

The recess is over. The school canteen as a tool for preventing school drop-out: the Onfoods project

La ricreazione è finita. La mensa a scuola come strumento di prevenzione alla dispersione scolastica: la ricerca Onfoods

Giovanna Guerzoni^a, Noemi Giulia Dicorato^b

^a Università di Bologna, giovanna.guerzoni@unibo.it

^b Università di Bologna, noemigiulia.dicorat2@unibo.it

Abstract

Early school leaving is closely linked to several elements, including material, economic and even food poverty. The Onfoods project, financed with PNRR funds and promoted by the Ministry of University and Research and Italia Domani, has the Susfoodedu research group of the Department of Educational Sciences of the University of Bologna at its heart. The article presents the project's first results by examining the context of Tor Bella Monaca, a Roman neighbourhood where the school drop-out rate is substantial. In particular, one field of research is explored in depth: a secondary school offering full-time education and a school canteen as tools to combat school drop-out. Using ethnographic research-action, the context was analysed and the first activities were co-designed with the teachers.

Keywords: school canteens; full-time; suburbs; onfoods, drop-out.

Sintesi

La dispersione scolastica continua ad essere un fenomeno rilevante che si caratterizza per la sua multidimensionalità, ed è strettamente connesso a diversi elementi tra cui povertà alimentare. Il progetto Onfoods, finanziato con fondi PNRR e promosso dal Ministero dell'Università e della Ricerca e da Italia Domani, comprende il gruppo di ricerca *For a SUSTainable FOOD EDUcation in a multicultural settings* (Susfoodedu) del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna. L'articolo presenta i primi risultati della ricerca focalizzandosi sul contesto di Tor Bella Monaca, quartiere romano dove il tasso di dispersione scolastica è consistente. Nel dettaglio, uno dei campi della ricerca è stato esplorato in profondità: una scuola secondaria di primo grado con una proposta di tempo pieno e di mensa scolastica come contesto per contrastare la dispersione scolastica. Attraverso una ricerca-azione di matrice etnografica, il contesto è stato analizzato attraverso azioni specifiche co-progettate insieme alle docenti.

Parole chiave: mense scolastiche; tempo pieno; periferie; onfoods; dispersione scolastica.

1. Il legame tra dispersione scolastica e povertà

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso, in relazione a molteplici aspetti. Uno degli elementi che emerge è il legame tra dispersione scolastica e quartieri periferici delle città (Giullari, 2017); legame da analizzare insieme alla mancanza di servizi dedicati all'infanzia e all'adolescenza in alcuni contesti territoriali, oltre alle condizioni socio-economiche che vivono le famiglie che abitano quei territori (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022). Lo stesso concetto di *povertà educativa* (Salmieri & Giancola, 2023) rinvia alla mancanza di opportunità – non solo socio-economiche ma anche culturali ed educative – rivolte a un soggetto in crescita che ne compromette lo sviluppo. In Italia ci sono diversi territori nei quali vivono famiglie che attraversano situazioni critiche legate a ristrettezze economiche e precarietà lavorative. È in questi luoghi che i servizi sono assenti, o decisamente carenti, determinando così un rapporto tra povertà materiale e povertà educativa. La scarsità di proposte educative definisce la condizione dei minori che abitano questi contesti: laddove una famiglia non può accedere autonomamente alle opportunità che il territorio propone, diviene impossibile per i minori usufruirne (Openpolis, 2024). La povertà va quindi considerata in senso ampio: negli ultimi dieci anni la povertà assoluta è cresciuta dal 6,2% all'8,5%, per quanto riguarda le famiglie in Italia. Il titolo di studio dei genitori incide nella condizione di vita dei minori: nel 2021 la deprivazione materiale e sociale toccava per il 3% i figli di genitori con titolo di studio superiore o uguale alla laurea e per il 33,9% i figli di genitori con titolo di studio inferiore o uguale alla licenza media (Istat, 2024). Nel 2022 in Italia circa 13 milioni di persone, il 22,3% delle famiglie, *arrivava a fine mese* con difficoltà o molta difficoltà. In queste famiglie, l'incidenza della deprivazione alimentare è tre volte superiore alla media nazionale e raggiunge il 32,5% (Ciancimino & Sensi, 2024). Il 10% delle famiglie in Italia non può assicurare una dieta considerabile come equilibrata (Openpolis, 2022). Tra i tratti che caratterizzano la multidimensionalità della dispersione scolastica c'è il fatto che ha radici profonde, matura in traiettorie complesse tra dentro e fuori la scuola qualificandosi come *fenomeno di lungo periodo* (insuccesso scolastico ripetuto, spesso già evidente alla fine della scuola primaria con particolare riguardo per gli studenti con cittadinanza non italiana, nonostante la loro presenza sia ormai consolidata nella scuola italiana da qualche decennio). Su tale complessità pesa – in una forma che meriterebbe ulteriori approfondimenti di ricerca – anche l'impatto della pandemia Covid-19, da considerarsi come un effetto di *lungo periodo* e che in un qualche modo riguarda anche le scelte fatte in situazione di emergenza intorno alla mensa scolastica. Tale impatto riguarda in particolare il piano didattico e la relazione di insegnamento/apprendimento (didattica a distanza, modalità di valutazione, didattica) oltre a incidere sulle dinamiche evolutive tra infanzia e adolescenza, dal momento che le pratiche emergenziali di contenimento della pandemia hanno avuto importanti ricadute sull'esperienza di vita di bambini e adolescenti nel loro complesso, per un periodo lungo (due anni scolastici) e in modo inedito rispetto al passato. Il rapporto di successo/insuccesso scolastico rinvia anche a modelli culturali di riferimento dell'ambiente di vita dei ragazzi e delle famiglie (Gibson & Ogbu, 1991; Willis, 2012): la complessità del disagio/dispersione scolastica riguarda cioè il senso stesso dell'esperienza scolastica per bambini e ragazzi e per le loro famiglie, tanto da stimolare un ripensamento critico della stessa dizione di *povertà educativa*. Negli esiti critici dell'esperienza scolastica e pertanto nei processi di empowerment del singolo, incidono anche la rappresentazione della scuola, del suo ruolo nella società, della cultura scolastica delle comunità di appartenenza. Il senso attribuito all'esperienza scolastica nutre processi di differenziazione che connettono l'esperienza di successo/insuccesso scolastico alle comunità (in senso lato) di appartenenza degli studenti (ceto, etnia, genere, quartiere, ecc.); detto in altri termini, da

