



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 in
Scienze Pedagogiche

A.A. 2025/2026

**L'influenza dei dispositivi digitali su atteggiamenti e
comportamenti alimentari: una ricerca osservativa e
qualitativa in un servizio educativo 0-6**

Relatore: Prof. Di Bernardo Gian Antonio

Laureanda: Spezzani Rebecca

Indice

Sommario

Introduzione.....	1
Lo sviluppo degli atteggiamenti e del comportamento: fondamenti teorici	7
1.1 Cos'è l'atteggiamento?	7
1.1.1 La struttura degli atteggiamenti	9
1.1.2 Le funzioni degli atteggiamenti	13
1.2 Relazione tra atteggiamenti e comportamento	14
1.2.1 La teoria dell'azione ragionata	15
1.2.2 La teoria del comportamento pianificato	16
1.2.3 L'accessibilità dell'atteggiamento	17
1.2.4 MODE: un modello a doppia via	18
1.3 Cambiamento degli atteggiamenti	19
1.3.1 La persuasione	20
1.3.2 I modelli di elaborazione	22
1.3.3 La dissonanza cognitiva	24
1.4 L'influenza del contesto sui comportamenti infantili	25
1.4.1 L'approccio ecologico di Bronfenbrenner	26
1.4.2 La teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura	29
Alimentazione nella prima infanzia: valore educativo e relazionale.....	31
2.1 Il concetto di alimentazione: definizione e significato	31
2.2 Lo sviluppo alimentare nella fascia 0-6 anni	32
2.2.1 Il significato dell'alimentazione nella prima infanzia	33
2.2.2 Le prime esperienze alimentari come spazio di cura, relazione e apprendimento	34
2.2.3 Lo sviluppo dell'autonomia e delle abitudini alimentari.....	35
2.3 Il pasto come esperienza educativa	36
2.3.1 La dimensione relazionale e comunicativa	37
2.3.2 Il pranzo come spazio di apprendimento e socializzazione	38
2.4 Ruolo dell'adulto di riferimento nell'educazione alimentare	39
2.5 Il valore della routine del pasto nei servizi educativi per la prima infanzia	43
2.5.1 La progettazione pedagogica del pasto	45
L'infanzia e i dispositivi digitali	49
3.1 Il digitale nella vita dei bambini: diffusione e utilizzo delle tecnologie nella prima infanzia	49
3.1.1 Le ricadute delle tecnologie digitali sullo sviluppo infantile	51
3.2 L'influenza dei media digitali nella costruzione e nello sviluppo dei comportamenti alimentari	54
3.2.1 I media come agenti di socializzazione alimentare	54
3.2.2 La pubblicità alimentare rivolta ai bambini	55
3.2.3 Le nuove forme di influenza digitale e le conseguenze sui comportamenti alimentari	56
3.3 La Media Education nella prima infanzia: il ruolo degli educatori e delle famiglie	59
3.4 Il ruolo delle tecnologie digitali nella prima infanzia: rischi, potenzialità e prospettive educative	63
3.4.1 I principali rischi associati all'utilizzo delle tecnologie digitali	63
3.4.2 Le potenzialità educative delle tecnologie digitali	64

3.4.3 Verso un utilizzo educativo consapevole ed equilibrato delle tecnologie digitali	66
--	----

<i>La ricerca: l'influenza dei dispositivi digitali durante la routine del pasto nella prima infanzia</i>	69
--	-----------

4.1 Obiettivi della ricerca	69
--	-----------

4.2 Il contesto della ricerca	70
--	-----------

4.2.1 Il servizio educativo	71
-----------------------------------	----

4.3 Il metodo	72
----------------------------	-----------

4.3.1 I partecipanti	72
----------------------------	----

4.3.2 La procedura	74
--------------------------	----

4.3.2.1 Le osservazioni	75
-------------------------------	----

4.3.2.2 Le interviste	77
-----------------------------	----

4.3.3 Gli strumenti	79
---------------------------	----

4.3.3.1 Le osservazioni	79
-------------------------------	----

4.3.3.2 Le interviste	80
-----------------------------	----

4.4 I risultati	81
------------------------------	-----------

4.4.1 Risultati delle osservazioni	81
--	----

4.4.2 Risultati delle interviste	85
--	----

4.5 Discussione	87
------------------------------	-----------

4.5.1 Implicazioni pratiche	90
-----------------------------------	----

<i>Conclusioni</i>	93
---------------------------------	-----------

<i>Bibliografia</i>	99
----------------------------------	-----------

<i>Appendice 1</i>	103
---------------------------------	------------

Introduzione

La prima infanzia costituisce una fase decisiva dello sviluppo umano, durante la quale il bambino costruisce progressivamente le basi della propria identità, sviluppa competenze cognitive, emotive, relazionali e sociali, acquisendo così atteggiamenti e comportamenti che orienteranno il suo rapporto con il mondo nel corso della crescita. Tale processo non avviene in modo spontaneo o isolato, ma si realizza attraverso un'interazione continua tra caratteristiche individuali, relazioni significative ed esperienze vissute nei diversi contesti di vita; la famiglia, i servizi educativi, il gruppo dei pari e l'ambiente socioculturale rappresentano, infatti, i principali contesti entro cui il bambino attribuisce significato alla realtà, interiorizza valori, apprende modalità di comportamento e consolida la propria autonomia.

La letteratura pedagogica e psicologica evidenzia come i primi anni di vita siano caratterizzati da una straordinaria plasticità evolutiva, che rende ogni esperienza quotidiana un'importante occasione di apprendimento. Le competenze che il bambino sviluppa non derivano solo da attività intenzionalmente progettate, ma prendono forma anche attraverso le esperienze ordinarie che scandiscono la giornata; è proprio nella quotidianità che il bambino osserva gli adulti, sperimenta le prime relazioni sociali, interpreta i comportamenti altrui e sviluppa il proprio modo di essere e di agire. Le routine quotidiane assumono pertanto un valore che supera la dimensione organizzativa, configurandosi come autentici contesti educativi nei quali educazione, cura e relazione si intrecciano costantemente.

All'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, le routine rappresentano una componente fondamentale della progettazione pedagogica: momenti quali l'accoglienza, il gioco, l'igiene personale, il riposo e il pasto non costituiscono semplici attività che scandiscono la giornata, ma esperienze intenzionalmente organizzate per promuovere lo sviluppo globale del bambino. La loro ripetizione giornaliera offre sicurezza e prevedibilità, favorendo la costruzione dell'identità personale, dell'autonomia e del senso di appartenenza al gruppo; attraverso tali esperienze il bambino apprende gradualmente a orientarsi nel tempo, a riconoscere le proprie esigenze, a rispettare quelle degli altri e a partecipare attivamente alla vita della comunità educativa.

Tra tutte le routine che caratterizzano la giornata del bambino, il momento del pasto assume una particolare rilevanza pedagogica. Per lungo tempo, l'alimentazione è stata interpretata come risposta a un bisogno fisiologico e nutrizionale; oggi, tuttavia, la ricerca evidenzia come essa rappresenti un fenomeno molto più complesso, nel quale convergono dimensioni biologiche, psicologiche, affettive, relazionali, sociali e culturali. L'esperienza del pasto non si esaurisce quindi nella soddisfazione di un bisogno fisiologico, ma rappresenta uno spazio di incontro, relazione e apprendimento, nella quale

il bambino comunica, osserva, sperimenta autonomie, costruisce significati e sviluppa il proprio rapporto con il cibo e con gli altri.

Nella prima infanzia il rapporto con il cibo si consolida attraverso le esperienze vissute con gli adulti di riferimento e con i pari. Fin dai primi mesi di vita, l'alimentazione rappresenta una delle principali occasioni attraverso cui il bambino sperimenta il contatto e la cura con il caregiver, costruendo quel senso di sicurezza che costituisce il presupposto dello sviluppo emotivo e relazionale. Con la crescita, il pasto diventa un momento di esplorazione e scoperta: il bambino sperimenta nuovi sapori e consistenze, sviluppa competenze motorie, esercita la propria autonomia e interiorizza abitudini e comportamenti che contribuiranno alla costruzione del futuro rapporto con il cibo.

All'interno dei servizi educativi il pranzo assume una funzione ancora più ampia; esso rappresenta un contesto privilegiato nel quale il bambino apprende a vivere il gruppo, ad attendere il proprio turno, a condividere tempi e spazi con gli altri, a comunicare bisogni ed emozioni e a sviluppare forme sempre più autonome di partecipazione. La qualità delle relazioni che si instaurano durante il pasto, il ruolo svolto dagli educatori, l'organizzazione degli ambienti e dei tempi, il clima emotivo che accompagna questa esperienza e le modalità attraverso cui gli adulti sostengono i bambini contribuiscono significativamente alla costruzione delle abitudini alimentari e, più in generale, allo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti destinati a consolidarsi nel tempo.

La progressiva digitalizzazione della società ha modificato le modalità attraverso cui adulti e bambini comunicano, apprendono, si informano e costruiscono relazioni. Smartphone, tablet, computer e smart TV sono entrati stabilmente nella quotidianità delle famiglie, diventando strumenti utilizzati in molteplici momenti della giornata. A differenza delle precedenti generazioni, i bambini di oggi crescono all'interno di un ambiente nel quale le tecnologie digitali non rappresentano più elementi occasionali o straordinari, ma costituiscono una componente strutturale della realtà nella quale vivono.

La crescente presenza dei dispositivi digitali ha determinato un progressivo abbassamento dell'età del primo contatto con le tecnologie; fin dai primi anni di vita, molti bambini utilizzano smartphone e tablet per giocare, guardare video, ascoltare storie o partecipare ad attività educative. Parallelamente, anche gli adulti ricorrono con crescente frequenza ai dispositivi digitali nella gestione della quotidianità familiare, introducendoli in momenti tradizionalmente caratterizzati dalla relazione diretta, quali il gioco, l'attesa, gli spostamenti e, sempre più spesso, il momento del pasto. Il digitale non rappresenta quindi un elemento esterno rispetto all'infanzia contemporanea, ma uno degli ambienti nei quali il bambino cresce, costruisce esperienze e sviluppa modalità di relazione con il mondo circostante.

Questa trasformazione ha inevitabilmente sollecitato l'interesse della comunità scientifica, dando origine a un numero sempre crescente di studi dedicati al rapporto tra bambini e tecnologie digitali. Le ricerche più recenti hanno superato visioni semplicistiche, fondate sulla contrapposizione tra benefici e rischi, evidenziando come gli effetti delle tecnologie dipendano dall'interazione di molteplici fattori, quali l'età del bambino, il tempo di esposizione, la qualità dei contenuti, il contesto di utilizzo e la mediazione educativa esercitata dagli adulti, in questa prospettiva, il dispositivo digitale non viene considerato di per sé positivo o negativo, ma uno strumento il cui valore educativo varia in funzione delle modalità con cui viene integrato nelle esperienze quotidiane del bambino.

Sebbene la letteratura scientifica degli ultimi anni abbia dedicato crescente attenzione al rapporto tra infanzia e tecnologie digitali, l'analisi degli studi evidenzia come l'interesse della ricerca si sia concentrato prevalentemente sugli effetti dello *screen time* sullo sviluppo cognitivo, linguistico, motorio e socio-emotivo del bambino, nonché sull'influenza dei media nella costruzione delle preferenze alimentari e dei consumi. Numerosi contributi hanno, inoltre, approfondito il ruolo della pubblicità digitale, dei contenuti audiovisivi e delle piattaforme online nella definizione delle scelte alimentari e degli stili di vita delle giovani generazioni. Minore attenzione è stata invece dedicata all'analisi delle modalità con cui i dispositivi digitali si inseriscono nelle routine educative quotidiane, modificando esperienze che tradizionalmente rappresentano momenti privilegiati di relazione, comunicazione e apprendimento.

Tra queste routine, il momento del pasto assume un interesse pedagogico particolarmente rilevante; sebbene alcuni studi abbiano evidenziato possibili associazioni tra l'utilizzo degli schermi durante il pranzo e modificazioni nei comportamenti alimentari dei bambini, risultano anche limitate le ricerche che affrontano tale fenomeno considerando il pasto nella sua complessità educativa e relazionale. Ancora più ridotti appaiono gli studi realizzati all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, contesti nei quali il pranzo non rappresenta esclusivamente un momento destinato all'alimentazione, ma costituisce una parte integrante del progetto pedagogico e del curriculum educativo. In tali contesti il pasto assume infatti un valore che va ben oltre la soddisfazione di un bisogno primario, configurandosi come un'esperienza attraverso la quale il bambino sviluppa autonomie, competenze comunicative, capacità relazionali e atteggiamenti nei confronti del cibo, degli altri e di sé stesso.

La scelta di approfondire questo tema nasce proprio dalla volontà di osservare come la presenza di un dispositivo digitale possa influenzare una routine caratterizzata da un'elevata intenzionalità educativa. In un periodo storico nel quale smartphone, tablet e altri strumenti digitali sono diventati parte integrante della quotidianità familiare, appare necessario interrogarsi non soltanto sul tempo trascorso davanti agli schermi, ma anche sulle modalità con cui tali dispositivi vengono introdotti nei diversi momenti della giornata e sugli effetti che essi possono produrre sulla qualità delle esperienze

vissute dai bambini. In questo senso, il presente lavoro non intende alimentare una contrapposizione tra favorevoli e contrari alle tecnologie digitali, né formulare giudizi assoluti sul loro utilizzo; al contrario, esso si propone di promuovere una riflessione pedagogica fondata sull'osservazione diretta dei comportamenti infantili e sulla consapevolezza che il valore educativo delle tecnologie dipenda dal contesto nel quale vengono utilizzate, dalle finalità che ne orientano l'impiego e dalla qualità della mediazione esercitata dagli adulti.

Alla luce di tali considerazioni, la presente tesi si propone di analizzare l'influenza della presenza dei dispositivi digitali durante la routine del pasto nella prima infanzia, approfondendo in che modo tali strumenti possano incidere sui comportamenti alimentari, sull'attenzione, sulla partecipazione e sulle interazioni tra bambini e educatori. Parallelamente, il lavoro intende esplorare il punto di vista delle famiglie rispetto all'utilizzo degli schermi durante il pranzo, nella convinzione che la comprensione di questo fenomeno richieda uno sguardo capace di integrare il contesto educativo con quello familiare. L'attenzione rivolta alle percezioni dei genitori consente infatti di collocare i comportamenti osservati all'interno delle pratiche quotidiane che caratterizzano la vita dei bambini, offrendo una lettura più ampia e articolata del fenomeno.

Per rispondere a tali obiettivi è stata realizzata una ricerca qualitativa all'interno di un servizio educativo sperimentale appartenente al *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni*. La ricerca ha previsto l'osservazione sistematica di un gruppo di bambini durante il momento del pranzo in due differenti condizioni: una caratterizzata dall'assenza di dispositivi digitali e una dalla presenza di uno schermo sul quale veniva riprodotto un cartone animato. L'osservazione è stata affiancata dalla realizzazione di interviste semi-strutturate rivolte ai genitori dei bambini coinvolti, con l'obiettivo di approfondire le abitudini familiari, le motivazioni che orientano l'eventuale utilizzo dei dispositivi durante il pasto e le percezioni relative alla loro influenza sui comportamenti dei figli. La scelta di integrare osservazione diretta e interviste ha consentito di raccogliere dati provenienti da prospettive differenti, favorendo una comprensione più approfondita del fenomeno oggetto di studio.

Il percorso di ricerca si sviluppa attraverso quattro capitoli connessi tra loro. Il primo capitolo approfondisce il concetto di atteggiamento e i principali processi che guidano la costruzione dei comportamenti, offrendo il quadro teorico necessario per comprendere le dinamiche attraverso cui l'individuo sviluppa modalità relativamente stabili di interpretazione della realtà e di risposta agli stimoli provenienti dall'ambiente sociale. Il secondo capitolo analizza il significato dell'alimentazione nella prima infanzia, soffermandosi sul valore educativo, relazionale e sociale del pasto, sullo sviluppo delle abitudini alimentari e sul ruolo svolto dagli adulti e dai servizi educativi nella promozione di esperienze alimentari positive. Il terzo capitolo affronta il tema della diffusione

delle tecnologie digitali nella vita dei bambini, esaminandone le principali ricadute sullo sviluppo infantile e approfondendo il rapporto tra media digitali e costruzione dei comportamenti alimentari. Il quarto capitolo presenta la ricerca empirica, illustrandone il contesto di svolgimento, gli obiettivi, la metodologia adottata, gli strumenti di raccolta dei dati, i risultati emersi e le relative implicazioni pedagogiche.

Attraverso l'integrazione tra approfondimento teorico e ricerca empirica, il presente lavoro intende contribuire alla riflessione pedagogica sul rapporto tra dispositivi digitali e routine educative nella prima infanzia, evidenziando come la qualità della relazione educativa rappresenti l'elemento centrale per promuovere il benessere, la crescita e lo sviluppo armonico del bambino, anche in una società sempre più caratterizzata dalla presenza delle tecnologie digitali.

Capitolo 1

Lo sviluppo degli atteggiamenti e del comportamento: fondamenti teorici

1.1 Cos'è l'atteggiamento?

Nel panorama della psicologia sociale, il concetto di atteggiamento non presenta una definizione univoca, nonostante l'ampia ricerca scientifica. La pluralità teorica che la connota rende necessaria un'analisi che consideri in maniera integrata le molteplici prospettive sviluppatesi nel tempo.

Il termine atteggiamento viene introdotto per la prima volta, nel 1918, negli studi sociologici condotti da Thomas e Znaniecki, i quali analizzarono la condizione dei contadini polacchi emigrati in paesi europei e negli Stati Uniti. Secondo questi sociologi, il rapporto di interdipendenza tra l'individuo e la cultura poteva essere compreso mediante un'analisi congiunta di atteggiamenti e valori sociali. Questi ultimi vengono concepiti come oggetti dotati di significato in relazione a specifiche azioni, mentre gli atteggiamenti vengono interpretati come stati motivazionali che guidano il comportamento umano, influenzando direttamente le scelte e le condotte dell'individuo, configurandosi pertanto come fattori causali (Cavazza 2005). In sintesi, tali ricerche mettono in luce come gli atteggiamenti si configurino come processi al contempo individuali e sociali, emergenti dall'interazione continua dell'individuo con il suo contesto di riferimento. All'interno di tale dinamica l'essere umano interiorizza norme e valori propri dei gruppi sociali, contribuendo così alla formazione e alla progressiva stabilizzazione dei propri atteggiamenti (Arcuri 1995).

Una delle definizioni più influenti e ampiamente condivise nella psicologia sociale è quella proposta da Gordon Allport (1935), il quale afferma che “un atteggiamento è uno stato di prontezza mentale e neurologica, organizzato nel corso dell'esperienza, che esercita un'influenza direttrice o dinamica sulle risposte di un individuo a tutti gli oggetti e situazioni con cui è in relazione” (Arcuri 1995, p. 230); in questa prospettiva, l'atteggiamento rappresenta dunque una disposizione interna non direttamente osservabile, che guida la percezione e la valutazione del contesto sociale e conseguentemente, orienta le risposte comportamentali individuali.

Accanto a tale pensiero, alcuni studiosi, in particolare quelli di orientamento comportamentista, hanno proposto una lettura diversificata del concetto; l'atteggiamento non viene considerato come uno stato psicologico latente, bensì come un costrutto inferenziale, la cui natura viene dedotta dall'osservazione e analisi dei comportamenti manifesti dell'individuo, sia di tipo verbale che comportamentale (Arcuri 1995). Questa lettura può essere ricondotta al *modello tripartito degli atteggiamenti*, secondo il quale, gli atteggiamenti sono costrutti psicologici complessi articolati in tre componenti fondamentali:

affettiva, cognitiva e comportamentale, e possono essere intesi come una valutazione complessiva di un oggetto, derivante dalla combinazione di risposte emotive, credenze e rappresentazioni cognitive e tendenze comportamentali dell'individuo (Cavazza 2005).

Il modello tripartito rappresenta uno dei primi tentativi teorici di esaminare il problema della coerenza interna tra le diverse componenti dell'atteggiamento; in particolare, esso si interroga sulla possibilità che le rappresentazioni cognitive di un individuo condividano la stessa intensità e valenza – positiva o negativa – delle sue reazioni emotive e delle sue inclinazioni comportamentali nei confronti di un oggetto, oppure se tra tali componenti esista una relazione di interdipendenza. Le verifiche sperimentali condotte a supporto di queste ipotesi hanno evidenziato che entrambe le condizioni possono manifestarsi. Ne consegue che un soggetto può presentare atteggiamenti incongruenti, caratterizzati, ad esempio, da una componente affettiva positiva associata ad una componente cognitiva valutata negativamente. Al contrario, è possibile osservare situazioni di indipendenza e coerenza tra tutte e tre le componenti dell'atteggiamento.

In questa prospettiva, Breckler (1984) ha condotto uno studio volto a verificare se le componenti dell'atteggiamento siano indipendenti o tra loro correlate, analizzando anche le condizioni in grado di modificare tale relazione. I risultati hanno rilevato che, quando l'oggetto di atteggiamento è direttamente presente, esso viene rappresentato mediante risposte, verbali e comportamentali, composte da tre componenti accuratamente distinte e indipendenti. Diversamente, in assenza dell'oggetto, quando i soggetti formulano unicamente risposte verbali basate su rappresentazioni cognitive, emerge un'elevata correlazione tra le componenti. Questo dato evidenzia l'attivazione di processi di elaborazione cognitiva volti a “normalizzare” gli elementi associati allo stimolo, quali intensità e valenza, favorendo così una maggiore coerenza complessiva dell'atteggiamento (Arcuri 1995).

Sebbene il modello tripartito tradizionale abbia rappresentato un punto di riferimento fondamentale nello studio degli atteggiamenti, esso è stato oggetto di successive revisioni teoriche, di impronta cognitivista. Una nuova interpretazione del modello, proposta da Zanna e Rempel (1988), propone di concepire le componenti affettiva, cognitiva e comportamentale non più come mere risposte osservabili dell'atteggiamento, bensì come sue dimensioni costitutive.

I due autori definiscono l'atteggiamento come il risultato di un processo di categorizzazione di uno stimolo lungo un continuum evolutivo, fondato su tre principali tipologie di informazioni: quella affettiva, quella cognitiva e quella delle intenzioni comportamentali, evidenziando come esso non si esaurisca in un semplice processo valutativo, ma rappresenti un insieme strutturato di elementi immagazzinati nella memoria a lungo termine e organizzati secondo una particolare configurazione.

Tale modello propone una concezione flessibile dell'atteggiamento, mostrando come la valutazione e le diverse informazioni siano conservate in unità distinte, sebbene interconnesse da legami associativi; questa impostazione consente infatti di spiegare come, in alcune situazioni, laddove vi siano legami associativi deboli, gli esseri umani esprimano valutazioni impulsive e immediate nei confronti di altri soggetti, luoghi o eventi, anche in assenza di una piena consapevolezza della ragioni sottostanti. Al contempo, quando i legami associativi tra le componenti risultano particolarmente forti, l'attivazione di una valutazione richiama ulteriori collegamenti, come esperienze passate, conoscenze o stati emotivi associati allo stimolo (Arcuri 1995).

Un'ulteriore distinzione rilevante riguarda il livello di consapevolezza degli atteggiamenti, da cui deriva la differenziazione tra atteggiamenti espliciti e impliciti. I primi fanno riferimento alle valutazioni che l'individuo esprime in modo consapevole e deliberato, mediante dichiarazioni verbali o condotte osservabili, e che tendono a rispecchiare le opinioni e le convinzioni che egli decide di rendere manifeste. Tali atteggiamenti possono essere influenzati dal contesto sociale: in situazioni in cui il soggetto percepisce una discrepanza rispetto alle opinioni prevalenti, può attuare strategie di accomodamento o conformità, modulando l'espressione dei propri atteggiamenti espliciti, fino a mascherare le personali convinzioni per omologarsi alla maggioranza.

Gli atteggiamenti impliciti, contrariamente, rappresentano valutazioni automatiche e non intenzionali, di natura positiva o negativa, nei confronti di un determinato oggetto d'atteggiamento; essi operano a un livello inconsapevole e non sono facilmente controllabili dall'uomo, in quanto derivano da associazioni automatiche sviluppatesi nel tempo, che influenzano spontaneamente le sue reazioni fisiologiche e le risposte comportamentali (Smith, Mackie & Claypool 2016). Una concezione di atteggiamento in termini di struttura cognitiva rende necessario approfondire le modalità attraverso cui esso si configura e i processi che ne guidano la formazione.

1.1.1 La struttura degli atteggiamenti

In letteratura, alcuni studiosi hanno ipotizzato che la formazione degli atteggiamenti possa essere, almeno in parte, radicata nel patrimonio genetico dell'essere umano, attribuendo ai fattori biologici un ruolo cruciale nella loro determinazione, talvolta antecedente all'esperienza diretta con l'ambiente. Tuttavia, numerosi psicologi sociali hanno evidenziato il limite di tale formulazione, sottolineando come eventuali predisposizioni iniziali vengano rapidamente rielaborate e trasformate mediante l'interazione con il contesto sociale di riferimento; in particolare, le *preferenze presociali* risultano essere profondamente influenzate dall'esperienza individuale, dai significati socialmente condivisi e dalle norme culturali, che contribuiscono a esplicare la variabilità degli atteggiamenti tra individui (Cavazza 2005). In questa prospettiva, la formazione degli atteggiamenti viene ricondotta

prevalentemente all'esperienza, diretta o indiretta, con l'oggetto di riferimento; essa risulta inoltre mediata da diversi agenti socializzanti, tra cui la famiglia, i gruppi sociali di appartenenza e strumenti di comunicazione di massa, i quali contribuiscono in modo significativo alla costruzione e alla trasformazione degli atteggiamenti individuali (Arcuri 1995).

In continuità con quanto esposto, è possibile individuare molteplici processi che contribuiscono alla formazione degli atteggiamenti: in primo luogo, il contatto diretto con l'oggetto di riferimento consente all'individuo di acquisire informazioni sulle sue caratteristiche, elaborare pensieri e valutazioni, che concorrono alla costruzione dell'atteggiamento; esso favorisce inoltre l'attivazione di processi di categorizzazione, attraverso i quali il soggetto tende a mettere in relazione l'oggetto nuovo con categorie già presenti in memoria, al fine di ricondurlo a schemi noti e formulare inferenze basate su conoscenze pregresse. Nel confronto con uno stimolo sconosciuto, infatti, l'individuo attiva automaticamente le categorie cognitive di cui dispone, basate su associazioni già consolidate, al fine di rendere la realtà più prevedibile e agevolare la costruzione di una valutazione. In tale prospettiva si colloca il contributo di Zajonc (1968), il quale ha elaborato il principio della *mera esposizione*, secondo cui la semplice esposizione ripetuta a uno stimolo, neutro o positivo, è sufficiente a generare una risposta affettiva favorevole nei suoi confronti; la familiarità che ne deriva contribuisce a rendere oggetti, persone o luoghi più facilmente riconoscibili e, conseguentemente, meno percepiti come minacciosi, promuovendo valutazioni più positive. Occorre tuttavia sottolineare che un'esposizione eccessivamente prolungata nel tempo può determinare un effetto opposto, generando saturazione e riducendo la valutazione favorevole dello stimolo (Cavazza 2005).

Oltre ai processi legati alla familiarità e alla categorizzazione, un ruolo altrettanto rilevante è svolto dal contesto in cui l'individuo entra in contatto con lo stimolo, il quale esercita un'influenza direttrice sulla risposta che egli sviluppa nei suoi confronti, in quanto tale risposta risulta fortemente condizionata dagli elementi presenti nell'ambiente, già dotati di una specifica valenza (Cavazza 2005). In questo senso, è possibile ricondurre tale dinamica al meccanismo del *condizionamento classico*, che si verifica quando uno stimolo inizialmente neutro viene ripetutamente associato a uno stimolo già valutato positivamente o negativamente, determinando il trasferimento di tale connotazione allo stimolo neutro e contribuendo così alla formazione dell'atteggiamento. Parallelamente, si colloca il *condizionamento operante*, il quale si configura come un processo di apprendimento fondato sulle conseguenze delle azioni: i comportamenti seguiti da rinforzi positivi tendono a consolidarsi e ad essere reiterati, mentre quelli associati a esiti negativi o punitivi subiscono una progressiva riduzione della loro frequenza, sino ad essere inibiti (Arcuri 1995).

Accanto ai processi finora descritti, la letteratura individua ulteriori modalità attraverso cui gli atteggiamenti possono essere acquisiti, anche in assenza di un contatto diretto con l'oggetto di

riferimento; nello specifico, l'individuo può sviluppare atteggiamenti mediante l'osservazione di esperienze e comportamenti altrui nei confronti di un determinato oggetto o evento. Questo processo si fonda su un apprendimento osservativo, basato su processi di imitazione, attraverso i quali il soggetto osserva le condotte delle persone circostanti, nonché le conseguenze che ne derivano in termini di approvazione sociale o adeguatezza rispetto al contesto. In tal modo, l'individuo può interiorizzare valutazioni e orientamenti senza aver sperimentato direttamente l'oggetto e costruendo così i propri atteggiamenti a partire dall'esperienza indiretta (Cavazza 2005).

Un ulteriore livello di influenza è rappresentato dal ruolo dei gruppi sociali, attraverso i quali credenze, sentimenti e opinioni altrui assumono un ruolo centrale; in particolare, i valori sociali trasmessi dalla famiglia, dal gruppo dei pari e dai contesti lavorativi e relazionali contribuiscono in modo significativo alla loro costruzione.

I gruppi sociali possono esercitare due principali forme di influenza: normativa e informativa. La prima si manifesta quando l'individuo aderisce a norme e comportamenti del gruppo per ottenere approvazione sociale ed evitare il rifiuto; la seconda, invece, si verifica quando il gruppo viene riconosciuto come fonte attendibile di informazione, inducendo il soggetto ad accettarne le posizioni come valide e producendo un cambiamento autentico, in quanto tale adesione avviene interiormente e consapevolmente. A livello individuale, i processi che rendono possibile l'influenza sociale possono essere ricondotti alle forme di *acquiescenza*, *identificazione* e *interiorizzazione*. Nel caso dell'*acquiescenza*, l'individuo adotta atteggiamenti conformi a quelli del gruppo per convenienza o per ottenere vantaggi sociali, pur senza dividerli pienamente; l'*identificazione* implica un coinvolgimento profondo, in quanto il soggetto assume valori e norme del gruppo per mantenere una relazione significativa con esso o con i suoi membri; mentre, nell'*interiorizzazione*, l'individuo accetta pienamente le posizioni del gruppo, integrandole nel proprio sistema di credenze in modo autonomo e concreto (Arcuri 1995).

Considerata la natura multidimensionale dell'atteggiamento e le dinamiche di integrazione tra le sue componenti, risulta utile approfondire non solo i processi di formazione, ma anche le caratteristiche che gli atteggiamenti possono assumere in termini di coerenza e intensità. In questo quadro teorico, le credenze rappresentano un elemento centrale, in quanto costituiscono la base cognitiva su cui si fondano le valutazioni nei confronti degli oggetti sociali. Gli atteggiamenti risultano infatti strettamente connessi al sistema di credenze associato all'oggetto: quando un oggetto viene valutato positivamente, esso tende ad essere collegato ad attributi favorevoli, mentre una valutazione negativa si accompagna generalmente all'associazione con caratteristiche sfavorevoli (Arcuri 1995).

Nel processo di formazione dell'atteggiamento, l'individuo integra le informazioni affettive, cognitive e comportamentali disponibili, combinando elementi positivi e negativi; tale integrazione determina non solo la direzione, ma anche l'intensità dell'atteggiamento, dando origine a configurazioni differenti. In particolare, è possibile distinguere tra atteggiamenti forti e atteggiamenti ambivalenti. I primi si fondano su un insieme ampio e coerente di informazioni, positive o negative, che conferiscono stabilità all'atteggiamento e lo rendono difficilmente modificabile; essi risultano fortemente radicati a livello personale e tendono a orientare in modo consistente il pensiero e il comportamento dell'individuo. Gli atteggiamenti ambivalenti, al contrario, si caratterizzano per la compresenza di valutazioni positive e negative nei confronti del medesimo oggetto, generando una condizione di conflitto tra le diverse componenti dell'atteggiamento (Smith, Mackie & Claypool 2016). Tale ambivalenza non si limita alla dimensione cognitiva, ma può estendersi anche a quella affettiva, dando origine a stati emotivi contrastanti. La presenza simultanea di elementi discordanti rende l'atteggiamento meno stabile e più suscettibile alle influenze del contesto, ostacolando l'orientazione del comportamento (Arcuri 1995).

