impatto sul pianeta? ”.

D13 — Mette in relazione diretta il consumo di alimenti animali con l'impatto sul pianeta?

19 risposte totali

■ Sì 63.2% ■ No 31.6% ■ A volte 5.3%



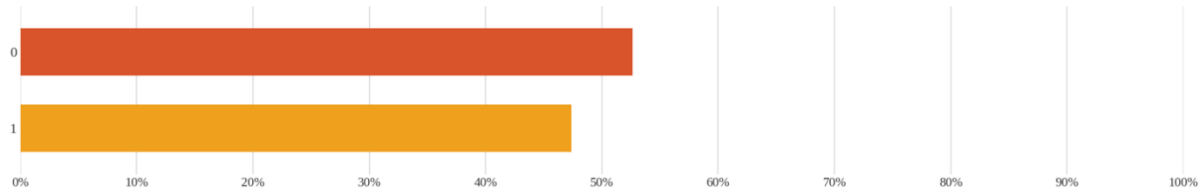
Coerentemente con quanto emerso a proposito della nona domanda relativamente alla piramide alimentare, dodici docenti su diciannove dichiarano di collegare, in modo esplicito, il consumo di alimenti animali con il suo impatto ambientale; sei non lo fanno, uno lo affronta solo occasionalmente.

“D14: Se sì, quali termini o esempi utilizza per spiegare questa connessione ai bambini senza generare sensi di colpa o conflitti con le abitudini familiari? (Se no, scrivere semplicemente no) ”.

D14 — Quali termini o esempi utilizza per spiegare la connessione ai bambini?

19 risposte totali

■ Fornisce termini o esempi 52.6% ■ Non fornisce termini o esempi 47.4%



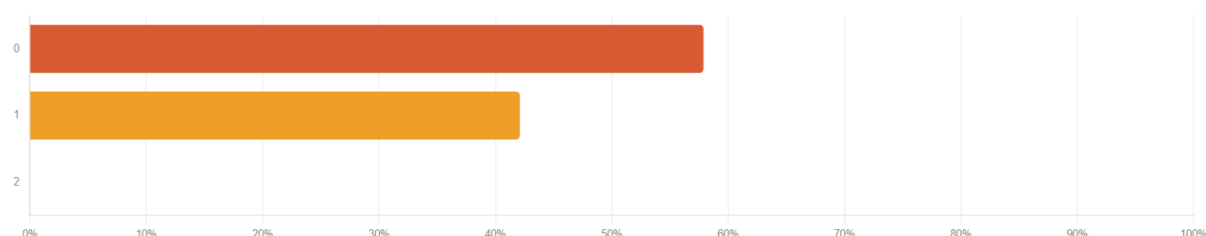
Gestire tali temi, senza che ciò possa generare sensi di colpa o conflitti con le abitudini familiari, risulta essere alquanto difficoltoso. Dieci docenti dichiarano di trattare comunque l'argomento in alcune occasioni, sfruttando ad esempio il momento della mensa. Le spiegazioni si concentrano prevalentemente sull'impronta idrica, l'inquinamento, o mostrano “esempi positivi di come dovrebbero vivere gli animali” (CC17), senza però mostrare le condizioni in cui gli stessi vivono negli allevamenti intensivi. Alcune testimonianze sottolineano tentativi di rendere i bambini consapevoli di quanto “ogni nostra scelta ha una conseguenza ad ampio raggio” (CC05), permettendo di riflettere sulle proprie abitudini perché anche “piccoli cambiamenti possono essere fondamentali per il pianeta” (CC09).

“D15: Sente che il linguaggio dei libri di testo sia aggiornato rispetto alle nuove scoperte sull'impatto ambientale della filiera alimentare?”.

D15 — Il linguaggio dei libri di testo è aggiornato sull'impatto ambientale della filiera alimentare?

19 risposte totali

■ No, impostato su modelli di consumo tradizionali 57.9% ■ In parte, mancano dati concreti 42.1% ■ Sì, è aggiornato 0.0%



Nessun docente ritiene il linguaggio dei libri di testo aggiornato rispetto alle nuove scoperte sull'impatto ambientale della filiera alimentare. In particolare, undici docenti lo descrivono come “impostato su modelli di consumo tradizionali”, gli altri otto lo giudicano aggiornato solo “in parte”, lamentando l'assenza di “dati concreti”. È un riscontro che, dall'interno della scuola, conferma quanto l'analisi dei manuali aveva già rilevato, dall'esterno, nel secondo capitolo.

Nella sezione finale dedicata a considerazioni e suggerimenti, alcuni docenti hanno evidenziato criticità in merito al contesto familiare ed alla ristorazione scolastica. Spesso i genitori sono i primi a fornire ai bambini merendine piene di zuccheri o affettati ricchi di sale; al tempo stesso, la mensa propone frequentemente piatti sbilanciati, in cui i legumi sono considerati come contorno e non come fonte proteica al pari della carne o dei latticini.

In alcune realtà, inoltre, non sono ancora previste alternative vegetali o diete etiche.

Proprio per queste motivazioni, viene suggerito di parlare di alimentazione non solo con i propri studenti in classe, ma di coinvolgere anche le famiglie, rendendole parte attiva del processo di apprendimento e di scoperta. Progetti come “l'orto e il frutteto che permettano di piantare per poi raccogliere frutta e verdura [...]” (CC07) di stagione, promuovono un apprendimento esperienziale, capace di riconnettere i bambini con l'ambiente nel quale vivono.

3.3 Confronto tra i dati emersi dai tre questionari

Il confronto tra le risposte delle famiglie con alimentazione vegetale e di quelle onnivore restituisce un quadro articolato di come venga costruita la narrazione alimentare all'interno del contesto domestico. In questo senso, le differenze non riguardano solo le scelte a tavola, ma rappresentano i valori identitari attraverso cui queste scelte vengono giustificate, trasmesse e difese.