un lato, l'esperienza di successo o fallimento scolastico trova senso all'interno delle *posizioni sociali* di ciascun individuo e della sua capacità di empowerment, e sulla possibilità di costruire il proprio futuro, dall'altro, l'esperienza scolastica costituisce il primo *ambiente* (anche se non esclusivo, spesso il più importante per bambini e ragazzi) all'interno del quale l'individuo fa esperienza delle dinamiche culturali proprie a un mondo plurale (quindi di leadership o di marginalità). A parere di molti studiosi (Engzell et al., 2020; Invalsi, 2021; Montacute & Cullinane, 2021; Vegas & Winthrop, 2020) la pandemia avrebbe aggravato vulnerabilità sociali e socio-educative degli studenti - così come dei contesti scolastici - in realtà già presenti; è possibile d'altra parte registrare l'emergere di una fascia di problematicità socio-educativa più diffusa (definita recentemente dall'Invalsi come *dispersione implicita*) la cui cifra di vulnerabilità consiste nell'aver aggravato situazioni di fragilità non precedentemente registrate (ai servizi, con certificazioni ecc.) e quindi più difficili da cogliere e accompagnare. In questo senso diventa cruciale la capacità delle scuole di introdurre esperienze di didattica innovativa. È all'interno di questa riflessione che è possibile ripensare alla mensa scolastica come setting educativo, spazio di relazioni con adulti educativamente significativi (non solo insegnanti), snodo tra scuola e casa (nuove abitudini alimentari più consapevoli). La questione della dispersione scolastica rivela la necessità di un *approccio sistemico* (Commissione Europea, 2020) sia perché si inserisce in un tema più *diffuso*, ma ben presente a docenti e a chi opera nella scuola, relativo al *disagio scolastico* (che investe diversi aspetti della relazione insegnamento/apprendimento: metodologie didattiche, clima scolastico, sistemi di valutazione, inclusione/selezione scolastica, orientamento, ri-orientamento/ri-motivazione ecc.), sia perché i cambiamenti della "società della conoscenza" impongono una riflessione più ampia e approfondita sulle forme e i modi della relazione di insegnamento ed educativa. In questo senso una riflessione autentica sulle dinamiche complesse dell'insuccesso e del disagio scolastico comporta il rafforzamento della formazione docente rispetto a metodologie didattiche e di valutazione, al ruolo cruciale del *clima scolastico*, ai cambiamenti nella società contemporanea rispetto ai compiti e alle visioni sulla pre-adolescenza, all'esperienza di apprendimento inteso come setting complesso non riducibile a ciò che avviene all'interno delle mura scolastiche e quindi alle reali capacità della scuola di avvalersi di risorse e reti del territorio (servizi, associazionismo, terzo settore, spazi culturali ecc.) in una logica di sistema educativo integrato (Frabboni, 1989; Lazzari & Balduzzi, 2023).