Infine, un ruolo cruciale nella formazione degli atteggiamenti è svolto dai mezzi di comunicazione di massa: lo sviluppo e la diffusione dei mass media hanno determinato un significativo ampliamento e arricchimento delle informazioni accessibili agli individui, grazie a strumenti quali televisione, radio, stampa e, più recentemente, dispositivi digitali come gli smartphone. Tuttavia, la questione centrale riguarda la loro funzione non solo informativa, ma anche formativa: i mass media, infatti, non si limitano a trasmettere contenuti, bensì operano una selezione delle informazioni sulla base di criteri spesso riconducibili a logiche politiche ed economiche, orientando così la rappresentazione della realtà più in funzione di specifici interessi che di un intento propriamente educativo. In questo senso, essi si configurano come strumenti di notevole potenza, in grado non solo di influenzare gli atteggiamenti esistenti, ma anche di contribuire alla costruzione di nuovi oggetti di atteggiamento e alla formazione di nuove valutazioni nei confronti della realtà sociale. Nonostante ciò, l'influenza esercitata dai mezzi di comunicazione di massa non è totalmente deterministica, ma può essere modulata dalla capacità critica dell'individuo. In particolare, un atteggiamento riflessivo e consapevole – basato sulla ricerca di fonti diversificate, sull'approfondimento delle informazioni e sul confronto tra prospettive contrapposte – consente di ridurre il rischio di un'accettazione passiva dei contenuti multimediali, favorendo una maggiore autonomia nella costruzione dei propri atteggiamenti (Arcuri 1995).

Nel complesso, la formazione degli atteggiamenti può essere intesa come un processo articolato e stratificato, risultante dall'interazione tra esperienza individuale, dinamiche sociali e influenze

culturali e mediali, le quali contribuiscono congiuntamente alla costruzione e trasformazione delle valutazioni individuali.

1.1.2 Le funzioni degli atteggiamenti

Dopo aver analizzato i principali processi attraverso cui si formano gli atteggiamenti, risulta opportuno soffermarsi sulle funzioni che essi svolgono per l'individuo. Alcuni studiosi hanno ipotizzato che la formazione e il loro mantenimento nel tempo siano riconducibili a una funzione adattiva rispetto all'ambiente; essi, infatti, vengono considerati strumenti funzionali, in grado di regolare il rapporto tra l'individuo e il contesto circostante.

In questo quadro teorico si colloca *l'approccio funzionalista*, che mira a individuare le funzioni svolte dagli atteggiamenti, mettendo in luce i bisogni psicologici e personali a cui essi rispondono. Il termine *funzione* rinvia, pertanto, sia alle componenti motivazionali sia al loro significato in ambito sociale.

Le teorie funzionaliste degli atteggiamenti si sviluppano a partire dalla fine degli anni Cinquanta, grazie ai contributi di Smith, Bruner e White (1956), i quali hanno posto le basi per l'analisi delle funzioni dal punto di vista psicologico. Successivamente, Katz (1960) ha elaborato una propria classificazione funzionale che, pur adottando una terminologia differente, rimane sostanzialmente coerente con le dimensioni teoriche individuate dagli autori precedenti (Cavazza 2005).

Gli autori sopracitati tendono a concepire tali funzioni come relativamente stabili e radicate nella struttura della personalità; al contrario, le prospettive neo-funzionaliste ne sottolineano il carattere dinamico, mettendo in luce come esse possano variare non solo in funzione dell'oggetto di atteggiamento, ma anche in relazione alle caratteristiche individuali e alle condizioni situazionali (Arcuri 1995). In tale prospettiva, le prime formulazioni individuano tre principali funzioni, riconducibili alla *percezione dell'oggetto*, all'*adattamento sociale* e all'*esternalizzazione*. È tuttavia con il contributo di Katz (1960) che tale impostazione trova una sistematizzazione più organica, dando luogo a una distinzione in quattro principali funzioni, individuate nella funzione *strumentale* o *adattiva*, in quella *conoscitiva*, in quella *di espressione dei valori* e in quella *ego-difensiva* (Cavazza 2005).

La funzione strumentale fa riferimento alla tendenza dell'individuo a sviluppare atteggiamenti positivi nei confronti di oggetti che consentono la soddisfazione dei propri bisogni, e atteggiamenti negativi verso quelli associati a costi o conseguenze sfavorevoli, configurandosi così come strumenti orientati al perseguimento di obiettivi (Cavazza 2005). Tale funzione assume inoltre una valenza adattiva, in quanto consente all'individuo di modulare i propri atteggiamenti affinché risultino coerenti con le aspettative e le norme del contesto sociale o del gruppo di riferimento (Arcuri 1995).

La funzione conoscitiva consente al soggetto di integrare, organizzare e valutare le proprie esperienze, contribuendo a strutturare la realtà in modo meno caotico e più comprensibile; in questo senso, gli atteggiamenti permettono di orientarsi rapidamente rispetto alle caratteristiche salienti degli oggetti, siano esse positive o negative, facilitando così l'interpretazione e l'interazione con l'ambiente circostante (Smith, Mackie & Claypool 2016).

La funzione di espressione dei valori contribuisce alla definizione dell'*identità sociale* dell'individuo, in quanto consente di manifestare atteggiamenti che riflettono il proprio sistema di valori, credenze e principi in cui egli si riconosce (Smith, Mackie & Claypool 2016). Attraverso tali atteggiamenti, il soggetto esprime il proprio sé e, al contempo, segnala la propria appartenenza a specifici gruppi sociali, con cui condivide orientamenti e visioni del mondo (Cavazza 2005).

Infine, la funzione ego-difensiva nasce dall'esigenza dell'individuo di gestire stati emotivi ansiogeni derivanti da conflitti interiori o da minacce percepite nell'ambiente esterno. In questo senso, gli atteggiamenti svolgono una funzione protettiva, contribuendo a preservare l'equilibrio psicologico e a mantenere un'immagine positiva di sé. Essi si sviluppano frequentemente nei confronti di oggetti o categorie sociali percepite come differenti dal proprio gruppo di appartenenza, poiché il confronto con l'altro consente di giustificare e salvaguardare un adeguato livello di autostima (Cavazza 2005); tale processo può talvolta tradursi nella formazione di atteggiamenti pregiudiziali, in particolare di natura razziale (Arcuri 1995).

Nel complesso, ciascuna delle funzioni descritte può contribuire sia alla gestione dell'ambiente sia al mantenimento delle relazioni sociali; di conseguenza, poiché gli atteggiamenti rispondono a esigenze differenti, uno stesso oggetto può essere associato a molteplici atteggiamenti, anche tra loro non pienamente coerenti (Smith, Mackie & Claypool 2016).

1.2 Relazione tra atteggiamenti e comportamento

Alla luce di quanto esposto in merito alla natura e alle funzioni degli atteggiamenti, appare necessario indagare il rapporto che essi intrattengono con il comportamento. Nell'ambito della psicologia sociale, per lungo tempo si è ritenuto che gli atteggiamenti, in quanto antecedenti del comportamento, costituissero validi predittori delle azioni individuali, presupponendo una sostanziale coerenza tra ciò che l'individuo pensa e ciò che effettivamente mette in atto. Tale assunzione è rintracciabile anche nelle definizioni classiche, tra cui quella proposta da Allport (1935), in cui si attribuisce agli atteggiamenti una funzione direzionale rispetto al comportamento (Cavazza 2005).

Questa concezione non si è limitata al solo ambito psicologico, ma si è diffusa anche a livello sociale, riflettendo l'idea secondo cui ciò che gli individui pensano e provano sia in piena coerenza con i comportamenti che mettono in atto (Smith, Mackie & Claypool 2016).

Tuttavia, parallelamente, si sviluppa un filone di studi volto a verificare empiricamente l'ipotesi di coerenza tra atteggiamenti e comportamento, i cui risultati si rivelano in parte contrastanti rispetto a quanto sostenuto fino ad allora dalla psicologia sociale (Arcuri 1995). Tra i contributi più significativi si colloca la ricerca condotta da LaPiere (1934), il quale intraprese un viaggio negli Stati Uniti d'America insieme a una coppia di origine cinese, richiedendo ospitalità presso 251 tra alberghi e ristoranti e, in tale occasione, solo una struttura si rifiutò di accoglierli (Cavazza 2005). A distanza di circa sei mesi, il ricercatore contattò nuovamente gli stessi esercizi tramite richiesta scritta, chiedendo se fossero disposti a ospitare clienti cinesi; in questo caso, la maggior parte dei proprietari esprime un rifiuto. I risultati evidenziarono una discrepanza significativa tra atteggiamenti dichiarati e comportamenti effettivi: nelle situazioni di contatto diretto, i proprietari tendevano ad accogliere gli ospiti, probabilmente per ragioni di cortesia o per evitare conflitti, mentre nelle situazioni impersonali emergevano più chiaramente atteggiamenti negativi, che si traducevano in comportamenti discriminatori e di rifiuto.

Un ulteriore contributo rilevante è rappresentato dallo studio condotto da Ajzen e Fishbein (1977), i quali hanno evidenziato come la relazione tra atteggiamenti e comportamento sia spesso caratterizzata da una bassa correlazione, attribuibile sia a limiti metodologici sia ad un'errata concettualizzazione dei due costrutti. Secondo tali autori, la presenza di coerenza non implica la capacità dell'atteggiamento di prevedere in modo puntuale ogni singolo comportamento, ma piuttosto di orientare un insieme generale di condotte coerenti con esso (Arcuri 1995); il comportamento specifico, infatti, risulta influenzato da numerosi fattori situazionali e contingenti, che possono intervenire modificandone l'espressione (Cavazza 2005). In seguito a tali evidenze, si è resa necessaria l'elaborazione di modelli teorici più articolati, in grado di spiegare in modo preciso le condizioni in cui gli atteggiamenti influenzano il comportamento. Tra questi, un ruolo centrale è occupato dalla teoria dell'azione ragionata.

1.2.1 La teoria dell'azione ragionata

A partire dalle criticità emerse negli studi sulla relazione tra atteggiamenti e comportamento, negli anni Settanta viene elaborato un modello teorico volto a spiegare in modo approfondito tale rapporto: la *teoria dell'azione ragionata* proposta da Fishbein e Ajzen (1975). Questo modello nasce con l'obiettivo di superare la limitata capacità predittiva degli atteggiamenti evidenziata dalle ricerche precedenti, ponendo al centro il ruolo della razionalità dell'individuo. In tale contesto, il

comportamento non viene considerato come una risposta automatica, ma come l'esito di un processo decisionale consapevole, basato sull'elaborazione delle informazioni disponibili.

Secondo gli autori, il comportamento è determinato in maniera diretta dall'intenzione comportamentale, ossia dalla decisione del soggetto di mettere in atto una determinata azione; a sua volta, l'intenzione è influenzata da due fattori principali: l'*atteggiamento verso il comportamento* e le *norme soggettive*. Il primo deriva dalle credenze relative alle possibili conseguenze dell'azione e della valutazione che l'individuo attribuisce a tali esiti; le seconde, invece, riguardano la percezione delle aspettative degli altri significativi e la motivazione dell'individuo a conformarsi ad esse. Dunque, il comportamento può essere interpretato come il risultato di un processo articolato, in cui credenze individuali e influenze sociali contribuiscono congiuntamente alla formazione dell'intenzione e, quindi, all'azione.

La teoria evidenzia inoltre l'importanza della corrispondenza tra atteggiamento e comportamento, sottolineando come risultino più predittivi gli atteggiamenti riferiti direttamente all'azione da compiere. Un ulteriore elemento centrale riguarda il ruolo delle informazioni: il cambiamento del comportamento è possibile nella misura in cui si modificano le credenze su cui esso si fonda, attraverso esperienze dirette o processi di comunicazione persuasiva; in tal senso, l'individuo viene concepito come un soggetto attivo, capace di elaborare informazioni disponibili e di orientare il proprio comportamento in modo coerente con le proprie intenzioni. Tuttavia, la teoria presenta alcuni limiti, in quanto risulta più adeguata a spiegare comportamenti volontari e sotto il controllo dell'individuo, mentre incontra maggior difficoltà nell'interpretare azioni abituali o influenzate da fattori esterni, difficilmente controllabili volontariamente (Cavazza 2005). Proprio a partire da tali aspetti verrà sviluppato un modello successivo, volto ad ampliare la spiegazione del comportamento.

1.2.2 La teoria del comportamento pianificato

In risposta ai limiti evidenziati nella teoria dell'azione ragionata, Ajzen (1988) propone un'estensione del modello, nota come *teoria del comportamento pianificato*. Tale proposta si fonda sull'idea che molti comportamenti non dipendano esclusivamente dalla volontà individuale, ma siano influenzati anche da condizioni esterne che ne limitano o ne facilitano l'attuazione. Il controllo del comportamento viene quindi concepito lungo un continuum, che va da azioni pienamente volontarie ad altre su cui l'individuo esercita un controllo ridotto. Per tenere conto di questa variabilità, il modello introduce la *percezione di controllo comportamentale*, intesa come la valutazione soggettiva della facilità o della difficoltà di mettere in atto una determinata azione. L'intenzione comportamentale risulta così determinata da tre componenti: *atteggiamento verso il comportamento*, *norme soggettive* e *percezione di controllo*; quest'ultima riflette sia le esperienze pregresse sia le

aspettative relative ad ostacoli e risorse disponibili, assumendo una funzione sia motivazionale che operativa.

A differenza della teoria precedente, la percezione di controllo può influenzare il comportamento non solo indirettamente, attraverso l'intenzione, ma anche in modo diretto, soprattutto quando il controllo effettivo è limitato. Il modello evidenzia inoltre come il livello di controllo sia influenzato da fattori personali e contestuali, in cui, nei primi, rientrano abilità, conoscenze e sensazioni, mentre negli altri si collocano opportunità offerte dal contesto e vincoli ambientali.

Nonostante l'ampliamento del disegno, alcune criticità rimangono, nello specifico, la teoria continua a spiegare prevalentemente comportamenti intenzionali, risultando meno efficace nell'interpretare condotte automatiche o abituali. Inoltre, il ruolo delle *norme soggettive* appare talvolta meno incisivo rispetto ad altri fattori, in particolare quando l'individuo non si identifica in modo significativo con il gruppo di riferimento; al contrario, in condizioni di forte identificazione sociale, le norme possono assumere un peso maggiore nella determinazione dell'intenzione (Cavazza 2005).

1.2.3 L'accessibilità dell'atteggiamento

Alla luce dei limiti dei modelli basati esclusivamente su processi intenzionali, appare necessario considerare il ruolo di variabili che incidono sull'attivazione degli atteggiamenti e, in questa prospettiva, un contributo importante è rappresentato dal concetto di *accessibilità dell'atteggiamento*, sviluppato da Fazio (1986).

L'accessibilità si riferisce alla facilità e alla rapidità con cui una valutazione associata a un oggetto viene recuperata dalla memoria. Affinché un atteggiamento possa guidare il comportamento, è infatti necessario che esso sia prontamente disponibile nel momento in cui l'individuo si trova ad agire.

Gli atteggiamenti derivanti da esperienze dirette risultano generalmente più accessibili, in quanto maggiormente consolidati e facilmente attivabili. Per questa ragione, essi presentano un'elevata capacità di orientare il comportamento rispetto ad atteggiamenti meno strutturati o basati su informazioni indirette.

L'assunto di base è che l'atteggiamento può essere concepito come un'associazione tra un oggetto e la sua valutazione, la cui forza determina il grado di accessibilità: quanto più tale legame è forte, tanto più l'attivazione sarà rapida e automatica; quanto più tale legame è debole, tanto più il recupero dalla memoria sarà lento e incerto.

Studi condotti in contesti naturali confermano che atteggiamenti altamente accessibili non solo influenzano maggiormente il comportamento, ma incidono anche sul modo in cui vengono interpretate nuove informazioni; in questi casi, l'atteggiamento funziona come una sorta di scorciatoia

cognitiva, permettendo all'individuo di valutare rapidamente la realtà in modo coerente con le proprie predisposizioni.

In sintesi, un atteggiamento forte e accessibile tende ad attivarsi automaticamente in presenza dell'oggetto, aumentando la probabilità che il comportamento risulti coerente con esso; tuttavia, tale attivazione non determina necessariamente un comportamento univoco, poiché possono intervenire altri fattori cognitivi e situazionali (Arcuri 1995). Questa osservazione apre la strada a modelli che integrano processi automatici e deliberati.

1.2.4 MODE: un modello a doppia via

Al fine di rendere conto di un più ampia gamma di comportamenti – includendo sia quelli intenzionali sia quelli automatici, nonché quelli situati lungo un continuum tra questi due poli – Fazio (1990) ha elaborato il modello *MODE* (*Motivation and opportunity as determinants*), successivamente ampliato insieme a Towles-Schwen (1999). Tale approccio si inserisce nel quadro delle teorie a doppio processo, secondo cui l'elaborazione cognitiva può variare in funzione della motivazione dell'individuo e delle risorse disponibili.

Secondo il modello *MODE*, il legame tra atteggiamenti e comportamento si articola in due differenti modalità di elaborazione: una automatica e una deliberativa. Ciò che differenzia tali percorsi è il grado di valutazione consapevole delle possibili alternative comportamentali: quando tale elaborazione non ha luogo, il comportamento emerge in modo spontaneo, sulla base di un'intuizione immediata del contesto.

In condizioni di bassa motivazione o limitate opportunità di elaborazione consapevole, gli atteggiamenti - purché sufficientemente accessibili - vengono attivati automaticamente e guidano l'interpretazione della realtà; la semplice esposizione all'oggetto è in grado di richiamare la valutazione associata in memoria, aumentando la probabilità che il comportamento risulti coerente con essa. Diversamente, quando motivazione e *opportunity* sono elevate, l'individuo è più incline ad attivare un processo di elaborazione approfondita, ove prende in considerazione le possibili alternative comportamentali, le loro conseguenze, le aspettative sociali e il proprio grado di controllo sull'azione. In questo caso, il comportamento deriva da un processo deliberativo più complesso, in linea con quanto previsto dai modelli teorici dell'azione ragionata e del comportamento pianificato precedentemente analizzati.

Nel *MODE*, la motivazione è concepita come la tendenza dell'individuo a prevenire valutazioni errate, frequentamene determinata dalla consapevolezza delle possibili implicazioni negative derivanti da scelte inappropriate; tale percezione di rischio motiva l'individuo ad attivare un processo di elaborazione più accurato delle informazioni a disposizione. Tuttavia, la sola motivazione non è

sufficiente: è necessario disporre anche di adeguate risorse cognitive e temporali, definite opportunità. Solo la presenza congiunta di entrambe consente un'elaborazione approfondita; in caso contrario, prevalgono processi rapidi e automatici.

Nel complesso, il modello a doppia via consente di integrare le prospettive precedenti, mostrando come la relazione tra atteggiamenti e comportamento non sia univoco, ma dipenda dalle condizioni cognitive e situazionali in cui l'individuo si trova ad agire; in particolare, esso chiarisce che gli atteggiamenti possono guidare il comportamento sia attraverso processi automatici sia attraverso processi deliberati, contribuendo così a spiegare la variabilità osservata nella loro capacità predittiva (Cavazza 2005). Alla luce di tali complessità, risulta essenziale approfondire - nel paragrafo successivo - i processi attraverso cui gli atteggiamenti possono modificarsi e cambiare nel corso del tempo.

1.3 Cambiamento degli atteggiamenti

Il tema del cambiamento degli atteggiamenti rappresenta uno degli ambiti più rilevanti della psicologia sociale, in quanto consente di comprendere quali fattori inducano gli individui a modificare o mantenere stabili le proprie valutazioni nei confronti di oggetti, persone o situazioni. L'interesse verso questo processo non è soltanto di natura teorica, ma assume anche forte rilevanza applicativa, come dimostrano i numerosi tentativi, in ambito politico, sociale e commerciale, di influenzare opinioni e comportamenti attraverso molteplici strategie (Arcuri 1995).

Nonostante la tendenza degli individui a preservare la stabilità delle proprie convinzioni - fenomeno riconducibile al cosiddetto *conservatorismo cognitivo* - gli atteggiamenti possono comunque modificarsi nel tempo (Cavazza 2005). Tali trasformazioni non dipendono unicamente da pressioni esterne, ma derivano dall'interazione tra fattori situazionali e processi interni di natura cognitiva e motivazionale, tra cui l'esperienza diretta con l'oggetto e l'esposizione a comunicazioni persuasive (Arcuri 1995).

Accanto a queste condizioni, è opportuno sottolineare come gli individui tendono ad opporre una significativa resistenza al cambiamento. Questo è dovuto al fatto che ciò che è familiare risulta generalmente più accettabile e viene valutato più positivamente; inoltre, gli atteggiamenti consolidati assolvono una funzione di giustificazione sia sul piano cognitivo sia su quello emotivo, mentre le valutazioni pregresse orientano l'interpretazione delle nuove informazioni. Ulteriormente, alcune caratteristiche strutturali degli atteggiamenti - quali la complessità, la coerenza interna e l'integrazione all'interno del sistema di valori - contribuiscono a rendere il cambiamento particolarmente difficile (Arcuri 1995). Il cambiamento dell'atteggiamento può assumere forme

differenti: in alcuni casi si traduce in un rafforzamento della posizione originaria, mentre in altri comporta una vera e propria inversione della valutazione iniziale. Quest'ultima eventualità implica modificazioni profonde delle credenze e dei significati associati all'oggetto di atteggiamento e risulta, pertanto, meno frequente (Arcuri 1995).

Tra le diverse modalità attraverso cui gli atteggiamenti possono modificarsi, un ruolo di primo piano è rivestito dalla comunicazione persuasiva, considerata uno dei principali strumenti per influenzare opinioni e comportamenti. Per tale ragione, una parte consistente della ricerca psicosociale si è concentrata sull'analisi dei processi che determinano l'efficacia dei messaggi persuasivi (Cavazza 2005).

1.3.1 La persuasione

La comunicazione persuasiva costituisce uno degli strumenti più efficaci e diretti attraverso cui è possibile favorire il cambiamento degli atteggiamenti. L'analisi di tale fenomeno ha suscitato ampio interesse nella psicologia sociale, portando numerosi studiosi a indagare i processi che ne regolano il funzionamento e a evidenziarne le significative ricadute applicative, confermate dalle molteplici ricerche sperimentali condotte nel settore (Arcuri 1995).

In questo ambito, quando si parla di comunicazione persuasiva si fa riferimento a situazioni in cui gli individui si confrontano con temi complessi, non immediatamente risolvibili e suscettibili di interpretazioni differenti, rispetto ai quali possono coesistere opinioni diverse; tali opinioni derivano da apprendimenti precedenti relativamente stabili, che possono tuttavia essere modificati a seguito dell'esposizione a nuovi messaggi persuasivi, i quali introducono ulteriori *esperienze di apprendimento*.

Affinché si verifichi un effettivo cambiamento, la nuova posizione proposta dal messaggio deve essere associata a esiti percepiti come vantaggiosi o alla possibilità di evitare conseguenze negative; solo in queste condizioni essa può sostituire l'atteggiamento preesistente (Cavazza 2005).

In tale direzione, la comunicazione persuasiva può essere analizzata attraverso tre elementi principali: la *fonte*, ovvero il soggetto che emette il messaggio; il *messaggio* stesso, inteso come contenuto dell'informazione trasmessa; e l'*audience*, cioè il destinatario, colui che riceve e interpreta il messaggio. Ciascuno di questi presenta caratteristiche specifiche che contribuiscono a determinarne l'efficacia; in particolare, per quanto riguarda la *fonte*, è stato rilevato che la comunicazione risulta maggiormente persuasiva quando proviene da figure carismatiche o socialmente attraenti.

Un ulteriore aspetto peculiare è rappresentato dalla credibilità della *fonte*, che si fonda principalmente su due dimensioni: la competenza, intesa come il grado di esperienza rispetto al tema trattato e l'affidabilità, ovvero la percezione di onestà e sincerità dell'oratore. Le fonti altamente credibili

tendono a produrre un cambiamento di atteggiamento immediato, che tuttavia può attenuarsi nel breve periodo; al contrario, i messaggi provenienti da fonti caratterizzate da una bassa credibilità risultano inizialmente poco efficaci, ma possono acquisire maggiore influenza nel tempo. Questo fenomeno è noto come *sleeper effect* e descrive una particolare dinamica del cambiamento: in una prima fase, il messaggio viene rifiutato insieme alla fonte che lo veicola; successivamente, con il trascorrere del tempo, si verifica un progressivo indebolimento del ricordo della fonte e delle sue caratteristiche, mentre il contenuto del messaggio tende a permanere in memoria. Tale processo conduce a una *dissociazione* tra fonte e messaggio: qualora il ricordo della fonte decada più rapidamente rispetto al contenuto, quest'ultimo può continuare a esercitare un'influenza, favorendo un cambiamento di atteggiamento anche a distanza di tempo (Arcuri 1995).

Passando alle caratteristiche del messaggio, la letteratura ha evidenziato come l'efficacia persuasiva dipenda dalle capacità del messaggio stesso di catturare l'attenzione del destinatario e di favorire l'accettazione delle posizioni espresse; in particolare, risultano più efficaci i messaggi chiari e comprensibili, supportati da un'adeguata argomentazione e arricchiti da componenti di natura emotiva.

Un altro elemento rilevante riguarda la struttura del messaggio, che può essere *unilaterale* o *bilaterale*. I messaggi unilaterali, che presentano esclusivamente la posizione sostenuta dal comunicatore, tendono a risultare più incisivi nei confronti di individui poco informati o già favorevoli al contenuto proposto; mentre, i messaggi bilaterali, che includono anche argomentazioni contrarie, si rivelano più persuasivi in presenza di atteggiamenti inizialmente negativi. Occorre però considerare che, affinché si realizzi un'effettiva comunicazione persuasiva, è fondamentale che il destinatario comprenda in modo approfondito il contenuto del messaggio: non è infatti la quantità delle informazioni trasmesse a determinarne l'efficacia, quanto piuttosto la qualità della loro elaborazione (Arcuri 1995).

Infine, in riferimento alle caratteristiche del destinatario, la ricerca ha evidenziato il ruolo di variabili quali il livello di intelligenza, il genere e l'umore nel determinare la capacità persuasiva del messaggio. Per quanto concerne l'intelligenza, essa non risulta associata in modo inequivocabile a una maggiore o minore persuasività, in quanto individui con un elevato livello di abilità cognitive sono maggiormente in grado di comprendere e analizzare il contenuto dell'argomentazione, sviluppando una solida sicurezza nelle proprie convinzioni, che li rende meno inclini a modificarle. In questo senso, assume un ruolo centrale la struttura del messaggio: contenuti più complessi e articolati possono risultare più efficaci, mentre messaggi semplici e facilmente accessibili possono favorire l'emergere di obiezioni e controargomentazioni.

Invece, in riferimento al sesso, è diffusa l'idea che il genere femminile sia più facilmente influenzabile; alcuni studi hanno effettivamente rilevato una maggiore persuasibilità nelle donne, attribuendola in parte a fattori sociali, quali la tendenza alla cooperazione e alla ricerca di armonia nelle relazioni. Tuttavia, tali risultati vanno interpretati con cautela, in quanto spesso dipendono dal tipo di contesto e dalla natura degli argomenti trattati: in molte ricerche, infatti, i messaggi persuasivi riguardavano temi rispetto ai quali le donne possedevano minori conoscenze o un minore coinvolgimento, condizione che può aver facilitato il cambiamento di atteggiamento.

Un ultimo considerevole elemento è rappresentato dall'umore: è stato evidenziato come uno stato d'animo positivo (*mood*) possa favorire la persuasione, in quanto influenza i processi cognitivi dell'individuo, rendendolo più incline ad accettare il contenuto del messaggio (Arcuri 1995).

1.3.2 I modelli di elaborazione

Sebbene l'analisi delle caratteristiche della fonte, del messaggio e dell'audience consenta di individuare i principali fattori che influenzano la persuasione, una comprensione approfondita del fenomeno richiede di considerare i processi cognitivi attraverso cui i messaggi vengono elaborati. A tal fine, la psicologia sociale, a partire dagli anni Ottanta, ha sviluppato modelli teorici dell'elaborazione dell'informazione, tra cui assumono particolare rilevanza il *modello della probabilità di elaborazione* e il *modello euristico-sistematico* (Cavazza 2005).

Il primo modello di riferimento è quello *della probabilità di elaborazione* (ELM), proposto da Petty & Cacioppo (1981; 1986), che descrive il processo di cambiamento degli atteggiamenti in risposta a una comunicazione persuasiva, distinguendo due percorsi di elaborazione: la via centrale e la via periferica.

La via centrale implica un'elaborazione approfondita del contenuto del messaggio: l'individuo dedica elevate risorse cognitive all'analisi delle argomentazioni, prestando attenzione alle informazioni rilevanti, confrontandole con le conoscenze già possedute e formulando una valutazione consapevole. Al contrario, la via periferica si caratterizza per un'elaborazione superficiale, in cui il cambiamento di atteggiamento non dipende dal contenuto del messaggio, ma da elementi o segnali periferici, quali l'attrattività della fonte, la sua piacevolezza o l'associazione con stimoli positivi, come musica o immagini cromatiche.

La scelta del percorso di elaborazione dipende principalmente da due fattori: la *motivazione* e l'*abilità cognitiva* del destinatario. La motivazione riguarda il grado di coinvolgimento e di interesse personale nei confronti del tema del messaggio, nonché la sua rilevanza rispetto agli obiettivi individuali prefissati; l'abilità cognitiva, invece, fa riferimento alle capacità dell'individuo, alla quantità di competenze possedute e alle condizioni situazionali che possono ostacolare o facilitare l'elaborazione

del contenuto, inclusa la comprensibilità del messaggio stesso. Di conseguenza, quando il soggetto è sia motivato sia capace di elaborare le informazioni, il cambiamento di atteggiamento avviene attraverso la via centrale; viceversa, in presenza di bassa motivazione o limitate risorse cognitive, l'elaborazione segue prevalentemente la via periferica e in quest'ultimo caso, il peso delle argomentazioni si riduce, mentre acquistano maggiore importanza i segnali periferici.

I due percorsi vengono concepiti come modalità distinte di elaborazione dell'informazione. I cambiamenti di atteggiamento che ne derivano differiscono, infatti, per stabilità ed efficacia: quelli prodotti attraverso la via centrale risultano generalmente più duraturi, più resistenti alla contro-persuasione e maggiormente predittivi del comportamento rispetto a quelli associati alla via periferica (Cavazza 2005).

Il secondo modello di riferimento presenta alcune analogie con il precedente, ma anche elementi di significativa differenziazione; si tratta del *modello euristico-sistematico* elaborato da Shelley Chaiken (1980), il quale distingue due modalità di elaborazione dell'informazione: il *processo sistematico* e il *processo euristico*. Il processo sistematico implica un'elaborazione approfondita del contenuto del messaggio, risultando per molti aspetti assimilabile alla via centrale descritta dal *modello della probabilità di elaborazione* (Cavazza 2005). In tale processo è possibile individuare diverse fasi: inizialmente l'individuo presta attenzione alle informazioni, per poi procedere alla loro comprensione; successivamente, egli valuta il contenuto del messaggio, reagendo positivamente o negativamente e integrando le nuove informazioni con le conoscenze già possedute. In alcuni casi, può attivarsi anche un processo di *metacognizione*, ovvero una riflessione sui propri pensieri e sulle modalità attraverso cui si è giunti a una determinata valutazione. Infine, tale percorso, conduce all'accettazione o al rifiuto della posizione proposta e, di conseguenza, alla possibile modifica dell'atteggiamento (Smith, Mackie & Claypool 2016).

Il processo euristico, invece, si basa sull'utilizzo di scorciatoie cognitive, ovvero regole apprese in precedenza (*euristiche*), che consentono di formulare giudizi rapidi riducendo al minimo lo sforzo cognitivo; esso presenta quindi caratteristiche analoghe alla via periferica del modello precedente.

Anche in questo contesto, la scelta del tipo di elaborazione dipende principalmente dalla *motivazione* e dall'*abilità cognitiva* dell'ascoltatore. Tuttavia, a differenza dell'ELM, il modello euristico-sistematico non prevede una rigida separazione tra i due processi, in quanto essi possono operare simultaneamente: qualora le conclusioni derivanti dall'elaborazione euristica e da quella sistematica risultino coerenti, l'esito finale sarà il risultato congiunto di entrambi (Cavazza 2005).

In sintesi, i due modelli condividono l'idea che il cambiamento degli atteggiamenti possa avvenire attraverso modalità di elaborazione differenti, distinguendo tra processi più approfonditi e processi più superficiali. La principale differenza risiede nella relazione tra tali processi: mentre nel

modello della probabilità di elaborazione le due vie sono concepite come alternative, nel *modello euristico-sistematico* esse possono coesistere e interagire tra loro (Cavazza 2005).

1.3.3 La dissonanza cognitiva

In questo ambito, si colloca l'importante *teoria della dissonanza cognitiva*, elaborata da Festinger (1957), la quale parte dall'assunto secondo cui gli individui sono motivati a mantenere una condizione di coerenza e armonia tra gli elementi che compongono la propria rappresentazione mentale, quali opinioni, credenze, comportamenti e percezioni dell'ambiente. Eventuali incongruenze tra tali elementi determinano una riorganizzazione del sistema cognitivo.

Secondo l'autore, gli elementi cognitivi – intesi come l'insieme delle conoscenze relative a sé, al proprio comportamento e al contesto – sono tra loro collegati secondo tre possibili relazioni: *consonanza, dissonanza o irrilevanza*. In particolare, la dissonanza si riferisce a una condizione di incompatibilità tra *cognizioni*, che può derivare da incoerenze logiche, dal confronto tra norme e valori differenti o dall'integrazione di nuove informazioni in contrasto con quelle già possedute (Arcuri 1995).

Affinché lo stato di dissonanza si attivi e conduca a un cambiamento di atteggiamento, la letteratura ha individuato alcune condizioni fondamentali: in primo luogo, l'individuo deve percepire la propria azione come incoerente rispetto alle proprie convinzioni e in secondo luogo, è necessario che tale comportamento venga vissuto come il risultato di una scelta libera e volontaria.

