

**“Not only to feed on”:
analysis of the educational aspects in a kindergarten**

**“Non solo per nutrirsi”:
analisi degli aspetti educativi in una scuola dell’infanzia**

CHIARA DE MAESTRI

In the first part of the article is illustrated the international literature which has studied the feeding behavior with a pedagogical approach in the kindergarten. In the second part are described the studies about the children’s feeding behavior and the teachers’ educational strategies applied in the Italian kindergarten.

L’educazione alimentare è un tema che è stato affrontato dalla letteratura internazionale secondo un approccio multidisciplinare in cui convivono e portano il proprio contributo sia le scienze umanistico-educative che quelle mediche. Il rischio che spesso comporta l’adozione di un approccio multidisciplinare in questo settore è l’affidare l’educazione alle discipline mediche con il conseguente impoverimento dell’intervento educativo. Bisogna tener conto che un intervento educativo non è mai un intervento medico. Compito del medico è fare una diagnosi, stabilirne il decorso ed effettuare se ritenuto necessario un intervento farmacologico, mentre l’azione educativa mira verso un’altra direzione: la prevenzione e il ristabilire un equilibrio (Fraccaro, Donello, Martin, 2007, p.17). Questo rischio, che negli ultimi anni è divenuto sempre più concreto, ha fatto sì che l’attenzione della ricerca scientifica, anche nell’ambito delle scienze psicologiche, si spostasse sempre più sui disturbi alimentari e sul comportamento patologico. Ciò ha ristretto il vasto campo dell’alimentazione - tralasciando tutto quell’aspetto che evidenzia lo stretto legame tra cibo e costruzione ed espressione della propria identità sociale e personale, che si crea quando si mangia insieme - all’antropologia e alla sociologia, le quali hanno portato sicuramente un valido contributo al tema dell’alimentazione ampliando il proprio raggio di

indagine anche al comportamento “non patologico” (Guidetti & Cavazza, 2010, p.359).

L’indagine dei comportamenti alimentari reputati non patologici ha come obiettivo quello di produrre una consapevolezza che ha ricadute applicative rilevanti in termini di progettazione educativa. Se si considera che le abitudini alimentari acquisite precocemente sono quelle più consolidate e che da esse dipende in buona parte ciò che mangiamo, si comprende quanto sia importante intervenire già a partire dall’infanzia per fini di prevenzione (Fraccaro, Donello, Martin, 2007, pp. 9-16). Il comportamento alimentare infantile costituisce uno dei temi che l’antropologia e la sociologia (*languages studies*) si sono preoccupate di indagare all’interno dell’ambito familiare, in cui si stabiliscono le prime abitudini nonché le prime relazioni asimmetriche. Tali relazioni che si creano tra i partecipanti sono costruite sia linguisticamente - chi dice cosa a chi, rispetto dei tempi per parlare, no sovrapposizione - sia attraverso l’organizzazione dei pasti - chi serve e chi decide cosa è appropriato mangiare e quando bisogna mangiarlo (Ochs e Shohet, 2006). La relazione tra il cibo e la moralità nel contesto familiare è definita e rinforzata da “chi si prende cura”, invece all’interno delle strutture istituzionali educative tale responsabilità ricade sulle insegnanti. Ciò potrebbe creare delle divergenze con le famiglie, soprattutto a causa della non condivisione delle

medesime norme riguardo all'alimentazione e ciò potrebbe collocare il bambino in un una posizione poco favorevole (Karrebaek, 2012, p.5).

Le ricerche condotte a livello internazionale, che hanno preso in considerazione il comportamento alimentare infantile inserito nel sistema scolastico, hanno evidenziato un aspetto comune del pranzo a scuola: la preparazione del pasto da parte del *caregiver*. Quando il pasto prodotto a casa viene portato a scuola, i valori simbolici e significativi di casa vengono trasportati all'interno del contesto scolastico (Karrebaek, 2012, p. 5). Questa concezione mette in luce la caratteristica paradossale del *lunch box*. Da un lato è considerato un conforto per il bambino piccolo che entra per la prima volta a scuola, un possesso privato in uno spazio come quello istituzionale dove c'è pochissima privacy (Karrebaek, 2012, p. 5; Allison, 1991, pp. 195-197).