2. Il quartiere romano di Tor Bella Monaca

Prendendo in esame la città di Roma, citata come la capitale delle disuguaglianze (Lelo et al., 2021), emerge come il tasso di non completamento della scuola secondaria di primo grado sulla popolazione tra 15 e 52 anni è maggiore nei quadranti est, soprattutto nei Municipi V e VI, mentre i valori sono bassi, inferiori o pari all'1%, in zone semicentrali o periferiche ma comunque benestanti. All'interno del VI Municipio, il cui reddito medio risulta essere il più basso della città, c'è Tor Bella Monaca, uno dei quartieri con la maggior concentrazione di popolazione giovanile (Lelo et al., 2018). L'Osservatorio Casa Roma (<https://osservatoriocasaroma.com/author/enpuccini/>) riporta alcuni dati sul quartiere di Tor Bella Monaca: gli abitanti sono 28.000 abitanti, tra questi è presente l'11% dei minori di Roma. Gli Istituti Comprensivi (I.C.) nel quartiere sono due. Entrambi prevedono la proposta di tempo pieno alla secondaria di primo grado. Tor Bella Monaca si estende tra due delle principali strade più trafficate della città: la via Casilina e la via Prenestina. Inizialmente era una borgata spontanea, poche piccole case residenziali, costruite sui terreni

di un latifondo. I primi insediamenti risalgono agli anni Quaranta del Novecento ed ora prendono il nome di Grotte Celoni. Tor Bella Monaca, attualmente, corrisponde invece alla parte più recente, realizzata dal 1981 al 1983 per far fronte all'emergenza abitativa che caratterizzava Roma in quegli anni. Gli edifici hanno la conformazione di torri alte, ognuna composta da 14 piani. Tor Bella Monaca è stata predisposta e realizzata per accogliere persone con fragilità varie e provenienti da contesti svantaggiati a questo si aggiunge che il quartiere non ha visto nel tempo l'attuazione di progetti relativi ai servizi immaginati per il territorio. Questo ha causato diverse conseguenze, tra le quali un forte disagio minorile. Le famiglie residenti nel quartiere che si trovano in povertà assoluta sono il 41%, di queste il 22% presenta un reddito pari a zero. Quest'ultimo dato va probabilmente messo in relazione con una forte incidenza di lavoro nero o di lavoro legato ad attività illegali. Anche soltanto questi brevi cenni fanno comprendere, inoltre, come il quartiere sia contraddistinto da uno stile di vita molto precario che può essere motivato o dall'assenza di certezze contrattuali o da una dipendenza economica ai gruppi criminali, che gestiscono il mercato illegale nella zona, da cui è ben difficile slegarsi. Complessivamente, risultano critiche, in vario modo, le situazioni del 52% delle famiglie.