Come è emerso dai paragrafi precedenti, la motivazione centrale nella comunicazione con i figli delle famiglie che seguono una dieta a base vegetale si basa sulla categoria EV: dimensione etico-valoriale, con particolare riferimento alle categorie EV1: sofferenza animale ed EV3: rispetto, coerenza, le quali strutturano il linguaggio adattandosi all'età, partendo da metafore accessibili fino ad arrivare a spiegazioni più dirette con la crescita. La salute e la sostenibilità appaiono come motivazioni secondarie, quasi sempre abbinate al rispetto animale. Le preoccupazioni nutrizionali sono quasi assenti, mentre la dieta vegetale è vissuta come completa e spesso sostenuta da figure mediche di riferimento. Viene fornito un quadro complessivo coerente, in cui valori, comportamenti e linguaggio si intrecciano, sostenendosi reciprocamente. Dalle risposte raccolte, inoltre, i figli appaiono spesso soggetti attivi, si pongono domande, interiorizzano criticamente le motivazioni etiche date e a volte diventano loro stessi promotori di cambiamento.

Le famiglie onnivore motivano la propria scelta ritenendola una dieta più completa e facilmente apprezzabile dai bambini. Il tema della salute e del benessere (N1) è quello più presente, in risposta uguale ma contraria alle famiglie plant-based. La maggioranza delle risposte non nomina la sofferenza animale (mentre chi lo fa, affronta l'argomento con tono netto e diretto), dimostrando una rimozione del tema. Le giustificazioni alla base della dieta onnivora rientrano in tre categorie: abitudine, libertà di scelta e necessità nutrizionali, mostrando una trasmissione di modelli culturali già consolidati nel tempo e difficilmente messi in discussione. In questo contesto, il bambino sembra essere un destinatario passivo delle scelte adulte. Tuttavia, nelle famiglie flexitarie o nelle quali diversi componenti presentano differenti regimi alimentari, emergono segnali di apertura e di consapevolezza ambientale, accompagnati però da difficoltà pratiche ed organizzative.

Interessante è il diverso rapporto con la scuola. Le famiglie vegane chiedono maggiore attenzione al linguaggio utilizzato nei libri di testo e nei menù scolastici, percependo come problematiche le rappresentazioni idealizzate degli allevamenti, così come le espressioni che

normalizzano lo sfruttamento animale. Nel questionario onnivoro, invece, la scuola viene vista prevalentemente come luogo di educazione nutrizionale. Uno dei nodi più significativi dell'intero confronto è proprio la dissociazione, nel campione onnivoro, tra adesione in astratto e comportamento concreto. Nonostante la maggioranza dei partecipanti onnivori ritenga che la scuola debba affiancare alle nozioni nutrizionali anche una riflessione etica ed ambientale, riconoscendo alla carne un impatto ambientale superiore rispetto agli alimenti vegetali, nelle risposte successive appaiono numerose le giustificazioni relative alla propria dieta, anche quelle sull'inquinamento dei prodotti animali.

I docenti di scuola primaria, in questo contesto, occupano una situazione intermedia e per certi versi più complessa rispetto a quella delle famiglie. A differenza dei genitori, che comunicano ed agiscono sulla base di un sistema valoriale definito e coerente, gli insegnanti si trovano a dover gestire alunni con modelli alimentari e culturali differenti, senza aver ricevuto una formazione adeguata. Come si evince dalle risposte, la quasi totalità dei docenti non ha mai frequentato corsi di aggiornamento sull'alimentazione vegetale e sulla sostenibilità ambientale. Nonostante ciò, la maggioranza dichiara di mettere in relazione diretta il consumo di alimenti animali all'impatto che ciò ha sul pianeta e di stimolare un dibattito tra pari. Per quanto riguarda la disponibilità degli strumenti linguistici le opinioni si dividono, e chi se ne ritiene provvisto li riconduce all'iniziativa personale più che a una formazione ricevuta. Nessun insegnante presenta la carne come indispensabile, mentre la quasi totalità dei docenti afferma che i legumi sono una fonte proteica importante, pur mantenendo espressioni direttamente riferibili alla carne. Pertanto, la disponibilità al cambiamento mostrata dai docenti, non si riesce a tradursi ancora in un nuovo linguaggio, come avviene anche nelle famiglie onnivore.

Esistono degli elementi comuni ai tre gruppi: le famiglie vegane, quelle onnivore ed i docenti di scuola primaria riconoscono il forte ruolo educativo dell'alimentazione e il valore della famiglia come luogo di costruzione delle abitudini e dei significati attribuiti al cibo, il tema della libertà di scelta e della necessità di rispettare le decisioni altrui, evitando giudizi, allo scopo di preservare le relazioni sociali dei bambini. Si evidenzia come l'alimentazione non venga vissuta esclusivamente come pratica nutrizionale, ma come spazio simbolico e relazionale nel quale si intrecciano valori etici, identità familiari, rappresentazioni culturali e dinamiche educative. Le famiglie vegane tendono a costruire una narrazione maggiormente orientata alla coerenza etica e alla responsabilità verso gli animali e l'ambiente; le famiglie onnivore, invece, privilegiano una narrazione fondata sulla tradizione, sull'equilibrio

nutrizionale e sulla libertà individuale, pur mostrando crescenti segnali di attenzione verso le questioni ambientali e sostenibili.

Ciò che accomuna tutti e tre i gruppi è il fatto che esistano ancora aspetti da risolvere tra la presa di consapevolezza e la messa in pratica di un comportamento coerente. Da una parte vi è il riconoscimento del peso etico e ambientale delle proprie scelte alimentari, dall'altra questa coscienza non sempre si traduce in un cambiamento del linguaggio, delle abitudini alimentari o delle pratiche educative. Questa contrapposizione segnala una fase di transizione, in cui i modelli alimentari consolidati convivono con nuove sensibilità, alla ricerca di una nuova forma. La scuola e la famiglia, ciascuna con i propri limiti e le proprie risorse, diventano i luoghi in cui ogni giorno avviene questa transizione, attraverso il modo in cui si parla di cibo, come lo si giustifica e come lo si trasmette alle generazioni future.