Infatti, nel momento in cui il *lunch box* è inserito all'interno del sistema scolastico e istituzionale viene a mancare in esso l'aspetto intimo legato alla casa ed alla famiglia. In altre parole il *lunch box* diventa, all'interno dell'istituzione scuola, un oggetto istituzionale che si deve sottomettere alla gerarchia imposta dall'autorità educativa, l'insegnante (Karrebaek, 2012, p. 5). Nella realtà giapponese, in cui il sistema educativo è estremamente rigido ed inflessibile, non è contemplato il divertimento. Imparare è un lavoro duro con poche scelte e pochi piaceri (Allison, 1991, pp. 198-199). Questa concezione deriverebbe dal *background* culturale in cui predomina il modello del rigore e del dovere al di sopra del piacere. Il primo inserimento scolastico è dunque sentito dalle famiglie e dal bambino come "soto". "Soto" è la nozione linguistica con una forte accezione negativa che corrisponde all'essere sporco, ostile e distante. All'aggettivo "soto" si contrappone quello di "uchi" ovvero pulito, confortevole, familiare, che viene per l'appunto identificato con il contesto domestico in cui il bambino cresce e stabilisce le prime relazioni. Se la scuola, dunque, è percepita come antagonista, "soto", il cibo preparato con attenzione amorevole dal *caregiver*, per eccellenza la madre, conserva tutti gli aspetti dell' "uchi" (Allison, 1991, pp. 199-200). La preparazione del cibo diviene un momento di particolare rilevanza in Giappone poiché assume un significato molto lontano da ciò che è puramente pragmatico e funzionale alla nutrizione del bambino. L'

"obento" - cibo portato da casa preparato con estrema minuziosità - diviene il segno di un "dono", un "ricordo" da casa che simbolicamente media il passaggio della percezione della scuola di "soto" a quella di "uchi" (Allison, 1991, p. 201). Il cosiddetto pranzo preparato a casa in famiglia e portato a scuola non è solo un elemento che media, ma costituisce anche il primo confronto attraverso cui si comprende come il concetto di "corretto/salutare", nell'ambito scolastico, possa divergere da quello percepito dai bambini (Karrebaek, 2012, pp. 5-6).

Le pratiche alimentari sono il frutto di credenze culturali legate alla tradizione, alla moralità e all'identità almeno quanto la nutrizione e la salute. Questo crea differenze su quanto l'istituzione scolastica definisce "corretto alimento" e ciò che è reputato "sano" da chi frequenta la struttura, ovvero i bambini e indirettamente le loro famiglie. Lo scollamento tra la scuola e la famiglia rispetto alla categoria di "cibo sano" è ancora più evidente nel momento in cui il background di origine familiare non coincide con quello dell'istituzione (Karrebaek, 2012, p.6; Id., 2013, pp. 18-19). Nel sistema educativo danese, in cui è stata condotta la ricerca di Karrebaek (2010), la salute era una categoria di ordine obbligatorio e morale a cui le insegnanti davano maggior importanza, rispetto ad altri registri come quello religioso del "cibo consentito": *halal* (Karrebaek, 2013, p. 20).

Le autorità educative non prendevano mai iniziative per rendere le pratiche alimentari a base religiosa, comprese le norme di *halal* e *haram*, un tema educativo. Questa deliberata strategia era stata adottata al fine di non ferire o insultare qualcuno sottolineandolo come "diverso". Tale macchinazione si è, tuttavia, tradotta in discrepanze inspiegabili, che si sono tuttavia rivelate suggestive ed esplicite, tra il modello "salute" che veniva proposto dal sistema scolastico e il modello "*halal*" proposto dai bambini che provenivano da un contesto culturale diverso da quello danese. Accadde così che in Danimarca, dove il maiale e i suoi derivati costituiscono gli alimenti legati alla cucina tradizionale, le briciole di maiale in classe furono citate come alimento sano, mentre per i musulmani il maiale è uno degli elementi più salienti categorizzati come *haram* (Karrebaek, 2012, pp. 21-23). Questa discrepanza tra il registro "salute" e quello "religioso" non sussisteva in modo così netto