In presenza di queste condizioni, si genera la *dissonanza cognitiva*, ossia uno stato di attivazione emotiva spiacevole (*arousal*) che l'individuo riconduce all'incoerenza tra atteggiamento e comportamento. Tale consapevolezza innesca il processo di riduzione della dissonanza, orientato al ristabilimento di una condizione di coerenza interna (Smith, Mackie & Claypool 2016).

Festinger individua tre principali modalità di riduzione della dissonanza: la modifica di uno degli elementi cognitivi al fine di renderlo coerente con l'altro; l'aggiunta di nuove cognizioni che supportino una delle due posizioni; e la ridefinizione dell'importanza attribuita agli elementi in conflitto. Numerosi studi hanno analizzato l'insorgenza e la riduzione della dissonanza in relazione a specifici contesti. Tra questi, si evidenzia la *giustificazione dello sforzo*, per cui gli individui tendono a valutare più positivamente un esito quando hanno investito molte risorse per ottenerlo; *l'esposizione selettiva*, che consiste nella tendenza a ricercare informazioni coerenti con le proprie credenze evitando quelle dissonanti; e le *situazioni di accordo forzato*, in cui l'individuo assume comportamenti in contrasto con le proprie convinzioni, giungendo successivamente a modificare il proprio atteggiamento per ristabilire coerenza con l'azione compiuta (Arcuri 1995).

In sintesi, la teoria della dissonanza cognitiva può essere interpretata come un processo motivazionale in grado di promuovere il cambiamento degli atteggiamenti anche in assenza di una comunicazione persuasiva esterna. La presenza di incoerenza tra elementi cognitivi genera infatti uno stato di tensione che l'individuo è motivato a ridurre, al fine di ristabilire un equilibrio interno (Cavazza 2005).

In alternativa alla prospettiva proposta da Festinger, la *teoria dell'autopercezione*, elaborata da Bem (1965; 1972), offre una diversa interpretazione del cambiamento degli atteggiamenti. Secondo tale approccio, gli individui non modificano necessariamente i propri atteggiamenti per ridurre uno stato di tensione interna, ma possono inferirli osservando il proprio comportamento e le condizioni in cui esso si verifica.

In questa linea, l'atteggiamento viene concepito come una forma di autodescrizione derivata dall'analisi del proprio agire: gli individui deducono ciò che pensano e provano a partire dalle azioni messe in atto in precedenza e dal contesto in cui esse si sono verificate. Il cambiamento delle attitudini, pertanto, non dipende da un processo motivazionale volto alla riduzione della dissonanza, ma da un meccanismo di inferenza cognitiva basato sull'osservazione di sé (Arcuri 1995).

1.4 L'influenza del contesto sui comportamenti infantili

Alla luce delle considerazioni sviluppate nei paragrafi precedenti, il comportamento non può essere ricondotto esclusivamente agli atteggiamenti individuali o a processi interni di natura cognitiva e motivazionale. Sebbene tali dimensioni rivestano un ruolo rilevante, numerosi contributi della psicologia sociale e dello sviluppo hanno evidenziato l'importanza dei fattori contestuali e relazionali nel determinare le condotte, in particolare durante l'infanzia.

In questa fase dello sviluppo, infatti, il comportamento si configura come il risultato di una continua interazione tra caratteristiche individuali e ambiente sociale di riferimento: le esperienze quotidiane, le relazioni significative e i modelli comportamentali osservati contribuiscono in modo determinante alla costruzione delle modalità di azione e dei sistemi di valutazioni dell'individuo.

Il superamento delle concezioni che attribuivano il comportamento unicamente a fattori innati o a dinamiche interne ha condotto allo sviluppo di approcci teorici che pongono l'accento sul ruolo dell'esperienza e dell'apprendimento. In questo senso, se le prime interpretazioni, di matrice psicoanalitica, avevano enfatizzato il peso delle componenti pulsionali, gli sviluppi successivi hanno progressivamente spostato l'attenzione verso i fattori osservabili e situazionali, evidenziando il ruolo dell'esperienza e dell'interazione con l'ambiente nei processi di acquisizione e modificazione delle condotte (Arcuri 1995). In particolare, l'approccio comportamentista ha sottolineato come i

comportamenti siano il risultato di processi di apprendimento basati sull'interazione con l'ambiente e sui meccanismi di rinforzo, attraverso i quali le risposte vengono progressivamente acquisite, mantenute o modificate (Camaioni & Di Blasio 2002).

Numerose evidenze empiriche hanno infatti mostrato che le risposte comportamentali risultano influenzate da variabili situazionali, quali la presenza di modelli, le caratteristiche dell'ambiente e le condizioni in cui l'individuo si trova ad agire; in particolare, l'esposizione a determinati stimoli e la presenza di rinforzi contribuiscono a facilitare o inibire specifiche condotte.

È stato inoltre evidenziato come il comportamento possa essere appreso anche in assenza di esperienza diretta, attraverso l'osservazione delle azioni altrui e delle loro conseguenze. Questo aspetto risulta particolarmente rilevante nel contesto infantile, in cui i bambini tendono a interiorizzare modelli comportamentali osservati nelle figure di riferimento, contribuendo così alla formazione delle proprie modalità di azione e, indirettamente, dei propri atteggiamenti (Arcuri 1995).

Alla luce di quanto esposto, risulta evidente come l'analisi del comportamento infantile richieda un'attenzione specifica al contesto in cui esso si sviluppa. In questa direzione, si collocano la *prospettiva ecologica dello sviluppo umano* e la *teoria dell'apprendimento sociale*, che verranno approfondite nei paragrafi successivi (Arcuri 1995).

1.4.1 L'approccio ecologico di Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner (1979), psicologo americano, propone una prospettiva innovativa e profondamente rivoluzionaria rispetto agli approcci precedenti, in particolare a quelli comportamentisti, che fino agli anni Settanta tendevano a considerare l'ambiente come un insieme di stimoli esterni in grado di influenzare e orientare lo sviluppo del bambino (Shaffer & Kipp 2014/2015). Tuttavia, in tali prospettive, il contesto veniva spesso concepito in modo riduttivo, limitato a specifiche interazioni - come quelle familiari o tra pari - senza coglierne la complessità e l'articolazione. Inoltre, lo sviluppo era frequentemente studiato in situazioni artificiali, come i contesti di laboratorio, caratterizzati da comportamenti isolati e di breve durata (Camaioni & Di Blasio 2002).

Entro tale cornice, si inserisce la *prospettiva ecologica dello sviluppo umano* di Bronfenbrenner che amplia significativamente la nozione di ambiente, riconoscendolo come un elemento centrale e imprescindibile per comprenderne lo sviluppo umano: esso non viene limitato alla situazione immediata in cui l'individuo è inserito, ma include una pluralità di contesti tra loro interconnessi (Bronfenbrenner 1979/1986). Lo sviluppo, pertanto, non può essere separato dal contesto in cui si realizza, ma deve essere interpretato come un processo situato, influenzato da molteplici condizioni ambientali (Camaioni & Di Blasio 2002).

L'ambiente è concepito come una struttura organizzata in *sistemi concentrici*, disposti l'uno all'interno dell'altro, che esercitano un'influenza congiunta sullo sviluppo (Bronfenbrenner 1979/1986). L'individuo in via di sviluppo si colloca al centro di tali sistemi ed è costantemente coinvolto in una rete di interazioni con essi; i diversi livelli ambientali, dal più vicino al più distante, interagiscono tra loro e con il soggetto, esercitando un'influenza significativa sui processi di sviluppo e sul comportamento (Shaffer & Kipp 2014/2015).

Il *modello ecologico* di Bronfenbrenner si fonda sull'idea che lo sviluppo umano sia il risultato dell'interazione dinamica tra individuo e ambiente, principio già espresso nella formulazione di Kurt Lewin, secondo cui *il comportamento è funzione della persona e dell'ambiente* ($C = f(P, A)$). Coerentemente con tale impostazione, l'individuo in via di sviluppo non è concepito come un soggetto passivo modellato dall'ambiente, bensì come un'entità attiva, che partecipa ai processi di interazione, contribuendo a modificarli: ne deriva un'influenza reciproca e bidirezionale tra persona e contesto (Bronfenbrenner 1979/1986).

A partire dai presupposti appena evidenziati, lo psicologo americano articola l'ambiente ecologico in una serie di sistemi tra loro interconnessi, che si differenziano in base al grado di prossimità all'individuo e al tipo di influenza esercitata sullo sviluppo: in particolare, egli distingue il *microsistema*, il *mesosistema*, l'*esosistema* e il *macrosistema*, ciascuno dei quali contribuisce, in modo diretto o indiretto, a modellare i processi evolutivi.

Il *microsistema* rappresenta il livello più immediato dell'ambiente ed è costituito dall'insieme delle attività e delle relazioni interpersonali di cui l'individuo ha esperienza diretta in contesti specifici, caratterizzati da interazioni faccia a faccia: ad esempio, la famiglia, la scuola o il gruppo dei pari. In questo sistema, risultano centrali le esperienze concrete vissute dall'individuo, attraverso le quali si costruiscono le prime modalità di relazione e comportamento.

Il *mesosistema* riguarda invece le interrelazioni tra due o più microsistemi in cui l'individuo è coinvolto attivamente; esso può essere definito come un *sistema di microsistemi*, che si sviluppa e si modifica ogniqualvolta il soggetto entra in contatto con nuovi contesti. Un esempio significativo è rappresentato dal rapporto tra famiglia e scuola, o dalle relazioni tra coetanei in diversi ambienti di vita.

L'*esosistema* comprende contesti ambientali nei quali l'individuo non è direttamente coinvolto, ma che influenzano comunque il suo sviluppo indirettamente; rientrano in questo livello, ad esempio, il luogo di lavoro dei genitori o le reti sociali e istituzionali che incidono sulle condizioni di vita.

Infine, il *macrosistema* rappresenta il livello più ampio e generale e include l'insieme dei valori, delle credenze, delle norme culturali e dei sistemi ideologici che caratterizzano una determinata società.

Esso fornisce il quadro di riferimento entro cui si collocano e si organizzano gli altri sistemi, influenzandone struttura e funzionamento.

In questa prospettiva, i diversi livelli non operano in modo isolato, ma si configurano come sistemi dinamici e interdipendenti, la cui interazione risulta fondamentale per la comprensione dello sviluppo umano (Bronfenbrenner 1979/1986).

Accanto a questa articolazione strutturale, il modello ecologico include anche una dimensione dinamica e temporale. In particolare, Bronfenbrenner introduce il concetto di *transizione ecologica*, che si verifica ogni volta che l'individuo modifica la propria posizione all'interno dei diversi contesti ambientali, con conseguenti cambiamenti nei ruoli e nelle relazioni (Bronfenbrenner 1979/1986). Inoltre, aggiunge ai diversi sistemi la dimensione del *cronosistema*, che sottolinea come lo sviluppo sia influenzato dai cambiamenti nel tempo, sia a livello individuale sia nei contesti di vita, evidenziando il carattere dinamico e processuale dello sviluppo umano (Shaffer & Kipp 2014/2015).

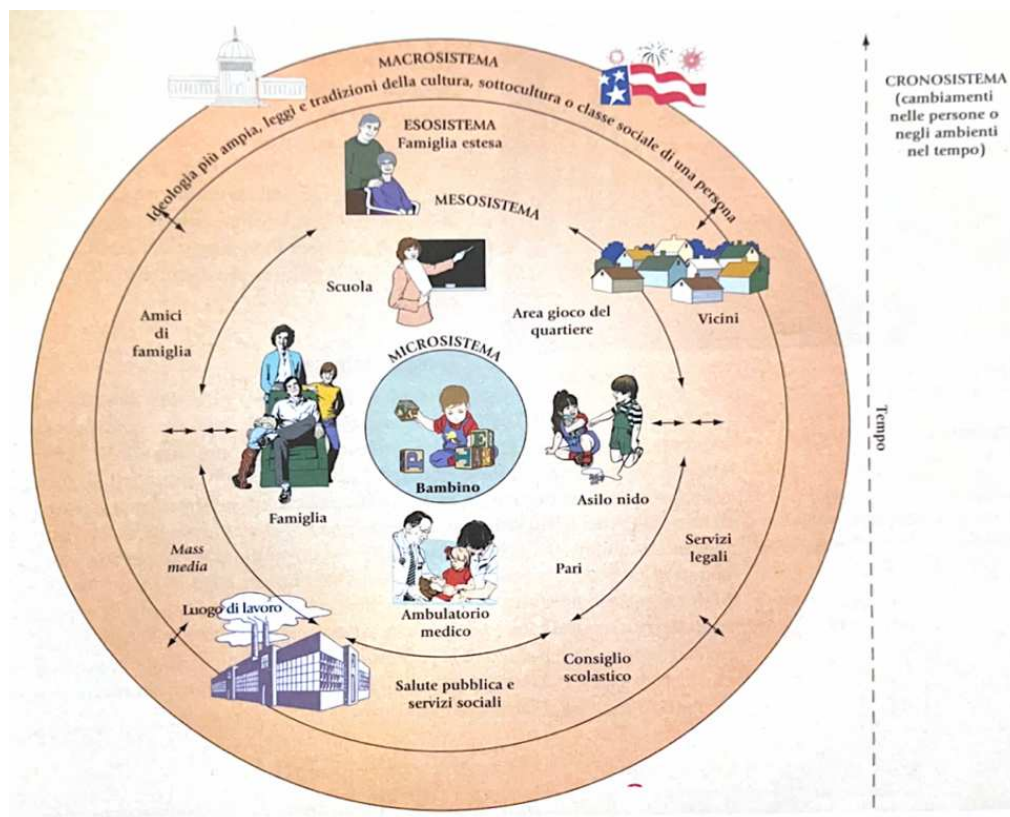


Figura n.1 – Il modello ecologico di Bronfenbrenner dell'ambiente come una serie di strutture nidificate.

(fonte: Shaffer & Kipp 2014/2015, p. 581, da Bronfenbrenner 1979)

La prospettiva ecologica evidenzia dunque come lo sviluppo sia profondamente radicato nel contesto e nelle relazioni, sottolineando il ruolo attivo dell'individuo all'interno di una rete di influenze reciproche tra persona e ambiente. In linea con tale impostazione, anche la teoria dell'apprendimento sociale, proposta da Albert Bandura, pone al centro il ruolo dell'interazione tra

individuo e contesto, soffermandosi in particolare sui processi attraverso cui i comportamenti vengono acquisiti mediante l'osservazione e l'imitazione.

1.4.2 La teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura

Nell'ambito delle teorie che hanno progressivamente ampliato la comprensione dei processi di apprendimento, un contributo particolarmente rilevante è rappresentato dalla *teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura*, che si colloca in una posizione di superamento rispetto al comportamentismo classico. Pur mantenendo attenzione ai meccanismi di acquisizione del comportamento, tale prospettiva introduce elementi innovativi, riconoscendo il ruolo attivo dell'individuo e l'importanza dei processi cognitivi.

A differenza delle teorie comportamentiste tradizionali, che attribuivano l'apprendimento esclusivamente all'esperienza diretta e a meccanismi di rinforzo, Bandura evidenzia come gli individui possano apprendere anche attraverso l'osservazione degli altri: l'imitazione, pertanto, non è più considerata un comportamento secondario, ma un meccanismo autonomo di apprendimento, definito *apprendimento osservativo o modellamento (modeling)*.

Secondo questa impostazione, l'acquisizione di nuovi comportamenti può avvenire in assenza di un'esperienza diretta e senza che il soggetto riceva un rinforzo immediato (Berti & Surian 2022); il modellamento si configura come un processo di natura cognitiva, nel quale l'individuo non si limita a imitare passivamente il comportamento osservato, ma elabora rappresentazioni mentali del modello, che vengono successivamente utilizzate per orientare il proprio comportamento (Shaffer & Kipp 2014/2015).

Tale processo implica diverse componenti: l'attenzione nei confronti del modello, la memorizzazione del comportamento osservato, la capacità di riprodurlo fisicamente o mentalmente e, infine, i *processi motivazionali* che ne determinano l'effettiva messa in atto.

Un ruolo centrale è svolto dal *rinforzo vicario*, che consiste nell'apprendere osservando le conseguenze delle azioni altrui: i comportamenti risultano facilmente acquisiti quando il modello viene premiato, mentre tendono a essere evitati in presenza di esiti negativi. L'apprendimento risulta quindi profondamente influenzato dal contesto sociale e dalle dinamiche relazionali in cui l'individuo è inserito (Berti & Surian 2022).

Accanto al *rinforzo vicario*, Bandura riconosce anche l'esistenza di forme di *rinforzo intrinseco*, che derivano dall'esperienza interna dell'individuo, come il senso di soddisfazione o di efficacia personale conseguente al raggiungimento di un obiettivo. Tali forme di rinforzo contribuiscono ulteriormente a evidenziare il ruolo attivo del soggetto nei processi di apprendimento (Camaioni & Di Blasio 2002).

Alla base di tale interpretazione, è possibile affermare che l'apprendimento osservativo non si limita all'acquisizione di comportamenti manifesti, ma contribuisce anche alla formazione e alla modificazione degli atteggiamenti, attraverso l'interiorizzazione di modelli e valori osservati nei contesti sociali (Berti & Surian 2022).

In sintesi, le prospettive considerate convergono nel sottolineare come lo sviluppo del comportamento e degli atteggiamenti sia il risultato di un'interazione complessa tra individuo e ambiente. I processi osservativi e le relazioni sociali assumono, in particolare, un ruolo centrale, poiché contribuiscono all'acquisizione non solo di modalità di azione, ma anche schemi di interpretazione e valutazione della realtà.

Capitolo 2

Alimentazione nella prima infanzia: valore educativo e relazionale

2.1 Il concetto di alimentazione: definizione e significato

L'alimentazione costituisce un aspetto centrale nella vita dell'individuo, poiché contribuisce a garantire la sopravvivenza, la crescita e il mantenimento dello stato di salute. Attraverso l'assunzione di alimenti, l'organismo ottiene l'energia e i nutrienti indispensabili al corretto funzionamento delle proprie attività vitali e ai processi di sviluppo. Per questa ragione, l'alimentazione è stata a lungo interpretata principalmente come risposta ai bisogni biologici fondamentali dell'essere umano e come condizione essenziale per il benessere fisico (Barasi 2003). La nutrizione umana viene generalmente definita come il processo mediante il quale l'organismo utilizza le sostanze nutritive introdotte attraverso il cibo per sostenere la crescita, lo sviluppo e il proprio funzionamento. Essa non riguarda soltanto la quantità e la qualità degli alimenti consumati, ma anche gli effetti che questi esercitano sul metabolismo e sullo stato di salute dell'individuo. Da questo punto di vista, alimentazione e nutrizione risultano profondamente intrecciate: sebbene il termine *alimentazione* richiami prevalentemente l'atto di mangiare e le pratiche ad esso associate, la *nutrizione* fa riferimento ai processi biologici e fisiologici attraverso cui il corpo utilizza ciò che viene assunto (Mann & Truswell 2002).

Una lettura esclusivamente biologica dell'alimentazione, tuttavia, rischierebbe di risultare riduttiva. Sebbene nutrirsi costituisca una necessità primaria indispensabile alla vita, il rapporto dell'essere umano con il cibo non può essere compreso unicamente in termini funzionali o fisiologici. Le più recenti prospettive di studio sottolineano, infatti, come l'alimentazione rappresenti un fenomeno multidimensionale, all'interno del quale si intrecciano aspetti corporei, psicologici, sociali, culturali e comportamentali. Mangiare non significa solo introdurre nutrienti nell'organismo, ma implica pratiche quotidiane, preferenze, abitudini e significati che si costruiscono nel tempo e nei differenti contesti di vita (Beauman et al. 2005). Il cibo assume pertanto un significato che oltrepassa la semplice funzione nutritiva, configurandosi come un elemento profondamente ancorato alle pratiche sociali e culturali delle comunità umane. Le scelte alimentari, le modalità di preparazione dei pasti, gli orari, le ritualità condivise e perfino il significato attribuito a determinati alimenti risultano influenzati dal contesto storico, culturale e sociale di appartenenza. L'alimentazione si presenta

dunque come un'esperienza situata, modellata da tradizioni, valori, norme implicite e pratiche condivise che contribuiscono alla costruzione dell'identità individuale e collettiva (Patra, 2022).

Il cibo rappresenta inoltre un importante veicolo di relazione, partecipazione sociale e condivisione culturale. In numerose culture, il momento di mangiare insieme costituisce un'occasione di incontro, comunicazione e condivisione, nella quale si trasmettono abitudini e modalità di stare con gli altri. Le pratiche alimentari non si limitano pertanto a soddisfare bisogni corporei, ma contribuiscono alla costruzione di appartenenza e alla definizione di ritualità quotidiane che accompagnano la vita delle persone nei diversi contesti sociali e culturali (Patra 2022).

Alla luce di tali considerazioni, il rapporto con il cibo non può essere considerato un dato naturale o immutabile, ma il risultato di un processo di costruzione progressiva influenzato dalle esperienze, dalle relazioni e dai contesti di vita. Le preferenze alimentari, gli atteggiamenti nei confronti degli alimenti e le modalità di avvicinamento all'esperienza alimentare si sviluppano infatti nel tempo attraverso l'interazione tra caratteristiche individuali e ambiente sociale. In tale processo, il contesto familiare, culturale e relazionale esercita un ruolo significativo, contribuendo alla formazione di abitudini che tendono progressivamente a consolidarsi (Mann & Truswell 2002). Tali dinamiche assumono una particolare rilevanza durante la prima infanzia, fase nella quale iniziano a strutturarsi le basi del futuro comportamento alimentare del bambino.

Diviene, quindi, necessario approfondire in che modo tale comportamento si sviluppi nei primi anni di vita e quali fattori contribuiscano alla progressiva costruzione del rapporto tra bambino e alimentazione.

2.2 Lo sviluppo alimentare nella fascia 0-6 anni

L'alimentazione rappresenta uno degli aspetti fondamentali dello sviluppo del bambino nei primi anni di vita. Fin dalla nascita, infatti, il nutrimento non risponde esclusivamente a un bisogno fisiologico, ma assume un profondo significato relazionale, affettivo ed educativo. Attraverso il momento del pasto il bambino entra progressivamente in una relazione con l'adulto di riferimento, sperimenta sensazioni corporee, sviluppa competenze cognitive ed emotive e costruisce le prime modalità di rapporto con il mondo circostante.

Nel corso della prima infanzia, lo sviluppo alimentare si intreccia strettamente con la crescita globale del bambino: l'esperienza del cibo coinvolge dimensioni differenti – corporee, emotive, sociali, culturali – contribuendo alla formazione dell'identità personale e socio-relazionale. Attraverso le esperienze quotidiane il bambino apprende gradualmente il riconoscimento della fame e della sazietà,

scopre nuovi sapori e consistenze, sviluppa autonomie complesse e interiorizza i modelli comportamentali osservati all'interno del proprio contesto familiare e educativo (Brazelton & Sparrow 2004; Amarri & Pedrazzi 2006).

Recenti studi evidenziano inoltre come i momenti del pasto nei servizi educativi per l'infanzia rappresentino occasioni di apprendimento sociale, partecipazione e costruzione delle abitudini alimentari, influenzate sia dalle relazioni con gli adulti sia dall'interazione con i pari (Willemsen, Wiggins & Cromdal 2023).

Le prime esperienze alimentari assumono quindi un'importanza centrale poiché influenzano non solo le future abitudini nutrizionali, ma anche il modo in cui il bambino costruirà il rapporto con il proprio corpo e con gli altri. Il momento dell'alimentazione non può essere interpretato come semplice soddisfacimento di un bisogno biologico, ma deve essere considerato un momento educativo e relazionale essenziale per lo sviluppo armonico della persona (Amarri & Pedrazzi 2006).

2.2.1 Il significato dell'alimentazione nella prima infanzia

La crescita infantile rappresenta un processo complesso influenzato dall'interazione tra fattori genetici, ambientali, relazionali e culturali; tra questi, l'alimentazione occupa una posizione centrale poiché contribuisce allo sviluppo corporeo, cognitivo ed emotivo del bambino. Un'alimentazione equilibrata e variegata favorisce, infatti, non soltanto l'accrescimento fisico, ma anche la maturazione neurologica, il benessere psicologico e la costruzione di corrette e sane abitudini di vita. Al contrario, abitudini alimentari scorrette possono influenzare negativamente la crescita e aumentare il rischio di problematiche legate alla salute; allo stesso tempo anche il contesto socioeconomico e culturale esercita un'importante influenza sullo sviluppo infantile, in quanto le possibilità educative e le abitudini familiari contribuiscono alla costruzione del rapporto del bambino con il cibo e il proprio corpo (Amarri & Pedrazzi 2006).

Nei primi anni di vita il rapporto con il cibo si sviluppa gradualmente attraverso la quotidianità vissuta all'interno della famiglia e dei contesti educativi; il bambino interiorizza comportamenti e routine osservate negli adulti di riferimento, apprendendo il significato sociale e culturale del pasto. L'esperienza alimentare non riguarda esclusivamente *l'atto del nutrire*, ma coinvolge anche dimensioni affettive, relazionali e sociali attraverso cui il bambino costruisce legami, sviluppa autonomie, esprime preferenze personali e apprende modalità comunicative. Accanto al soddisfacimento del bisogno fisiologico emerge progressivamente anche *“l'atto del mangiare”*, inteso come processo emotivo e sociale: mediante il cibo, infatti, il bambino sperimenta il piacere della condivisione, comunica emozioni e desideri e costruisce relazioni con gli altri. Il cibo assume quindi un valore simbolico e identitario (Amarri & Pedrazzi 2006).

2.2.2 Le prime esperienze alimentari come spazio di cura, relazione e apprendimento

Nei primi mesi di vita, l'alimentazione costituisce una delle principali modalità attraverso cui il neonato entra in relazione con il mondo esterno. L'allattamento non rappresenta unicamente un atto finalizzato al nutrimento fisico, ma si configura come un'articolata esperienza relazionale ed emotiva all'interno della quale il bambino costruisce le prime forme di comunicazione con l'adulto (Brazelton & Sparrow 2004).

Durante il momento della nutrizione, il bambino non riceve esclusivamente cibo, ma vive un'occasione di contenimento emotivo che contribuisce alla costruzione del legame di attaccamento (Brazelton & Sparrow 2004). In questa prospettiva, risulta particolarmente significativa la *teoria dell'attaccamento* elaborata da John Bowlby (1969), secondo cui il bambino costruisce i propri legami emotivi attraverso le relazioni precoci con le figure di riferimento. Bowlby definisce l'attaccamento come un legame affettivo profondo e duraturo che consente al bambino di sentirsi protetto e rassicurato nei momenti di bisogno, favorendo così uno sviluppo emotivo e relazionale equilibrato. Le interazioni quotidiane tra adulto e bambino assumono quindi un ruolo centrale: la vicinanza fisica, il contatto corporeo, lo sguardo, la voce e la capacità del caregiver di rispondere sensibilmente ai bisogni del bambino favoriscono infatti la costruzione di un attaccamento sicuro, permettendo al bambino di sperimentare fiducia, continuità e protezione.

Accanto alla teoria di Bowlby, anche Mary Ainsworth (1979) sottolinea l'importanza della "*base sicura*", evidenziando come il bambino sviluppi comportamenti esplorativi più sereni quando percepisce la presenza affidabile dell'adulto di riferimento. L'autonomia, quindi, non nasce da una separazione precoce, ma dalla sicurezza emotiva costruita all'interno di relazioni stabili e accoglienti (Shaffer & Kipp 2014/2015).

Fin dalle prime settimane di vita il neonato manifesta competenze precoci legate alla suzione e alla ricerca del nutrimento: attraverso l'esperienza quotidiana il bambino apprende a coordinare suzione, deglutizione e respirazione, sviluppando capacità di adattamento e autoregolazione sempre più complesse. L'alimentazione si configura quindi come un'occasione di apprendimento corporeo e relazionale strettamente connessa allo sviluppo neurologico e sensoriale.

Nel corso dei primi mesi il ritmo delle poppate appare inizialmente legato ai bisogni immediati del bambino; con il passare del tempo emergono forme sempre più stabili di organizzazione e prevedibilità. Il neonato inizia gradualmente a distinguere la sensazione della fame da altre forme di disagio, mentre i genitori imparano a riconoscere e interpretare i diversi segnali comunicativi espressi attraverso il pianto o i movimenti corporei. In questa fase il pianto assume un importante valore comunicativo: non rappresenta esclusivamente una richiesta di nutrimento, ma può esprimere stanchezza, bisogno di vicinanza, difficoltà di adattamento o sovrastimolazione. I genitori

attraversano quindi un processo graduale di conoscenza reciproca, imparando a comprendere il bambino e a rispondere adeguatamente ai suoi bisogni fisici ed emotivi.

Le routine alimentari contribuiscono inoltre alla costruzione di un senso di stabilità e prevedibilità, portando il neonato a sviluppare la capacità di calmarsi e di sentirsi rassicurato dalla presenza dell'adulto. Il contatto corporeo, la voce dei genitori, lo sguardo e le modalità con cui il bambino viene tenuto durante l'allattamento favoriscono la costruzione di un legame affettivo profondo e rappresentano le prime basi della comunicazione relazionale.

L'esperienza alimentare coinvolge progressivamente entrambi i genitori nella costruzione della relazione con il bambino: sebbene la madre rappresenti inizialmente la principale figura di riferimento durante l'allattamento, anche il padre assume un ruolo significativo nella cura quotidiana e nel sostegno emotivo (Brazelton & Sparrow 2004).

2.2.3 Lo sviluppo dell'autonomia e delle abitudini alimentari

Nei primi mesi di vita, l'alimentazione del bambino evolve da dimensione prevalentemente fisiologica a momento sempre più relazionale, esplorativo e comunicativo; se nelle prime settimane il nutrimento è fortemente connesso ai bisogni primari e alla regolazione corporea, con la crescita l'infante sviluppa nuove competenze cognitive, comunicative, motorie e relazionali che trasformano profondamente il significato del pasto.

Intorno ai quattro-sei mesi il bambino attraversa una fase di maturazione che prepara gradualmente all'introduzione dei cibi solidi e al processo di svezzamento. L'alimentazione diventa un'importante occasione di scoperta del mondo esterno: il contatto con nuove consistenze, sapori e odori favorisce infatti l'ampliamento delle competenze percettive e cognitive. Parallelamente si sviluppano nuove abilità motorie che favoriscono l'autonomia alimentare. Il bambino acquisisce una maggiore coordinazione tra mani e bocca, afferra piccoli oggetti, utilizza le dita per raccogliere il cibo e manifesta il desiderio di mangiare da solo.

Tra il sesto e l'ottavo mese sviluppa un crescente interesse per l'ambiente circostante, che influisce anche sul comportamento alimentare. Durante i pasti l'attenzione si sposta dall'atto nutritivo all'esplorazione del contesto e delle persone presenti. Il bambino manifesta, infatti, il desiderio di partecipare attivamente all'interazione sociale, osservando i volti, interpretando le espressioni emotive e ricercando la condivisione con l'adulto.

L'esplorazione orale assume un ruolo centrale nello sviluppo del bambino: il cibo non viene solo ingerito, ma anche osservato, toccato, manipolato e sperimentato attraverso i sensi. Tale esperienza multisensoriale favorisce la conoscenza dell'ambiente circostante e sostiene il processo di apprendimento. I pasti diventano così occasioni di scoperta e sperimentazione, attraverso le quali il

bambino acquisisce maggiore controllo sui propri movimenti e sviluppa forme di partecipazione sempre più indipendenti.

Durante il secondo anno di vita il bambino continua ad acquisire competenze che influenzano profondamente il suo rapporto con il cibo. Mangiare diventa, con il passare del tempo, un'attività autonoma, in quanto il piccolo desidera scegliere e sperimentare gli alimenti, alternando momenti di grande interesse a comportamenti oppositivi o selettivi. Anche il gioco assume un ruolo significativo durante i pasti, poiché il contatto diretto con gli alimenti favorisce esperienze di esplorazione e scoperta che contribuiscono alla conoscenza dell'ambiente circostante. Tali comportamenti costituiscono generalmente una normale espressione della ricerca di autonomia e della costruzione della propria identità. In questa fase, il compito dell'adulto, consiste nell'accompagnare il bambino con un atteggiamento paziente e non coercitivo, rispettandone i tempi e valorizzandone curiosità ed esplorazione (Brazelton & Sparrow 2004).

Tra i tre e i cinque anni il bambino sviluppa una maggiore consapevolezza di sé e del proprio comportamento nei confronti degli altri, e l'alimentazione assume un forte valore sociale e relazionale: il pasto diventa un'occasione di condivisione, di partecipazione alla vita familiare e di imitazione (Brazelton & Sparrow 2004). Diversi studi evidenziano come le abitudini alimentari dei bambini siano fortemente influenzate dai comportamenti osservati negli adulti e nei pari: la partecipazione ai pasti e la ripetuta esposizione ai cibi contribuiscono alla costruzione delle preferenze alimentari, delle routine quotidiane e delle modalità di comportamento a tavola (Willemsen, Wiggins & Cromdal 2023). In questa fase possono emergere gusti selettivi, rifiuti o atteggiamenti oppositivi nei confronti di alcuni cibi, che vanno a rappresentare una modalità attraverso cui il bambino afferma la propria individualità e sperimenta forme di controllo sull'ambiente circostante (Brazelton & Sparrow 2004).