3. La dispersione scolastica nel quartiere di Tor Bella Monaca

La ricerca che illustriamo si avvale dell'accesso al campo determinato da una precedente ricerca etnografica, svolta in occasione della tesi magistrale condotta da Noemi Giulia Dicorato che, nell'a.s. 2019/2020, ha approfondito il fenomeno della dispersione scolastica a Tor Bella Monaca. Attraverso interviste semi-strutturate e osservazioni sul campo è stata raccolta la voce della comunità educante del territorio, composta da associazioni del terzo settore, docenti delle scuole ed educatori. Ciò che è emerso con più evidenza è la cristallizzazione delle problematiche presenti nel quartiere: dalla situazione socioeconomica, ai disagi che ne conseguono, oltre alla mancata contaminazione tra le persone del territorio con differenti background familiari e sociali. Uno dei luoghi di una possibile contaminazione avrebbe dovuto essere la scuola, invece, la maggior parte delle persone intervistate racconta di una sorta di migrazione proprio in occasione della scelta della scuola. Sono molte le famiglie che non iscrivono i propri figli negli I.C. del quartiere. Una mamma riporta questo vissuto personale: "A scuola c'erano tanti bambini disagiati seguiti dai servizi, mio figlio faceva parte della normalità e io mi sono trovata come mamma che mi affacciavo al mondo della prima elementare in qualcosa di diverso che non conoscevo. Mi sono trovata ad avere delle difficoltà e non mi piaceva l'ambiente, vedevo il degrado, tanta gentaccia. Una parte di ragazzini con tutto perfetto e un'altra parte disastrosa, io mi trovavo in difficoltà. L'insegnante mi disse: 'Se vuoi bene a tuo figlio portalo via di qui, ci dispiace ma lui in questo contesto si perde'. In seconda elementare l'insegnante di nuovo me l'ha detto: 'Per me tuo figlio deve andare via di qui.' Me l'ha detto davanti ad un'altra mamma che ci è rimasta molto male però l'insegnante poi le ha spiegato: 'Tuo figlio c'ha il sostegno e viene seguito per questo, suo figlio no.'". Un'insegnante spiega che la fama della scuola, secondo lei, nasce a partire da alcuni pregiudizi che associano l'Istituto Comprensivo alla nomea del quartiere: "la scuola sta su quella strada maledetta per cui i bambini che vengono lì vengono additati come figli di tossici, camorristi ma non è così. Io sto facendo le video-lezioni con una prima, tutti sono presenti, seguono la lezione. Non ci stanno questo tipo di problemi. Per esempio, i miei genitori erano titubanti nell'iscrivere i figli in prima perché (l'I.C. si trova) in una via problematica del quartiere c'aveva ragione, la situazione è normale."". La stessa insegnante parla della situazione attuale raccontando che: "All'inizio, nell'86, era un inferno. C'è stato

un momento in cui la situazione era invivibile, ora si può lavorare serenamente come in tutte le altre scuole. Sono bambini che hanno più disagi perché hanno situazioni particolari, però sono bambini che con il giusto atteggiamento ci si può lavorare benissimo”. Una ex rappresentante di classe dei genitori descrive i servizi che erano presenti negli anni in cui i suoi figli andavano a scuola: il medico, l’infermiere, addirittura il dentista. La scuola, dal suo punto di vista, non veniva considerata dai genitori come un “parcheggio”, bensì come un luogo adibito all’educazione dei propri figli. Il rapporto del quartiere con le scuole cambia molto a seconda delle condizioni di ogni famiglia: chi iscrive i propri figli nella scuola più vicina è perché può contare su relazioni di fiducia presenti nella scuola (ad esempio con qualche insegnante conosciuto o con altri parenti che hanno compiuto la loro stessa scelta), o non conosce particolarmente bene il territorio (come nel caso di persone provenienti da altre realtà, stranieri o persone che abitano da poco nel quartiere), o non ha i mezzi per compiere altre scelte (economici e di tempo per permettere di accompagnare i propri figli in una scuola lontana da casa). Una voce del quartiere, parlando dei primi anni Ottanta, anni nei quali era stato da poco edificato il quartiere, riporta anche questa motivazione riguardo la scelta effettuata rispetto all’iscrizione del proprio figlio nella scuola più vicina: “Questa idea all’inizio anche a me m’era balenata (di iscriverlo in un’altra scuola considerata migliore) ma poi ho detto: ‘Ma perché? Io abito qua, mio figlio ci deve andare da solo a scuola’.” Questa frase può essere ricollegata ad un desiderio di radicamento nel quartiere, probabilmente riscontrabile in maniera più massiccia nei primi nuclei familiari che si sono trasferiti a Tor Bella Monaca. L’impegno dei docenti di Tor Bella Monaca nello scalfire i pregiudizi che si sono andati ad ancorare alla scuola, è molto evidente. Le insegnanti intervistate si concentrano molto nel raccontare il lavoro che svolgono con i ragazzi intorno all’autostima. La loro percezione è che da parte degli studenti ci sia un forte bisogno di riconoscere in loro adulti di riferimento sul piano educativo, persone delle quali potersi fidare, punti di riferimento solidi. Un’insegnante dice: “Padri in carcere, madri che devono lavorare dalla mattina alla sera, questi ragazzi si ritrovano a stare soli. Hanno trovato in noi persone che li tenevano in considerazione”. Altri docenti, tra gli elementi che secondo loro ostacolano il percorso scolastico degli studenti, parlano delle problematiche legate ai diversi contesti familiari: “Molti ragazzi non sono seguiti abbastanza dalle famiglie, tante ragazzine fanno le mamme a casa perché le mamme lavorano e quindi loro devono stare a casa a guardare la nonna che non sta bene” oppure “molti ragazzi abbandonano perché molte famiglie sono ignoranti, nel senso che ignorano. Ti faccio un esempio: un ragazzo di terza media, la mattina chiamo a casa. Tu devi chiamarli a casa per farli venire a fare gli esami: ‘Devi venire a scuola, mi raccomando’. Una mamma m’ha detto: ‘Eh professore’ ma ancora dorme, poi si deve alza’, deve fa’ la doccia. Ha perso l’anno, ti rendi conto? Molta dispersione scolastica è dovuta anche a queste famiglie povere nell’intimo”. Gli insegnanti della scuola primaria hanno deciso, sin dai primi anni in cui era attiva la scuola, di adottare una metodologia laboratoriale, in grado di accogliere le peculiarità dell’utenza scolastica: “i bambini più problematici in queste situazioni diventano bambini, tornano ad essere bambini, si fidano, si rilassano, si creano situazioni familiari. I gruppetti da 4-5 mentre manipolano si distendono, ti considerano una loro amica, si sentono tranquilli nel raccontare. L’aggressività sparisce e questa è una cosa importante. Noi ci abbiamo fatto il nostro cavallo di battaglia”. La dedizione dei docenti nell’impiego delle attività laboratoriali non si è affievolita nonostante le difficoltà emerse negli anni: “quando il tempo pieno funzionava davvero come tempo pieno avevamo le compresenze. Noi avevamo quattro ore di compresenza ed utilizzavamo queste quattro ore per fare queste attività a piccoli gruppi. Adesso non abbiamo più questa possibilità per cui non è possibile portare una classe intera al laboratorio perché i bambini hanno bisogno di attenzioni. Allora io e qualche altra collega facciamo un progetto fuori