nella classe-studio di Israele, in quanto la condivisione dello stesso sistema di valori religiosi da parte dei partecipanti non presentava il confronto con la diversità. Nel contesto di osservazione israelita in cui Golden (2006) ha condotto la ricerca, attraverso il cibo si evidenziava la potenzialità della scuola come luogo principale di insegnamento di tutte quelle pratiche religiose legate alla formazione dell'identità nazionale. Il cibo diveniva così il mezzo educativo su cui si impiantava la trasmissione di valori legati a un evento religioso/identitario, come ad esempio quello della Pasqua. All'interno dell'istituzione educativa le occasioni alimentari che assumevano significato cerimoniale trasformavano il cibo in strumento di trasmissione di un sapere storico, sociale e religioso. Attraverso questa appropriazione, durante le attività didattiche in classe, della ritualità ebraica della Pasqua, che solitamente era circoscritta all'interno delle mura domestiche, si garantiva indirettamente la formazione delle madri sui modi adeguati di preparare il cibo adatto a questa occasione (Golden, 2006, pp. 184-186). Un'altra tipologia tramite cui, da parte del personale scolastico, era forgiata l'identità nazionale erano le attività ludico-alimentari proposte con le arance, che sono emblema per eccellenza della presenza sionista in Palestina (Golden, 2006, p.187). Da ciò si può dedurre che il contesto in cui si privilegiava la pratica educativa legata all'alimentazione, paradossalmente, non era il momento del pasto o della merenda bensì quello in aula. La routine quotidiana del pasto e della merenda era concepita come una *non-occasion* che appariva prevedibile e insignificante, priva di cerimonie, con una notevole flessibilità di orario (di circa un'ora). Raramente l'insegnante si rendeva disponibile a interrompere la lezione. Per le insegnanti la merenda e il pasto non erano altro che l'intervallo di tempo posto tra le attività che avvenivano prima e quelle che avvenivano dopo:

- l'attività di apprendimento in classe, che avveniva in forma collettiva, dove il controllo e l'autorità dell'insegnante erano fortemente presenti;
- il gioco costruito come tempo libero, in cui i bambini erano liberi di scegliere le proprie attività e i compagni di gioco.

Tuttavia, sia il pasto che la merenda emergevano come la debole forma di entrambi: dell'attività di

apprendimento e di quella ludica (Golden, 2006, pp. 190-194).

In Italia, sebbene il cibo e le occasioni legate al "mangiare insieme" siano state indagate come luoghi principali di conoscenza sociale e di trasmissione culturale, poca attenzione è stata riservata agli usi e ai significati del cibo all'interno dei contesti istituzionali, specie educativi, rispetto ai quali si richiede una maggior riflessione poiché costituiscono per il bambino piccolo non solo il primo ingresso nel mondo delle istituzioni, ma anche il primo luogo in cui si realizza un tipo di socializzazione secondaria che si colloca all'infuori del contesto familiare. A differenza delle realtà descritte, quella italiana rappresenta un punto critico. Obiettivo della ricerca era quello di fornire un contributo alla letteratura internazionale, analizzando il comportamento alimentare del bambino nel contesto scolastico, specie quello dell'infanzia.

A partire da Maggio e fino alla fine di Giugno è stata condotta a Bergamo, in una scuola dell'infanzia a indirizzo paritario, su bambini di età compresa tra i 2 e i 3 anni, l'osservazione degli aspetti educativi nell'alimentazione. L'osservazione è stata supportata da registrazioni audio-visive di conversazioni bambino-bambino e bambino-insegnante ed integrata successivamente da interviste aperte con le figure educative. Gli spazi principali in cui si è concentrata l'attività di ricerca sono stati:

- il refettorio dove era consumato il pasto principale, il pranzo, preparato al momento nella cucina scolastica di cui la struttura è fornita, da un addetto (cuoca) di una agenzia di *catering* secondo le disposizioni giornaliere dettate dall'Asl.
- le classi in cui, oltre alla didattica, si svolgeva la merenda di metà mattina, che è solitamente composta da frutta di stagione che la scuola stessa forniva a tutti i bambini.