In sintesi, l'educazione alimentare nella prima infanzia non può limitarsi alla trasmissione di corrette regole nutrizionali, ma deve promuovere la costruzione di un rapporto equilibrato e positivo con il cibo, fondato sull'ascolto dei bisogni del bambino, sul rispetto delle tappe evolutive e sulla qualità delle relazioni educative (Brazelton & Sparrow 2004).

2.3 Il pasto come esperienza educativa

Nei servizi educativi per la prima infanzia il momento del pranzo assume un valore pedagogico che va ben oltre il semplice soddisfacimento dei bisogni fisiologici del bambino; come già affermato, mangiare non rappresenta esclusivamente un atto nutrizionale, ma costituisce un'esperienza complessa nella quale si intrecciano aspetti corporei, emotivi, relazionali e sociali. Il

pasto diventa così uno spazio quotidiano di cura attraverso cui il bambino sperimenta benessere, sicurezza e appartenenza all'interno del contesto educativo.

La qualità dell'esperienza alimentare nei servizi 0-6 anni dipende dall'attenzione pedagogica con cui vengono organizzati, spazi, tempi, relazioni e routine che accompagnano il pranzo. In tal senso, il momento del pasto si configura come parte integrante del progetto pedagogico, poiché contribuisce alla crescita globale del bambino e sostiene lo sviluppo dell'autonomia e della socialità, assumendo un significativo valore educativo.

Mangiare insieme implica un articolato processo di apprendimento che coinvolge differenti dimensioni dell'esperienza infantile: mediante il cibo il bambino sviluppa *una relazione con sé stesso*, imparando a riconoscere sensazioni corporee come fame, sazietà, piacere o rifiuto; allo stesso tempo, costruisce *una relazione con l'altro*, poiché il nutrimento avviene all'interno di uno scambio affettivo e comunicativo con l'adulto di riferimento e successivamente con il gruppo dei pari. Parallelamente il bambino sviluppa anche *una relazione con il cibo* stesso, che diventa oggetto di scoperta ed esplorazione attraverso i sensi, e *una relazione con il gruppo*, vivendo il pranzo come esperienza condivisa di partecipazione e convivialità.

Nei contesti educativi il pranzo assume quindi caratteristiche di un'esperienza di cura globale nella quale l'infante non apprende soltanto corrette modalità alimentari, ma costruisce progressivamente competenze emotive, relazionali e sociali. In tale prospettiva, il compito dell'adulto non consiste semplicemente nel garantire nutrimento, ma nell'accompagnare il bambino all'interno di un'esperienza positiva e significativa con il cibo. La cura educativa del pranzo richiede quindi attenzione ai bisogni individuali, rispetto dei tempi personali e capacità di creare un clima accogliente e rassicurante, nel quale ciascuno possa sentirsi ascoltato e sostenuto nel proprio percorso di crescita (Paradiso 2023).

2.3.1 La dimensione relazionale e comunicativa

Il momento del pasto rappresenta uno dei principali contesti relazionali attraverso cui il bambino costruisce il proprio rapporto con il cibo, con gli altri e con sé stesso. All'interno dei servizi educativi per l'infanzia, infatti, l'alimentazione si sviluppa attraverso una rete di interazioni quotidiane che coinvolgono adulti e bambini in un continuo processo di comunicazione e scambio reciproco. Il cibo assume così la funzione di *medium relazionale*: attraverso il pranzo il bambino comunica emozioni, preferenze, bisogni, curiosità e difficoltà, mentre l'adulto, mediante la propria presenza e sensibilità educativa, accompagna il piccolo nell'esperienza alimentare sostenendone il senso di sicurezza e di fiducia.

La relazione con il caregiver influisce profondamente sul modo in cui il bambino vive il pasto; quando il clima è sereno e accogliente, il bambino tende ad avvicinarsi al cibo con maggiore serenità e piacere esplorativo.

La dimensione comunicativa del pranzo emerge anche attraverso la qualità della comunicazione non verbale: lo sguardo, il tono della voce, la postura dell'adulto, l'attenzione ai segnali corporei del bambino e la capacità di rispettarne i tempi contribuiscono alla costruzione di un clima emotivo positivo che favorisce il benessere durante il pasto (Paradiso 2023).

L'alimentazione rappresenta inoltre un importante spazio comunicativo: soprattutto nei primi anni di vita, il bambino utilizza il corpo, i gesti, il pianto, le espressioni facciali e i comportamenti alimentari per esprimere bisogni, emozioni e stati interiori. Anche il rifiuto del cibo, la selettività alimentare o il desiderio di autonomia possono quindi essere interpretati come modalità attraverso cui il bambino comunica sé stesso e costruisce la propria identità (Coutinho Marques & Rodrigues da Luz 2025).

La qualità delle relazioni educative assume un ruolo centrale anche nella prevenzione di situazioni di disagio o conflitto durante il pasto. Atteggiamenti coercitivi, pressioni eccessive o vissuti emotivi negativi possono infatti compromettere il rapporto del bambino con il cibo, trasformando il pasto in un momento di tensione anziché di benessere; al contrario, un approccio educativo basato sull'ascolto, sul rispetto e sulla valorizzazione dell'esperienza individuale favorisce la costruzione di un rapporto equilibrato e positivo con l'alimentazione (Paradiso 2023).

2.3.2 Il pranzo come spazio di apprendimento e socializzazione

Nei servizi educativi il pranzo rappresenta anche un importante spazio di apprendimento sociale e culturale. Attraverso la partecipazione quotidiana ai momenti del pasto, il bambino interiorizza progressivamente regole, rituali e modalità di comportamento che contribuiscono allo sviluppo della convivenza e del senso di appartenenza al gruppo. Il pranzo assume il valore di esperienza condivisa attraverso cui il bambino apprende gradualmente il rispetto di tempi e spazi.

Durante il pranzo il bambino impara ad aspettare il proprio turno, a stare seduto a tavola, a rispettare i ritmi degli altri, a chiedere aiuto, a comunicare bisogni e preferenze e a partecipare alla conversazione con adulti e pari. Tali competenze si sviluppano gradualmente nella quotidianità e assumono un importante valore educativo nella costruzione dell'autonomia e della socialità.

La convivialità del pranzo favorisce inoltre lo sviluppo del senso di appartenenza al gruppo: i bambini osservano reciprocamente i comportamenti degli altri, si imitano, condividono esperienze e costruiscono le prime forme di cooperazione e sostegno reciproco. Si crea così uno spazio condiviso nel quale ciascun soggetto può sentirsi parte integrante della comunità educativa. Anche la presenza di momenti ripetuti e condivisi contribuisce a creare sicurezza e prevedibilità nell'esperienza del

pasto, aiutando il bambino a orientarsi all'interno della giornata educativa. Infine, il pasto rappresenta anche un'esperienza culturale: il cibo permette al piccolo di entrare in contatto con tradizioni, abitudini e modelli alimentari differenti, sperimentando la ricchezza della diversità culturale presente nei contesti educativi contemporanei. In questa direzione, il pasto può diventare un'occasione di dialogo, inclusione e valorizzazione delle differenze, promuovendo atteggiamenti di apertura e di rispetto nei confronti dell'altro (Paradiso 2023).

In sintesi, è possibile affermare che l'educazione alimentare nella prima infanzia non si costruisce esclusivamente attraverso indicazioni teoriche o prescrizioni nutrizionali, ma prende forma soprattutto mediante esperienze quotidiane concrete. In età prescolare, infatti, il bambino apprende prevalentemente mediante l'osservazione, l'imitazione, l'esplorazione sensoriale e l'esperienza diretta; per questo motivo il momento del pasto assume un significativo valore educativo, poiché consente di conoscere il cibo non solo sul piano nutrizionale, ma anche attraverso il corpo, i sensi e la relazione con gli altri (Coutinho Marques & Rodrigues da Luz 2025).

Numerosi studi evidenziano come l'apprendimento alimentare sia strettamente collegato alla progressiva familiarizzazione con gli alimenti: l'esposizione ripetuta a nuovi sapori, odori e consistenze favorisce l'accettazione del cibo e contribuisce alla costruzione delle future preferenze alimentari. Contemporaneamente, anche l'osservazione dei comportamenti alimentari degli adulti e dei pari esercita una forte influenza sulle scelte del bambino, che tende a interiorizzare atteggiamenti e modalità di consumo sperimentati nei contesti quotidiani (López-Banet, Miguéles Rosique, Martínez-Carmona & Ayuso Fernández 2022).

In questa prospettiva, le esperienze educative legate al cibo assumono particolare efficacia quando coinvolgono il bambino in modo attivo e concreto; attività manipolative, esplorative, sensoriali e olfattive favoriscono un apprendimento significativo, permettendo al bambino di costruire una conoscenza più consapevole del cibo e della relazione con esso. L'educazione alimentare assume così una dimensione esperienziale nella quale il fare, l'osservare e lo sperimentare favoriscono processi di crescita e apprendimento nella prima infanzia (Coutinho Marques & Rodrigues da Luz 2025).

2.4 Ruolo dell'adulto di riferimento nell'educazione alimentare

Il ruolo dell'adulto di riferimento nell'educazione alimentare assume particolare rilevanza nella prima infanzia, poiché il rapporto con il cibo prende forma all'interno delle pratiche di cura e delle relazioni che accompagnano il momento del pasto (Coutinho Marques & Rodrigues da Luz 2025). Se nei paragrafi precedenti è stato evidenziato il valore educativo e sociale dell'alimentazione,

appare ora necessario soffermarsi sulle modalità attraverso cui genitori ed educatori accompagnano il bambino nella progressiva costruzione di atteggiamenti, comportamenti e significati attribuiti al cibo. In tale prospettiva, il compito dell'adulto non consiste esclusivamente nel soddisfare un bisogno fisiologico, ma nel predisporre condizioni educative che rendano il pasto un'esperienza rassicurante e significativa (Goldschmied & Jackson 1996).

Nel corso dei primi anni di vita, il rapporto con il cibo si costruisce mediante esperienze ripetute e condivise nelle quali l'adulto assume una funzione di accompagnamento e mediazione educativa. Nei servizi per l'infanzia, così come nel contesto familiare, il bambino necessita di una presenza stabile e prevedibile capace di offrire sicurezza emotiva e attenzione individualizzata. La relazione con l'adulto di riferimento diventa infatti un elemento essenziale anche durante il pasto, in quanto permette al bambino di sperimentare fiducia e di avvicinarsi progressivamente all'esperienza alimentare senza vissuti di ansia o costrizione; in tal senso, l'adulto è chiamato a osservare il bambino, a riconoscerne i tempi, le difficoltà, le preferenze e i segnali corporei, accompagnando il percorso di crescita alimentare attraverso un atteggiamento accogliente e rispettoso delle differenze individuali (Goldschmied & Jackson 1996).

L'azione educativa dell'adulto si esprime in modo significativo durante le pratiche quotidiane che caratterizzano il momento del pasto: la letteratura evidenzia infatti come il comportamento alimentare infantile sia fortemente influenzato dal clima relazionale nel quale il bambino sperimenta il cibo e dalle modalità con cui l'adulto introduce nuove abitudini alimentari (Amarri & Pedrazzi 2006).

In questa direzione, pratiche educative caratterizzate da gradualità e ascolto favoriscono la costruzione di un rapporto equilibrato con l'alimentazione, sostenendo il bambino nell'acquisizione di fiducia verso nuovi sapori e rituali legati al tempo del mangiare. Al contrario, atteggiamenti fondati sull'imposizione, sulla pressione o sul controllo eccessivo possono compromettere la qualità dell'esperienza. Forzare il bambino a terminare il pasto, insistere ripetutamente sull'assaggio di alimenti non graditi o utilizzare il cibo come ricompensa o punizione rischia di trasformare il momento del pasto in un'esperienza conflittuale, nella quale prevalgono vissuti di tensione e opposizione piuttosto che di curiosità e disponibilità alla scoperta. In tali situazioni il bambino può sviluppare atteggiamenti di rifiuto che non necessariamente esprimono un disinteresse verso il cibo, ma possono rappresentare una modalità di affermazione personale o una risposta a dinamiche percepite come eccessivamente direttive.

In sintesi, educare all'alimentazione non significa imporre comportamenti alimentari rigidamente prestabiliti, ma accompagnare gradualmente l'infante nella costruzione di una relazione positiva e consapevole con il cibo (Amarri & Pedrazzi 2006).

Un ruolo centrale assume il processo di *educazione del gusto*, inteso come percorso di familiarizzazione con alimenti differenti, nel quale il piccolo viene sostenuto nell'esplorazione di sapori, odori, consistenze e modalità di consumo nuove. L'accettazione di un alimento, infatti, non avviene generalmente in maniera immediata, ma richiede esposizioni ripetute, tempi distesi e un contesto emotivamente rassicurante che consenta al bambino di sperimentare senza sentirsi costretto. L'*educazione al gusto* si costruisce pertanto nella quotidianità dei gesti e delle esperienze condivise: la ripetuta esposizione, la possibilità di osservare gli adulti durante il pasto, il coinvolgimento graduale nelle pratiche di preparazione e la partecipazione a momenti conviviali favoriscono una crescente familiarità con il cibo e sostengono lo sviluppo di atteggiamenti aperti verso l'esperienza alimentare. In questa prospettiva, l'adulto assume il ruolo di guida educativa che orienta il bambino non attraverso imposizioni, ma mediante esperienze significative multisensoriali fondate sull'accompagnamento e sulla valorizzazione della curiosità infantile. In ambito educativo, tale accompagnamento può concretizzarsi anche attraverso esperienze sensoriali e di esplorazione del cibo – osservazione, manipolazione, assaggio, narrazione e piccoli laboratori – che consentono al bambino di familiarizzare con alimenti differenti in un clima relazionale rassicurante e non prescrittivo (Amarri & Pedrazzi 2006).

La famiglia costituisce il primo contesto relazionale all'interno del quale il bambino costruisce abitudini e pratiche alimentari quotidiane. Le esperienze vissute nei pasti domestici contribuiscono a costruire familiarità con il cibo, routine e aspettative che il bambino tende progressivamente a trasferire anche in altri contesti di vita, come il nido e la scuola dell'infanzia.

La funzione educativa dell'adulto emerge inoltre nella capacità di sostenere l'autonomia alimentare del bambino; accompagnare non significa sostituirsi, ma offrire supporto rispettando tempi, competenze e possibilità evolutive individuali. L'adulto deve quindi favorire la partecipazione attiva del bambino all'esperienza alimentare, sostenendone il desiderio di manipolare, sperimentare, scegliere e familiarizzare gradualmente con il cibo. Coinvolgere il figlio in piccoli gesti quotidiani – come osservare la preparazione del pasto, aiutare nella disposizione degli alimenti o nell'allestimento della tavola – innesca maggiore familiarità e fiducia, trasformando il cibo in occasione di partecipazione e scoperta piuttosto che di controllo o imposizione (Amarri & Pedrazzi 2006).

Accanto alla famiglia, anche i servizi educativi per la prima infanzia assumono un ruolo significativo nella costruzione delle abitudini alimentari del bambino. Nei contesti educativi, il momento del pasto si inserisce all'interno di una relazione continuativa con gli adulti che, attraverso presenza e cura, accompagnano il bambino nella progressiva costruzione del rapporto con il cibo. In questa prospettiva, l'educatore non svolge soltanto una funzione organizzativa o assistenziale, ma

assume un ruolo di mediazione educativa che richiede attenzione individualizzata, sensibilità e capacità di leggere i bisogni espressi dal bambino durante il pasto.

La presenza di figure adulte stabili e di riferimento favorisce la costruzione di un clima prevedibile e rassicurante, elemento particolarmente importante nella prima infanzia, quando il bambino vive il momento alimentare come esperienza ancora profondamente intrecciata ai bisogni di sicurezza e continuità relazionale. L'educatore è chiamato pertanto ad osservare il comportamento senza interpretarlo rigidamente come adeguato o problematico, ma cercando di comprenderne i significati personali: il rifiuto di alcuni alimenti, l'incertezza di fronte a nuove proposte, la selettività o il desiderio di autonomia possono infatti rappresentare momenti evolutivi fisiologici che richiedono accompagnamento, pazienza e mediazione (Goldschmied & Jackson 1996).

L'efficacia dell'azione educativa dell'adulto si esprime inoltre nella capacità di costruire un contesto emotivamente positivo, caratterizzato da ascolto e rispetto reciproco; un clima relazionale sereno permette al bambino di avvicinarsi al cibo con curiosità, riducendo vissuti d'ansia, opposizione o rifiuto (Amarri & Pedrazzi 2006). Tale prospettiva richiama una concezione educativa fondata sul rispetto dei tempi e dell'iniziativa del bambino, nella quale l'adulto non assume una funzione rigidamente direttiva, ma predispone condizioni favorevoli affinché il piccolo possa apprendere e consolidare la propria autonomia. L'adulto si configura quindi come mediatore dell'esperienza, capace di osservare e orientare il bambino nel processo di costruzione del rapporto con il cibo (Montessori 2022).

Infine, la costruzione di un rapporto equilibrato con l'alimentazione richiede continuità e coerenza tra contesto familiare e servizi educativi. Il dialogo tra educatori e famiglie assume un ruolo centrale nella condivisione di osservazioni, strategie educative e modalità di accompagnamento del bambino durante il pasto. La collaborazione e la possibilità di confrontarsi su preferenze, eventuali difficoltà o cambiamenti osservati favoriscono infatti la costruzione di una dimensione alimentare coerente e rassicurante, rispettosa dei bisogni individuali, orientata alla promozione di un rapporto positivo e autonomo con il cibo e nella quale il bambino possa trovare continuità tra i differenti contesti di vita (Goldschmied & Jackson 1996).

In tale direzione, anche momenti di partecipazione condivisa tra famiglie e servizio educativo possono assumere un forte valore pedagogico, offrendo al bambino occasioni di convivialità e continuità relazionale attorno al cibo, oltre che possibilità di riconoscimento delle diverse culture alimentari nel contesto educativo (Amarri & Pedrazzi 2006).

In definitiva, il ruolo dell'adulto nell'educazione alimentare non coincide con il semplice controllo alimentare, ma con la capacità di accompagnare il bambino nella progressiva costruzione di un rapporto autonomo e consapevole con il cibo. La continuità educativa tra famiglie e servizi per

l'infanzia assume quindi un valore essenziale nel sostenere esperienze alimentari coerenti e orientate al benessere complessivo del bambino.

2.5 Il valore della routine del pasto nei servizi educativi per la prima infanzia

Nei servizi educativi per la prima infanzia, la quotidianità si struttura attraverso una successione di ritualità e tempi organizzati che accompagnano progressivamente il bambino nella costruzione della propria crescita. La giornata educativa non costituisce una semplice scansione cronologica di attività, bensì una cornice pedagogica entro la quale si intrecciano processi di cura, apprendimento, relazione e sviluppo, sostenuti da una struttura spazio-temporale riconoscibile e sufficientemente stabile. E, in questo contesto, le routine assumono un ruolo centrale poiché permettono al bambino di orientarsi all'interno della complessità del contesto educativo, interiorizzano ritmi e significati attraverso il ripetersi di esperienze condivise.

La ripetizione di azioni, tempi e rituali non deve essere interpretata come una mera dimensione organizzativa del servizio, ma come un dispositivo pedagogico che rende il contesto prevedibile e comprensibile, offrendo al bambino punti di riferimento stabili attraverso cui costruire progressivamente sicurezza e appartenenza. Le routine consentono infatti di anticipare ciò che accadrà, riconoscere la scansione della giornata, comprendere il significato delle situazioni vissute e sviluppare competenze di autoregolazione, favorendo al tempo stesso la maturazione delle dimensioni relazionali e sociali dell'esperienza educativa (Paradiso 2023).

All'interno di questa cornice, il momento del pasto assume un valore particolarmente significativo in quanto rappresenta una routine quotidiana capace di intrecciare bisogni fisiologici, relazioni affettive, apprendimento sociale e progressiva conquista dell'autonomia. Il pranzo al nido o nei servizi educativi per la prima infanzia non si configura esclusivamente come risposta a un bisogno corporeo, ma come esperienza formativa complessa nella quale il bambino apprende gradualmente modalità di stare con gli altri, tempi condivisi, ritualità e competenze legate alla cura di sé. Mediante la ripetizione quotidiana di gesti riconoscibili – il lavaggio delle mani, la preparazione dello spazio, l'attesa del proprio turno, la condivisione del tavolo, il riordino – il bambino interiorizza pratiche e significati che contribuiscono alla costruzione di competenze socio-relazionali (Paradiso 2023).

Le esperienze alimentari proposte nei servizi educativi assumono particolare rilevanza quando consentono ai bambini di partecipare attivamente all'esplorazione del cibo attraverso attività manipolative ed esperienziali. La preparazione di semplici alimenti, la cura dell'orto, l'osservazione degli ingredienti o la manipolazione sensoriale favoriscono apprendimenti fondati sull'esperienza diretta, sostenendo la loro curiosità, la conoscenza e le competenze relazionali e collaborative. In

questa direzione, infatti, il rapporto con il cibo si costruisce non soltanto mediante spiegazioni verbali, ma attraverso occasioni di partecipazione attiva che valorizzano il fare e lo sperimentare come strumenti privilegiati di apprendimento nella prima infanzia (Amarri & Pedrazzi 2006). In tale processo assume particolare importanza anche la funzione di modellamento esercitata dall'adulto e dal gruppo dei pari: osservare altri bambini mangiare, sperimentare nuovi alimenti in un clima sereno e partecipare ad un'esperienza condivisa favorisce atteggiamenti di apertura e familiarizzazione progressiva verso il cibo, contribuendo alla costruzione di abitudini alimentari consapevoli e positive (Goldschmied & Jackson 1996).

La funzione pedagogica della routine del pasto emerge in particolare nella sua capacità di offrire stabilità emotiva e continuità esperienziale. Durante la prima infanzia, infatti, il bambino vive quotidianamente una molteplicità di cambiamenti di contesto e relazione che richiedono continui processi di adattamento; il passaggio da un'attività all'altra, da uno spazio a un altro o da una relazione a una dimensione differente può rappresentare un'esperienza complessa, soprattutto perché il bambino non possiede ancora pienamente quelle competenze di transizione che consentono di affrontare i cambiamenti in modo autonomo. In questo senso, la prevedibilità delle routine assume una funzione contenitiva e rassicurante, poiché consente al bambino di riconoscere il fluire della giornata e di anticiparne i significati (Paradiso 2023).

La *teoria dell'attaccamento* elaborata da John Bowlby (1969) permette di comprendere il ruolo delle routine nella costruzione della sicurezza emotiva durante la prima infanzia. La presenza di figure adulte stabili e prevedibili, insieme alla continuità di tempi, spazi e ritualità quotidiane, consente al bambino di sviluppare fiducia nell'ambiente educativo e di affrontare con minore disorientamento le transizioni della giornata. Analogamente, Winnicott (1974) evidenzia come la continuità delle cure e la stabilità relazionale costituiscano una *base sicura* capace di sostenere il bambino nella costruzione della fiducia verso il mondo e verso le proprie possibilità di azione. Applicata al contesto alimentare, tale prospettiva permette di interpretare il momento del pasto come un'esperienza educativa rassicurante e contenitiva, nella quale la riconoscibilità delle pratiche quotidiane e la presenza costante dell'adulto favoriscono sicurezza e autonomia, rendendo il bambino progressivamente disponibile all'esplorazione sensoriale e all'acquisizione di nuove competenze (Paradiso 2023).

All'interno di questo panorama, il pasto può essere interpretato anche come una *transizione educativa* quotidiana che accompagna il bambino nel passaggio tra differenti momenti della giornata scolastica. Le *transizioni educative* costituiscono dispositivi quotidiani che accompagnano il bambino nei cambiamenti di tempi, spazi, relazioni ed esperienze, sostenendone progressivamente la capacità di orientarsi nella quotidianità educativa; sul piano pedagogico, esse permettono al soggetto di

riconoscere il cambiamento di situazione e di prepararsi emotivamente a vivere esperienze differenti, favorendo processi di adattamento e di continuità esperienziale.

Il concetto di *transizione educativa* si affianca alla nozione di *transizione ecologica* proposta da Urie Bronfenbrenner (1989), secondo cui lo sviluppo infantile si costruisce attraverso il continuo attraversamento di sistemi socio-relazionali differenti e la progressiva riorganizzazione delle esperienze vissute. Applicata al contesto del pasto, questa dimensione, consente di leggere il pranzo come un momento di passaggio tra attività di gioco o laboratorio e un tempo caratterizzato da condivisione e regolazione, nel quale il bambino è accompagnato a orientarsi attraverso ritualità riconoscibili e riferimenti relazionali stabili. Gestì ripetuti e socialmente condivisi – come preparare lo spazio, sedersi insieme, attendere il proprio turno, condividere tempi comuni – sostengono la costruzione di continuità esperienziale e permettono al bambino di vivere il cambiamento con maggiore sicurezza (Paradiso 2023).

In questa prospettiva, le transizioni educative non possono essere interpretate come passaggi rigidamente standardizzati, ma richiedono una mediazione pedagogica attenta ai bisogni del bambino e alle caratteristiche della situazione concreta. Alcuni studi sulle prime transizioni dei servizi educativi evidenziano come l'adulto sia chiamato a modulare flessibilmente tempi, prossimità relazionale e partecipazione del bambino alle ritualità quotidiane, bilanciando la necessità di offrire sicurezza e prevedibilità con quella di accogliere bisogni individuali e vissuti emotivi. La routine assume quindi un profondo valore formativo non in quanto rigidamente prescrittiva, ma nella misura in cui viene resa comprensibile e accessibile al bambino attraverso pratiche di accompagnamento educativo (Vuorisalo, Peltoperä & Lucas Revilla 2026).

Il significato pedagogico del pasto si colloca pertanto nell'intersezione tra cura e apprendimento, stabilità e cambiamento, relazione e autonomia; la routine alimentare diviene così uno spazio pedagogico privilegiato nel quale il bambino non soddisfa solo un bisogno fisiologico, ma costruisce significati, interiorizza pratiche sociali, consolida competenze relazioni e sperimenta forme sempre più autonome di partecipazione alla vita collettiva (Paradiso 2023).

2.5.1 La progettazione pedagogica del pasto

A partire da tali premesse teoriche, appare quindi necessario interrogarsi sulle modalità attraverso cui il momento del pasto viene concretamente organizzato nei servizi educativi e sulle pratiche pedagogiche che ne orientano il valore formativo. La routine del pasto è da interpretare come una pratica educativa intenzionalmente progettata, nella quale la dimensione organizzativa e il significato pedagogico risultano strettamente intrecciati. La letteratura sulle routine evidenzia infatti come esse si configurino non soltanto come sequenze ripetitive di azioni, ma come strutture

riconoscibili e condivise che acquisiscono significato mediante la loro concreta realizzazione quotidiana; nel contesto dei servizi educativi, ciò implica che l'organizzazione di tempi, spazi, materiali e relazioni non rappresenti un elemento neutro, ma contribuisca direttamente alla qualità dell'esperienza educativa vissuta dal bambino (Wolthuis, Hubers, Van Veen & De Vries 2022).

Un primo elemento di rilievo riguarda la progettazione dello spazio del pranzo, che assume una funzione profondamente educativa in quanto contribuisce a strutturare il clima relazionale, il senso di sicurezza e le possibilità di partecipazione del bambino. La disposizione degli arredi, l'organizzazione dei tavoli, la prossimità dell'adulto e l'accessibilità ai materiali non rispondono esclusivamente a esigenze organizzative, ma influenzano il modo in cui il piccolo vive l'esperienza alimentare e vi prende parte; uno spazio riconoscibile, ordinato e pensato a misura di bambino favorisce orientamento e familiarità, sostenendo la costruzione di una relazione positiva con il momento del pasto e facilitando l'interiorizzazione delle ritualità quotidiane (Goldschmied & Jackson 1996).

La cura pedagogica dell'ambiente si intreccia inoltre con una graduale promozione dell'autonomia; tavoli, sedute, stoviglie e materiali proporzionati alle competenze evolutive dei soggetti consentono loro di sperimentare azioni di cura di sé e di partecipazione alla vita del gruppo, rendendo il pasto un contesto nel quale il bambino può esercitare azioni pratiche. In tale prospettiva, il pranzo si configura come occasione privilegiata di apprendimento implicito: servirsi in autonomia, collaborare alla preparazione e al riordino del tavolo, attendere il turno, riconoscere il proprio appetito e confrontarsi con i ritmi degli altri diventano esperienze che sostengono la costruzione dell'autoregolazione, del senso di responsabilità e della fiducia nelle proprie capacità (Montessori 2022).

In questo processo, centrale risulta il ruolo dell'adulto educativo, il quale non si limita a supervisionare il comportamento alimentare, ma partecipa attivamente alla costruzione del significato pedagogico del pranzo; la presenza dell'educatore o dell'insegnante si configura pertanto come riferimento relazionale stabile capace di offrire mediazione e contenimento, favorendo un clima emotivamente rassicurante nel quale il piccolo possa sentirsi accolto e sostenuto. L'adulto rispetta i tempi individuali, osserva bisogni e difficoltà, promuove la conversazione e accompagna nell'acquisizione di autonomie, evitando modalità direttive o coercitive e favorendo invece una relazione fondata sulla fiducia, sull'ascolto dei segnali di fame e sazietà e sul rispetto delle differenze individuali.

In tale ambito, assume particolare rilevanza la dimensione conviviale del mangiare insieme: il pranzo condiviso tra adulti e bambini non può essere interpretato come semplice co-presenza fisica, ma rappresenta un'occasione relazionale mediante cui l'infante apprende osservando e imitando il gruppo. La possibilità di mangiare insieme favorisce infatti processi di modellamento implicito,

sostiene il dialogo, incoraggia il confronto e contribuisce alla costruzione di un clima comunicativo nel quale il cibo si intreccia con il racconto di sé, delle proprie preferenze ed esperienze, diventando una pratica quotidiana di ascolto e riconoscimento reciproco.

Parallelamente, la ritualità alimentare costituisce un contesto privilegiato di apprendimento delle regole della convivenza sociale: attraverso pratiche condivise, il soggetto interiorizza modalità condivise di partecipazione alla vita collettiva, che gli permettono di vivere il gruppo come uno spazio rassicurante e cooperativo (Paradiso 2023).

Il valore pedagogico del pranzo emerge, infine, anche nella sua dimensione culturale e inclusiva. Nei servizi educativi contemporanei, caratterizzati da una crescente pluralità di provenienze familiari e culturali, il cibo diviene occasione di incontro tra pratiche alimentari differenti, tradizioni, significati e ritualità eterogenee. L'esperienza alimentare può pertanto trasformarsi in uno spazio di riconoscimento e valorizzazione delle differenze, favorendo processi di inclusione e dialogo interculturale fondati sul rispetto delle abitudini alimentari, delle preferenze individuali e dei molteplici significati attribuiti al cibo nelle diverse realtà familiari; in tale senso, il mangiare assume un valore che oltrepassa la dimensione nutrizionale, configurandosi come esperienza di appartenenza, partecipazione e costruzione condivisa di significati (Paradiso 2023).

In conclusione, il momento del pasto nei servizi educativi per la prima infanzia si configura come una pratica educativa complessa nella quale cura, relazione, apprendimento e socializzazione si intrecciano quotidianamente. La routine alimentare, lungi dal rappresentare un tempo accessorio della giornata educativa, costituisce uno spazio essenziale di crescita attraverso cui il bambino costruisce autonomia, sicurezza, competenze sociali e familiarità con il cibo, all'interno di un contesto educativo significativo e condiviso.

Capitolo 3

L'infanzia e i dispositivi digitali

3.1 Il digitale nella vita dei bambini: diffusione e utilizzo delle tecnologie nella prima infanzia

Negli ultimi decenni, la progressiva digitalizzazione della società ha profondamente trasformato il modo in cui le persone comunicano, accedono alle informazioni, apprendono e costruiscono relazioni sociali. Lo sviluppo di Internet e la rapida diffusione di dispositivi quali smartphone, tablet, computer e smart TV hanno contribuito alla creazione di un ambiente digitale sempre più presente nella vita quotidiana, modificando non soltanto le pratiche comunicative degli adulti, ma anche le esperienze di crescita delle nuove generazioni; in questo contesto, i bambini entrano in contatto con le tecnologie fin dai primi anni di vita, sperimentando una realtà nella quale il digitale rappresenta una componente stabile del contesto familiare, educativo e sociale.

La presenza sempre più capillare dei dispositivi digitali ha determinato un progressivo abbassamento dell'età del primo contatto con le tecnologie: smartphone e tablet, grazie alle interfacce touch semplici e intuitive, consentono, infatti, un'interazione immediata anche ai bambini che non hanno ancora acquisito competenze di lettura e scrittura. La facilità di utilizzo di questi strumenti ne ha favorito un impiego sempre più frequente nella vita quotidiana, accompagnando momenti di gioco, intrattenimento, comunicazione e, in alcuni casi, anche le prime occasioni educative di apprendimento. Il digitale non costituisce, quindi, un elemento estraneo all'infanzia, ma si configura come parte integrante dell'ambiente nel quale il bambino cresce, esplora il mondo e costruisce le proprie esperienze.