orario e prendiamo bambini a piccoli gruppi dalle classi”. Il problema a cui fa riferimento l’insegnante, rispetto alla mancata compresenza di un collega durante le attività di laboratorio, si somma ad un altro aspetto: “adesso sono 3-4 anni che ci danno classi con 26 alunni. Noi abbiamo sperimentato che lavorare con il laboratorio combatte la dispersione scolastica e in 26 non li posso portare in laboratorio”. Il clima di un’attività laboratoriale aiuta ad invogliare i bambini a frequentare le giornate scolastiche. Racconta un’insegnante della scuola primaria: “facciamo delle attività durante il giorno per interrompere la frontalità, i bambini sono entusiasti, facciamo lezione attraverso il laboratorio, questo ci aiuta tantissimo. Se hanno resistenza a venire a scuola, nei giorni in cui si fanno i laboratori ci vengono.”

4. Il ruolo delle mense scolastiche e del tempo pieno

La relazione tra la dispersione scolastica e le mense scolastiche è determinata da come viene modificato il tempo scuola: Il *Piano d’Azione Nazionale per l’attuazione della Child Guarantee* (2022) afferma che, attraverso la presenza del servizio di refezione scolastica il tempo scuola diventa così tempo pieno permettendo agli studenti di vivere maggiormente il contesto scolastico. Il tempo pieno nasce proprio come possibile risposta che la scuola può fornire alle emergenze sociali e viene proposto inizialmente tramite esperienze dal basso di sperimentazioni supportate dall’iniziativa volontaria di alcuni insegnanti (Ferrero, 2023). La prima scuola a cimentarsi in un percorso sperimentale di scuola pomeridiana fu la scuola elementare “Nino Costa” di Torino, dove un gruppo di insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa avviò attività integrative nel pomeriggio ispirate alla pedagogia di Freinet e avendo come riferimenti Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Bruno Ciari e Mario Lodi (Ferrero, 2023). Il pedagogista De Bartolomeis (1971) metteva in guardia da una possibile generalizzazione sul tempo pieno affermando che “il tempo pieno dove c’è non realizza i principi delle ricerche pedagogiche contemporanee. Esso è a suo modo una forma di scuola tradizionale” (p. 10). Non sempre la proposta di scuola a tempo pieno determina in modo consequenziale un cambiamento reale. Le stesse criticità, esplicitate da De Bartolomeis, permangono tuttora. Le ragioni pedagogiche, didattiche e di inclusione che hanno determinato la nascita del tempo pieno sono valide ancora oggi: un’estensione del tempo scuola capace di rispondere ai diversi bisogni educativi degli alunni e alle esigenze delle famiglie, la possibilità di proporre oltre ad attività didattiche più disciplinari anche laboratori trasversali e di creare una maggiore collaborazione tra docenti e alunni, l’apertura della scuola al territorio integrando nel curriculum formativo anche le risorse culturali del territorio a sostegno dell’idea di un sistema educativo integrato ancora in gran parte non realizzato (Triani, 2017). Le scuole che offrono tempo pieno e servizio di refezione sono meno presenti nelle province frequentate in realtà proprio dagli studenti che vivono in condizioni di maggior svantaggio economico e che non raggiungono un adeguato livello di apprendimento. Il fatto che le condizioni di povertà nelle città siano concentrate in alcuni specifici quartieri, o zone, influisce sulla creazione di ghetti dai quali risulta difficile uscire, nonostante viviamo in un mondo globalizzato. Dal Report *Fare spazio alla crescita* (2023) di Save the Children emerge che negli ultimi anni sono stati finanziati 984 interventi riguardanti le mense scolastiche: sono state costruite nuove mense, altre sono state riqualificate, riconvertite e messe in sicurezza mentre altre sono state demolite, ricostruite ed ampliate. Di questi interventi il 47% ha riguardato scuole localizzate nel Mezzogiorno. In Italia, lo spazio della mensa è presente solo nel 42% delle scuole primarie e nel 26,8% delle scuole secondarie di primo grado e il tempo pieno è attivo solo nel 38% delle classi della scuola primaria e nel 13,3% delle classi della scuola secondaria di primo