Dal materiale raccolto è emerso che, pur essendo il rumore sottofondo della vita scolastica prescolare, esso non è percepito come elemento di disturbo dalle insegnanti. Le conversazioni sono abbastanza frequenti soprattutto tra i bambini più "grandi" (4-6 anni), i quali tendono a parlare di loro stessi, delle proprie vicende personali, tuttavia non mancano anche narrazioni riferite ad eventi della mattinata, preziosi per fissare il ricordo di

quanto avvenuto. Molto spesso le conversazioni che avvengono fanno riferimento anche ai familiari e a persone assenti e sono indirizzate sia verso le insegnanti che verso i pari, anche se verso quest'ultimi con maggior frequenza. I discorsi che avvengono a tavola possono essere rappresentati anche da rimproveri delle insegnanti, ma sono rari, così come i "capricci" dei bambini. Se avvengono riguardano dispetti tra i vicini di posto e il modo di consumare il cibo. Infatti durante il pasto l'insegnante interviene solo per evitare che si giochi con le posate e che il cibo sia buttato a terra, o per favorire l'adozione della corretta postura funzionale sia alla consumazione del pasto che alla socializzazione. I bambini ritenuti più piccoli (2-3 anni), essendo meno coordinati tra mano e sguardo, tendono a mantenere, invece, lo sguardo più diretto al piatto che verso i partner. Le conversazioni riferite a loro stessi o a terzi non presenti, come i genitori, sono ricercate in particolar modo più con l'insegnante e/o le collaboratrici, qualora siano presenti allo stesso tavolo, che con i compagni. Nel bambino piccolo, i momenti di interazione con l'altro avvengono soprattutto attraverso il cibo, il quale funge da mediatore. Il bambino ricerca l'attenzione dell'altro attribuendo al cibo le caratteristiche del gioco destrutturato (gioco simbolico). Nonostante nel bambino più grande il gioco con il cibo e a tavola venga rimproverato dall'insegnante, in questa fase in cui il bambino sperimenta il cibo anche con gli altri sensi è maggiormente tollerato. In questa fase, gran parte della sua conoscenza rispetto al cibo passa ancora attraverso la sperimentazione ludica. Il caso osservato è quello di un bambino che afferra con una mano i cornetti e li infila in bocca come se fossero vermi e mostra questo modo di mangiare anche ai suoi compagni: ciò suscita il riso degli altri e stimola anche i bambini ritenuti più restii all'imitazione di tale comportamento nonché alla sperimentazione tattile e poi gustativa. Questo tipo di episodio si è rivelato interessante per due aspetti. Da un lato il cibo è divenuto mediatore che ha favorito la socializzazione, dall'altro si evidenzia anche per quanto riguarda il comportamento alimentare ciò che è stato proposto nella teoria dell'apprendimento di Bandura (1976). Le ricerche che hanno tentato di trasportare questa teoria sull'influenza tra pari di età prescolare nel campo comportamento alimentare non patologico hanno di mostrato l'efficacia del modellamento. Gli individui

che partecipavano - all'interno di un laboratorio - a questi esperimenti venivano esposti all'esempio di un uno o più coetanei che avevano precedentemente mostrato preferenze opposte alle loro (Birch, 1980; Ducker, 1938; Marinho, 1942) o che erano stati appositamente istruiti come modelli (Brody e Stoneman, 1981; Hendy 2002). L'esposizione al consumo o alla scelta di determinati cibi da parte dei pari sembrava produrre un cambiamento nelle preferenze e nel consumo dei soggetti *target*. Tuttavia la durata dell'effetto, come successivamente dimostrato, era relativamente breve. Hendy (2002) non ha ritrovato alcun effetto del modellamento a distanza di un mese dall'esperimento. Tale durata potrebbe dipendere infatti da altri fattori, come ad esempio i gusti iniziali del partecipante (Guidetti & Cavazza, 2010, pp. 360-363). Secondo la Teoria sociale cognitiva di Bandura (1997), le persone dovrebbero più facilmente imitare i modelli del loro stesso genere (Hendy, 2002). Questo effetto non è però emerso in ambito alimentare, mentre è stato sottolineato, nelle ricerche, che i bambini tendono a imitare più i propri coetanei o soggetti più grandi piuttosto che bambini più piccoli e che i pari talvolta rappresentano un modello più efficace dell'adulto quando la competenza sociale del modello bambino risulta più influente se si dimostra abile nei giochi e nella relazione con gli altri bambini. Infatti, il bambino che prendeva i cornetti e che veniva imitato da tutti gli altri era quello che nella classe durante le attività ludico-didattiche mostrava il profilo del *leader* (Guidetti & Cavazza, 2010, pp. 365-369, pp. 374-375). Anche nel contesto scolastico italiano il pasto, che si svolgeva invece in un luogo specifico allestito appositamente per il pranzo, era concepito come un intervallo che si frapponeva tra l'attività in classe e quella che avviene dopo il gioco, pur conservando le caratteristiche di entrambi. A differenza delle ricerche che la letteratura internazionale propone rispetto a questo tema, nella ricerca condotta sul campo non è stato possibile osservare il ruolo della continuità tra famiglia e scuola, che invece il cibo preparato da casa offre. Questa impossibilità è stata dettata da ragioni istitutive in cui, come spesso accade in altre regioni d'Italia, la preparazione del pasto a scuola è dettata dall'ASL ed è affidata ad un'azienda di catering. Questo aspetto del cibo come elemento di comprensione della relazione