Secondo la prospettiva socio-costruttivista, lo sviluppo cognitivo si realizza attraverso l'interazione con gli altri e con i mediatori culturali propri della società di appartenenza. In questa direzione, anche le tecnologie digitali possono essere considerate strumenti di mediazione, capaci di sostenere i processi di apprendimento quando vengono integrate in modo consapevole all'interno delle attività educative. Riprendendo il pensiero di Vygotskij (1896-1934) e, successivamente, il contributo di Bruner (1996), tale impostazione evidenzia come la cultura influenzi profondamente le modalità attraverso cui gli individui costruiscono conoscenze e attribuiscono significato alla realtà; di conseguenza, il digitale può essere interpretato come uno dei linguaggi e delle risorse che caratterizzano la società contemporanea, contribuendo a ridefinire i processi di apprendimento e di partecipazione sociale (Metastasio 2021).

L'evoluzione tecnologica ha interessato anche il sistema dei media, determinando il passaggio da forme di comunicazione prevalentemente unidirezionali a modalità sempre più interattive e partecipative; se i media tradizionali, quali televisione, radio e stampa, si caratterizzano principalmente per la trasmissione dei contenuti dal produttore al destinatario, i media digitali permettono agli agenti di ricercare informazioni, produrre contenuti, condividerli e interagire con altri soggetti. In questo nuovo ecosistema comunicativo, il bambino non assume più esclusivamente il ruolo di fruitore passivo, ma entra progressivamente in relazione con ambienti digitali nei quali può esplorare, sperimentare e partecipare attivamente. Ciò non significa che i media tradizionali siano stati sostituiti da quelli digitali; al contrario, essi convivono oggi all'interno di un panorama mediale sempre più articolato, nel quale differenti strumenti e linguaggi si integrano e si influenzano reciprocamente.

Le trasformazioni descritte evidenziano come il digitale rappresenti oggi una componente strutturale dell'ambiente di crescita dei bambini e non un semplice elemento accessorio della loro quotidianità. Comprendere la diffusione delle tecnologie digitali nella prima infanzia richiede quindi di analizzare anche le modalità attraverso cui esse vengono utilizzate nella quotidianità dei bambini. L'interazione con i dispositivi digitali, infatti, si inserisce in un processo di sviluppo caratterizzato da specifiche esigenze evolutive, relazionali ed educative, che rendono necessario considerare non soltanto la presenza degli strumenti tecnologici, ma anche il contesto e le esperienze in cui essi vengono impiegati (Metastasio 2021).

L'utilizzo dei dispositivi digitali non può essere compreso se isolato dal più ampio processo di sviluppo del bambino. Nei primi anni di vita, infatti, la conoscenza della realtà si costruisce principalmente attraverso l'esperienza diretta, il movimento, la manipolazione degli oggetti e l'interazione con l'ambiente fisico e sociale. In questo contesto, le tecnologie possono affiancare tali esperienze, ma non sostituirle, poiché lo sviluppo continua a fondarsi sulla partecipazione attiva del bambino alla vita quotidiana e sulle relazioni significative con gli adulti.

Particolare rilevanza assumono le routine quotidiane, come il momento del pasto, il sonno, il gioco e le cure personali; la loro regolarità offre al bambino un contesto prevedibile entro cui orientarsi, favorendo il senso di sicurezza, l'acquisizione progressiva dell'autonomia e la costruzione dell'identità personale. Attraverso la ripetizione delle attività quotidiane, il bambino impara a organizzare il tempo, riconoscere la successione degli eventi e attribuire significato alle proprie attività. L'introduzione delle tecnologie digitali dovrebbe pertanto inserirsi in questo equilibrio senza alterare il valore educativo delle routine, che rappresentano uno degli elementi fondamentali dello sviluppo della prima infanzia.

Le routine costituiscono inoltre un'importante occasione di dialogo e di scambio con gli adulti: è proprio all'interno della quotidianità che il bambino sviluppa gradualmente le prime competenze comunicative, imparando a raccontare ciò che vive, a condividere emozioni e a dare significato agli eventi che lo circondano. Per questo motivo, la qualità delle relazioni che accompagnano l'utilizzo delle tecnologie assume un'importanza non inferiore a quella degli strumenti stessi, confermando come il valore educativo del digitale dipenda soprattutto dal contesto nel quale esso viene introdotto (Tisseron 2013/2016).

Alla luce di tali considerazioni, le modalità di utilizzo dei dispositivi digitali non possono essere valutate esclusivamente in base al tempo trascorso davanti agli schermi; appare, infatti, necessario considerare anche la qualità delle esperienze proposte, le finalità con cui le tecnologie vengono utilizzate e il ruolo svolto dagli adulti nel guidare il bambino durante l'interazione con i media. Il digitale si inserisce all'interno di un ambiente di crescita già ricco di relazioni e occasioni di apprendimento, contribuendo a ridefinire alcune esperienze senza sostituire il valore dell'esplorazione concreta, del gioco e della relazione educativa. Comprendere queste modalità di utilizzo rappresenta un passaggio essenziale per analizzare le possibili ricadute che le tecnologie possono esercitare sui diversi ambiti dello sviluppo infantile (Metastasio 2021).

3.1.1 Le ricadute delle tecnologie digitali sullo sviluppo infantile

La crescente presenza delle tecnologie digitali nella vita dei bambini ha suscitato un crescente interesse da parte della comunità scientifica, dando origine a numerosi studi volti a comprendere in che modo tali strumenti possano influenzare i processi di crescita durante la prima infanzia. Le ricerche più recenti convergono nel ritenere che non sia possibile formulare giudizi univoci sugli effetti del digitale, poiché il suo impatto dipende dall'interazione di molteplici fattori, tra cui l'età del bambino, la durata dell'esposizione, la qualità dei contenuti, le modalità di utilizzo e la presenza di un accompagnamento adulto. Le tecnologie non rappresentano quindi, di per sé, un elemento favorevole o dannoso per lo sviluppo, ma uno strumento il cui valore educativo è strettamente legato al contesto nel quale viene introdotto e alle esperienze che accompagna (Adeyemi 2025).

Tra gli aspetti maggiormente approfonditi dalla ricerca vi sono possibili ricadute sullo sviluppo cognitivo. Quando vengono inseriti all'interno di percorsi educativi progettati e accompagnati dall'adulto, alcuni strumenti digitali possono sostenere il problem solving, stimolare il ragionamento, favorire l'attenzione condivisa e offrire occasioni di apprendimento mediante attività interattive. Tali potenzialità, tuttavia, non dipendono dalla semplice presenza del dispositivo, bensì dalla qualità dell'esperienza proposta e dalla capacità dell'adulto di guidare il bambino nell'esplorazione dei contenuti.

Parallelamente, numerosi contributi richiamano l'attenzione sulla necessità di preservare quelle occasioni educative che costituiscono il fondamento dello sviluppo nei primi anni di vita. Il bambino costruisce infatti le proprie conoscenze attraverso il movimento, la manipolazione, il gioco, l'esplorazione dell'ambiente e le relazioni con le persone che lo circondano; è mediante tali dimensioni che sviluppa progressivamente il pensiero, organizza le informazioni e attribuisce significato alla realtà. In questa prospettiva, gli strumenti digitali possono integrare il percorso di crescita, ma non sostituire il valore educativo della sperimentazione concreta e della partecipazione attiva alla vita quotidiana (Adeyemi 2025; Tisseron 2013/2016).

Accanto alla dimensione cognitiva, anche lo sviluppo del linguaggio risente delle modalità attraverso cui il bambino entra in relazione con l'ambiente digitale. Gli studi mostrano come applicazioni educative, libri digitali e attività multimediali possano rappresentare occasioni di arricchimento linguistico quando vengono utilizzati insieme a un adulto che dialoga con il bambino, interpreta i contenuti e ne stimola la partecipazione. Il dispositivo, in questi casi, diventa uno strumento attraverso il quale costruire occasioni di comunicazione e di condivisione, piuttosto che un semplice mezzo di intrattenimento.

Al contrario, la sola esplorazione passiva agli schermi non sembra offrire gli stessi benefici. Nei primi anni di vita il linguaggio si sviluppa soprattutto mediante le interazioni quotidiane con gli adulti, durante le quali il bambino impara gradualmente a comprendere il significato delle parole grazie all'integrazione di voce, gesti, espressioni facciali e contatto visivo. La ricchezza di questi scambi comunicativi costituisce una condizione fondamentale per la costruzione delle competenze linguistiche e per lo sviluppo del pensiero.

In questo percorso assume un ruolo centrale anche la narrazione: attraverso il racconto delle esperienze vissute, la lettura condivisa e le conversazioni quotidiane, il bambino apprende progressivamente a organizzare gli eventi secondo una successione temporale, distinguendo un prima, un durante e un dopo. Tali competenze non contribuiscono soltanto allo sviluppo del linguaggio, ma favoriscono anche la costruzione dell'identità personale, consentendo all'infante di attribuire significato alle proprie esperienze e di elaborarle all'interno di una storia coerente (Adeyemi 2025; Tisseron 2013/2016).

Le trasformazioni introdotte dalle tecnologie digitali interessano anche la sfera socio-emotiva; lo sviluppo delle competenze relazionali, affettive ed emotive si fonda, infatti, sulle interazioni con gli adulti di riferimento, sul gioco condiviso e sulle esperienze vissute con i pari. Quando i dispositivi digitali vengono inseriti all'interno di contesti educativi intenzionalmente progettati, essi possono favorire attività collaborative e sostenere nuove forme di partecipazione. Diversamente, un utilizzo eccessivo o scarsamente mediato rischia di ridurre il tempo dedicato alle relazioni dirette, limitando

occasioni essenziali per lo sviluppo dell'empatia, della comunicazione e delle competenze sociali. All'interno di questo quadro assume particolare rilevanza anche il valore del gioco: durante la prima infanzia esso rappresenta il principale strumento attraverso cui il bambino esplora l'ambiente, sperimenta le proprie capacità, sviluppa creatività e costruisce nuove competenze. Qualora il tempo dedicato ai dispositivi digitali sostituisca queste attività, possono ridursi le occasioni di apprendimento attivo che caratterizzano questa fase dello sviluppo (Adeyemi 2025). Anche la semplice presenza di schermi accesi nell'ambiente domestico può influenzare le attività quotidiane del bambino; pur senza essere utilizzati direttamente, tali dispositivi possono interrompere il gioco spontaneo, frammentare l'attenzione e ridurre le occasioni di interazione con i familiari (Tisseron 2013/2016).

Anche lo sviluppo motorio può risentire delle modalità con cui il bambino utilizza le tecnologie digitali. Il movimento rappresenta, infatti, una componente essenziale del processo di crescita, poiché attraverso l'attività corporea il bambino esplora lo spazio, consolida gli schemi motori di base, sviluppa la coordinazione e costruisce progressivamente la percezione del proprio corpo. Un utilizzo prolungato dei dispositivi può ridurre il tempo dedicato al gioco attivo e alle esperienze di movimento, favorendo comportamenti sedentari che, se protratti nel tempo, possono incidere sul benessere complessivo del bambino. Ciò non esclude che alcuni strumenti digitali possano integrare attività che coinvolgono il movimento e la coordinazione; anche in questo caso, tuttavia, il loro valore educativo dipende dalla qualità delle proposte e dalla capacità dell'adulto di inserirle all'interno di un percorso di crescita equilibrato (Adeyemi 2025).

Nel complesso, i contributi analizzati convergono nel ritenere che il rapporto tra bambino e tecnologie digitali non possa essere interpretato mediante una semplice contrapposizione tra benefici e rischi. Gli effetti del digitale dipendono piuttosto dall'interazione tra caratteristiche individuali, intenzionalità educativa, tempo di esposizione, contesto educativo e mediazione adulta. Tale prospettiva invita a superare interpretazioni semplicistiche del fenomeno e a considerare le tecnologie come strumenti il cui impatto varia in funzione delle modalità con cui vengono introdotte nella vita quotidiana dei bambini (Adeyemi 2025; Tisseron 2013/2016). Tra gli ambiti maggiormente influenzati dalla crescente presenza dei media digitali assume particolare rilievo la costruzione dei comportamenti alimentari, tema che sarà approfondito nel paragrafo successivo.

3.2 L'influenza dei media digitali nella costruzione e nello sviluppo dei comportamenti alimentari

3.2.1 I media come agenti di socializzazione alimentare

La costruzione delle abitudini alimentari prende avvio fin dai primi anni di vita e si configura come un processo complesso, influenzato dall'interazione di fattori individuali, relazionali, educativi e socioculturali. Durante l'infanzia il bambino sviluppa progressivamente preferenze, atteggiamenti e comportamenti alimentari attraverso le esperienze quotidiane, osservando le persone che lo circondano e partecipando ai momenti di condivisione legati al cibo. Tradizionalmente, tale processo di socializzazione è stato ricondotto principalmente al ruolo della famiglia e dei contesti educativi; tuttavia, la crescente diffusione delle tecnologie digitali ha ampliato gli ambienti nei quali il bambino entra in contatto con modelli alimentari, trasformando i media in una nuova agenzia di socializzazione capace di contribuire alla costruzione delle abitudini alimentari fin dalla prima infanzia.

La socializzazione alimentare non riguarda esclusivamente l'apprendimento di ciò che è opportuno mangiare, ma comprende anche la costruzione di significati attribuiti al cibo, delle modalità con cui vengono vissuti i pasti e delle routine che accompagnano l'alimentazione quotidiana. In questa prospettiva, i media digitali si inseriscono all'interno di un sistema di influenze già costituito dalla famiglia, dalla scuola e dal contesto sociale, contribuendo a ridefinire il modo in cui i bambini conoscono gli alimenti, sviluppano preferenze e costruiscono il proprio rapporto con il cibo (Yazıcı Çakıroğlu & Sapsağlam 2024).

La presenza sempre più costante di televisione, smartphone, tablet e piattaforme digitali nella quotidianità dei bambini ha profondamente modificato il contesto entro cui si sviluppano le occasioni alimentari; l'esposizione ai media non si limita infatti alla fruizione di contenuti di intrattenimento, ma contribuisce alla creazione di un ambiente nel quale il bambino entra ripetutamente in contatto con alimenti, marchi commerciali e specifici modelli di consumo. L'influenza esercitata dai media non deriva esclusivamente dalla visione occasionale di un messaggio pubblicitario, bensì da un processo continuo di familiarizzazione con determinati prodotti, che diventano gradualmente familiari e desiderabili. Mediante questa esposizione ripetuta, i media partecipano alla costruzione delle preferenze alimentari ancora prima che il bambino sperimenti direttamente il consumo degli alimenti o ne richieda l'acquisto (Lumban Gaol, Rahmiwati & Hasyim 2025).

Uno dei principali meccanismi attraverso cui i media incidono sulla costruzione dei comportamenti alimentari è rappresentato dall'osservazione dei modelli proposti dall'ambiente mediale; personaggi dei cartoni animati, creator e altre figure presenti sulle piattaforme digitali diventano punti di riferimento con i quali i bambini tendono a identificarsi, imitandone linguaggi,

comportamenti e stili di vita. Questo processo può estendersi anche alle scelte alimentari: il modo in cui il cibo viene presentato e consumato all'interno dei contenuti digitali contribuisce, infatti, alla formazione di atteggiamenti e preferenze che tendono a consolidarsi nel tempo. I media si configurano così non soltanto come strumenti di intrattenimento, ma anche come contesti informali di apprendimento nei quali il bambino costruisce rappresentazioni del cibo e interiorizza modelli di consumo (Yazıcı Çakıroğlu & Sapsağlam 2024).

L'influenza dei media sulla socializzazione alimentare riguarda anche il modo in cui il bambino vive il momento del pasto: se tradizionalmente il pasto rappresentava uno spazio privilegiato di relazione e comunicazione all'interno della famiglia, oggi la presenza di televisori, tablet e smartphone tende a modificarne profondamente le caratteristiche. L'esposizione agli schermi durante i pasti può infatti ridurre le occasioni di dialogo tra adulti e bambini, limitare l'attenzione ai segnali fisiologici di fame e sazietà e trasformare il momento del pasto in un'attività accompagnata dalla fruizione di contenuti digitali. Di conseguenza, i media non incidono soltanto sulla costruzione delle preferenze alimentari, ma influenzano anche le routine e le dinamiche relazionali che caratterizzano l'esperienza alimentare nella prima infanzia (Jusiené et al. 2019).

Alla luce delle evidenze analizzate, i media digitali possono essere considerati veri e propri agenti di socializzazione alimentare che, pur non sostituendo il ruolo educativo della famiglia e dei servizi per l'infanzia, si affiancano a tali contesti contribuendo in misura crescente alla formazione dei comportamenti alimentari. Comprendere il ruolo assunto dai media in questo processo costituisce il punto di partenza per analizzare le strategie mediante cui il marketing alimentare si rivolge ai bambini.

3.2.2 La pubblicità alimentare rivolta ai bambini

Nel corso degli ultimi decenni, il marketing alimentare rivolto all'infanzia ha assunto un ruolo sempre più rilevante all'interno dell'ambiente mediale, accompagnando l'evoluzione delle tecnologie digitali e l'aumento delle occasioni di esposizione dei bambini ai contenuti commerciali. Le imprese alimentari riconoscono, infatti, l'infanzia come una fase strategica per la costruzione delle preferenze di consumo, poiché le esperienze maturate nei primi anni di vita tendono a influenzare le scelte alimentari anche nelle età successive. In tale prospettiva, la comunicazione commerciale non mira esclusivamente a promuovere un singolo prodotto, ma a costruire familiarità con i marchi, consolidare atteggiamenti positivi nei loro confronti e favorire la formazione di abitudini di consumo durature (Kristo et al. 2021).

La capacità del marketing alimentare di incidere sui comportamenti dei bambini è strettamente legata alle caratteristiche dello sviluppo cognitivo proprie della prima infanzia, poiché, in questa fase evolutiva i bambini non possiedono ancora strumenti sufficientemente maturi per comprendere

pienamente la finalità persuasiva delle pubblicità e tendono a percepire i messaggi commerciali come parte integrante dell'intrattenimento. Tale vulnerabilità cognitiva rende più difficile distinguere tra contenuti ricreativi e contenuti promozionali, aumentando la probabilità che i messaggi pubblicitari vengano accolti senza un'adeguata elaborazione critica e influenzino progressivamente preferenze e richieste alimentari.

Per raggiungere questi obiettivi, il marketing ricorre a numerose strategie persuasive specificamente progettate per il pubblico infantile. L'impiego di personaggi di cartoni animati, mascotte, premi, giochi, colori vivaci e confezioni particolarmente accattivanti contribuisce a rendere il prodotto facilmente riconoscibile e maggiormente attrattivo per i bambini; questi elementi non promuovono soltanto l'alimento, ma favoriscono la costruzione di un legame emotivo con il marchio, favorendo la percezione del consumo come un'esperienza divertente e socialmente desiderabile. La componente ludica della comunicazione commerciale rappresenta pertanto, uno degli strumenti più efficaci attraverso cui il marketing riesce a catturare l'attenzione dei piccoli e a rafforzarne il ricordo nel tempo (Lumban Gaol, Rahmiwati & Hasyim 2025).

Le evidenze analizzate mostrano come la comunicazione commerciale rivolta ai bambini privilegi prevalentemente la promozione di alimenti ad elevata densità energetica, ricchi di zuccheri, grassi e sale, mentre gli alimenti nutrizionalmente più equilibrati risultano meno rappresentati. La ripetuta esposizione a tali messaggi non si limita ad aumentare la familiarità con questi prodotti, ma contribuisce a renderli più desiderabili, favorendo la costruzione di preferenze e abitudini alimentari orientate verso snack, dolci, bevande zuccherate e altri cibi altamente processati. In questa prospettiva, l'efficacia della comunicazione commerciale non risiede soltanto nella capacità di stimolare una richiesta immediata del prodotto, ma soprattutto nel consolidare nel tempo rappresentazioni positive del cibo che possono orientare le future scelte alimentari.

Le strategie di marketing esercitano inoltre la propria influenza attraverso le modalità con cui i bambini utilizzano i media nella quotidianità. Le ricerche evidenziano come un maggiore utilizzo della televisione e dei dispositivi mobili sia associato più frequentemente al consumo di alimenti durante il tempo trascorso davanti agli schermi, in particolare snack e prodotti ad elevata densità calorica. Ciò suggerisce che messaggi commerciali e pratiche quotidiane di utilizzo dei media tendano a rafforzarsi reciprocamente, contribuendo alla costruzione di comportamenti alimentari meno salutari (Kristo et al. 2021).

3.2.3 Le nuove forme di influenza digitale e le conseguenze sui comportamenti alimentari

L'evoluzione delle tecnologie digitali ha profondamente trasformato le modalità attraverso cui il marketing alimentare raggiunge il pubblico infantile. Se in passato la promozione dei prodotti

era affidata prevalentemente alla pubblicità televisiva, oggi la diffusione di piattaforme digitali, social media, applicazioni e servizi di condivisione di contenuti ha ampliato in modo significativo gli spazi nei quali i bambini entrano in contatto con messaggi commerciali. A differenza della pubblicità tradizionale, confinata a specifici momenti di programmazione, il marketing digitale accompagna il bambino durante gran parte della sua esperienza online, distribuendosi tra videogiochi, piattaforme video, social network e altri ambienti digitali. Il contatto con marchi e prodotti alimentari non rappresenta quindi più un'esperienza occasionale, ma si integra nelle attività quotidiane di gioco, navigazione e intrattenimento (Lumban Gaol, Rahmiwati & Hasyim 2025). Questa trasformazione non riguarda soltanto i canali di diffusione, ma anche le modalità con cui la comunicazione viene progettata. I messaggi promozionali sono sempre più spesso incorporati all'interno di contenuti percepiti come spontanei e autentici, rendendo meno evidente la loro finalità persuasiva (Yazıcı Çakıroğlu & Sapsağlam 2024).

Tra le strategie maggiormente utilizzate assumono particolare rilievo *l'influencer marketing*, *branded content* e *l'advergaming*; in queste forme di sponsorizzazione il prodotto non viene presentato mediante una pubblicità esplicita, ma viene integrato all'interno di video o contenuti ricreativi, diventando parte dell'esperienza di intrattenimento. Tale integrazione rende la promozione commerciale meno riconoscibile e contribuisce a rafforzare il coinvolgimento emotivo del bambino nei confronti del marchio e dei prodotti proposti.

In questo contesto, creator e influencer assumono un ruolo centrale, in quanto la fruizione continuativa dei loro contenuti favorisce la costruzione di relazioni parasociali, nelle quali il bambino percepisce il creator come figura familiare e affidabile, pur in assenza di un rapporto reale; questa percezione aumenta la credibilità dei prodotti alimentari mostrati o consigliati e rende la comunicazione promozionale potenzialmente più efficace rispetto alla pubblicità tradizionale. Inoltre, mediante la condivisione di contenuti, commenti e interazioni sui social media, i bambini non si limitano a ricevere i messaggi commerciali, ma possono contribuire inconsapevolmente alla loro diffusione, amplificandone la circolazione all'interno delle proprie reti sociali (Harris et al. 2025).

Particolare attenzione merita il fenomeno dei *"kid influencers"*, ossia bambini che producono contenuti destinati prevalentemente a un pubblico di coetanei. Le evidenze mostrano come tali creator promuovano frequentemente alimenti e bevande ad elevato contenuto di zuccheri e grassi, integrando i prodotti all'interno di video nei quali non si limitano a mostrarne il marchio, ma li consumano direttamente, associandoli a momenti di socialità, svago e contesti percepiti come positivi. In questo modo, tali alimenti vengono associati a uno stile di vita desiderabile, contribuendo alla costruzione di atteggiamenti e norme sociali favorevoli nei confronti del loro consumo (Coates & Boyland 2020).

Un ulteriore elemento distintivo della pubblicità digitale riguarda la possibilità di personalizzare i contenuti promozionali: le piattaforme raccolgono informazioni sulle modalità di navigazione, sugli interessi e sulle preferenze degli utenti, consentendo alle aziende di proporre messaggi sempre più mirati. Questa capacità di adattare la comunicazione alle caratteristiche del singolo utente aumenta il potenziale persuasivo delle strategie di marketing e rafforza il legame tra il bambino e i marchi alimentari (Harris et al. 2025).

Le strategie descritte non mirano soltanto a favorire il consumo immediato di un determinato prodotto, ma perseguono un obiettivo più ampio: costruire un rapporto duraturo tra il bambino e il marchio. Attraverso un'esposizione continua, esperienze coinvolgenti e contenuti personalizzati, le aziende alimentari favoriscono la familiarizzazione con i propri brand e il consolidamento di atteggiamenti positivi destinati a mantenersi nel tempo (Harris et al. 2025).

Queste strategie si riflettono progressivamente anche sulle modalità con cui vengono costruite le preferenze e le abitudini alimentari. In questa direzione, uno studio recente evidenzia come, all'aumentare del tempo trascorso davanti agli schermi, i bambini mostrino una maggiore frequenza di comportamenti disfunzionali durante e dopo il pasto, un minore coinvolgimento nelle attività legate alla preparazione del cibo e una progressiva riduzione dei comportamenti alimentari positivi (Yazıcı Çakıroğlu & Sapsağlam 2024).

Le conseguenze dell'esposizione ai media digitali si estendono anche al benessere complessivo del bambino. Un utilizzo prolungato degli schermi risulta infatti frequentemente associato a una maggiore sedentarietà, a una riduzione dell'attività fisica e a un incremento del rischio di sovrappeso e obesità infantile, soprattutto quando tali comportamenti si accompagnano al consumo abituale di alimenti ad elevata densità energetica. È tuttavia importante sottolineare come tali associazioni non devono essere interpretate in modo deterministico, poiché le abitudini alimentari del bambino derivano dall'interazione di molteplici fattori, tra cui il contesto familiare, le pratiche educative e la qualità dell'ambiente di crescita (Lumban Gaol, Rahmiwati & Hasyim 2025).

In sintesi, le evidenze analizzate mostrano come gli effetti dei media digitali sulle abitudini alimentari non siano inevitabili, ma dipendano in larga misura dalle modalità con cui le tecnologie vengono integrate nella vita quotidiana dei bambini. La presenza di adulti consapevoli, la definizione di routine condivise, la limitazione dell'uso degli schermi durante i pasti e la valorizzazione dei momenti di convivialità familiare rappresentano importanti fattori di protezione, capaci di incentivare uno sviluppo equilibrato sia dal punto di vista alimentare sia da quello relazionale. In questa prospettiva, educazione alimentare e educazione ai media appaiono strettamente connesse e richiedono un'azione educativa integrata da parte della famiglia e dei contesti educativi.

3.3 La Media Education nella prima infanzia: il ruolo degli educatori e delle famiglie

La crescente diffusione delle tecnologie digitali nella vita quotidiana ha modificato profondamente il modo in cui bambini e adulti accedono alle informazioni, comunicano e costruiscono le proprie esperienze di apprendimento. Fin dalla prima infanzia, i media rappresentano una presenza costante negli ambienti di vita e contribuiscono alla costruzione delle conoscenze, delle rappresentazioni della realtà e delle modalità di relazione con gli altri. In questo scenario emerge la necessità di sviluppare percorsi educativi capaci di accompagnare i bambini nella comprensione e nell'utilizzo consapevole dei media, riconoscendone sia le potenzialità sia le possibili criticità (Di Bari & Mariani 2018).

La *Media Education* viene intesa come un processo educativo finalizzato a sviluppare le competenze necessarie per accedere ai media, comprenderne i linguaggi, analizzare criticamente i contenuti e utilizzarli in modo responsabile. Essa non coincide con il semplice apprendimento delle abilità tecniche necessarie all'uso degli strumenti digitali, ma mira a promuovere la capacità di interpretare i messaggi mediali, riconoscerne le finalità comunicative e partecipare attivamente alla cultura digitale; l'obiettivo non consiste quindi nell'allontanare bambini e ragazzi dalle tecnologie, bensì nel favorire un rapporto consapevole e creativo con i media.

Nel corso del tempo la riflessione pedagogica ha progressivamente distinto il concetto di *Media Education* da quello di *Media Literacy*, due termini che vengono ancora oggi frequentemente utilizzati come sinonimi, pur indicando dimensioni differenti. La *Media Education* identifica infatti il percorso educativo attraverso cui vengono promosse conoscenze, abilità e atteggiamenti critici nei confronti dei media; la *Media Literacy* rappresenta invece il risultato di tale processo, ossia l'insieme delle competenze che consentono di accedere ai media, comprenderne i contenuti, valutarli criticamente e produrre messaggi in maniera consapevole. Essa costituisce pertanto una competenza fondamentale per partecipare in modo responsabile alla vita sociale e culturale della società contemporanea.

In questa prospettiva, educare ai media significa andare oltre il semplice apprendimento delle tecnologie, riconoscendone il valore educativo e culturale. La *Media Education* si sviluppa infatti attraverso tre dimensioni complementari: la prima consiste nell'*educare con i media*, utilizzandoli come strumenti di supporto dell'apprendimento e della didattica; la seconda riguarda *l'educare ai media*, sostenendo nei bambini la capacità di comprenderne il funzionamento, analizzarne i linguaggi e interpretarne criticamente i contenuti; la terza, infine, coincide con *l'educare per i media*, favorendo lo sviluppo di competenze comunicative e digitali che permettano di utilizzare le tecnologie in modo

creativo e responsabile. Queste dimensioni non rappresentano approcci alternativi, ma aspetti complementari di un unico percorso educativo (Metastasio 2021).

Tale impostazione pedagogica trova concreta applicazione nella progettazione dei contesti educativi, nei quali le tecnologie digitali non vengono considerate elementi accessori o semplici strumenti da utilizzare occasionalmente, ma componenti integrate dell'ambiente di apprendimento. Il loro valore educativo non risiede nelle caratteristiche tecniche dei dispositivi, bensì nella possibilità di sostenere processi di esplorazione, comunicazione, collaborazione e costruzione condivisa delle conoscenze, contribuendo allo sviluppo di competenze cognitive, relazionali ed espressive (Undheim 2022).

Questa concezione invita, inoltre, a superare la tradizionale contrapposizione tra atteggiamenti fortemente allarmistici e posizioni che attribuiscono alle tecnologie un valore esclusivamente positivo. Come evidenziano diversi studiosi, i media non possono essere considerati né semplici fattori di rischio né strumenti educativi efficaci per natura; il loro impatto dipende piuttosto dalle modalità con cui vengono utilizzati, dal contesto relazionale nel quale si inseriscono e dalla qualità della guida educativa esercitata dagli adulti (Tisseron 2013/2016). La *Media Education* assume pertanto il compito di aiutare bambini e adulti a sviluppare un rapporto equilibrato con i media, capace di valorizzarne le opportunità senza trascurarne le possibili criticità (Di Bari & Mariani 2018).

Alla luce di tali considerazioni, la *Media Education* si configura come una prospettiva pedagogica indispensabile per comprendere il ruolo che i media assumono nella crescita dei bambini; l'obiettivo non consiste nel limitare l'accesso alle tecnologie, ma nel costruire progressivamente competenze che consentano di utilizzarle in modo critico e responsabile (Metastasio 2021). Questo percorso richiede il coinvolgimento congiunto dei diversi contesti educativi e pone le basi per riflettere sul ruolo che famiglia, scuola dell'infanzia e educatori svolgono nell'accompagnare i bambini all'interno dell'attuale ecosistema digitale (Di Bari & Mariani 2018).

Se la *Media Education* rappresenta oggi una prospettiva educativa imprescindibile, la sua applicazione assume un'importanza particolare proprio durante la prima infanzia, fase nella quale i bambini iniziano a costruire il proprio rapporto con i media e con le tecnologie. L'accesso sempre più precoce a smartphone, tablet, televisione e piattaforme digitali rende infatti i media parte integrante dell'esperienza quotidiana, influenzando le modalità di gioco, comunicazione, apprendimento e relazione con l'ambiente circostante. In questo contesto, l'educazione ai media non può essere considerata un intervento da avviare soltanto nelle età successive, ma costituisce una dimensione educativa che accompagna lo sviluppo fin dai primi anni di vita (Di Bari & Mariani 2018).

Un aspetto centrale riguarda il superamento dell'idea secondo cui i bambini, in quanto cresciuti in un ambiente tecnologicamente ricco, possiedono spontaneamente le competenze necessarie per utilizzare i media in modo consapevole. La familiarità con i dispositivi digitali non coincide infatti

con la capacità di comprenderne i linguaggi, riconoscere le finalità dei contenuti o valutarne criticamente i messaggi; l'acquisizione di tali competenze richiede un percorso educativo intenzionale, progressivo e adeguato alle caratteristiche evolutive della prima infanzia (Metastasio 2021).

La letteratura più recente sottolinea inoltre l'importanza del *digital play*, inteso come una modalità di gioco nella quale strumenti digitali e materiali tradizionali vengono integrati all'interno di un'unica esperienza educativa; pertanto, il digitale non sostituisce il gioco spontaneo, ma amplia le opportunità di esplorazione e sperimentazione, favorendo esperienze di apprendimento maggiormente ricche e significative (Undheim 2022).

La *Media Education* non si configura come una disciplina autonoma, ma come un approccio trasversale che orienta la progettazione educativa e accompagna i bambini nella comprensione dei messaggi mediali e nello sviluppo di competenze digitali. L'integrazione delle tecnologie nei contesti educativi richiede una progettazione intenzionale, coerente con gli obiettivi pedagogici e capace di rispettare i tempi e i bisogni evolutivi propri della prima infanzia. (Di Bari & Mariani 2018).