grado, la maggior parte si trovano nel Nord Italia. Nelle regioni meridionali solo il 34,30% degli alunni accede alla mensa. Il 66,4% delle classi primarie non usufruisce del tempo pieno, con percentuali vicino alla totalità delle classi in Molise (94%), Sicilia (92%) e Campania (85%); mentre il Trentino-Alto Adige garantisce il tempo pieno al 71,8% delle classi primarie (Save the Children Italia Onlus, 2018).

5. La ricerca Onfoods

Susfoodedu¹ è una delle linee di ricerca del PNRR PE Onfoods (2023-2025) – spoke 7, portata avanti da un team di ricerca interdisciplinare composto da pedagogiste e antropologhe del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Onfoods è un progetto di ricerca PNRR che coinvolge aziende private, Università ed Enti della Ricerca con l'obiettivo comune di mettere in atto attività di ricerca volte a prevenire sprechi alimentari, incrementare la sostenibilità e la circolarità delle filiere, rafforzare le filiere della ricerca a livello nazionale sul tema del cibo sano e sostenibile e promuovere la loro partecipazione alle catene di valore strategiche europee e globali. Susfoodedu, attraverso la metodologia qualitativa della ricerca-azione di matrice etnografica, sta ponendo l'attenzione su criticità e punti di forza della mensa a scuola. Le fasi principali del progetto sono state quattro (Dalledonne Vandini & Antonelli, 2024). La prima fase è stata dedicata alla ricognizione interdisciplinare delle ricerche antropologiche e pedagogiche legate al tema delle mense scolastiche e della documentazione istituzionale. In questa fase si è svolto un lungo e interessante processo di negoziazione dell'accesso ai campi di ricerca, ovvero le scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado nei territori di Bologna, Pavullo, Fiorano modenese e Roma.² Nella fase successiva si è svolta l'analisi delle pratiche e delle rappresentazioni intorno al pasto a scuola nei diversi gradi scolastici e nei diversi territori coinvolti dalla ricerca, sul piano di rilevamento di trasversalità ma anche di specificità. In questa fase si è proceduto utilizzando strumenti di ricerca di approccio etnografico come: osservazioni partecipanti (Dei, 2016; Romito & Antonelli 2018; Semi, 2018; Severi & Tarabusi, 2019), interviste con i rappresentanti delle organizzazioni interessate e con i dirigenti scolastici (Semi, 2018), focus group con insegnanti e personale ausiliario, focus group con le famiglie (Pastori, 2017), interviste ai genitori (in alcune realtà raccolta dei punti di vista e delle prospettive dei bambini e degli adolescenti utilizzando metodi incentrati sul loro coinvolgimento attivo come ad esempio la narrazione di disegni) o sulla conversazione partecipata (laboratori e uso di artefatti come foto o video). Durante la terza fase si è proceduto ad avviare un percorso di ricerca-formazione rivolto agli insegnanti e agli educatori coinvolti dalla ricerca; tale percorso ha preso avvio da una prima restituzione dei dati raccolti nel primo anno di ricerca nella forma di "restituzione partecipata". La restituzione partecipata non è un momento conclusivo di un'attività (o di parte) di ricerca, ma è invece parte del processo e incide sulle scelte di co-progettazione successive; è cioè una strategia di lavoro che si sviluppa in modo ricorsivo e che si

¹ Susfoodedu: *For a SUsustainable FOOD EDUcation in a multicultural settings*, Spoke 7, PNRR PE10-ONFOODS (2022-2025).