scuola-famiglia è stato recuperato tramite interviste condotte con le educatrici/insegnanti. Durante le interviste è stato riferito e sottolineato più volte da più di un'educatrice che spesso i genitori lamentavano che i figli si rifiutavano di mangiare a casa gli stessi cibi (secondo la stessa ricetta) che a scuola invece mangiavano senza contestare. Sulla base di quanto ho appreso nelle ricerche mi permetterei di leggere quanto riportato dall'educatrice rispetto al rifiuto a casa di un cibo mangiato a scuola nell'ottica proposta nella ricerca di Kareabeak (2010), in cui mangiare pane di segale - alimento considerato più "sano" rispetto al pane bianco - era considerato il potenziale per diventare sani e crescere forti ed intelligenti e dunque essere bravi studenti. Mangiare pane di segale era per il bambino emblema del bravo studente (Karrebaek, 2013, pp. 23-26). Analogamente mangiare tutto a scuola (il che è per forza di cose sano, dato che il menu giornaliero è impartito da un nutrizionista) era associato dal bambino nella scuola italiana al rispondere all'ideale del bravo scolaro.

Durante la merenda le strategie educative non erano indirizzate unicamente verso la sperimentazione di nuovi alimenti. Il momento frutta, in cui il cibo era maggiormente esplorato, era anche il principale luogo in cui si faceva educazione alimentare e alla salute. La modalità educativa che più frequentemente veniva utilizzata era quella di porre maggior enfasi sul cibo considerato "sano" attraverso esclamazioni entusiastiche da parte dell'insegnante, come ad esempio "Mmmh, che buona la pera!" e a questa modalità spesso era associata un'ulteriore strategia che associava il concetto di "corretto alimento" alla categoria di "bravo studente".

Situazione 1:

Momento frutta h. 10:00 (15/05/14)

Educatrice: "Oggi c'è la mela! che buona la mela!"
 (...)

Educatrice: "Chi mangia la mela con la buccia? Prima i bambini che mangiano la mela con la buccia. Solo i campioni mangiano la mela con la buccia"

Gioele: "Io mangio la buccia"

Geremia: "La mangio pure io"

Luca: "Pure io!"

Educatrice: "Bravi, solo i campioni mangiano la mela con la buccia! Perché la buccia fa bene ai denti e fa crescere forti"

Sofia: "Anch'io la mela"

Educatrice: "Con la buccia?"

Sofia: "Con la buccia!"

Il dialogo riportato mette ben in luce come l'insegnante associ il concetto di sano e forte a quello di bravo studente, di studente modello, utilizzando termini come "campioni" e "forte". Un tipo di cibo era più accettato nel contesto scuola quando si usava questo tipo di strategia.

Nel dialogo seguente è riportato come il modello che l'insegnante proponeva, ossia il concetto di cibo sano come elemento categorico per diventare grandi e intelligenti, fosse stato interiorizzato dai bambini a tal punto da esser riproposto nei confronti dei loro pari e dei bambini più piccoli.

Situazione 2:

Momento frutta h. 10:00 (27/05/14)

Gioele: "Io mangio tutta la frutta!"

Geremia: "No, Lorenzino piccolo deve mangiare la banana perché è piccolo!"