La promozione di un rapporto equilibrato con i media non può essere affidata esclusivamente ai bambini, ma richiede il coinvolgimento attivo degli adulti che li accompagnano nel percorso di crescita. Famiglia, educatori e insegnanti rappresentano i principali mediatori tra il bambino e l'ambiente digitale, contribuendo a orientare le esperienze, a favorire la comprensione dei contenuti e a orientare modalità di utilizzo coerenti con i bisogni evolutivi della prima infanzia. In questo panorama, la *Media Education* assume una dimensione relazionale, nella quale il ruolo dell'adulto non consiste nel controllare e proibire l'utilizzo delle tecnologie, bensì nell'accompagnare l'infante verso un uso più consapevole e responsabile.

La mediazione educativa si realizza innanzitutto attraverso la presenza, il dialogo e l'esempio fornito dagli adulti; condividere l'esperienza digitale con il bambino, commentare insieme i contenuti, rispondere alle sue domande e stimolarne la riflessione rappresentano strategie fondamentali per favorire lo sviluppo di competenze critiche fin dalla prima infanzia. A ciò si aggiunge il valore del comportamento quotidiano degli adulti stessi: i bambini apprendono infatti anche attraverso l'osservazione e tendono a riprodurre le modalità con cui i genitori e educatori utilizzano le tecnologie. Per questa ragione, incentivare un uso equilibrato dei media significa anche interrogarsi sulle proprie abitudini digitali, affinché le indicazioni educative siano coerenti con l'esempio concretamente offerto. Accanto al dialogo e all'esempio fornito dagli adulti, assume particolare importanza anche la definizione di regole condivise e coerenti rispetto all'utilizzo dei media; tali regole non devono essere interpretate come semplici limitazioni, ma come strumenti educativi che aiutano il bambino a sviluppare progressivamente capacità di autoregolazione e a comprendere che

le tecnologie costituiscono una delle molteplici esperienze della quotidianità, senza sostituire il gioco libero, il movimento, la lettura, le relazioni e le attività svolte insieme agli altri (Tisseron 2013/2016). L'azione educativa degli adulti si estende anche alla collaborazione tra famiglia e servizi educativi. La condivisione di obiettivi, strategie e criteri educativi consente di offrire ai bambini esperienze maggiormente coerenti nei diversi contesti di vita, evitando messaggi contraddittori rispetto all'utilizzo delle tecnologie. La *Media Education* assume così il carattere di una responsabilità educativa condivisa, nella quale famiglia, educatori e scuola dell'infanzia collaborano per sostenere lo sviluppo di competenze digitali e relazioni adeguate all'età dei bambini (Di Bari & Mariani 2018). Le evidenze scientifiche mostrano, inoltre, come il modo in cui le tecnologie vengono integrate nei contesti educativi dipenda anche dalle convinzioni pedagogiche degli insegnanti. La formazione professionale e la riflessione sulle pratiche educative risultano, pertanto, elementi essenziali per promuovere un utilizzo realmente coerente con gli obiettivi di sviluppo e apprendimento della prima infanzia (Undheim 2022). Nel complesso, la qualità della relazione educativa rappresenta il principale fattore di protezione nell'utilizzo dei media; la *Media Education* si configura quindi come un percorso condiviso, fondato sul dialogo, sull'esempio e sulla costruzione progressiva di competenze che permettano ai bambini di vivere l'ambiente digitale in modo equilibrato e responsabile.

Le tecnologie digitali, se integrate all'interno di una progettazione educativa intenzionale, possono rappresentare una risorsa significativa per sostenere i processi di apprendimento e di sviluppo nella prima infanzia. La prospettiva della *Media Education* invita a considerare i media non come semplici strumenti tecnologici, ma come linguaggi attraverso i quali i bambini possono esplorare la realtà, comunicare, creare contenuti e costruire conoscenze. All'interno dei servizi educativi e della scuola dell'infanzia, le tecnologie possono favorire attività che stimolano la partecipazione attiva dei bambini, la collaborazione tra pari, la creatività e la costruzione condivisa di conoscenze. Strumenti quali tablet, applicazioni educative, storytelling, robotica educativa e coding, se selezionati in modo critico e coerente con gli obiettivi formativi, possono ampliare le opportunità di apprendimento, offrendo ai bambini nuove modalità di espressione, esplorazione e problem solving (Metastasio 2021).

Il potenziale educativo delle tecnologie digitali emerge soprattutto quando esse favoriscono esperienze attive e riflessive, nelle quali il bambino assume un ruolo di protagonista nella costruzione delle conoscenze piuttosto che di semplice fruitore di contenuti predisposti da altri. Il digitale diventa pertanto uno strumento che sostiene la curiosità, la ricerca, la creatività e la partecipazione, integrandosi con le esperienze educative tradizionali, senza mai sostituirle (Undheim 2022). Affinché tale potenziale possa esprimersi pienamente, risulta tuttavia indispensabile che la selezione degli strumenti e delle attività sia guidata da criteri pedagogici e non esclusivamente tecnologici,

privilegiando così attività adeguate all'età dei bambini, rispettose dei loro tempi di sviluppo e capaci di promuovere esperienze significative (Di Bari & Mariani 2018). In questa prospettiva, il digitale rappresenta uno dei molteplici linguaggi a disposizione dell'educazione e trova pieno significato solo quando viene inserito all'interno di percorsi che valorizzano anche il gioco simbolico, l'esperienza corporea, l'interazione sociale e il contatto diretto con l'ambiente (Metastasio 2021).

Da questa impostazione deriva che le tecnologie digitali possono assumere un ruolo educativo positivo quando vengono integrate in una progettazione pedagogica fondata sulla relazione, sulla partecipazione attiva e sulla mediazione dell'adulto. La *Media Education* si configura così come una prospettiva capace di coniugare sviluppo delle competenze digitali, crescita personale e benessere del bambino. Le considerazioni sviluppate assumono particolare rilevanza anche nell'ambito dell'educazione alimentare, poiché essa consente di sviluppare progressivamente competenze utili a interpretare i messaggi veicolati dai media, riconoscere le strategie di marketing alimentare e orientare le proprie scelte in modo sempre più consapevole. In questa direzione, educazione ai media e educazione alimentare non costituiscono percorsi distinti, ma dimensioni complementari di un unico progetto educativo volto a sostenere il benessere, l'autonomia e lo sviluppo globale del bambino.

3.4 Il ruolo delle tecnologie digitali nella prima infanzia: rischi, potenzialità e prospettive educative

3.4.1 I principali rischi associati all'utilizzo delle tecnologie digitali

La crescente diffusione delle tecnologie digitali nella vita quotidiana dei bambini ha alimentato un ampio dibattito pedagogico sui possibili effetti derivanti dal loro utilizzo durante la prima infanzia. Fin dagli studi sui mezzi di comunicazione di massa, tale dibattito si è sviluppato attorno a posizioni contrapposte: da un lato, studiosi che hanno evidenziato i potenziali rischi dei media; dall'altro, autori che ne hanno riconosciuto le opportunità educative, culturali e sociali. Riprendendo la nota distinzione proposta da Umberto Eco (1964) tra *apocalittici* e *integrati*, la riflessione pedagogica contemporanea tende oggi a superare questa contrapposizione, riconoscendo che gli effetti delle tecnologie digitali non dipendono soltanto dagli strumenti in sé, ma dal contesto educativo, dalle modalità di utilizzo e dalla qualità della mediazione esercitata dagli adulti (Metastasio 2021). Più che demonizzare le tecnologie, la pedagogia invita quindi a interrogarsi sulle modalità con cui essi vengono introdotte nei contesti di vita del bambino e sul ruolo degli adulti nel promuovere un utilizzo equilibrato (Di Bari & Mariani 2018).

Tra i principali rischi evidenziati dalla letteratura emerge il possibile impatto sul benessere e sullo sviluppo globale del bambino. Un'esposizione prolungata agli schermi può ridurre il tempo dedicato

al gioco libero, al movimento, all'esplorazione dell'ambiente e alle interazioni dirette con adulti e coetanei, esperienze che rivestono un ruolo fondamentale nella prima infanzia. A tali aspetti si aggiunge il rischio di un utilizzo prevalentemente passivo dei dispositivi, nel quale il bambino si limita a fruire dei contenuti senza essere realmente coinvolto nei processi di scoperta e costruzione delle conoscenze.

La letteratura richiama, inoltre, l'attenzione su alcune criticità che caratterizzano l'attuale ecosistema digitale, tra queste troviamo: l'esposizione a contenuti non adeguati all'età, il cyberbullismo, l'imitazione di comportamenti disfunzionali e il ricorso a informazioni non sempre attendibili. In tale contesto rientra il concetto di "*stupidità digitale*", ossia un utilizzo superficiale e acritico delle tecnologie che, anziché sostenere i processi cognitivi, può limitarne lo sviluppo e ostacolare la capacità di riflettere criticamente sulle informazioni ricevute (Adeyemi 2025).

Tra gli ambiti maggiormente interessati dagli effetti delle tecnologie digitali rientrano anche le pratiche alimentari quotidiane, rispetto alle quali la letteratura evidenzia come l'utilizzo degli schermi durante i pasti possa interferire con i processi di autoregolazione alimentare e ridurre le occasioni di dialogo e condivisione familiare (Yazıcı Çakıroğlu & Sapsağlam 2024).

Le ricerche evidenziano, inoltre, come i dispositivi vengano frequentemente utilizzati dagli adulti per calmare il bambino, distrarlo o facilitarne l'alimentazione. Sebbene questa strategia possa risultare efficace nel breve periodo, il suo utilizzo abituale rischia di sostituire progressivamente altre modalità di regolazione emotiva e di relazione. Allo stesso tempo, gli studi disponibili invitano a interpretare con cautela tali risultati, poiché la maggior parte delle evidenze deriva da studi osservazionali e non consente di stabilire un rapporto causale diretto tra utilizzo degli schermi e comportamenti alimentari; gli effetti delle tecnologie appaiono infatti il risultato dell'interazione tra molteplici fattori, tra cui il contesto familiare, le pratiche educative e le caratteristiche del bambino (Jusiené et al. 2019).

Nel complesso, la letteratura sottolinea come i possibili rischi associati alle tecnologie digitali non possano essere ricondotti soltanto al tempo di esposizione o alla semplice presenza dei dispositivi; piuttosto, essi dipendono dalla qualità delle esperienze proposte, dalla presenza di una mediazione educativa competente e dalle modalità con cui il digitale viene integrato nella quotidianità del bambino. Questa prospettiva permette di superare una visione esclusivamente allarmistica e apre la riflessione sulle potenzialità educative che le tecnologie possono offrire quando vengono inserite all'interno di percorsi intenzionalmente progettati.

3.4.2 Le potenzialità educative delle tecnologie digitali

Secondo una dimensione costruttivista, il digitale non costituisce un semplice strumento di intrattenimento, ma un mediatore capace di sostenere i processi di apprendimento attivo, esplorazione

e costruzione delle conoscenze. Il valore educativo delle tecnologie non risiede nei dispositivi in sé, ma nella loro intenzionalità educativa e nella capacità degli educatori di integrarle all'interno di percorsi coerenti con i bisogni evolutivi della prima infanzia (Adeyemi 2025).

Le tecnologie digitali, pertanto, non rappresentano un fine educativo, ma strumenti a supporto dei processi di apprendimento, dove il loro impiego richiede una progettazione intenzionale che valorizzi l'esperienza concreta e la riflessione, evitando che il bambino assuma un ruolo passivo nella fruizione dei contenuti. I media possono, infatti, favorire attività di osservazione, ricerca, documentazione e collaborazione, sostenendo la partecipazione attiva dei bambini e la costruzione condivisa delle conoscenze. In questa direzione, il ruolo degli educatori consiste nell'integrare le tecnologie all'interno di percorsi che mantengano centrale la dimensione relazionale ed esperienziale.

Il digitale può, inoltre, ampliare le opportunità di espressione e comunicazione quando viene utilizzato per documentare le esperienze vissute dai bambini; strumenti quali la fotografia digitale, la videocamera e altri dispositivi multimediali consentono di osservare la realtà da prospettive differenti, costruire narrazioni, condividere esperienze e stimolare il dialogo. Analogamente, anche cartoni animati, film d'animazione e altri contenuti audiovisivi possono assumere una funzione educativa quando vengono accompagnati dalla mediazione dell'adulto, trasformandosi in occasioni di confronto e interpretazione critica (Di Bari & Mariani 2018).

Tra le esperienze maggiormente valorizzate dalla letteratura rientrano il *Digital Storytelling*, la robotica educativa e le attività di *coding*, che favoriscono forme di apprendimento attivo, creativo e collaborativo. Attraverso la costruzione di storie digitali, i bambini sviluppano competenze linguistiche, narrative ed espressive, mentre le attività di programmazione e l'utilizzo di robot educativi, come *Bee-Bot*, stimolano il pensiero logico, il problem solving, la pianificazione e l'orientamento spaziale. Anche le applicazioni educative possono costituire un valido supporto ai processi di apprendimento, purché vengano accuratamente selezionate dagli adulti e inserite all'interno di percorsi coerenti con gli obiettivi formativi. In tutti questi casi, il bambino non assume il ruolo di semplice fruitore di contenuti, ma partecipa attivamente alla costruzione delle proprie conoscenze attraverso esperienze di esplorazione e sperimentazione (Adeyemi 2025).

In sintesi, la ricerca pedagogica evidenzia come le tecnologie digitali possano sostenere lo sviluppo delle competenze cognitive, linguistiche, creative e relazionali quando vengono integrate in modo intenzionale all'interno delle esperienze educative e accompagnate da una costante supervisione dell'adulto. Il digitale amplia quindi le opportunità di apprendimento quando viene inserito all'interno di esperienze educative intenzionalmente progettate, confermando che il suo valore dipende dalla qualità della progettazione pedagogica più che dalle caratteristiche dei dispositivi utilizzati.

3.4.3 Verso un utilizzo educativo consapevole ed equilibrato delle tecnologie digitali

Le ricerche scientifiche analizzate mostrano come il dibattito sull'utilizzo delle tecnologie digitali nella prima infanzia non possa essere interpretato attraverso una contrapposizione tra posizioni esclusivamente favorevoli o contrarie. Le considerazioni sviluppate confermano come la riflessione pedagogica contemporanea inviti ad assumere una prospettiva equilibrata, nella quale il valore educativo delle tecnologie dipende dalla qualità delle esperienze proposte, dalla progettazione pedagogica e dalla presenza di una mediazione adulta competente. In questo panorama, il digitale non rappresenta né un elemento da evitare né una soluzione educativa valida in ogni situazione, ma uno strumento il cui significato educativo varia in funzione del contesto e delle modalità con cui viene utilizzato (Metastasio 2021).

All'interno di questa cornice assume particolare rilievo il concetto di "*saggezza digitale*", secondo il quale la competenza digitale non coincide con la semplice capacità di utilizzare i dispositivi digitali. Essere realmente competenti significa utilizzare le tecnologie in modo critico, creativo e responsabile, riconoscendole come strumenti a supporto dell'apprendimento e promuovendo un rapporto con il digitale nel quale esse non sostituiscano l'esperienza diretta, ma ne arricchiscano le possibilità educative.

La promozione di un utilizzo equilibrato delle tecnologie coinvolge necessariamente i principali contesti educativi: la scuola è chiamata a progettare esperienze digitali coerenti con gli obiettivi formativi della prima infanzia, integrando il digitale all'interno di attività che valorizzano il gioco, la creatività e la partecipazione attiva. Parallelamente, la famiglia svolge un ruolo fondamentale nell'accompagnare il bambino durante l'utilizzo dei media, offrendo occasioni di dialogo, condividendo le esperienze digitali e favorendo la progressiva acquisizione di competenze che consentano di utilizzare le tecnologie in modo responsabile e adeguato all'età (Adeyemi 2025).

Le pratiche educative quotidiane assumono, in questo processo, un'importanza determinante. Le ricerche evidenziano come la definizione di routine familiari condivise, la limitazione dell'utilizzo degli schermi durante i pasti e la promozione di momenti di interazione diretta tra adulti e bambini rappresentino strategie efficaci a favorire un rapporto equilibrato con le tecnologie digitali. Più che concentrarsi sul tempo trascorso davanti agli schermi, risulta quindi fondamentale prestare attenzione all'intenzionalità educativa delle esperienze vissute, al contesto nel quale i dispositivi vengono utilizzati e alle relazioni che accompagnano tali momenti (Yazıcı Çakıroğlu & Sapsağlam 2024).

In conclusione, la letteratura analizzata sino ad ora sottolinea come la promozione di un utilizzo consapevole delle tecnologie digitali non possa essere ricondotta a semplici indicazioni sull'uso degli schermi, ma richieda un progetto educativo ampio, fondato sulla collaborazione tra famiglia e scuola,

sulla qualità della mediazione adulta e sulla capacità di integrare il digitale con le esperienze che caratterizzano la crescita nella prima infanzia.

L'educazione alimentare e la *Media Education* trovano così un terreno comune nella promozione di competenze che consentano ai bambini di sviluppare progressivamente atteggiamenti responsabili e orientati al benessere.

Capitolo 4

La ricerca: l'influenza dei dispositivi digitali durante la routine del pasto nella prima infanzia

4.1 Obiettivi della ricerca

L'analisi della letteratura presentata nei capitoli precedenti ha evidenziato come lo sviluppo dei comportamenti e degli atteggiamenti del bambino sia il risultato di un processo complesso, influenzato dall'interazione tra caratteristiche individuali, relazioni educative e contesto sociale. In particolare, la famiglia, gli adulti di riferimento e i diversi agenti di socializzazione contribuiscono alla costruzione delle abitudini e delle modalità comportamentali che accompagnano il bambino nel corso della crescita. In questo processo, anche i mezzi di comunicazione e, più recentemente, i dispositivi digitali rappresentano elementi sempre più presenti nella quotidianità infantile, capaci di influenzare le esperienze e le routine vissute dai bambini.

Tra le routine quotidiane che assumono un particolare valore educativo rientra il momento del pasto. Come approfondito nel secondo capitolo, l'alimentazione nella prima infanzia non costituisce esclusivamente una risposta a un bisogno fisiologico, ma rappresenta anche un'esperienza educativa, relazionale e sociale, attraverso la quale il bambino sviluppa autonomie, competenze comunicative, capacità di autoregolazione e modalità di relazionarsi con adulti e pari. Il pranzo si configura, pertanto, come un contesto privilegiato di osservazione, nel quale si intrecciano aspetti comportamentali, emotivi e relazionali fondamentali per il percorso di crescita del bambino.

Parallelamente, la crescente diffusione dei dispositivi digitali ha determinato un progressivo cambiamento nelle abitudini familiari, interessando anche il momento del pasto. Sebbene la letteratura riconosca che gli effetti delle tecnologie dipendano dalle modalità di utilizzo, dalla qualità dei contenuti e dalla mediazione dell'adulto, emerge la necessità di approfondire come la presenza di tali dispositivi possa incidere concretamente sui comportamenti messi in atto dai bambini durante un'esperienza quotidiana di rilevante valore educativo quale il pranzo, considerando il fenomeno nella sua complessità e senza presupporre effetti univoci.

Alla luce di tali considerazioni, la presente ricerca si propone di analizzare l'influenza della presenza di un dispositivo digitale durante il momento del pasto sui comportamenti dei bambini nella prima infanzia. Nello specifico, l'indagine intende osservare eventuali differenze tra una situazione di pasto priva di dispositivi digitali e una caratterizzata dalla presenza di uno schermo, prendendo in esame

aspetti quali l'attenzione, la partecipazione, l'autonomia, le interazioni con gli adulti e i pari, nonché i comportamenti alimentari manifestati dai bambini.

Accanto all'osservazione diretta del contesto educativo, la ricerca si propone, inoltre, di approfondire il punto di vista delle famiglie in merito all'utilizzo dei dispositivi durante i pasti. Attraverso la raccolta delle testimonianze dei genitori è stato possibile esplorare le abitudini familiari, le motivazioni che orientano l'eventuale impiego degli schermi e le percezioni relative ai loro effetti sul comportamento dei figli. La considerazione congiunta dei dati osservativi e delle interviste ai genitori consente di esaminare il fenomeno da prospettive complementari, mettendo in relazione i comportamenti osservati nel contesto educativo con le esperienze riportate dalle famiglie.

L'obiettivo della ricerca è contribuire alla comprensione del ruolo e delle modalità con cui la presenza dei dispositivi digitali si inserisce nel momento del pasto nella prima infanzia, offrendo elementi di riflessione utili in ambito educativo e pedagogico.

4.2 Il contesto della ricerca

La presente ricerca è stata realizzata all'interno di un servizio educativo appartenente al *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni*, istituito con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Tale sistema rappresenta un'importante innovazione nel panorama educativo italiano, in quanto riconosce l'infanzia come una fase fondamentale dello sviluppo della persona e attribuisce ai servizi educativi per l'infanzia e alle scuole dell'infanzia una comune funzione educativa, superando la tradizionale separazione tra il segmento zero-tre e quello tre-sei.

L'istituzione del Sistema integrato si fonda sul principio secondo cui tutte le bambine e tutti i bambini, dalla nascita fino ai sei anni, hanno diritto a pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, all'interno di contesti educativi capaci di promuovere lo sviluppo dell'autonomia, della creatività, dell'apprendimento e delle competenze relazionali, contribuendo al superamento delle disuguaglianze di natura territoriale, economica, sociale e culturale. In questa prospettiva, il Sistema integrato non si limita a garantire la continuità tra i diversi servizi educativi, ma promuove un percorso unitario di crescita che accompagna il bambino dalla nascita all'ingresso nella scuola primaria. Questa continuità si realizza attraverso la collaborazione tra le diverse realtà educative, la progettazione educativa condivisa, il coordinamento pedagogico e la formazione comune del personale, con l'obiettivo di sostenere lo sviluppo armonico e globale del bambino (D.Lgs. 65/2017).

Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* rafforzano questa prospettiva, delineando una cornice culturale e pedagogica nella quale educazione e cura costituiscono dimensioni strettamente intrecciate e inscindibili. Il bambino viene riconosciuto come soggetto di diritti, portatore di

potenzialità, competente nella costruzione delle proprie esperienze e protagonista attivo dei processi di apprendimento e di relazione. In tale ottica, i servizi educativi sono chiamati a predisporre contesti inclusivi, accoglienti e ricchi di opportunità, capaci di valorizzare l'unicità di ciascun bambino e di promuovere il benessere del bambino mediante esperienze quotidiane significative.

All'interno di questa visione, particolare rilievo assume la quotidianità educativa; le Linee pedagogiche evidenziano infatti come il curriculum dei servizi 0-6 si costruisca anche attraverso le routine, considerate esperienze caratterizzate da intenzionalità educativa nelle quali i bambini sviluppano gradualmente autonomie e competenze. Le routine non rappresentano, pertanto, semplici momenti organizzativi della giornata, ma costituiscono occasioni privilegiate di apprendimento, di cura e di relazione, nelle quali educazione e benessere si intrecciano costantemente.

In tale cornice si colloca anche il momento del pasto, che, oltre a rispondere a un bisogno primario, assume una significativa valenza educativa, favorendo l'acquisizione di autonomie personali, lo sviluppo di competenze relazionali e la progressiva costruzione di comportamenti alimentari consapevoli (Ministero dell'Istruzione 2021). In ragione di tale valore educativo, il momento del pasto è stato individuato come contesto privilegiato per lo svolgimento della presente ricerca; nei paragrafi successivi verranno descritti il servizio educativo all'interno del quale è stata condotta l'indagine, la sua organizzazione quotidiana e gli spazi nei quali si è svolta l'esperienza osservativa.

4.2.1 Il servizio educativo

La ricerca è stata condotta all'interno di un servizio educativo sperimentale 0-6 gestito dalla Cooperativa Sociale *Il Girotondo*, realtà che accoglie bambini di età compresa tra i nove mesi e i cinque anni in un gruppo eterogeneo. Il progetto educativo del servizio si fonda sul principio della continuità educativa tra la fascia zero-tre e quella tre-sei, promuovendo occasioni di crescita condivisa attraverso esperienze comuni, pur nel rispetto delle differenti esigenze evolutive dei bambini. In questa prospettiva, la compresenza di soggetti di età diverse costituisce una risorsa educativa, poiché favorisce processi di osservazione reciproca, collaborazione e apprendimento tra pari.

L'azione educativa è orientata a sostenere lo sviluppo globale del bambino, valorizzandone l'identità, l'autonomia, le competenze relazionali e le potenzialità cognitive, emotive e motorie. Tali finalità trovano concreta realizzazione in un contesto caratterizzato da una costante attenzione ai bisogni individuali, alla qualità delle relazioni educative e alla costruzione di esperienze significative, all'interno di un ambiente accogliente e strutturato. L'équipe educativa opera in stretta collaborazione con la coordinatrice pedagogica, condividendo la progettazione e la riflessione sulle pratiche educative mediante periodici momenti di confronto e verifica.

L'organizzazione della giornata educativa si sviluppa attraverso una successione stabile di routine che rappresentano importanti punti di riferimento per i bambini. L'accoglienza del mattino introduce gradualmente alle attività della giornata, che comprendono momenti di gioco libero e strutturato, esperienze laboratoriali, letture, attività di piccolo gruppo e occasioni di esplorazione degli spazi interni ed esterni. La prevedibilità della scansione quotidiana contribuisce a favorire il senso di sicurezza e di continuità, sostenendo lo sviluppo dell'autonomia e dell'orientamento temporale dei bambini.

Tra le routine quotidiane, il momento del pasto riveste un ruolo centrale non soltanto sotto il profilo nutrizionale, ma anche da un punto di vista educativo e relazionale. Prima del pasto, i bambini vengono accompagnati nelle pratiche di cura personale, mentre, durante il pranzo, sono incoraggiati a sperimentare progressivamente comportamenti autonomi, nel rispetto dei tempi individuali e delle specifiche esigenze di ciascuno. Le educatrici assumono un ruolo di accompagnamento e sostegno, favorendo un clima sereno e relazioni positive tra i bambini. Al termine del pranzo segue la preparazione al riposo pomeridiano, ulteriore momento di routine che contribuisce alla continuità della giornata educativa.

Il servizio è organizzato in ambienti comunicanti, progettati secondo criteri di intenzionalità educativa e differenziati in funzione delle diverse attività della giornata. Gli spazi comprendono aree dedicate all'accoglienza e al gioco, ambienti destinati alle attività laboratoriali, una stanza per il riposo, la sala da pranzo e il giardino esterno, tutti arredati a misura di bambino e pensati per promuovere autonomia e libera esplorazione. Sebbene il servizio disponga di una sala specificamente destinata al momento del pranzo, le osservazioni previste dalla ricerca non sono state realizzate in tale ambiente; per lo svolgimento dell'indagine è stato infatti utilizzato l'atelier, uno spazio normalmente destinato alle attività laboratoriali, appositamente predisposto per lo svolgimento delle osservazioni, garantendo un ambiente familiare ai bambini e funzionale alle esigenze della ricerca.

4.3 Il metodo

4.3.1 I partecipanti

Alla presente ricerca hanno preso parte due categorie di partecipanti: sei bambini frequentanti il servizio educativo nel quale è stata realizzata l'indagine e i rispettivi genitori. I bambini sono stati coinvolti nella fase osservativa durante il momento del pasto, mentre ai genitori è stata proposta un'intervista semi-strutturata finalizzata a raccogliere informazioni riguardanti le abitudini alimentari, le percezioni e l'utilizzo dei dispositivi digitali durante il momento del pasto.

I genitori

Il gruppo dei partecipanti adulti è costituito da sei genitori. Per ciascun partecipante sono state rilevate alcune variabili sociodemografiche, quali età, genere, nazionalità, titolo di studio e professione.

Tabella 4.1 Caratteristiche sociodemografiche dei genitori partecipanti

Genitore	Età	Genere	Nazionalità	Titolo di studio	Professione
G1	52 anni	Femmina	Italiana	Laurea in Infermieristica	Infermiera strumentista in sala operatoria
G2	37 anni	Femmina	Italiana	Laurea in Economia	Impiegata tecnica
G3	42 anni	Femmina	Italiana	Laurea in Infermieristica	Infermiera domiciliare e massaggiatrice
G4	38 anni	Femmina	Italiana	Diploma di scuola secondaria di secondo grado	Educatrice di sostegno
G5	45 anni	Femmina	Italiana	Laurea in Scienze dell'educazione per il Nido e le Professioni socio-pedagogiche	Dirigente di comunità
G6	34 anni	Femmina	Italiana	Diploma di scuola secondaria di primo grado	Disoccupata

Come evidenziato nella Tabella 4.1, il campione è costituito esclusivamente da madri, di nazionalità italiana, con età compresa tra i 34 e i 52 anni. Il livello di istruzione risulta eterogeneo e comprende sia diplomi di scuola secondaria di primo e secondo grado sia lauree in differenti ambiti disciplinari. Anche dal punto di vista professionale emerge una discreta varietà di occupazioni, prevalentemente riconducibili ai settori sanitario, educativo e amministrativo.

I bambini

Il gruppo dei partecipanti è composto da sei bambini frequentanti il servizio educativo nel quale è stata condotta la ricerca. Per ciascun partecipante sono state considerate l'età, il genere e la tipologia di frequenza del servizio.

Tabella 4.2 Caratteristiche dei bambini partecipanti

Bambino	Età	Genere	Tipologia di frequenza
B1	3 anni	Maschio	Tempo pieno con prolungamento
B2	3 anni	Maschio	Tempo pieno con prolungamento
B3	3 anni	Maschio	Tempo pieno
B4	2 anni	Femmina	Tempo pieno
B5	4 anni	Femmina	Tempo pieno con prolungamento
B6	2 anni	Maschio	Tempo pieno con prolungamento

Come riportato nella Tabella 4.2, il gruppo dei bambini è composto da quattro maschi e due femmine, con un'età compresa tra i due e i quattro anni. La maggior parte dei partecipanti frequenta il servizio educativo a tempo pieno con prolungamento fino alle ore 18.00, mentre due bambini usufruiscono del solo tempo pieno fino alle ore 16.15.

Al momento della raccolta dei dati, tutti i bambini erano regolarmente iscritti e frequentavano il servizio educativo e la partecipazione alla ricerca è avvenuta previo consenso informato dei genitori, nel rispetto della riservatezza dei dati personali e dell'anonimato dei partecipanti.

4.3.2 La procedura

Prima dell'avvio alla ricerca, la ricercatrice ha presentato il progetto alla coordinatrice pedagogica, nonché titolare del servizio educativo nel quale è stata svolta l'indagine, illustrandole le finalità, le procedure previste e le modalità di raccolta dei dati. Ottenuta l'autorizzazione allo svolgimento dello studio all'interno del servizio, è stato possibile avviare le successive fasi della

ricerca, comprendenti il reclutamento dei partecipanti, la raccolta dei consensi informati, la realizzazione delle osservazioni e la conduzione delle interviste.

4.3.2.1 Le osservazioni

La raccolta dei dati è stata realizzata attraverso un'osservazione diretta e sistematica dei comportamenti alimentari dei bambini durante il momento del pranzo. La procedura è stata progettata con l'obiettivo di confrontare i comportamenti messi in atto dai partecipanti in due differenti condizioni: una *condizione di controllo*, caratterizzata dall'assenza di dispositivi digitali durante il pasto, e una *condizione sperimentale*, nella quale il pranzo si svolgeva in presenza di un dispositivo digitale sul quale veniva riprodotto un cartone animato. Tutti i sei bambini coinvolti nello studio sono stati osservati in entrambe le condizioni, consentendo il confronto dei comportamenti all'interno degli stessi partecipanti e limitando l'influenza delle differenze individuali.

Le osservazioni sono state svolte nel periodo compreso tra marzo e giugno, distribuendo la raccolta dei dati nell'arco di più mesi per evitare un'esposizione eccessivamente frequente ai dispositivi digitali all'interno del servizio educativo e per limitare possibili effetti di familiarizzazione con la procedura osservativa. Complessivamente sono state effettuate otto sessioni osservative, di cui due nella condizione di controllo (senza dispositivo digitale) e sei nella condizione sperimentale (con dispositivo digitale). Queste sono state alternate nel corso della ricerca, evitando una successione sistematica e garantendo un intervallo temporale tra una rilevazione e l'altra; inoltre, non è mai stata realizzata più di un'osservazione nella stessa giornata.

Ogni sessione osservativa coinvolgeva contemporaneamente tutti e sei i bambini partecipanti. Per garantire una raccolta dati accurata e ridurre il rischio di omissioni, le osservazioni sono state condotte da due educatrici del servizio, ciascuna incaricata di monitorare costantemente tre bambini e di compilare in tempo reale la relativa griglia osservativa. La presenza di due osservatrici ha consentito di seguire con continuità i comportamenti dei partecipanti durante l'intera durata del pasto, senza compromettere la qualità della rilevazione.

Contestualmente, era presente una terza figura educativa, rappresentata da una tirocinante del servizio, incaricata esclusivamente della gestione del pranzo. Tale organizzazione ha permesso alle osservatrici di dedicarsi interamente alla raccolta dei dati, mentre la tirocinante provvedeva alla distribuzione del pasto e interveniva unicamente nei casi in cui il bambino richiedesse aiuto o, verso la conclusione del pranzo, qualora non avesse ancora iniziato a consumare il cibo. Questa suddivisione dei ruoli ha contribuito a mantenere il normale svolgimento della routine educativa, riducendo al minimo le interferenze con l'osservazione.