² L'IC di Roma coinvolto nel progetto ha 10 classi di secondaria di primo grado; nel presente a.s. (2024/2025) solo una classe usufruisce anche del servizio mensa, uscendo da scuola alle ore 16. Nell'a.s. 2023/2024 le classi erano due, di cui una terza.

manifesta in prospettiva dinamica, flessibile e processuale. Lungo questo percorso di restituzione è stata avviata la fase di co-progettazione delle attività da realizzare nelle scuole a partire dai bisogni formativi manifestati dagli interlocutori della ricerca, con attenzione alle specifiche esigenze dei singoli contesti. Infine, in quest'ultima fase, il gruppo di ricerca si è impegnato nella co-progettazione e sperimentazione di un *toolkit* di educazione per un'alimentazione sana e sostenibile e culturalmente responsabile nonché nella disseminazione dei dati raccolti in modo da contribuire alla riflessione teorica intorno al momento della mensa scolastica.

6. Il disegno della ricerca Onfoods a Tor Bella Monaca

Per quanto riguarda il campo di Tor Bella Monaca, nell'I.C. coinvolto sono state svolte le prime interlocuzioni a ottobre 2023, che hanno permesso l'accesso al campo. Nella ricerca è stata coinvolta l'unica classe con tempo pieno alla secondaria di primo grado dell'I.C. Oltre agli alunni della classe e ai docenti sono state coinvolte anche le famiglie. Le diverse fasi della ricerca si sono declinate nel seguente modo:

- fase preliminare-esplorativa in cui sono stati svolti incontri con la preside dell'I.C. oltre all'analisi della letteratura (da marzo a dicembre 2023);
- fase osservativo-narrativa in cui sono state svolte le osservazioni partecipanti, i focus group con i docenti e le famiglie, le interviste semi-strutturate con gli alunni e i laboratori con la classe coinvolta (da dicembre 2023 a febbraio 2025);
- fase analitica in cui sono state condivise le analisi dei dati raccolti con il gruppo di ricerca Susfoodedu, restituite in chiave formativa durante una giornata in cui sono state coinvolte tutte le docenti delle scuole del progetto per confrontarsi sulle analisi svolte (da settembre 2024 a dicembre 2024);
- fase di azione e sperimentazione in cui è stato co-progettato, insieme alla Preside e alle docenti della classe coinvolta, il percorso attraverso il quale condurre delle sperimentazioni nella scuola (da marzo 2025 e ancora in corso).

7. Prime considerazioni

Già dalle prime interlocuzioni con la scuola di Tor Bella Monaca è emerso come la scelta di estendere la proposta del tempo pieno alla secondaria di primo grado nasceva a partire dalle osservazioni, del corpo docente e della dirigenza scolastica, sulle abitudini alimentari degli alunni tra casa e scuola: era risultato evidente come la possibilità di avere un pasto a mensa rappresentava, per taluni, l'unico momento in cui usufruire di un pasto vero e proprio nel corso della giornata, essendo spesso assente a casa la cena e la colazione. Queste situazioni, per lo più nascoste dagli stessi alunni, che con grandissima dignità rifiutano aiuti considerati speciali, sono inimmaginabili per i docenti stessi che solo in modo indiretto ed eccezionale riescono a capire quali sono le reali situazioni familiari di alcuni dei loro studenti. Come ad esempio quando, richiamati in presidenza per motivi disciplinari, gli alunni si interessavano al cibo che veniva loro offerto oppure quando, attraverso alcune progettualità che prevedevano la donazione di prodotti a km0 provenienti da associazioni di contadini locali, gli alunni raccoglievano il cibo per portarlo a casa per il pranzo. È stato possibile registrare, tramite le osservazioni partecipanti, che quando la scuola propone attività pomeridiane per le classi senza il tempo pieno, molti alunni rientrano a scuola