Lorenzo: (ride)

Geremia: "Così devi fare... (con il pollice e l'indice fa il gesto di portarsi un ipotetico pezzetto di banana in bocca)... gnam... gnam... gnam... capito?"

Lorenzo: (ride di nuovo! E' davvero divertente il gioco che sta facendo il suo amico)

(...)

Geremia: "Io taglio la banana con le forbici"

Gioele: "No, la banana si mangia con le mani!! Così... gnam... gnam... (rifà lo stesso gesto mostrato da Geremia a Lorenzo)"

In questo caso si è assistito a un momento in cui il secondo bambino (Geremia) spiega come si mangia la banana e indirettamente spiega al suo interlocutore che è necessario mangiarla per diventare grandi e forti. L'affermazione da parte di Geremia che "Lorenzino deve mangiare la banana perché piccolo" come elemento necessario al processo di crescita derivava dall'imitazione del modello adulto presente, in questo caso l'insegnante, che incoraggia, come reso evidente in altre occasioni, il consumo di frutta e verdura in quanto alimenti fondamentali per crescere, diventare intelligenti e di conseguenza essere dei bravi scolari. Infatti per essere bravi scolari bisogna prima di tutto essere intelligenti e grandi. Nella seconda parte della

conversazione si osserva il primo bambino (Gioele) correggere il comportamento del secondo, mostrando a tutti il gesto “corretto”. Nella seconda parte del dialogo che avviene tra i tre bambini osserviamo come le norme riguardo alle modalità di “corretto” consumo del cibo, che erano state molto probabilmente mostrate all’interno dell’ambiente familiare e poi impartite e rinforzate dall’educatrice durante l’inizio dell’anno scolastico, fossero state interiorizzate da Gioele.

I due episodi riportati mostrano due specifici eventi: da un lato evidenziano quanto sostenuto da Karrebaek (2013, pp. 23-26), ossia come si tenda ad associare il modello dello “studente bravo e intelligente a scuola” a quello dello “studente sano” che mangia in modo “corretto”, quasi fossero due categorie interdipendenti. Dall’altro lato si osserva come il metodo indiretto che si applicava concretamente attraverso l’esclamazione

“Solo i campioni mangiano la frutta!” fosse stato introiettato a tal punto da esser riproposto dai bambini in una situazione del tutto destrutturata.

Nel contesto osservato l’uso del rinforzo positivo (come descritto in **situazione 1**) da parte dell’insegnante costituiva il principale metodo educativo con cui l’insegnante stessa riusciva a persuadere circa l’adozione di un comportamento alimentare sano e vario. Il desiderio del bambino di rispondere e aderire a quel modello di “esser bravo studente e uno studente-bravo”, da quanto analizzato, rappresenta uno degli aspetti da approfondire e su cui realizzare strategie che possano esser applicate specie nei contesti scolastici.

CHIARA DE MAESTRI

c.demaestri@studenti.unibg.it

Laurea triennale in Scienze dell’educazione, Università degli Studi di Bergamo
Graduate in Education, University of Bergamo

BIBLIOGRAFIA:

- Addressi E., Galloway A. T., Visalberghi E., Birch L. L. (2005), *Specific social influences on the acceptance of novel foods in 2-5-year-old children*, *Appetite*, 45(3), pp. 264-71.
- Allison A. (1991), *Japanese Mothers and the Obentos: The Lunch-Box as Ideological State Apparatus*, *Anthropological Quarterly*, 64(4), pp. 195-208.
- Bandura A. (1976), *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Birch L. L. (1980), *Effects of peer model’s food choices and eating behaviors on preschooler’s food preferences*, *Child Development*, 51, pp. 489-496.
- Boyhus E.M., (2005), *Rugbrød Og Danmarkshistorie*, [Rye Bread and the Danish History]. *Denmark: Schulstad’s Newsletter*.
- Brody G. H., Stoneman Z. (1981), *Selective imitation of same-age, older and younger peer models*, *Child Development*, 52, pp. 717-720.
- Clendenen V. I., Herman C. P., Polivy J. (1994), *Social facilitation of eating among friends and strangers*, *Appetite*, 23, pp. 1-13.
- De Castro J. M. (1991), *Social facilitation of the spontaneous meal size of humans occurs on both weekdays and weekends*, *Physiology and Behavior*, 49, pp. 1289-1291.
- De Castro J. M. (1994), *Family and friends produce greater social facilitation of food intake than other companions*, *Physiology e Behavior*, 56, pp. 445-455.
- De Castro J. M. (1997), *Socio-cultural determinants of meal size and frequency*, *British Journal of Nutrition*, 77(18), pp. 39-55.
- Duncker K. (1938), *Experimental modification of children’s food preferences through social suggestion*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 33, pp. 489-507.
- Fraccaro S., Donello C., Martin A. (2007), *Il Mangiastorie*, Erickson, Gardolo
- Garb J. L., Stunkard A. J. (1974), *Taste aversions in man*, *American Journal of Psychiatry*, 131, pp. 1204-1207.
- Golden D. (2006), *Nourishing the Nation: the uses of food in an Israeli kindergarten*, *Food and Foodways*, 13(3), pp. 181-199.
- Guidetti M., Cavazza N. (2010), *De Gustibus: l’influenza sociale nella costruzione dei repertori alimentari*, *Psicologia sociale*, 3, pp. 359-382.
- Harper L. V., Sanders K. M. (1975), *The effect of adults’ eating on young children’s acceptance of unfamiliar food*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, pp. 206-214