La ricercatrice, in qualità di educatrice del servizio, rappresentava una figura familiare ai bambini; tale condizione ha favorito il mantenimento della naturalezza delle interazioni e ha contribuito a ridurre il possibile effetto della presenza dell'osservatore.

Per la raccolta dei dati è stata utilizzata una griglia osservativa appositamente costruita dalla ricercatrice, compilata direttamente durante ciascuna sessione. Oltre alla registrazione degli indicatori previsti dalla griglia, le osservatrici annotavano in appositi spazi eventuali comportamenti, episodi o particolarità ritenuti significativi e non completamente riconducibili alle categorie previste dalla griglia osservativa.

Le osservazioni avevano una durata corrispondente all'intero momento del pasto, pari a circa 45 minuti. Durante la condizione sperimentale veniva utilizzato un computer portatile, posizionato frontalmente rispetto al tavolo dei bambini su un supporto rialzato, così da garantire una buona visibilità a tutti i partecipanti; la distanza tra lo schermo e i bambini variava approssimativamente tra i 40 e i 60 centimetri, in funzione della posizione occupata al tavolo, mentre il volume dell'audio veniva mantenuto a un livello medio, sufficiente per consentire la fruizione del contenuto senza alterare significativamente il clima dell'ambiente.

I contenuti audiovisivi consistevano in cartoni animati adeguati all'età dei bambini e selezionati preventivamente dalla ricercatrice sulla base delle preferenze manifestate in ambito familiare, con l'obiettivo di proporre stimoli familiari e coinvolgenti. I contenuti venivano riprodotti tramite la piattaforma Netflix, senza interruzioni pubblicitarie, e la loro durata era compatibile con quella dell'intero pasto.

Le osservazioni sono state realizzate all'interno dell'*atelier* del servizio educativo, anziché nella consueta sala da pranzo. Tale scelta è stata motivata dall'esigenza di ridurre la presenza di variabili ambientali potenzialmente interferenti con l'osservazione e, al contempo, di garantire il rispetto delle procedure etiche previste dallo studio, evitando che i bambini privi del consenso informato fossero esposti ai contenuti audiovisivi utilizzati nella condizione sperimentale.

L'*atelier* rappresentava un ambiente familiare ai bambini, frequentato regolarmente per attività creative e laboratoriali. Sebbene fossero presenti materiali naturali, strutturati e non strutturati, questi costituivano elementi abitualmente inseriti nella loro esperienza educativa e, pertanto, non rappresentavano stimoli nuovi tali da interferire con i comportamenti osservati. Lo spazio, caratterizzato da un'ampia illuminazione naturale e da arredi analoghi a quelli presenti nella sala da pranzo, è stato organizzato disponendo il tavolo orizzontalmente rispetto all'ambiente e collocando il dispositivo frontalmente ai bambini; inoltre, la possibilità di chiudere l'accesso all'*atelier* ha garantito un contesto più riservato e controllato, limitando l'ingresso di persone estranee durante le osservazioni.

Prima dell'avvio della ricerca, ai genitori dei bambini coinvolti è stato consegnato un consenso informato accompagnato da un foglio informativo, nel quale venivano illustrate in modo dettagliato le finalità dello studio, le modalità di svolgimento delle osservazioni, la durata della ricerca, le procedure di raccolta dei dati e il ruolo delle figure coinvolte. In particolare, il documento specificava che i bambini sarebbero stati osservati durante il momento del pasto in due differenti condizioni, una in assenza e una in presenza di dispositivo digitale, e che i dati sarebbero stati raccolti mediante osservazione sistematica e registrati attraverso una griglia osservativa. Ai genitori veniva inoltre garantita la possibilità di richiedere chiarimenti prima di esprimere il consenso e di revocare in qualsiasi momento la partecipazione del figlio, senza alcuna conseguenza. I dati raccolti sono stati trattati nel rispetto della normativa vigente in materia di riservatezza, utilizzati per finalità di ricerca in forma anonima e aggregata e resi accessibili unicamente ai responsabili dello studio.

Lo studio è stato condotto nel rispetto dei principi etici stabiliti nella *“World Medical Association. Dichiarazione di Helsinki: Principi etici per la ricerca biomedica che coinvolge gli esseri umani”* e nella *“Convenzione sui diritti dell'uomo e la biomedicina”*, *Convenzione di Oviedo*. L'adozione di procedure standardizzate relativamente alla durata delle osservazioni, al setting, al ruolo delle osservatrici, alla disposizione degli spazi e alle modalità di presentazione dello stimolo audiovisivo ha inoltre contribuito a garantire una maggiore omogeneità e affidabilità nella raccolta dei dati.

4.3.2.2 Le interviste

Accanto all'osservazione, la ricerca ha previsto un secondo strumento di raccolta dati costituito dall'intervista semi-strutturata, rivolta ai genitori dei bambini coinvolti nello studio. L'integrazione di osservazioni e interviste ha consentito di raccogliere informazioni provenienti da prospettive differenti, permettendo di confrontare i comportamenti osservati durante il momento del pasto con le abitudini e le esperienze riferite dai genitori nel contesto familiare.

L'intervista semi-strutturata rappresenta una tecnica di raccolta di dati qualitativi caratterizzata dalla presenza di una traccia di argomenti e domande predisposta in precedenza, che orienta il colloquio senza limitarne la flessibilità. Pur mantenendo una struttura comune per tutti i partecipanti, essa consente infatti all'intervistatore di modificare l'ordine delle domande, approfondire aspetti emersi durante la conversazione e adattare il dialogo alle risposte dell'intervistato, favorendo la raccolta di informazioni articolate e approfondite (Corbetta 2015).

Tale modalità è stata ritenuta particolarmente adeguata agli obiettivi della presente ricerca, poiché ha permesso di raccogliere informazioni confrontabili tra tutti i partecipanti, lasciando al tempo stesso ai genitori la possibilità di descrivere liberamente le proprie esperienze, le abitudini familiari relative

all'utilizzo dei dispositivi digitali durante i pasti e le motivazioni alla base delle scelte educative adottate nel contesto domestico.

I partecipanti alle interviste coincidevano con i genitori dei sei bambini coinvolti nella fase osservativa della ricerca. La ricercatrice ha contattato personalmente ciascun genitore durante momenti di ingresso o di uscita dal servizio, illustrando gli obiettivi dello studio, le modalità di svolgimento della ricerca e le finalità delle interviste. In tale occasione sono stati consegnati ai genitori sia il consenso informato relativo alla partecipazione dei bambini alla fase osservativa sia quello specifico per la partecipazione all'intervista, lasciando ai partecipanti circa due settimane di tempo per prenderne visione e valutarne l'adesione.

Analogamente a quanto previsto per la fase osservativa, anche la partecipazione alle interviste è stata subordinata alla sottoscrizione di uno specifico consenso. Diversamente dal modulo destinato ai minori, sottoscritto dai genitori in qualità di esercenti della responsabilità genitoriale, in questo caso il consenso riguardava direttamente la partecipazione del genitore in qualità di intervistato. Oltre alle informazioni generali relative alle finalità della ricerca e alla tutela della riservatezza, il documento specificava le modalità di svolgimento dell'intervista, la registrazione audio del colloquio, il trattamento anonimo e aggregato dei dati e la possibilità di revocare il consenso in qualsiasi momento, senza alcuna conseguenza.

Una volta acquisiti i consensi informati, la ricercatrice ha contattato individualmente ciascun partecipante tramite la piattaforma WhatsApp al fine di concordare il giorno e l'orario più compatibili con gli impegni lavorativi e familiari. Le interviste sono state svolte esclusivamente in modalità telefonica, durante il periodo di realizzazione delle osservazioni, così da mantenere una stretta coerenza temporale tra le due fasi della raccolta dei dati.

La traccia dell'intervista è stata elaborata dalla ricercatrice sulla base degli obiettivi dello studio e delle informazioni che si intendevano approfondire riguardo alle abitudini alimentari familiari, all'utilizzo dei dispositivi durante i pasti e alle strategie educative adottate dai genitori. Le interviste, della durata variabile tra circa 10 e 20 minuti, sono state audioregistrate, previo consenso dei partecipanti, mediante software di registrazione installato sul computer personale della ricercatrice, mentre il colloquio veniva condotto tramite telefono. In seguito, le registrazioni sono state riascoltate e sono stati trascritti i contenuti pertinenti agli obiettivi della ricerca, utilizzati per la successiva analisi qualitativa dei dati.

4.3.3 Gli strumenti

4.3.3.1 Le osservazioni

Per la raccolta dei dati è stata predisposta una griglia osservativa elaborata dalla ricercatrice sulla base degli obiettivi della ricerca e delle dimensioni ritenute rilevanti ai fini dell'indagine. Lo strumento è stato progettato per consentire una rilevazione strutturata e omogenea dei comportamenti manifestati dai bambini durante il momento del pasto, favorendo la raccolta dei dati confrontabili nelle due condizioni previste dallo studio.

La griglia si articola in diverse sezioni: la prima è dedicata all'analisi del contesto osservativo e comprende informazioni relative alla sessione di osservazione, quali la data, l'orario, la condizione osservativa (presenza o assenza del dispositivo digitale), l'età dei bambini, gli educatori presenti e alcune caratteristiche del setting. Nella condizione sperimentale venivano inoltre registrati il contenuto audiovisivo proposto e la distanza approssimativa dei bambini dallo schermo, al fine di documentare le principali condizioni nelle quali si svolgeva l'osservazione.

La seconda sezione della griglia è dedicata alla rilevazione dei principali comportamenti osservati durante il momento del pasto. Gli indicatori osservativi riguardano la postura del bambino, le interazioni con i pari e con l'educatore, l'attenzione rivolta all'adulto, al pasto, allo schermo o ad altri stimoli presenti nell'ambiente, nonché l'utilizzo del linguaggio. All'interno della medesima sezione sono stati rilevati specifici comportamenti alimentari, quali il livello di autonomia nel consumare il pasto, la necessità di sollecitazioni o di imboccamento, le richieste di aiuto e l'eventuale rifiuto del cibo.

La terza sezione della griglia è dedicata alla valutazione di alcune caratteristiche generali del comportamento durante il pasto e alla rilevazione di specifici comportamenti disfunzionali, considerati rilevanti ai fini della ricerca.

Per la rilevazione delle diverse dimensioni osservate sono state adottate modalità di registrazione differenti, selezionate in funzione della tipologia di comportamento da valutare. Gli indicatori comportamentali e quelli relativi all'alimentazione venivano registrati mediante una rilevazione dicotomica, utilizzando il simbolo di spunta (✓) per indicare la presenza del comportamento osservato e una X per indicarne l'assenza. Per la valutazione dei comportamenti disfunzionali, quali il gioco con il cibo, l'immobilizzazione e la distrazione, è stata invece adottata una scala ordinale da 0 a 5, dove il punteggio più elevato corrispondeva a una maggiore intensità del comportamento. Infine, la partecipazione al pasto e la socialità sono state valutate mediante una scala a cinque livelli, da 1 (molto bassa) a 5 (molto alta), così da consentire una valutazione complessiva di tali dimensioni comportamentali.

L'ultima sezione della griglia prevedeva uno spazio dedicato alle annotazioni qualitative, nel quale le osservatrici potevano riportare eventuali episodi significativi, particolarità comportamentali o informazioni contestuali ritenute utili per interpretare i dati raccolti e non completamente riconducibili agli indicatori prestabiliti. Tali annotazioni hanno consentito di integrare le informazioni rilevate attraverso gli indicatori della griglia, offrendo elementi utili per l'interpretazione di particolari comportamenti o situazioni emerse nel corso delle osservazioni.

La griglia osservativa utilizzata nella presente ricerca è riportata integralmente nell'Appendice 1.

4.3.3.2 Le interviste

La raccolta delle informazioni provenienti dai genitori è stata realizzata mediante una traccia di intervista semi-strutturata elaborata dalla ricercatrice sulla base degli obiettivi dello studio. Lo strumento è stato costruito con l'intento di approfondire il contesto familiare nel quale si inserisce l'utilizzo dei dispositivi digitali, raccogliendo informazioni complementari rispetto a quelle emerse attraverso l'osservazione diretta dei bambini durante il momento del pasto.

La scelta di utilizzare domande aperte ha consentito ai partecipanti di descrivere liberamente le proprie esperienze, favorendo l'emersione di opinioni, abitudini e motivazioni personali, pur mantenendo una struttura comune a tutte le interviste.

La traccia è stata organizzata seguendo una progressione tematica, passando da domande di carattere generale ad altre maggiormente focalizzate sul momento del pasto e sulle strategie educative adottate dai genitori. In particolare, le prime domande erano finalizzate a comprendere il ruolo dei dispositivi digitali nella quotidianità familiare, le tipologie di dispositivi utilizzate dal bambino, la frequenza d'uso e le modalità di fruizione, sia autonoma sia mediata dalla presenza dell'adulto. Successivamente, l'attenzione si concentrava sulle abitudini familiari durante il momento del pasto, esplorando la presenza di dispositivi digitali a tavola sia nell'ambiente domestico sia durante i pasti consumati fuori casa, nonché le motivazioni che orientavano l'eventuale utilizzo. Le ultime domande erano invece dedicate ad approfondire la richiesta spontanea del bambino di utilizzare i dispositivi digitali durante il pasto, la percezione dei genitori rispetto ai possibili cambiamenti comportamentali associati al loro utilizzo e le strategie adottate quando si sceglieva di non ricorrere agli schermi.

La traccia dell'intervista si componeva delle seguenti domande:

- 1. Mi racconti che ruolo hanno i dispositivi digitali nella vostra quotidianità familiare? Chi li utilizza maggiormente?*
- 2. Quali dispositivi utilizza tuo figlio (smartphone, televisione, tablet...)?*

3. *Con quale frequenza li utilizza in una giornata? In che modo? Da solo o con un adulto vicino?*
4. *Durante i pasti a casa, generalmente, ci sono dispositivi tecnologici accesi (smartphone, televisione, tablet...)? Se sì, come mai scegliete di utilizzarli?*
5. *Al ristorante o fuori casa ti capita di dare un dispositivo al bambino per intrattenerlo? Se sì, in quale fase del pasto (prima di ordinare, nell'attesa di mangiare, durante il pasto, alla fine del pasto per farlo rimanere a tavola)?*
6. *Il bambino richiede l'utilizzo dei dispositivi durante i pasti?*
7. *Hai notato cambiamenti nel suo comportamento quando utilizza un dispositivo digitale durante il pasto?*
8. *Quando non utilizzate i dispositivi, quali strategie adottate durante i pasti a casa o al ristorante?*

La successione delle domande ha consentito di accompagnare gradualmente il partecipante lungo il colloquio, partendo dalla descrizione delle abitudini familiari per arrivare ad approfondire gli aspetti più strettamente connessi agli obiettivi della ricerca. Tale organizzazione ha favorito uno svolgimento fluido dell'intervista e la raccolta di informazioni dettagliate, lasciando ai genitori la possibilità di ampliare o approfondire gli argomenti ritenuti più significativi.

4.4 I risultati

4.4.1 Risultati delle osservazioni

Il presente paragrafo riporta i risultati emersi dall'osservazione dei comportamenti dei bambini durante il momento del pasto, realizzata con l'obiettivo di confrontare due differenti condizioni: il pranzo svolto secondo la routine abituale del servizio educativo, in assenza di dispositivi digitali, e il pranzo effettuato in presenza di un dispositivo con la visione di un cartone animato. I dati sono stati raccolti mediante la griglia osservativa descritta nella parte del metodo, che ha consentito di rilevare sia indicatori quantitativi, attraverso l'attribuzione di punteggi ai diversi comportamenti osservati, sia informazioni di carattere qualitativo, registrate nel corso di ciascuna sessione osservativa.

L'osservazione ha coinvolto complessivamente sei bambini appartenenti a una sezione mista di età compresa tra i due e i quattro anni. In ogni sessione osservativa sono stati osservati contemporaneamente tutti i partecipanti; per rendere rigorosa la raccolta dei dati, ciascuna delle due osservatrici monitorava tre bambini, mantenendo tale suddivisione per l'intera durata dell'osservazione. Complessivamente sono state realizzate otto osservazioni: due nella condizione

senza dispositivo e sei nella condizione con dispositivo digitale. In entrambe le situazioni sono stati mantenuti costanti il contesto educativo, la durata dell'osservazione (45 minuti), il numero di educatrici presenti e l'organizzazione generale del momento del pasto, così da rendere confrontabili le due condizioni sperimentali.

L'analisi dei dati è stata condotta prendendo in considerazione gli indicatori previsti dalla griglia osservativa, tra cui l'autonomia durante il pasto, la postura, l'attenzione, la partecipazione, le interazioni con i pari e con l'educatore, il rifiuto e/o il gioco con il cibo, la distrazione, l'immobilizzazione e gli indicatori sintetici di partecipazione e socialità. Oltre ai punteggi attribuiti ai singoli comportamenti, sono state considerate anche le annotazioni qualitative raccolte durante le osservazioni, al fine di restituire una descrizione più completa delle modalità con cui i bambini hanno vissuto il momento del pasto nelle due condizioni.

Nei paragrafi seguenti vengono presentati i risultati emersi dalle osservazioni, descrivendo dapprima la condizione senza dispositivo digitale, successivamente quella con dispositivo e, infine, il confronto tra le due situazioni sperimentali. L'obiettivo è presentare in modo descrittivo le evidenze raccolte, rimandando al capitolo successivo la loro analisi e interpretazione alla luce della letteratura scientifica di riferimento.

Nelle due osservazioni svolte in assenza del dispositivo digitale è emerso un andamento complessivamente omogeneo rispetto ai principali indicatori considerati. Tutti i bambini hanno consumato il pasto in modo autonomo, senza richiedere di essere imboccati né manifestare particolari richieste di aiuto. Come prevedibile, l'attenzione è risultata prevalentemente orientata verso il pasto, gli alimenti e gli adulti presenti, mentre non sono stati rilevati episodi di attenzione rivolta a stimoli esterni riconducibili a dispositivi tecnologici. Per quanto riguarda la postura, i bambini hanno generalmente mantenuto una posizione adeguata durante il pasto, alternando fisiologicamente piccoli movimenti e cambi di posizione, senza evidenziare periodi prolungati di immobilità.

L'interazione con l'educatore è risultata costante in entrambe le osservazioni, favorendo momenti di dialogo, accompagnamento e supporto durante il pranzo. Invece, per quanto riguarda le relazioni tra pari, le osservazioni evidenziano una partecipazione generalmente presente, sebbene con alcune differenze individuali. Alcuni bambini hanno interagito spontaneamente con i compagni attraverso brevi conversazioni o scambi durante il pasto, mentre altri hanno mantenuto un comportamento maggiormente concentrato sull'attività alimentare, senza tuttavia mostrare atteggiamenti di isolamento. Anche l'utilizzo del linguaggio è risultato frequente, sia negli scambi con l'educatore sia nelle interazioni con i coetanei.

Dal punto di vista dei comportamenti alimentari, il rifiuto del cibo è stato rilevato soltanto in episodi occasionali e non ha rappresentato un comportamento ricorrente nelle due osservazioni.

Analogamente, non sono emersi episodi significativi di gioco con il cibo né situazioni che abbiano richiesto interventi da parte dell'educatore per favorire la prosecuzione del pasto. I punteggi attribuiti ai comportamenti disfunzionali evidenziano, infatti, una sostanziale assenza di gioco con il cibo e livelli molto contenuti di immobilizzazione. Anche la distrazione è risultata limitata, nonostante l'emergere di alcune differenze individuali, solo in casi isolati un bambino ha manifestato un maggiore tendenza a distogliere l'attenzione dal pasto, mentre gli altri hanno mantenuto un coinvolgimento costante nell'attività alimentare. Le annotazioni qualitative riportano, inoltre, un clima tranquillo e partecipato, caratterizzato da frequenti scambi comunicativi con l'educatore e da momenti di interazione spontanea tra bambini durante il consumo del pasto. Coerentemente con tali osservazioni, anche gli indicatori sintetici relativi alla partecipazione alla socialità hanno evidenziato valori elevati nelle due rilevazioni effettuate in assenza dello strumento digitale.

Le sei osservazioni effettuate in presenza del dispositivo digitale hanno evidenziato una maggiore variabilità nei comportamenti dei bambini rispetto alla condizione senza schermo. In tutte le rilevazioni il cartone animato costituiva un elemento costante del contesto educativo e i bambini erano disposti attorno ad un unico tavolo orientato verso lo schermo, collocato a una distanza di circa 40-60 cm (un posto frontale e gli altri laterali rispetto al dispositivo). Durante le diverse sessioni sono stati proposti differenti cartoni animati, tra cui *Hank e il camion dei rifiuti*, *Batwheels* e *Madagascar*. Uno degli aspetti che emerge con maggiore evidenza riguarda l'orientamento dell'attenzione: in tutte le sei osservazioni i bambini hanno rivolto, con intensità variabile, una parte consistente della loro attenzione verso il dispositivo digitale. Parallelamente, l'attenzione nei confronti dell'educatore e del pasto è risultata inferiore rispetto a quella osservata nella condizione di controllo. Anche le annotazioni qualitative confermano questo andamento, evidenziando come in numerose osservazioni i bambini mantenessero lo sguardo costantemente rivolto verso lo schermo, interrompendo solo raramente la visione del contenuto audiovisivo. In diversi casi si è inoltre osservato un consumo del pasto più lento rispetto alla condizione di controllo e una minore iniziativa nel bere spontaneamente, rendendo talvolta necessario un richiamo da parte dell'adulto. Contestualmente, si è registrata una notevole riduzione degli scambi verbali spontanei con i compagni.

Per quanto riguarda le relazioni sociali, le interazioni spontanee tra pari sono risultate meno frequenti rispetto alla condizione osservata senza l'utilizzo dello schermo. Nella maggior parte delle osservazioni, gli scambi comunicativi tra bambini sono stati brevi e sporadici, mentre l'interazione con l'educatore è rimasta presente soprattutto sotto forma di richiami, incoraggiamenti o brevi sollecitazioni a proseguire il pasto. Le annotazioni riportano, inoltre, che in diversi momenti i bambini interrompevano la conversazione con i compagni per rivolgere nuovamente l'attenzione al cartone animato, mantenendo un coinvolgimento prevalente nei confronti del dispositivo.

Dal punto di vista dei comportamenti alimentari, l'autonomia è rimasta generalmente elevata in tutte le osservazioni; i bambini hanno consumato il pasto in modo autonomo e le richieste di aiuto o la necessità di essere imboccati sono risultate pressoché assenti. Anche il rifiuto del cibo è stato rilevato solo occasionalmente, senza configurarsi come un comportamento ricorrente nel campione osservato. Inoltre, la postura ha mostrato alcune differenze rispetto alla condizione di controllo: in diverse osservazioni i bambini hanno mantenuto più a lungo la stessa posizione, rimanendo orientati verso lo schermo durante la visione del cartone, con una minore variabilità dei movimenti corporei.

L'analisi dei comportamenti osservati evidenzia alcune differenze rispetto alla condizione di controllo: il gioco con il cibo è risultato poco frequente, comparso soltanto in episodi isolati. Diversamente, l'indicatore relativo all'immobilizzazione ha evidenziato valori più elevati in diverse osservazioni, mostrando come alcuni bambini tendessero a mantenere la stessa posizione per periodi prolungati durante la visione del cartone animato. Anche la distrazione ha presentato un andamento più eterogeneo, con differenze sia tra i bambini sia tra le diverse sessioni osservative. Inoltre, gli indicatori di partecipazione e socialità mostrano una maggiore variabilità rispetto alla condizione senza dispositivo; sebbene alcuni bambini abbiano mantenuto un buon livello di coinvolgimento durante il pasto, in diverse occasioni sono stati registrati punteggi inferiori, in particolare per quanto riguarda la socialità. Le annotazioni qualitative confermano questo andamento, descrivendo bambini maggiormente concentrati sulla visione del cartone animato e meno inclini a ricercare spontaneamente il contatto verbale o relazionale con i compagni durante il pasto.

Il confronto tra la condizione di controllo e la condizione sperimentale evidenzia differenze ricorrenti nei comportamenti osservati durante il momento del pasto. La variazione più evidente riguarda l'orientamento dell'attenzione: nella condizione di controllo i bambini hanno rivolto prevalentemente l'attenzione al pasto e agli adulti presenti, mentre nella condizione sperimentale essa si è orientata soprattutto verso il dispositivo digitale e la visione del cartone animato.

Differenze significative emergono anche sul piano delle interazioni sociali: in assenza del dispositivo, gli scambi spontanei tra pari e le interazioni con l'educatore sono risultati più frequenti e caratterizzati da un clima comunicativo partecipato. Nella condizione sperimentale, invece, le interazioni verbali tra i bambini si sono ridotte e il ruolo dell'educatore è stato orientato a richiami, incoraggiamenti e sollecitazioni a proseguire il pranzo.

Per quanto riguarda i comportamenti alimentari, sono emersi anche alcuni elementi di continuità tra le due condizioni; l'autonomia durante il pasto è rimasta elevata sia nella condizione di controllo sia in quella sperimentale, così come il rifiuto del cibo e il gioco con il cibo sono stati osservati soltanto in episodi occasionali, senza evidenziare differenze particolarmente rilevanti.

Le differenze più marcate riguardano invece l'immobilizzazione, la distrazione e gli indicatori sintetici di partecipazione e socialità. Nella condizione sperimentale è stata osservata una maggiore tendenza a mantenere la stessa posizione durante la visione del cartone animato, accompagnata da una maggiore variabilità dei livelli di partecipazione e da una riduzione delle interazioni spontanee tra pari. Nella condizione di controllo, al contrario, tali indicatori hanno mostrato un andamento stabile, con livelli elevati di partecipazione e socialità.

Nel complesso, le osservazioni evidenziano come la presenza del dispositivo digitale non abbia modificato in modo sostanziale l'autonomia alimentare dei bambini, ma abbia influenzato l'orientamento dell'attenzione, le modalità di interazione con i pari ed educatori e alcuni comportamenti osservati durante il consumo del pasto.

La *Tabella 4.3* sintetizza le principali somiglianze e differenze emerse tra la condizione di controllo e la condizione sperimentale in relazione agli indicatori osservati durante il momento del pasto.

Tabella 4.3

Indicatore osservato	Condizione di controllo (senza dispositivo)	Condizione sperimentale (con dispositivo)
Attenzione al pasto	Prevalentemente presente	Ridotta
Attenzione allo schermo	Assente	Presente e prevalente
Interazione con i pari	Più frequente	Ridotta
Interazione con l'educatore	Frequente	Prevalentemente legata a richiami e sollecitazioni
Autonomia durante il pasto	Elevata	Elevata
Rifiuto del cibo	Occasionale	Occasionale
Gioco con il cibo	Raro	Raro
Immobilizzazione	Generalmente assente	Più frequente
Distrazione	Generalmente contenuta	Più variabile
Partecipazione	Elevata	Più variabile
Socialità	Maggiore	Generalmente ridotta

4.4.2 Risultati delle interviste

Le interviste semi-strutturate sono state condotte con i sei genitori dei bambini coinvolti nell'osservazione, con l'obiettivo di approfondire le abitudini familiari relative all'utilizzo dei dispositivi digitali e, in particolare, il loro impiego durante il momento del pasto. Dall'analisi delle

risposte sono emerse alcune tematiche ricorrenti riguardanti il ruolo dei dispositivi nella quotidianità familiare, le modalità di utilizzo da parte dei bambini, le pratiche adottate durante i pasti e le percezioni dei genitori rispetto agli effetti dei media digitali sul comportamento dei figli.

L'analisi delle interviste ha fatto emergere una certa eterogeneità nelle pratiche educative adottate dalle famiglie rispetto all'utilizzo dei dispositivi; sebbene essi siano presenti in tutti i contesti familiari, le modalità di utilizzo da parte dei bambini variano sensibilmente in funzione delle scelte educative genitoriali. Alcuni genitori riferiscono, infatti, un utilizzo molto limitato dei dispositivi da parte dei figli, sottolineando la volontà di posticiparne l'esposizione o di consentirne l'uso solo in presenza di un adulto. In questi casi il telefono viene impiegato per mostrare fotografie, video della famiglia oppure brevi contenuti selezionati, mentre la televisione e il tablet vengono utilizzati raramente. Altri genitori, invece, descrivono un impiego più frequente della televisione o dello smartphone, soprattutto durante la sera, nei fine settimana o in specifici momenti della giornata, ad esempio mentre viene preparata la cena. In alcune famiglie emerge inoltre una particolare attenzione alla scelta dei contenuti proposti ai bambini, con la supervisione costante dell'adulto durante la visione. Infine, due genitori descrivono un utilizzo molto frequente dei dispositivi digitali, con televisione o smartphone presenti quotidianamente e richiesti spontaneamente dai bambini, soprattutto nei momenti di attesa o durante i pasti.

Anche l'utilizzo dei dispositivi digitali durante il pasto è caratterizzato da modalità di gestione differenti da parte dei genitori. Quattro famiglie riferiscono di non utilizzare abitualmente i dispositivi durante i pasti domestici, privilegiando il dialogo familiare e la condivisione del momento della tavola; in alcuni casi la televisione può rimanere accesa in sottofondo, ma senza trasmettere contenuti destinati ai bambini oppure senza rappresentare un elemento di particolare interesse per loro. Due famiglie, invece, dichiarano di utilizzare regolarmente televisione o smartphone durante il pasto. In un caso il bambino richiede l'accensione della televisione e guarda cartoni animati mentre mangia; nell'altro il dispositivo viene utilizzato per evitare il rifiuto del cibo, ridurre i capricci e mantenere il bambino seduto a tavola. Inoltre, emergono differenze anche nei pasti consumati fuori casa: tre genitori riferiscono di non utilizzare mai dispositivi digitali, preferendo altre strategie di intrattenimento, mentre gli altri tre dichiarano di ricorrere allo smartphone soprattutto durante l'attesa delle portate o nelle fasi finali del pasto, con l'obiettivo di mantenere il bambino tranquillo e seduto al tavolo.

Le risposte evidenziano come la richiesta spontanea dei dispositivi da parte dei bambini sia strettamente collegata alle abitudini familiari. Nelle famiglie in cui i dispositivi vengono utilizzati raramente, i genitori riferiscono che i bambini non ne fanno richiesta durante il pasto; al contrario,

nei nuclei familiari nei quali le tecnologie sono abitualmente presenti, i bambini tendono a richiederne l'utilizzo, soprattutto a tavola.

Quando ai genitori è stato chiesto se avessero osservato cambiamenti nei comportamenti dei figli durante l'utilizzo dei dispositivi nel corso del pasto, sono emerse risposte tra loro molto simili. Diversi genitori riferiscono che, durante la visione, i bambini appaiono completamente assorbiti dall'attività, utilizzando espressioni quali *“assente”*, *“incantato”* e *“imbambolato”*; alcuni riportano inoltre una riduzione dell'attenzione rivolta al cibo, tempi di consumo più lunghi e, in alcuni casi, la necessità di imboccare il bambino affinché prosegua il pasto, mentre altri segnalano irritabilità o difficoltà nel momento in cui viene richiesto di interrompere la visione del dispositivo.

Tutti i genitori affermano che, quando non vengono utilizzati i dispositivi digitali, utilizzano strategie alternative per coinvolgere i bambini durante il momento del pasto, soprattutto al ristorante. Tra le strategie più frequentemente riportate figurano libri illustrati, colori e fogli per disegnare, costruzioni magnetiche, piccoli giochi portati da casa, giochi di memoria, e conversazioni riguardanti la giornata trascorsa o esperienze condivise. Alcuni genitori riferiscono di lasciare ai bambini la possibilità di muoversi oppure di coinvolgerli attivamente nella preparazione e nel servizio del pasto, ad esempio apparecchiando la tavola o distribuendo i piatti.

Nel complesso, le interviste evidenziano una notevole varietà di pratiche educative legate all'utilizzo dei dispositivi digitali; pur emergendo differenze significative tra le famiglie, le risposte mostrano come le modalità di impiego dei media durante il pasto siano strettamente connesse alle scelte educative dei genitori e alle routine familiari. L'interpretazione di tali risultati sarà approfondita nel capitolo successivo, attraverso il confronto con i dati emersi dalle osservazioni e con la letteratura scientifica di riferimento.

4.5 Discussione

I risultati emersi dalla ricerca consentono di formulare alcune riflessioni sull'influenza dei dispositivi digitali durante il momento del pasto nella prima infanzia. L'integrazione tra i dati raccolti mediante l'osservazione sistematica e quelli derivanti dalle interviste ai genitori ha permesso di analizzare il fenomeno da prospettive differenti, mettendo in relazione i comportamenti osservati nel contesto educativo con le pratiche adottate all'interno dell'ambiente familiare. Tale confronto ha evidenziato come gli effetti associati alla presenza del digitale non possano essere interpretati esclusivamente in funzione dello strumento utilizzato, ma devono essere letti considerando il contesto relazionale, le modalità di utilizzo e il ruolo svolto dagli adulti nella mediazione dell'esperienza.