CAPITOLO 4 Dalle lacune alle prospettive: ripensare l'educazione alimentare

I capitoli precedenti hanno osservato l'educazione alimentare da prospettive diverse, i materiali pensati per i bambini, i testi e le pratiche della scuola, le voci delle famiglie e degli insegnanti, facendo affiorare, di volta in volta, similitudini e contraddizioni. Questo capitolo conclusivo non aggiunge nuovi dati, ma interseca quelli già raccolti per individuarne i nodi ricorrenti: le lacune che attraversano trasversalmente i tre piani indagati e le riflessioni pedagogiche che da esse è possibile ricavare. L'obiettivo non è formulare un modello da applicare, ma indicare una direzione possibile, restituendo all'educazione alimentare la complessità che le compete.

4.1 Sintesi delle lacune emerse

L'analisi condotta nei capitoli precedenti mostra come le lacune non siano episodiche, ma si ripetano attraverso contesti, strumenti e soggetti differenti, definendone il carattere strutturale.

Il primo “nodo” riguarda il gap tra normativa e pratica. Le *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, entrate in vigore nel 2024, includono, tra i vari traguardi di competenza, l'uso responsabile delle risorse naturali e la consapevolezza dell'impatto ambientale delle scelte quotidiane; manca, tuttavia, in modo sistematico, il collegamento tra alimentazione, salute e sostenibilità. Quando si tratta di tradurre nei libri di testo le attività e le riflessioni che permettono di riconoscere le trasformazioni ambientali ed urbane dovute all'azione dell'uomo, mettendo in atto comportamenti in grado di ridurre l'impatto negativo delle attività quotidiane sull'ambiente (Traguardo per lo sviluppo delle competenze n.5), l'alimentazione non viene mai proposta o menzionata. Tuttavia, ciò che mangiamo è forse una delle attività su cui è più semplice acquisire consapevolezza e, pertanto, intervenire. Nei libri di educazione civica, l'impronta ecologica del cibo non viene mai citata, le diete vegetali non vengono menzionate e i legumi compaiono in modo marginale o sono del tutto assenti. Nelle nuove pubblicazioni di scienze, le riflessioni su di una cittadinanza più attiva e consapevole sono alquanto ridotte, i legumi vengono presentati come fonte proteica alla base della piramide alimentare, mentre la carne e il pesce si trovano quasi sempre al vertice più alto. Ciò si pone in continuità con quanto emerso dal confronto tra le Indicazioni Nazionali del 2012, ancora vigenti per la classe quinta, e quelle del 2025, destinate a sostituirle in modo graduale. La riforma struttura il tema ambientale in modo più esplicito, poiché alle “trasformazioni ambientali” un tempo soltanto osservate, subentrano le “interazioni fra uomo e ambiente” e

l'invito a “riflettere su come le proprie azioni influenzano l'ambiente”. Tuttavia, questa particolare attenzione, non viene mai ricondotta all'alimentazione, che resta confinata alla cura della propria salute. Il nuovo curriculum offrirebbe, così, gli strumenti per ripensare alle conseguenze ambientali ed etiche delle proprie scelte alimentari, senza però mai dichiararlo esplicitamente. La lacuna, pertanto, non è il risultato di un curriculum invecchiato, ma di una distanza presente nel testo normativo stesso, persino nella sua versione più recente. Tra le guide per gli insegnanti, il caso più significativo è rappresentato da *Esplorazioni* di Mondadori Education, pubblicato nel 2026 e aggiornato secondo le nuove Indicazioni Nazionali 2025, il quale pur sostenendo un approccio pedagogico esperienziale e attento alla relazione con gli esseri viventi, riduce il trattamento dell'alimentazione a una scheda da colorare.

Il secondo “nodo” è rappresentato dalla lacuna linguistica, che si manifesta però in modo non sempre omogeneo. Nei testi scolastici, nelle guide per insegnanti, nelle risposte dei docenti e persino in quelle delle famiglie con alimentazione vegetale, la carne resta il termine di riferimento implicito attorno al quale si orienta la descrizione degli alimenti: i legumi vengono spesso nominati in relazione ad essa e i prodotti vegetali definiti per differenza o somiglianza rispetto all'originale animale. Eppure, quando il discorso si sposta dalla singola alternativa al pasto nel suo insieme, il quadro cambia: nel descrivere un pasto completo, infatti, la maggioranza dei docenti adotta ormai il registro dei macronutrienti, “carboidrati, proteine, verdura”, in cui la parola “proteine” sostituisce il sostantivo “carne” e i legumi compaiono accanto, e talvolta prima, degli alimenti animali. Il primato della carne, dunque, non governa più ogni descrizione, ma sopravvive nel punto nevralgico, là dove si tratta di dare un nome a ciò che le si affianca o le si sostituisce. Un linguaggio non ancora in grado di definire gli alimenti con categorie proprie non è neutro: riflette, e al tempo stesso consolida, una gerarchia culturale che precede qualsiasi riflessione esplicita sul cibo e che viene trasmessa, spesso inconsapevolmente, attraverso l'insegnamento.

Occorre tuttavia distinguere gli usi del confronto che gerarchizza e gli usi del confronto che orienta. Nel primo caso, il modello animale funziona come metro di paragone rispetto al quale il vegetale risulta sempre deficitario o derivato, lasciandone, di fatto, intatta la gerarchia e limitandosi a proporre un'alternativa di rango inferiore. Nel secondo caso, il riferimento culturale condiviso agisce invece come bussola: non misura la distanza dal modello, ma indica una direzione familiare da cui muovere verso qualcosa di nuovo. La tradizione, in questa prospettiva, non è un ostacolo da aggirare, ma un punto di partenza da cui tracciare un percorso

riconoscibile. La somiglianza con ciò che si conosce non rappresenta una resa alla gerarchia, ma la condizione necessaria per rendere la strada di un cambiamento culturale accessibile. Un educatore che sappia riconoscere ciò, può servirsi del linguaggio comparativo come strumento pedagogico temporaneo, senza rinunciare all'obiettivo di costruire, progressivamente, categorie proprie per uno stile di vita più vegetale.