- Hendy H. M. (2002), *Effectiveness of trained peer models to encourage food acceptance in preschool children*, *Appetite*, 39, pp. 217-225.
- Hendy H. M., Raudenbush B. (2000), *Effectiveness of teacher modeling to encourage food acceptance in preschool children*, *Appetite*, 34, pp. 61-76.
- Karrebaek M. S. (2012), *What's in your lunch box today?: Health, Respectability, and Ethnicity in the Primary Classroom*, *Journal of Linguistic Anthropology*, 22(1), pp.1-22.
- Karrebaek M. S. (2013), *Rye bread and halal: Enregisterment of food practices in the primary classroom*, *Language & Communication*, 34, pp. 17-34.
- Kontopodis M. (2013), *Eating Christmas cookies, whole-wheat bread and frozen chicken in the kindergarten: doing pedagogy by other means*, *Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft*, 16(2), pp.123-138.
- Lupton D. (1999), *L'anima nel piatto*, Il Mulino, Bologna.
- Marcus B., Weaver-Hightower (2011), *Why Education Researcher Should Take School Food Seriously*, *Educatoional Researcher*, 40(1), pp. 15-21.
- Marinho H. (1942), *Social influence in the formation of enduring preferences*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 37, pp. 448-468.
- Montanari M. (2006), *Il cibo come cultura*, Laterza, Bologna.
- Montanari M. (1989), *Convivio. Storia e cultura dei piaceri della tavola*, Laterza, Bari.
- Ochs E., Shohet M., (2006), *The Cultural Structuring of Mealtime Socialization*, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, pp.35-49.
- Sheldon A., Engstrom H. (2014), *Two systems of mutual engagement. The co-cosruction of gendered narrative styles by American preschoolers*, in Polly E. Szatrowski (a cura di), *Language and Food: Verbal and nonverbal experiences*, John Benjamins Publishing Company, Minnesota.
- Toselli M., (2013), *L'osservazione del pranzo nella vita quotidiana della scuola dell'infanzia, una ricerca intervento*, *Ricerche di psicologia*, 3, pp.503-517.

SITOGRAFIA:

- Danish Ministry of Food, Agriculture, and Fisheries (2002) *Tips Til at Spise Brød* [Tips for Eating Bread] http://www.altomkost.dk/Inspiration/Tips_til_sunde_vaner/Tips_til_at_spise_broed/forside.htm (last accessed 5/1/2015)
- Hjerteforeningen (2006) *Børn Spiser Mere Slik end Rugbrød*. [Children eat more sweets than rye bread]. <http://www.hjerteforeningen.dk/index.php?pageid=334&newsid=492> (last accessed 01/01/ 2015).
- Meyer, Claus, Boyhus E.M. (2002) *Dansk Mad Og Madkultur*. [Danish Food and Food Culture]. Manuscript (received from authors) to Ministry of Foreign Affairs' website <http://www.denmark.dk/en/menu/Lifestyle/Food+and+Drink/Danish-Food-Culture/Danish-Food-Culture.htm> (last accessed 01/01/2015)