Uno degli aspetti emersi con maggiore evidenza riguarda l'attenzione e il coinvolgimento dei bambini durante il momento del pasto. Le osservazioni hanno mostrato come, nella condizione sperimentale, il cartone animato sia diventato il principale punto di riferimento attentivo, determinando una riduzione dell'interesse rivolto sia al cibo sia agli stimoli presenti nell'ambiente circostante. Di conseguenza il coinvolgimento dei bambini nell'esperienza del pasto è apparso diverso rispetto alla condizione di controllo: pur continuando a consumare il pasto, essi hanno partecipato meno alle conversazioni e alle interazioni spontanee con educatrici e coetanei.

Questi risultati appaiono coerenti con quanto emerso nella letteratura analizzata nel terzo capitolo, secondo cui gli stimoli audiovisivi particolarmente coinvolgenti tendono a catturare le risorse attentive del bambino, influenzando il modo in cui egli partecipa alle esperienze quotidiane. Come evidenziato da Tisseron (2013/2016), e Di Bari e Mariani (2018), il digitale non rappresenta necessariamente un elemento negativo, ma il suo valore educativo dipende dal contesto nel quale viene inserito, dalle finalità con cui viene utilizzato e dalla mediazione esercitata dall'adulto. Quando il dispositivo accompagna un momento caratterizzato da una forte valenza educativa e relazionale, come il pasto, esso può modificare la qualità dell'esperienza, orientando l'attenzione verso il contenuto mediale piuttosto che verso le relazioni e le opportunità di apprendimento offerte dalla routine quotidiana.

Anche le interviste ai genitori sembrano confermare questa interpretazione: diversi partecipanti hanno descritto i figli come "assenti", "incantati" o "imbambolati" durante la visione dei contenuti digitali, riferendo una minore attenzione al cibo, tempi di consumo più lunghi e, in alcuni casi, la necessità di sollecitare o imboccare il bambino affinché proseguisse il pasto. Sebbene tali osservazioni provengano dal contesto familiare, esse risultano coerenti con quanto emerso durante le osservazioni svolto nel servizio educativo e rafforzano l'ipotesi che la presenza dello schermo tenda a modificare non tanto la capacità di alimentarsi, quanto il modo in cui il bambino partecipa e vive il momento del pasto.

Le osservazioni hanno evidenziato inoltre che la presenza del dispositivo digitale non ha influenzato soltanto l'attenzione dei bambini, ma anche la qualità delle interazioni. Nella condizione di controllo, il pranzo si è configurato come un'occasione di dialogo spontaneo e di partecipazione al gruppo; al contrario, durante la condizione sperimentale si è osservata una riduzione delle conversazioni tra pari e con le educatrici, accompagnata da una maggiore immobilità e da una minore partecipazione agli scambi relazionali. Questi risultati appaiono in linea con quanto emerso dalla letteratura, che evidenzia come il pasto rappresenti non soltanto un momento destinato all'alimentazione, ma anche un'importante occasione educativa e sociale, nella quale il bambino sviluppa competenze conoscitive, comunicative, relazionali ed emotive. Quando l'attenzione viene assorbita dal contenuto audiovisivo,

tali occasioni di confronto tendono a ridursi, modificando il significato educativo della routine del pasto senza necessariamente compromettere l'assunzione del cibo. Come sottolineato nel terzo capitolo, infatti, il rischio principale non consiste nella presenza delle tecnologie in sé, ma nella possibilità che essa sostituisca esperienze di relazione e dialogo che costituiscono elementi fondamentali dello sviluppo nella prima infanzia.

Un aspetto particolarmente interessante riguarda invece l'autonomia alimentare. A differenza di altri indicatori osservati, essa non ha mostrato differenze significative tra la condizione di controllo e quella sperimentale: i bambini hanno continuato a mangiare autonomamente anche in presenza del dispositivo digitale. Questo risultato suggerisce che l'utilizzo dello schermo non interferisca necessariamente con la capacità motoria di alimentarsi, almeno nel gruppo osservato; tuttavia, pur mantenendo invariata l'autonomia esecutiva del gesto alimentare, la presenza del dispositivo sembra modificare il modo in cui il bambino vive l'esperienza del pasto. In altre parole, il bambino continua a mangiare, ma lo fa con una partecipazione relazionale e comunicativa ridotta, orientando gran parte delle proprie risorse attentive verso il contenuto digitale. Tale evidenza appare significativa perché invita a distinguere tra il semplice atto del nutrirsi e il valore educativo del pasto: quest'ultimo non coincide esclusivamente con l'assunzione di cibo, ma comprende anche la costruzione di relazioni, la condivisione di esperienze, il dialogo e lo sviluppo progressivo dell'autonomia personale e sociale. L'integrazione dei risultati osservativi con le interviste ai genitori ha inoltre consentito di comprendere meglio il ruolo svolto dal contesto familiare. Le osservazioni realizzate nel servizio hanno documentato i comportamenti dei bambini in una situazione sperimentale controllata, mentre le interviste hanno evidenziato come l'utilizzo dei dispositivi durante il pasto sia strettamente collegato alle abitudini e alle scelte educative delle famiglie. È emerso, infatti, che nei nuclei familiari in cui gli schermi vengono utilizzati raramente durante la quotidianità, i bambini tendono a non richiederli neppure durante il pasto; al contrario, laddove televisione o smartphone sono abitualmente presenti a tavola, la richiesta del dispositivo diventa parte integrante della routine alimentare. Questo dato sembra confermare quanto discusso nella parte teorica, secondo cui i comportamenti infantili si costituiscono attraverso l'esperienza quotidiana, l'osservazione dei modelli adulti e la ripetizione delle routine familiari. In tale prospettiva, il dispositivo digitale non appare come un fattore isolato, ma come un elemento inserito all'interno delle pratiche educative più ampie, che contribuiscono progressivamente alla costruzione delle abitudini del bambino.

Nel complesso, i risultati della presente ricerca suggeriscono che la presenza del dispositivo digitale durante il momento del pasto influenzi soprattutto il modo in cui il bambino vive questa esperienza. Alla luce di tali evidenze, ritengo che il dispositivo digitale non rappresenti, di per sé, un elemento necessariamente positivo o negativo; piuttosto, il suo utilizzo incide principalmente

sull'attenzione, sulla partecipazione, sulle occasioni di interazione e sulla costruzione condivisa di significati, senza tuttavia compromettere la capacità di alimentarsi autonomamente.

I risultati ottenuti invitano inoltre a considerare il momento del pasto non soltanto come un'occasione destinata al soddisfacimento di un bisogno fisiologico, ma come una routine educativa nella quale il bambino costruisce competenze comunicative, relazionali, sociali ed emotive attraverso il confronto quotidiano con adulti e pari. In questo senso, la presenza del dispositivo digitale rischia di spostare il centro dell'esperienza dalla relazione alla fruizione del contenuto audiovisivo, modificando il significato pedagogico del pasto più che il semplice comportamento alimentare.

Pur nella consapevolezza dei limiti della presente ricerca, legati al numero contenuto dei partecipanti e al contesto specifico nel quale essa è stata realizzata, i risultati ottenuti offrono alcuni elementi di riflessione utili per comprendere il rapporto tra infanzia, alimentazione e tecnologie digitali. Essi confermano l'importanza di promuovere un utilizzo consapevole dei dispositivi, fondato non su una loro esclusione assoluta, ma su una progettazione educativa capace di rispettare i bisogni evolutivi del bambino e di preservare il valore relazionale delle esperienze quotidiane. In questa prospettiva, il ruolo degli adulti assume un'importanza centrale: educatori e genitori sono chiamati non soltanto a regolamentare l'utilizzo delle tecnologie, ma soprattutto ad accompagnare i bambini nella costruzione di un rapporto equilibrato con il digitale, capace di valorizzarne le potenzialità senza compromettere quelle occasioni di dialogo e relazione che costituiscono il fondamento dello sviluppo nella prima infanzia.

4.5.1 Implicazioni pratiche

I risultati emersi dalla presente ricerca consentono di individuare alcune implicazioni utili per la pratica educativa, che derivano dall'integrazione tra le osservazioni realizzate nel servizio educativo, le interviste ai genitori e le evidenze presenti nella letteratura scientifica. Nonostante il numero contenuto dei partecipanti non permetta di generalizzare i risultati, le informazioni raccolte offrono alcuni spunti di riflessione per promuovere un utilizzo maggiormente consapevole delle tecnologie digitali nelle routine quotidiane del pasto.

Le osservazioni hanno evidenziato come la presenza del dispositivo digitale sia associata principalmente a una riduzione dell'attenzione condivisa, delle interazioni spontanee e della partecipazione dei bambini alla vita del gruppo, mentre le interviste hanno mostrato come tali modalità di comportamento risultino strettamente collegate alle abitudini costruite all'interno del contesto familiare. Nel loro insieme, questi risultati si collocano in continuità con quanto emerso dalla letteratura, che attribuisce un ruolo centrale agli adulti nella mediazione delle esperienze digitali e nella costruzione di routine educative coerenti con i bisogni evolutivi dei bambini.

Alla luce di tali evidenze, appare opportuno valorizzare il momento del pasto come un contesto educativo nel quale favorire il dialogo e la costruzione di relazioni significative. Più che concentrarsi soltanto sulla limitazione dell'utilizzo degli schermi, i risultati della presente ricerca suggeriscono l'importanza di progettare intenzionalmente questa routine, creando occasioni nelle quali bambini e adulti possano condividere conversazioni, raccontare esperienze, osservare reciprocamente i comportamenti e partecipare attivamente al gruppo. In questa cornice, il pasto assume una funzione che va oltre il semplice soddisfacimento del bisogno alimentare, configurandosi come uno spazio privilegiato per lo sviluppo delle competenze comunicative, sociali, relazionali ed emotive.

I dati raccolti suggeriscono inoltre l'importanza di rafforzare la collaborazione tra servizi educativi e famiglie rispetto alle modalità di utilizzo delle tecnologie digitali; le interviste hanno infatti evidenziato come molte delle abitudini osservate durante il pasto trovino origine nelle routine costruite quotidianamente all'interno del contesto familiare. Promuovere momenti di confronto tra educatori e genitori potrebbe quindi favorire una maggiore continuità educativa, condividendo strategie orientate a preservare il valore relazionale del pasto e a costruire modalità di utilizzo del digitale coerenti nei diversi contesti di vita del bambino.

Dal punto di vista operativo, i risultati della ricerca indicano anche la possibilità di proporre semplici attività educative capaci di valorizzare il momento del pasto senza ricorrere ai dispositivi digitali. Conversazioni guidate sugli alimenti presenti a tavola, racconti delle esperienze vissute durante la giornata, giochi linguistici legati ai colori, ai sapori o alle caratteristiche dei cibi, nonché il coinvolgimento dei bambini nella preparazione e nell'organizzazione della tavola, possono rappresentare strategie utili per stimolare la partecipazione attiva e trasformare il pasto in un'occasione di apprendimento e relazione. Tali proposte non intendono rappresentare un modello prescrittivo, ma costituiscono esempi di strategie educative coerenti con la prospettiva pedagogica sviluppata nella letteratura e trovano ulteriore conferma nei risultati della presente ricerca, evidenziando come il coinvolgimento diretto dei bambini favorisca una partecipazione più ricca e significativa all'esperienza alimentare.

Infine, questa indagine evidenzia la necessità di proseguire gli studi su questa tematica attraverso indagini che coinvolgano campioni più ampi, differenti contesti educativi e periodi di osservazione più estesi. Approfondire ulteriormente il rapporto tra tecnologie digitali, pratiche alimentari e sviluppo infantile potrà consentire di ampliare le conoscenze disponibili e di comprendere con maggiore precisione gli effetti di tali esperienze sullo sviluppo dei bambini.

In conclusione, la presente ricerca rappresenta un punto di partenza per continuare a riflettere sul rapporto tra infanzia e tecnologie digitali, nella consapevolezza che le sfide educative poste dalla società contemporanea richiedono un costante dialogo tra ricerca, servizi educativi e famiglie. Più

che individuare regole valide in ogni situazione, i risultati ottenuti invitano a riflettere sull'importanza di promuovere scelte educative intenzionali, capaci di mettere al centro i bisogni evolutivi del bambino e il valore delle relazioni che accompagnano la crescita. In questa prospettiva, in una società sempre più caratterizzata dalla presenza del digitale, la sfida educativa non consiste nell'escludere le tecnologie dalla vita dei bambini, ma nell'accompagnarli verso un uso equilibrato, intenzionale e rispettoso dei loro bisogni evolutivi.

Conclusioni

La presente ricerca è nata con l'obiettivo di approfondire l'influenza della presenza dei dispositivi digitali durante la routine del pasto nella prima infanzia, analizzando come tali strumenti possano incidere sui comportamenti dei bambini e approfondendo, parallelamente, il punto di vista delle famiglie rispetto al loro utilizzo. Attraverso l'integrazione tra osservazione sistematica e interviste ai genitori, il lavoro ha cercato di offrire una lettura del fenomeno che tenesse conto delle complessità delle esperienze educative e delle molteplici variabili che caratterizzano la quotidianità dei piccoli.

I risultati emersi consentono di formulare alcune riflessioni che vanno oltre la semplice descrizione dei comportamenti osservati; la ricerca ha infatti evidenziato come la presenza del dispositivo digitale durante il momento del pasto non produca soltanto un cambiamento nell'organizzazione dell'attività alimentare, ma contribuisca a modificare la qualità dell'esperienza educativa vissuta dal bambino. L'attenzione, le interazioni spontanee, la partecipazione alla vita del gruppo e le occasioni di dialogo risultano pertanto strettamente legate al contesto nel quale il pasto si svolge e agli stimoli che caratterizzano tale esperienza. L'osservazione condotta ha mostrato che, in presenza dello schermo, i bambini tendono a rivolgere il proprio interesse prevalentemente verso il contenuto audiovisivo, riducendo i momenti di scambio con educatori e pari. Sebbene non siano emerse differenze significative relativamente ad alcuni aspetti dell'autonomia alimentare, appare evidente come il dispositivo introduca un elemento capace di ridefinire il significato relazionale del pasto; ciò che cambia non è soltanto il comportamento del bambino nei confronti del cibo, ma soprattutto il modo in cui egli vive quella specifica esperienza educativa.

Questa considerazione assume particolare rilevanza se osservata mediante una prospettiva pedagogica. Nel corso della trattazione teorica è stato più volte evidenziato come il momento del pasto costituisca una routine educativa ricca di opportunità di crescita, nella quale il bambino costruisce autonomie, sviluppa competenze comunicative, osserva i comportamenti altrui, apprende modalità di convivenza e sperimenta forme sempre più mature di partecipazione alla vita del gruppo. La ricerca empirica ha permesso di osservare concretamente come tali dimensioni siano strettamente connesse alla qualità delle relazioni che si instaurano durante questa esperienza quotidiana.

Uno degli aspetti più significativi emersi dal presente studio riguarda proprio il valore educativo delle routine: spesso vengono concepite come momenti ripetitivi, finalizzati all'organizzazione della giornata; al contrario, l'osservazione svolta ha confermato come sia proprio all'interno della quotidianità che prendono forma alcuni dei più importanti processi di apprendimento. Attraverso gesti

apparentemente semplici, come attendere il proprio turno, condividere uno spazio con gli altri, conversare durante il pranzo o osservare i comportamenti dei compagni, il bambino costruisce competenze che contribuiscono allo sviluppo della propria autonomia, alla capacità di autoregolazione e alle abilità relazionali.

Questa ricerca ha, inoltre, rafforzato la consapevolezza che il valore educativo di una routine non dipenda solo dall'attività che viene proposta, ma soprattutto dalla qualità delle relazioni che essa rende possibili. Il momento del pasto rappresenta un esempio significativo di questa prospettiva: mentre il cibo soddisfa un bisogno fisiologico, la relazione soddisfa bisogni altrettanto fondamentali, quali il bisogno di appartenenza, di comunicazione, di riconoscimento e di partecipazione. È proprio attraverso tali esperienze che il bambino costruisce progressivamente il proprio modo di stare con gli altri e di interpretare il contesto sociale nel quale vive.

Da questa cornice deriva anche una diversa interpretazione del ruolo dei dispositivi digitali, poiché la ricerca svolta non conduce a considerarli strumenti intrinsecamente positivi o negativi, né suggerisce una contrapposizione tra tecnologia e relazione educativa; al contrario, i risultati invitano a spostare l'attenzione dalla semplice presenza dello schermo alle modalità con cui esso viene introdotto nelle esperienze quotidiane dei bambini. La questione centrale non riguarda il dispositivo in sé, ma il significato educativo che esso assume all'interno di una determinata situazione e l'influenza che esercita sulla qualità delle interazioni che caratterizzano tale esperienza. Questa riflessione appare particolarmente attuale in una società nella quale la tecnologia è ormai parte integrante della vita quotidiana, in quanto i bambini crescono circondati da dispositivi digitali che accompagnano numerosi momenti della giornata e che, con ogni probabilità, continueranno a essere sempre più presenti anche nel loro futuro. Per questo motivo, la sfida educativa non consiste nell'immaginare un'infanzia priva di tecnologie, ma nel comprendere come tali strumenti possano essere integrati in modo consapevole all'interno dei contesti di crescita, senza impoverire quelle esperienze relazionali che rappresentano il fondamento dello sviluppo infantile. Proprio questa consapevolezza costituisce uno degli insegnamenti più significativi emersi dall'intero percorso di ricerca. L'osservazione diretta dei bambini ha confermato quanto la pedagogia sostenga da tempo: sono le esperienze quotidiane, le relazioni autentiche e la qualità della presenza adulta a costruire il significato educativo delle routine. I dispositivi digitali possono certamente entrare a far parte della vita dei bambini, ma il loro utilizzo non dovrebbe mai sostituire quelle occasioni di dialogo, ascolto, reciprocità e partecipazione che costituiscono il nucleo dell'esperienza educativa nella prima infanzia.

Le riflessioni sviluppate nel corso della ricerca conducono inevitabilmente a interrogarsi sul ruolo che gli adulti sono chiamati a svolgere nell'accompagnare i bambini all'interno di una società sempre più caratterizzata dalla presenza delle tecnologie digitali. Educatori e famiglie condividono

oggi la responsabilità di sostenere lo sviluppo dei bambini in un contesto profondamente diverso rispetto al passato, nel quale gli strumenti digitali fanno parte della quotidianità e influenzano modalità di comunicazione, apprendimento e relazione. In questo scenario, la funzione educativa dell'adulto assume un'importanza ancora maggiore, poiché non consiste nel regolamentare l'utilizzo delle tecnologie, ma nel progettare esperienze significative capaci di promuovere il benessere e lo sviluppo armonico del bambino.

La ricerca ha evidenziato come il valore educativo di una scelta non dipenda esclusivamente dallo strumento utilizzato, bensì dall'intenzionalità pedagogica che la sostiene e ciò vale anche per i dispositivi digitali. Uno smartphone, un tablet o uno schermo non rappresentano, di per sé, un elemento educativo o diseducativo; essi assumono un determinato significato in relazione al contesto nel quale vengono utilizzati, alle finalità che ne orientano l'impiego e alle modalità con cui gli adulti accompagnano il bambino durante tale esperienza. Questa dimensione invita a superare letture polarizzate del fenomeno e a riconoscere come la riflessione pedagogica debba concentrarsi soprattutto sulla qualità delle esperienze offerte ai bambini.

In tale prospettiva, il ruolo dell'educatore appare centrale: esso non è chiamato semplicemente a gestire la presenza o l'assenza delle tecnologie nei contesti educativi, ma a interrogarsi continuamente sul loro significato, valutandone le potenzialità e i possibili effetti in relazione agli obiettivi educativi perseguiti. La professionalità educativa si esprime infatti nella capacità di osservare, interpretare i comportamenti dei bambini, progettare contesti di apprendimento intenzionali e costruire esperienze nelle quali ogni scelta metodologica sia coerente con i bisogni evolutivi della prima infanzia. In questo senso, la ricerca conferma quanto l'osservazione pedagogica rappresenti uno strumento indispensabile per orientare la pratica educativa e promuovere interventi fondati sull'analisi della realtà piuttosto che su convenzioni o generalizzazioni.

Accanto al ruolo degli educatori, emerge con altrettanta evidenza l'importanza della famiglia. Le interviste realizzate hanno restituito una pluralità di vissuti, convinzioni e modalità di utilizzo dei dispositivi digitali durante il momento del pasto, mostrando come le scelte dei genitori siano spesso influenzate dalla complessità della vita quotidiana. I ritmi di lavoro, la gestione dei tempi familiari, la necessità di conciliare molteplici responsabilità e il desiderio di rispondere ai bisogni dei figli costituiscono elementi che incidono sulle pratiche educative adottate. Tale consapevolezza suggerisce l'importanza di evitare interpretazioni semplicistiche o giudicanti, privilegiando invece una prospettiva capace di comprendere le difficoltà che caratterizzano la genitorialità contemporanea e di valorizzare il dialogo tra famiglie e servizi educativi come occasione di sostegno reciproco.

Proprio la collaborazione educativa rappresenta uno degli aspetti che il presente lavoro ritiene maggiormente rilevanti: servizi educativi e famiglie non costituiscono infatti realtà separate, ma

contesti interconnessi che contribuiscono, ciascuno con le proprie specificità, alla costruzione delle esperienze di crescita del bambino. Favorire occasioni di confronto, condividere riflessioni sull'utilizzo delle tecnologie e promuovere una cultura educativa fondata sulla corresponsabilità significa creare condizioni favorevoli affinché il bambino possa vivere esperienze coerenti e significative nei diversi ambienti che frequenta.

Il percorso di ricerca ha, inoltre, consentito di maturare una riflessione più ampia sul significato dell'educazione della prima infanzia. L'osservazione dei bambini durante una routine quotidiana ha evidenziato come esperienze apparentemente semplici possano racchiudere un elevato valore pedagogico, offrendo continue occasioni di apprendimento e relazione. Più che evidenziare gli effetti della presenza di un dispositivo digitale, questa ricerca ha richiamato l'attenzione sul valore educativo delle routine quotidiane e sulla responsabilità degli adulti nel preservarne la ricchezza relazionale.

Come ogni ricerca, anche il presente studio presenta alcuni limiti. La scelta di coinvolgere un numero contenuto di bambini e di realizzare l'indagine all'interno di un servizio educativo non consente di estendere i risultati all'intera popolazione infantile. Tuttavia, tali elementi non riducono il valore della ricerca, poiché risultano pienamente coerenti con l'approccio qualitativo adottato, orientato alla comprensione approfondita delle dinamiche osservate piuttosto che alla generalizzazione statistica dei risultati. Al contrario, proprio l'analisi approfondita di un contesto specifico ha permesso di cogliere sfumature e aspetti relazionali che difficilmente sarebbero emersi attraverso metodologie esclusivamente quantitative. I limiti dello studio rappresentano, al tempo stesso, opportunità per futuri sviluppi della ricerca; sarebbe auspicabile ampliare il campione coinvolgendo servizi educativi appartenenti a differenti contesti territoriali e organizzativi, così da confrontare realtà caratterizzate da pratiche educative differenti. Ulteriori approfondimenti potrebbero, inoltre, analizzare l'influenza di diverse tipologie di contenuti digitali, considerare differenti fasce d'età della prima infanzia o sviluppare studi longitudinali capaci di osservare nel tempo l'evoluzione dei comportamenti dei bambini. Analogamente, potrebbe risultare significativo approfondire il punto di vista degli educatori e indagare in che modo essi interpretino il ruolo delle tecnologie all'interno delle routine educative quotidiane.

La crescente diffusione delle tecnologie digitali rende sempre più necessario promuovere studi che aiutino a comprendere come tali strumenti possano essere integrati nei contesti educativi senza compromettere il valore delle relazioni che caratterizzano la crescita dei bambini. Ricercare in questo ambito significa offrire a educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici e famiglie strumenti di riflessione utili per orientare le proprie scelte educative in modo consapevole. In questa prospettiva, la ricerca pedagogica assume una funzione essenziale: non quella di fornire risposte definitive a

fenomeni complessi, ma di favorire una comprensione sempre più approfondita delle trasformazioni che interessano l'infanzia contemporanea e delle responsabilità educative che esse comportano.

In conclusione, il percorso svolto conferma come il valore educativo delle routine non risieda nella loro apparente semplicità, ma nella straordinaria ricchezza di occasioni relazionali che esse offrono quotidianamente. Il momento del pasto rappresenta uno di questi spazi privilegiati: un tempo nel quale il bambino costruisce autonomie, sviluppa competenze sociali, apprende attraverso l'osservazione e sperimenta il significato dello stare con gli altri. Preservarne la qualità educativa significa riconoscere che la crescita del bambino si fonda, prima di ogni altra cosa, sulla relazione. In una società nella quale la presenza delle tecnologie digitali è destinata ad aumentare, la sfida educativa non consiste nel contrapporre utilizzo e non utilizzo degli schermi, bensì nel promuoverne un impiego consapevole, intenzionale e coerente con i bisogni evolutivi della prima infanzia. La pedagogia è chiamata ad accompagnare questo cambiamento con uno sguardo critico e progettuale, capace di valorizzare le opportunità offerte dall'innovazione senza perdere di vista ciò che costituisce il fondamento di ogni esperienza educativa: la relazione umana.

Nessun dispositivo, per quanto evoluto, potrà sostituire il dialogo, l'ascolto, la presenza e la reciprocità che caratterizzano l'incontro autentico tra adulto e bambino. È nella qualità di questa relazione che risiede il principale strumento educativo per promuovere il benessere, la crescita e lo sviluppo armonico delle nuove generazioni.

Bibliografia

- Adeyemi, V. (2025). *The Impact of Digital Technology on Child's Cognitive and Social Development: Implications for Education*. Premier Journal of Psychology, 2, 100006.
- Amarri, S. & Pedrazzi, P. (2006). *Piccolo manuale di educazione alimentare – Da 3 a 6 anni*. Roma: Carocci Faber.
- Arcuri, L. (a cura di) (1995). *Manuale di psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Barasi, M. E. (2003). *Human Nutrition: A health perspective* (2nd ed.). London: Hodder Arnold.
- Beauman, C., Cannon, G., Elmadfa, I., Glasauer, P., Hoffmann, I., Keller, M., Krawinkel, M., Lang, T., Leitzmann, C., Lötsch, B., Margetts, B. M., McMichael, A. J., Meyer-Abich, K., Oltersdorf, U., Pettoello-Mantovani, M., Sabaté, J., Shetty, P., Sória, M., Spiekermann, U., Tudge, C., Vorster, H. H., Wahlqvist, M. & Zerilli-Marimò, M. (2005). *The Principles, definition and dimensions of the new nutrition science*. Public Health Nutrition, 8(6A), 695–698.
- Berti, A. E. & Surian, L. (2022). *Fondamenti di psicologia dello sviluppo e dell'educazione – La prima infanzia*. Bologna: Il Mulino.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2004). *Feeding*. (Trad. it., *Il tuo bambino e... il cibo: una guida autorevole per superare, senza smorfie, la prova del cibo*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2004).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. it., *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino, 1986).
- Camaioni, L. & Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Cavazza, N. (2005). *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*. Bologna: Il Mulino.
- Coates, A. & Boyland, E. J. (2020). *Kid influencers on YouTube – food marketing that makes a big impression*. *Pediatric Obesity*, 15(9), e12643.

Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III. Le tecniche qualitative*. Bologna: Il Mulino.

Coutinho Marques, F. P. & Rodrigues da Luz, I. (2025). *Crying as a form of infants' resistance to caregiving and educational actions during mealtime in Early Childhood Education*. *Educar em Revista*, Curitiba, 41, e91910.

Di Bari, C. & Mariani, A. (a cura di) (2018). *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Roma: Editoriale Anicia.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (1994). *People Under Three: Young Children in Day Care*. Londra: Routledge. (Trad. it., *Persone da zero a tre anni: crescere e lavorare nell'ambiente del nido*. Edizioni Junior. 1996).

Harris, J. L., Fleming-Milici, F., Gearhardt, A. N., Grier, S., Montgomery, K., Romo-Palafox, M. & Tatlow-Golden, M. (2025). *Digital Food Marketing and Children's Health and Well-being*. In D. A. Christakis & L. Hale (Eds.), *Handbook of Children and Screens: Digital Media, Development, and Well-Being from Birth Through Adolescence* (pp. 81–90). Cham: Springer Nature Switzerland.

Jusienė, R., Urbonas, V., Laurinaitytė, I., Rakickienė, L., Breidokienė, R., Kuzminskaitė, M. & Praninskienė, R. (2019). *Screen Use During Meals Among Young Children: Exploration of Associated Variables*. *Medicina*, 55(10), 688.

Kristo, A. S., Çınar, N., Kucuknil, S. L., & Sikalidis, A. K. (2021). *Technological Devices and Their Effect on Preschool Children's Eating Habits in Communities of Mixed Socioeconomic Status in Istanbul; a Pilot Cross-Sectional Study*. *Behavioral Sciences*, 11(11), 157.

López-Banet, L., Miguéles Rosique, J., Martínez-Carmona, M. & Ayuso Fernández, G. E. (2022). *Development of Food Competence in Early Childhood Education*. *Education Sciences*, 12, 64.

Lumban Gaol, R. C. C., Rahmiwati, A. & Hasyim, H. (2025). *Impact of screen time on early childhood eating behavior: A review*. *Riset Informasi Kesehatan*, 14(2), 257–263.

Mann, J. & Truswell, A. S. (Eds) (2002). *Essentials of Human Nutrition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Metastasio, R. (a cura di) (2021). *La media education nella prima infanzia (0-6). Percorsi, pratiche e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. Allegato 1 al Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334.

Montessori, M. (2022). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Paradiso, L. (2023). Progettare la giornata educativa nello 0-6: tra routine, circle time, laboratori. Milano: Mondadori Università.

Petra, J. (2022). *Food as a social symbol and exploring its cultural role: view from Sociology of Food*. International Journal of Food and Nutritional Sciences, 11(13), 3460-3472.

Repubblica Italiana. (2017). *Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2014). *DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY - Childhood and Adolescence, 9nd Edition*. Cengage Learning. (Trad. it., *Psicologia dello sviluppo – Infanzia e adolescenza*. Padova: Piccin, 2015).

Smith, E. R., Mackie, D. M. & Claypool, H. M. (2015). *Social Psychology, 4nd Edition*. Taylor & Francis. (Trad. it., *Psicologia sociale*. Bologna: Zanichelli, 2016).

Tisseron, S. (2013). *3-6-9-12. Apprivoiser les écrans et grandir*. Toulouse: Éditions érés. (Trad. it., *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: Editrice La Scuola, 2016).

Undheim, M. (2022). *Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: A literature review*. European Early Childhood Education Research Journal, 30(3), 472–489.

Vuorisalo, M., Peltoperä, K. & Lucas Revilla, Y. (2026). *Pedagogical practices for the infant-toddler's first day of transition from home care to early childhood education and care*. European Early Childhood Education Research Journal, 34(2), 227-240.

Willemsen, A., Wiggins, S. & Cromdal, J. (2023). *Young Children's mealtimes and eating practices in early childhood education and care: A scoping review of 30 years of research from 1990 to 2020*. Educational Research Review, 38, 100503.

Wolthuis, F., Hubers, M. D., van Veen, K. & de Vries, S. (2022). *The Concept of Organizational Routines and Its Potential for Investigating Educational Initiatives in Practice: A Systematic Review of the Literature*. Review of Educational Research, 92(2), 249-287.

Yazıcı Çakıroğlu, T., & Sapsağlam, Ö. (2024). *Examination of the Life Habits of Preschool Children Based on Their Screen Use Patterns*. Children, 11(7), 856.

Appendice 1

GRIGLIA OSSERVATIVA

Durata: 45 minuti

Sezione mista: 2-4 anni

ANALISI CONTESTO:

Data: _____

Ora: _____

Condizione:

☐ A (pranzo tradizionale, NO schermo)

☐ B (pranzo davanti ad un dispositivo digitale):

Cartone: _____

Distanza dallo schermo: _____

Età bambino: _____

Educatori Presenti: _____

Setting:

Disposizione tavoli:

Disposizione posti:

OSSERVAZIONE & MISURAZIONE COMPORTAMENTI

(Utilizzare ✓ come valutazione positiva e X come valutazione negativa)

Indicatore	Bambino 1	Bambino 2	Bambino 3
Postura non adeguata			
Interazione con pari			
Interazione con educatore			
Attenzione all'adulto			
Attenzione al pasto			
Attenzione allo schermo			
Attenzione rivolta altrove			
Uso del linguaggio			

Comportamenti alimentari	Bambino 1	Bambino 2	Bambino 3
Mangia autonomamente			
Mangia su stimolazione			
Mangia imboccato			
Richieste d'aiuto			
Rifiuta il cibo			

(Valutare utilizzando una scala numerica **da 0** = comportamento assente **a 5** = comportamento disfunzionale in assoluto)

Comportamenti Disfunzionali	Bambino 1	Bambino 2	Bambino 3
Gioco con il cibo			
Immobilizzazione			
Distrazione			

CARATTERISTICHE GENERALI

(Valutare utilizzando una scala numerica **da 1** = Molto bassa **a 5** = Molto Alta)

Indicatore	Bambino 1	Bambino 2	Bambino 3
Partecipazione al pasto			
Socialità			

Bambino	Note (temperamento generale, particolarità)
Bambino 1	
Bambino 2	
Bambino 3	