Il terzo “nodo” è la distanza tra consapevolezza e comportamento, che attraversa trasversalmente tutti e tre i gruppi indagati attraverso la distribuzione dei questionari. La maggioranza delle famiglie onnivore riconosce che la scuola dovrebbe affiancare alle nozioni nutrizionali una riflessione etica e ambientale ma, al contempo, alcune risposte relativizzano l'impatto della carne e difendono le proprie abitudini. Allo stesso modo la maggioranza dei docenti di scuola primaria risponde di mettere in relazione il consumo di alimenti animali con il suo impatto ambientale. Tuttavia, quando viene chiesto loro con quali parole spieghino questa connessione ai bambini, in nove non forniscono i termini o gli esempi utilizzati, dimostrando come l'intenzione fatichi a tradursi in un linguaggio concreto. Questo risultato viene confermato ulteriormente dal punto in cui viene chiesto se gli insegnanti ritengano di possedere gli strumenti linguistici adatti. Le risposte si dividono, e chi se ne ritiene provvisto, li riconduce non a una formazione ricevuta, di cui quasi nessuno ha mai beneficiato, ma all'interesse o alla scelta alimentare personale. Inoltre, nel caso in cui questi temi dovessero emergere, molti docenti dichiarano di stimolare un confronto tra pari, mediando e proponendo un consumo limitato di prodotti animali più che la loro eliminazione. La competenza, dove esiste, non è dunque garantita dal sistema, ma affidata alla sensibilità del singolo: il limite, ancora una volta, si rivela strutturale prima che individuale. Le stesse famiglie vegetali, pur costruendo una narrazione valoriale coerente, faticano a uscire dal repertorio della forza fisica associata alla carne quando descrivono i legumi ai propri figli. La consapevolezza, dunque, è diffusa; la sua traduzione in linguaggio e in pratica educativa, invece, ancora no.

Il quarto “nodo”, infine, riguarda l'assenza del bambino come soggetto attivo. Nella letteratura per l'infanzia analizzata, i protagonisti, umani o animali antropomorfi, si pongono domande, riflettono, scelgono e talvolta diventano promotori di cambiamento. Allo stesso modo, dai questionari emerge come i figli delle famiglie vegetali risultino più spesso soggetti attivi e critici, rispetto a quelli delle famiglie onnivore. Al contrario, nei libri di testo e nelle guide docenti, il bambino si presenta come destinatario passivo di contenuti nutrizionali, che non gli permettono di essere un interlocutore dinamico, capace di sviluppare un proprio

pensiero critico sul significato etico e ambientale di ciò che mangia. La scuola dispone degli strumenti pedagogici necessari per intervenire su questo aspetto ma, dall'analisi effettuata, emerge come, fino ad ora, non lo abbia fatto.

4.2 Presupposti pedagogici e possibili implicazioni per la pratica educativa

Le lacune emerse non devono essere colmate da una scuola chiamata a fare di più, ma da una scuola chiamata a fare diversamente, a rendere coerenti le pratiche educative quotidiane con i valori che già dichiara di perseguire. I presupposti pedagogici che orientano le proposte che seguono non sono nuovi alla tradizione scolastica italiana, anzi, trovano corrispondenza con le Indicazioni Nazionali vigenti (quelle del 2012) e prendono come modello il pensiero di Mortari sull'educazione ecologica, le indicazioni di Chepner per una scuola inclusiva anche dei regimi alimentari vegetali, le proposte di Horsthemke sull'orto, sulla scrittura creativa e sull'analisi critica della pubblicità alimentare. Ciò che manca, pertanto, non è il quadro teorico, ma la sua traduzione operativa.

Sul piano del linguaggio, la prima implicazione pratica riguarda il lessico. Secondo Chepner, un primo passo consiste nel parlare di nutrienti invece che di categorie alimentari. Un cambio di prospettiva in grado di spostare l'attenzione dal *cosa si mangia* al *perché si mangia*, capace di aprire uno spazio in cui ogni scelta alimentare, vegetale o onnivora, possa essere discussa senza che nessuna risulti implicitamente subordinata a un'altra. Questo cambiamento non richiede nuovi materiali, ma una diversa consapevolezza nell'uso di quelli esistenti e implica, in primo luogo, saper distinguere tra un linguaggio del confronto che orienta e uno che gerarchizza. Evitare espressioni che presentino il prodotto vegetale come sostituto o imitazione, nominare i legumi come fonte proteica al pari della carne, restituire dignità narrativa a cibi che la cultura scolastica ha a lungo considerato marginali, diventano strumenti non solo linguistici ma anche, e, soprattutto, pedagogici. In questo senso, anche la biblioteca scolastica diventa un importante strumento. La presenza di albi illustrati come quelli analizzati nel secondo capitolo, capaci di rappresentare la scelta vegetale come normale e non eccezionale, contribuisce a formare un immaginario condiviso in cui ogni bambino è in grado di riconoscersi.

Sul piano metodologico, le proposte più efficaci emerse dalla letteratura e confermate dai materiali analizzati, come quelli prodotti dalla LAV, condividono la necessità di favorire un apprendimento esperienziale, radicato nel territorio e aperto alla comunità. Quasi tutte le

scuole hanno un giardino, con fiori, alberi e piante di cui a volte non si conoscono né il nome né le caratteristiche; uno spazio che tende a essere considerato come momento libero, marginale, quando non, addirittura, un problema. Nella scuola in cui ho lavorato quest'anno erano presenti due alberi di gelso che nessun insegnante aveva mai utilizzato didatticamente. Le loro bacche, molto dolci, macchiano molto e perciò veniva chiesto ai bambini di non toccarle. Un problema come questo può facilmente diventare una grande risorsa: l'albero di gelso rappresenta certamente un'occasione di educazione botanica, alimentare e civica. Gesti semplici come il raccogliere i frutti tutti insieme, il portarli a casa insieme ad una ricetta, l'imparare a riconoscere la pianta, permettono di connettere il cibo alla sua origine e creano un momento condiviso tra scuola e famiglia difficilmente replicabile in aula. Allo stesso modo, un'uscita in un santuario per animali, anziché in uno zoo o in un acquario, permette di incontrare l'animale come essere vivente nel suo ambiente, non come oggetto di produzione o di spettacolo, riconoscendone il valore e rispettandolo al pari dell'essere umano. Questo tipo di esperienza non impone una presa di posizione dal punto di vista etico o alimentare, ma crea le condizioni perché i bambini se ne formino una propria. Inoltre, i percorsi didattici di LAV analizzati nel secondo capitolo, con la loro struttura basata su pre-test, intervista doppia e Activity Lab, rappresentano un modello sperimentato, capace di accompagnare i docenti, senza che questi ultimi debbano partire da zero.

Infine, il cibo non necessita di una disciplina propria, per entrare nella didattica quotidiana: è già presente ovunque, a condizione di saperlo riconoscere. Come suggerisce Paltrinieri in *Mangiare a scuola*, ogni alimento può diventare il punto di partenza di percorsi che attraversano la geometria, la storia, la geografia, le scienze e il linguaggio. Un'arancia, osservata con cura, apre alla simmetria radiale e bilaterale, alla storia del colore che da essa prende il nome, alla vitamina C che salvò i marinai dallo scorbuto. Questo sguardo trasversale trova uno dei suoi contesti naturali nella mensa scolastica, che resta il luogo più significativo, seppur al tempo stesso, quello più sottoutilizzato. Già al mattino l'insegnante potrebbe leggere il menù alla classe, commentando, condividendo le informazioni che si hanno sui piatti o gli ingredienti o ancora approfondendo, facendo ricerche sugli alimenti. O ancora, si potrebbe redigere una lettera indirizzata all'azienda di ristorazione collettiva per richiedere un giorno o una settimana al mese interamente vegetale. La lettera potrebbe essere redatta dai bambini come esercizio di cittadinanza attiva, dopo aver appreso il ridotto impatto ambientale della dieta plant-based: ciò permetterebbe di trasformare una riflessione in un gesto concreto, in cui i bambini si riconoscono come soggetti capaci di cambiamento, aprendo la scuola al territorio.

I laboratori di cucina realizzati presso le strutture come il Refettorio di Modena, dove si recuperano le eccedenze alimentari per trasformarle in pasti distribuiti alla popolazione più fragile, possono offrire una connessione diretta tra educazione alimentare, lotta allo spreco e apertura alla comunità. Esperienze di questo tipo, pensate per coinvolgere anche le famiglie e favorire lo sviluppo di abitudini alimentari sane e sostenibili sul lungo periodo, rafforzano quel patto educativo tra scuola e famiglia che i questionari dei docenti hanno mostrato essere ancora fragile, soprattutto per quanto riguarda l'educazione alimentare.

Nessuna di queste proposte richiede una rivoluzione organizzativa, ma, semplicemente, la disponibilità a riconoscere come il cibo sia già assai presente nella scuola: nella mensa, nell'orto e nel giardino, nella biblioteca, in classe. Il compito dell'insegnante non è portarlo dentro alla scuola, ma imparare a vederlo.

CONCLUSIONI

Questa ricerca ha rivelato alcune scoperte impreviste. La prima riguarda la modalità con cui l'alimentazione viene trattata nei libri di testo di scienze e di educazione civica: poco presente, spesso superficiale, quasi sempre ridotta alla dimensione nutrizionale. È un'assenza che pesa, perché l'alimentazione è forse l'azione quotidiana su cui è più semplice intervenire e che al tempo stesso produce uno degli impatti più rilevanti sul pianeta. Ciò vale, ancora maggiormente, per le guide destinate ai docenti. Se una scheda didattica limitata può essere giustificata da un approfondimento autonomo da parte dell'insegnante, la parte teorica di una guida, no. Il non trovare, nelle guide per docenti, alcuna riflessione sull'impronta ecologica degli alimenti, né alcuna sensibilizzazione sul trattamento degli animali negli allevamenti intensivi, nel 2026, è un dato che non può avere alcuna giustificazione. La seconda scoperta inattesa va, invece, nella direzione opposta rispetto alla prima: la letteratura per l'infanzia dedicata all'alimentazione vegetale è più ricca di quanto ci si potesse aspettare e le organizzazioni contattate, LAV, SSNV e IoScelgoVeg di EssereAnimali, hanno risposto con grande disponibilità, condividendo materiali e distribuendo i questionari ai loro iscritti, senza alcuna esitazione. Questo dimostra che le risorse esistono ed esistono anche le persone disposte a divulgarle anche se, sul piano metodologico, è necessario riconoscere che il campione dei questionari non è estremamente rappresentativo, poiché chi risponde attraverso i canali di SSNV e IoScelgoVeg è già sensibile al tema, come si evince dalle risposte. Al contrario, le prime risposte raccolte tra i conoscenti hanno restituito un quadro più diffidente, con famiglie che temono carenze nutrizionali, che percepiscono la dieta vegetale come una privazione, che non si riconoscono in questa prospettiva. Il percorso, dunque, è ancora lungo. Ma è proprio per questo che parlarne, e parlarne a scuola con i bambini, è forse ancora più necessario.

Questa tesi è dedicata ai bambini di oggi che saranno gli adulti di domani, ad un futuro più verde e non solo più vegetale, ad un mondo che possa essere in grado di salvaguardare la biodiversità attraverso scelte quotidiane più consapevoli. L'alimentazione è uno dei poteri più concreti che ogni cittadino ha nelle proprie mani; restituirlo ai bambini, attraverso la scuola, è un atto educativo e politico insieme. La scuola può essere il fulcro di questo cambiamento, perché possiede già gli strumenti, la responsabilità e la forza per orientare nuove visioni, come questa ricerca ha cercato di mostrare.

Il cambiamento è possibile, e può cominciare proprio da qui.

BIBLIOGRAFIA

- AIRC - Associazione Italiana per la Ricerca sul Cancro. (2024). *Dieta vegetariana: Pro e contro*
(<https://www.airc.it/cancro/prevenzione-tumore/alimentazione/dieta-vegetariana-pro-e-contro>)
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (citato in Mortari, 2020)
- BBC - British Broadcasting Corporation. (2018). *Climate change food calculator: What's your diet's carbon footprint?*
(<https://www.bbc.com/news/science-environment-46459714>)
- Bettuzzi, S. & Berati, M. (2013). *Animali da mangiare o animali da amare?* Torino: AgireOra Edizioni
- Carrara, L. (2013). *Intorno alla tavola. Cibo da mangiare, cibo da leggere*. Torino: Codice (citato in Segrè, 2015).
- Chepner, L. (2020). *Veducated! An educator's guide for vegan-inclusive teaching*. Boston: Vegan Publishers
- CMCC - Centro Euro-Mediterraneo sui Cambiamenti Climatici (s.d.) (<https://www.cmcc.it>)
- Commissione Europea. (2024). *Le cause dei cambiamenti climatici*
(https://climate.ec.europa.eu/climate-change/causes-climate-change_it)
- CREA - Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria. (2023). *Le attività istituzionali del CREA Alimenti e Nutrizione/5: l'educazione alimentare – 2*
(<https://creafuturo.crea.gov.it/10563/>)
- Degl'Innocenti, F. & Lauciello, R. (ill.) (2021). *Il segreto di Tom Ossobuco*. Milano: Il gioco di leggere
- Di Sotto, F. (2024). *Mamma, gli animali non li voglio nel piatto. Storie di bambini che mangiano vegetale*. Milano: ElectaKids
- Educazione civica* (vol.1-2-3-4-5). (2019). Ancona: La Spiga Edizioni
- Educazione civica 1-2-3*. (2020). Ancona: Raffaello Scuola
- Educazione civica 4-5*. (2020). Ancona: Raffaello Scuola
- Educazione civica per il biennio*. (2020). Firenze: Giunti Scuola
- Educazione civica per il triennio*. (2020). Firenze: Giunti Scuola
- Esplorazioni* (per il triennio). (2026). Milano: Mondadori Education
- FAO - Organizzazione delle Nazioni Unite per l'alimentazione e l'agricoltura. (2020). *Global Forest Resources Assessment*. Roma: FAO
- Goggi, S. (2019a). *La mia famiglia mangia green*. Milano: Edizioni Sonda
- Goggi, S. (2019b). *Metti in tavola la salute!* Venezia: Società Scientifica di Nutrizione

Vegetariana

Horsthemke, K. (2018). *Animal Rights Education*. Cham: Palgrave Macmillan

Il Messaggero. (2019). *L'odio per i broccoli è scritto nel gene Tas2R38 (e mette a rischio la dieta sana)*

(https://www.ilmessaggero.it/salute/alimentazione/dieta_broccoli_odio_colpa_geni_salute_oggi_12_novembre_2019-4858214.html)

IPCC - Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *Climate change 2023: Synthesis report* (<https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>)

Jalongo, M. R. (2014). *Teaching compassion: Humane Education in early childhood*. New York: Springer

Kirylo, J. D. (2006). Preferential option for the poor: Making a pedagogical choice. *Childhood Education*, 82(5), pp. 266 - 270 (citato in Jalongo, 2014)

La GuidaAgenda. (2012). Milano: Gaia Edizioni

Lambiase, M. & Bisagni, M. (2014). *Mangiare a scuola. Riflessioni e proposte sui percorsi di educazione alimentare nella scuola italiana*. Fidenza: Mattioli 1885

LAV - Lega Anti Vivisezione (s.d.) (<https://www.lav.it>)

Le Discipline di Unica (classe seconda). (2018) Ancona: La Spiga Edizioni

Leopold, A. (1970, I ed. 1949). *A Sand County Almanac*. New York: Ballantine Books. (richiamato in Mortari 2020).

Manifesto delle criticità in nutrizione clinica e preventiva, Expo 2015. (citato in Paltrinieri, 2019)

Mennella, J. A. et al. (2005). Genetic and environmental determinants of bitter perception and sweet preferences. *Pediatrics*, 115(2), pp. e216 - e222

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Linee guida per l'educazione alimentare*. Roma: MIUR

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Roma: MIM

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Nuove Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIM

Montanari, M. (2004). *Il cibo come cultura*. Roma-Bari: Editori Laterza

Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Editori Laterza

Noi cittadini 1-2-3. (2021). Teramo: Lisciani Scuola

Noi cittadini 4-5. (2020). Teramo: Lisciani Scuola

OECD (2017). *Obesity Update*. (citato in Paltrinieri, 2019)

OMS - Organizzazione Mondiale della Sanità. (2020). *Healthy diet*
(<https://www.salute.gov.it>)

Paltrinieri, C. (2019). *Mangiare a scuola. Educazione alimentare e ristorazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli

Pirrone, F. (2021). *Il lupo vegetariano e i 7 capretti*. Firenze: TerraNuova Edizioni

Poulain, J.-P. (2008). *Alimentazione, cultura e società*. Bologna: Il Mulino

Prasadam-Halls, S. (2016). *T-Veg*. Londra: Frances Lincoln Children's Books

Roth, R. (2009). *That's why we don't eat animals*. Berkeley (California): North Atlantic Books

Roth, R. (2012). *Vegan is love*. Berkeley (California): North Atlantic Books

Rothgerber, H. & Rosenfeld, D. L. (2021). *Meat-related cognitive dissonance: The social psychology of eating animals*. *Social and Personality Psychology Compass*, 15(5), e12592

Schweitzer, A. (1994). *Rispetto per la vita*. Torino: Claudiana Editrice (richiamato in Mortari 2020)

Segrè, A. (2015). *Cibo*. Bologna: Il Mulino

SSNV - Società Scientifica di Nutrizione Vegetariana (s.d.)
(<https://www.scienzavegetariana.it>)

Weil, Z. (2004). *The power and promise of Humane Education*. Gabriola Island (Canada): New Society Publishers

World Animal Net. (citato in Jalongo, 2014)

WWF - World Wide Fund for Nature (2022). *La soia nascosta nel piatto*
(<https://www.wwf.it/pandanews/ambiente/emergenze/la-soia-nascosta-nel-piatto-che-distrugge-le-foreste/>)

APPENDICI

Appendice A: Questionario veg

Il linguaggio della scelta veg: indagine sulla comunicazione alimentare in famiglia

Gentile genitore, nell'ambito del mio lavoro di tesi presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, sto conducendo una ricerca su come le famiglie comunicano ai bambini i valori legati al cibo, con un focus particolare sulla scelta vegetale e la sostenibilità. Non esistono risposte "giuste" o "sbagliate": l'obiettivo è raccogliere le espressioni, i dubbi e i dialoghi reali che avvengono in casa. I dati raccolti saranno trattati in forma completamente anonima e utilizzati esclusivamente a fini accademici. La sua partecipazione è preziosa per comprendere come il linguaggio quotidiano possa aiutare i bambini a diventare consumatori consapevoli e critici.

La compilazione richiede circa 10 minuti.

Grazie per il suo tempo e per il suo contributo.

Quanti anni ha?

- ☐ 18-30
- ☐ 31-45
- ☐ 46-60
- ☐ 60+

Qual è il suo titolo di studio?

- ☐ Licenza media
- ☐ Diploma
- ☐ Laurea
- ☐ Altro:

Quanti figli ha?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4+

Quanti anni ha/hanno?

- ☐ 0-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20

- 20+

In quale regione risiede?

.....

In che contesto vive?

- Metropoli
- Grande città
- Piccola città
- Periferia
- Paese
- Campagna
- Altro:

Quale regime alimentare seguite in famiglia?

- Onnivoro
- Flexitariano (onnivoro ma con forte riduzione di prodotti animali)
- Vegetariano
- Vegano
- Dieta per motivi religiosi
- Altro:

1. Riferisca il più fedelmente possibile un dialogo specifico in cui ha spiegato per la prima volta a suo figlio/a (specificare l'età) la ragione etica (es. animali, ambiente) della vostra scelta alimentare. Quali sono state le sue parole/motivazioni?

.....

2. E suo figlio/a come ha reagito? Ha fatto delle domande? Quali?

.....

3. Immagini che suo figlio/a rifiuti un cibo per motivi che lei ha percepito come etici o morali (es. 'Non voglio mangiare l'animale')? Se le è capitato, riscriva il più fedelmente possibile il dialogo. Se non le è mai capitato, immagini cosa direbbe. Come gestirebbe verbalmente la situazione? La sua risposta sarebbe più protettiva ('Hai ragione, non si mangiano gli amici') o esplicativa ('È una scelta che facciamo per rispettarli')?

.....

4.Immagini che suo figlio tornando da scuola le chieda: “Perché i miei amici mangiano (carne/latticini, cibi confezionati, merendine ecc.) e noi no?”. Se le è capitato, riscriva il più fedelmente possibile il dialogo. Se non le è mai capitato, immagini cosa direbbe. Userebbe paragoni o metafore per spiegare la vostra scelta? Scriva la sua risposta come la pronunciarebbe.

.....

5.Immagini che suo figlio/a le dica: “A scuola ci hanno detto che i bambini devono mangiare latticini/carne per essere forti”. Se le è capitato, riscriva il più fedelmente possibile il dialogo. Se non le è mai capitato, immagini cosa direbbe. Quale sarebbe la sua replica a questa affermazione?

.....

6.Immagini di dover scrivere un breve testo/nota per gli insegnanti della scuola primaria per spiegare la sua posizione alimentare. Scriva le frasi che userebbe.

.....

7.Sfogliando i libri di testo o leggendo il menù della mensa di suo figlio, c'è un termine o un'espressione che l'ha infastidita o che ha trovato inadeguata riguardo al cibo? Se sì, quale?

.....

Perché l'ha infastidita o l'ha trovata inadeguata?

.....

8.Se dovesse descrivere un piatto di legumi a un bambino che non vuole assaggiarlo, come lo presenterebbe?

.....

9.Cosa ne pensa di termini come “sostituto della carne”, “finta carne”, “hamburger vegetale”, “carne di soia” ecc?

- Mi sono indifferenti
- Li trovo utili, aiutano a capire subito la funzione e il gusto del prodotto
- Li trovo fuorvianti, la parola “carne” dovrebbe essere usata solo per prodotti di origine animale
- Preferirei nomi più creativi o descrittivi
- Termini come “finta carne” o “sostituto” mi danno un'idea negativa del prodotto

Se questi termini non la soddisfano, quale nome fantasioso o descrittivo userebbe?

.....

Altro: qui può scrivere qualsiasi consiglio, considerazione o fare domande

.....

Appendice B: Questionario onnivoro

Il linguaggio della scelta onnivora: indagine sulla comunicazione alimentare in famiglia

Gentile genitore, nell'ambito del mio lavoro di tesi presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, sto conducendo una ricerca su come le famiglie comunicano ai bambini i valori legati al cibo, con un focus particolare sulla scelta vegetale e la sostenibilità. Non esistono risposte "giuste" o "sbagliate": l'obiettivo è raccogliere le espressioni, i dubbi e i dialoghi reali che avvengono in casa. I dati raccolti saranno trattati in forma completamente anonima e utilizzati esclusivamente a fini accademici. La sua partecipazione è preziosa per comprendere come il linguaggio quotidiano possa aiutare i bambini a diventare consumatori consapevoli e critici.

La compilazione richiede circa 10 minuti.

Grazie per il suo tempo e per il suo contributo.

Quanti anni ha?

- ☐ 18-30
- ☐ 31-45
- ☐ 46-60
- ☐ 60+

Qual è il suo titolo di studio?

- ☐ Licenza media
- ☐ Diploma
- ☐ Laurea
- ☐ Altro:

Quanti figli ha?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4+

Quanti anni ha/hanno?

- ☐ 0-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20

- 20+

In quale regione risiede?

.....

In che contesto vive?

- Metropoli
- Grande città
- Piccola città
- Periferia
- Paese
- Campagna
- Altro:

Quale regime alimentare seguite in famiglia?

- Onnivoro
- Flexitariano (onnivoro ma con forte riduzione di prodotti animali)
- Vegetariano
- Vegano
- Dieta per motivi religiosi
- Altro:

1.Immagini che la scuola proponga un menù interamente vegetale per tutti i bambini. Quali sono le prime tre parole o aggettivi che le vengono in mente?

.....

2.Se suo figlio/a le chiedesse: “Perché i miei compagni non mangiano carne e io sì?”, come risponderebbe? Cerchi di riportare il discorso il più fedelmente possibile.

.....

3.Se suo figlio/a tornasse da scuola dicendo: “Oggi abbiamo imparato che gli alimenti di origine animale inquinano di più di quelli di origine vegetale”, come reagirebbe? Come commenterebbe questa informazione con lui?

.....

4.Come definirebbe un burger di lenticchie o un bicchiere di latte di soia a suo figlio?

- Userei termini come "finto hamburger" o "simil-latte" per sottolineare la differenza dall'originale

- Userei i nomi degli ingredienti (es. "medaglione di legumi", "bevanda di soia")
- Userei i nomi classici (es. "hamburger di lenticchie", "latte di soia") perché ne richiamano la funzione e/o la forma
- Altro:

5. Ritiene che la scuola debba limitarsi a insegnare i valori nutrizionali (le vitamine, le calorie) o che sia giusto che parli anche delle implicazioni etiche e ambientali del cibo?

- La scuola deve limitarsi esclusivamente agli aspetti nutrizionali del cibo (vitamine, calorie, macronutrienti)
- Ritengo che scuola debba affiancare alle nozioni scientifiche anche la riflessione sull'etica e l'impatto ambientale della produzione alimentare
- Altro:

Altro: qui può scrivere qualsiasi consiglio, considerazione o fare domande

.....

Appendice C: Questionario insegnanti

Gentile docente, questa indagine, parte di un progetto di tesi magistrale, mira ad analizzare le sfide comunicative e linguistiche che gli insegnanti affrontano oggi nel trattare l'educazione alimentare e la sostenibilità ambientale in classe. In un contesto in cui le sensibilità etiche e ambientali sono in costante mutamento, mi interessa comprendere come il tema dell'alimentazione vegetale venga (o non venga) mediato attraverso i libri di testo e il dialogo quotidiano con gli alunni. Il questionario è anonimo e punta a fotografare la realtà didattica attuale, comprese le difficoltà e le assenze di contenuti nei materiali ufficiali. Il suo punto di vista di insegnante è fondamentale per questa ricerca.

La compilazione richiede circa 10 minuti.

La ringrazio per la collaborazione.

Quanti anni ha?

- ☐ 18-30
- ☐ 31-45
- ☐ 46-60
- ☐ 60+

Da quanti anni insegna?

- ☐ 0-5
- ☐ 6-15
- ☐ 16-25
- ☐ 25+

In che classe insegna attualmente?

- ☐ Classe prima
- ☐ Classe seconda
- ☐ Classe terza
- ☐ Classe quarta
- ☐ Classe quinta

Qual è il suo ambito di insegnamento?

- ☐ Logico-matematico
- ☐ Linguistico
- ☐ Sostegno
- ☐ Educatore/Educatrice

- Esperto (motoria, musica...)
- Altro:

1. Nella sua classe attuale sono presenti alunni con diete etiche?

- Sì
- No

2. Nei suoi ultimi cinque anni di insegnamento, ha affrontato in classe il tema dell'alimentazione vegetale (vegetariana/vegana)?

- No, mai
- Sì, ma solo marginalmente o in risposta a una domanda di un alunno
- Sì, come unità didattica specifica (es. in educazione civica o scienze)
- Sì, per gestire la presenza di un bambino con dieta specifica in classe

3. Se ha trattato di queste tematiche quanto tempo ha dedicato indicativamente?

- Non ho trattato di queste tematiche
- Qualche ora
- Qualche giorno
- Qualche settimana
- Qualche mese
- Altro:

4. Come definirebbe ai bambini/e la carne (es. "indispensabile", "proteica")? O come l'ha definita (se ha trattato di questi temi in classe).

.....

5. Come descrive l'origine della carne?

- Evito il collegamento con l'animale vivo per non impressionare il bambino
- Spiego con naturalezza che la carne proviene dagli animali che alleviamo
- Ne parlo solo se è il bambino a porre domande specifiche
- Altro:

6. Come introdurrebbe i legumi nel discorso alimentare? (es. "contorno", "sostituto della carne", "proteina").

.....

7. Quale importanza rivestono i legumi nell'alimentazione?

.....

8. Se un alunno/a dicesse "Mangiare carne fa male al pianeta e agli animali", come risponderebbe? Quale sarebbe il suo obiettivo principale nella risposta? (es. riportare la calma, spiegare un concetto scientifico, stimolare un dibattito tra pari). Riporti le frasi il più fedelmente possibile.

.....

9. Quando il libro di testo presenta la piramide alimentare, integra la spiegazione con dati sull'impatto ambientale o etico?

- ☐ Sì
- ☐ No

10. Nel descrivere un pasto "completo", quali alimenti usa per far capire cosa sia sano mangiare? Che termini utilizza?

.....

11. Ha mai frequentato corsi di formazione o aggiornamento (MIUR, ASL, Enti esterni) che includessero moduli sull'alimentazione plant-based o sulla sostenibilità alimentare?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Altro:

12. Ritieni che gli insegnanti abbiano gli strumenti linguistici adatti per parlarne?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Altro:

13. Nel trattare il tema della sostenibilità ambientale (es. Agenda 2030, impronta idrica, emissioni di CO₂), mette in relazione diretta il consumo di alimenti animali con l'impatto sul pianeta?

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Altro:

14. Se sì, quali termini o esempi utilizza per spiegare questa connessione ai bambini senza generare sensi di colpa o conflitti con le abitudini familiari? (Se no, scrivere semplicemente no)

.....

15. Sente che il linguaggio dei libri di testo sia aggiornato rispetto alle nuove scoperte sull'impatto ambientale della filiera alimentare?

- Sì, è aggiornato
- In parte, ma mancano dati concreti
- No, il libro è impostato su modelli di consumo tradizionali
- Altro:

Se alla domanda precedente ha risposto che il libro di testo è aggiornato, può gentilmente scrivere il suo titolo?

.....

Ha mai dovuto gestire comunicazioni o dubbi da parte di famiglie (sia onnivore che vegetariane/vegane) riguardo ai contenuti dell'educazione alimentare? Se sì, potrebbe riportare brevemente i valori e le parole principali della conversazione?

.....

Altro: qui può scrivere qualsiasi consiglio, considerazione o fare domande

.....