digiuni. Nonostante questo, ciò che emerge dai focus group con i docenti e con le famiglie è che il servizio mensa non si è strutturato, in realtà, come servizio pensato e progettato per la scuola secondaria di primo grado. Gli alunni, nelle interviste semi-strutturate, riportano che non sentono la mensa come uno spazio dedicato a loro perché condiviso con la scuola primaria e percepito come una sorta di servizio in continuità con il passato (essendo lo stesso spazio-mensa della scuola primaria). La mensa viene vissuta dagli alunni come una proposta calata dall'alto e non costruita con e su loro. Ogni anno la scuola offre la possibilità di avere una classe a tempo pieno ma, negli ultimi due anni, non ci sono famiglie che aderiscono a questa proposta e la classe di secondaria di primo grado con il servizio mensa non viene formata. I docenti e la dirigenza scolastica considerano tra i fattori di mancata adesione il senso di pudore delle famiglie del quartiere, nonostante spesso alle spalle si celino condizioni di miseria profonda. La scuola afferma che per sostenere queste situazioni è necessario immaginare diverse possibilità di scelta e percorsi in grado di coinvolgere attivamente, e in un processo partecipato, famiglie e alunni, in modo da definire la proposta di tempo pieno non come un aiuto o una proposta "speciale" ma come una opzione pedagogicamente valida. A partire da queste considerazioni e dal riscontro positivo, in termini di partecipazione, rispetto alle attività pomeridiane slegate dal tempo pieno emerge che l'apertura pomeridiana della scuola è un bisogno conclamato del territorio. La scuola viene vissuta come un luogo sicuro: lo spazio di proposte e opportunità educative e di socializzazione, oltre a quelle curriculari quotidiane, dove tornare, alternativo alla casa e dove trovare socialità e accoglienza. Le stesse famiglie, della classe attualmente coinvolta nel progetto di ricerca, riportano come la scelta di questo tipo di proposta nasceva proprio a partire dal desiderio di impegnare i propri figli a scuola, sapendo che in quella fascia oraria era impossibile per le famiglie essere presenti a casa, per via di impegni lavorativi. Desiderio nato anche per il timore che alcune famiglie riportano nel considerare il quartiere dove vivono poco sicuro.

8. Mensa scolastica e tempo pieno come spazi di socialità

La mensa scolastica viene riconosciuta, in primis dagli alunni, per il ruolo che ha nello sviluppo della socialità (Zecca, 2016). Mangiare assieme trasforma il gesto nutrizionale in fatto eminentemente culturale e carica il momento del pasto in un emblematico momento educativo: attorno alla tavola si mangia, ci si confronta, si condividono esperienze, idee ed emozioni. Condividere il momento del pasto risulta essere uno dei momenti più significativi per definire l'appartenenza ad un gruppo (Montanari, 2004). Dalle interviste semi-strutturate si evince come, tra le cose che vengono apprezzate di più della mensa, non c'è tanto il cibo, che rimane argomento di confronto acceso a partire da gusti e abitudini, quanto la possibilità di vivere insieme, a scuola, uno spazio in cui poter parlare liberamente, scegliendo con chi stare seduto vicino, spaziando tra gli argomenti di conversazione. Un alunno di una classe senza tempo pieno afferma che a lui piacerebbe fermarsi a mensa: "perché in classe nostra siamo pochi, siamo 7/8. Con il tempo pieno saremmo di più ed è più bello stare in più". Questo alunno associa quindi, alla classe con il tempo pieno, un carattere più attrattivo e aggregante, che va oltre la propria classe. Tramite le osservazioni partecipanti svolte proprio nel momento della mensa emerge come, tra i temi scelti, ci sia spesso il calcio, gli innamoramenti, i compiti. Inoltre, la mensa, diventa un luogo per conoscersi meglio a partire da gusti e disgusti: gli alunni conoscono benissimo ciò che piace e non piace ai loro compagni e il cibo diventa una merce da barattare di nascosto dagli occhi dei docenti: "se mi dai un po' della tua carne io ti do un po' del mio gelato". Molti preferirebbero che la scuola terminasse alle 14 dopo il pranzo in modo da avere il

pomeriggio libero per altre attività ludiche, oppure rimanere a scuola il pomeriggio ma per fare i compiti, non per continuare le attività curriculari già presenti al mattino. Attraverso un laboratorio, svolto con una delle classi coinvolte da Onfoods, sono state individuate sette parole da associare al tempo pieno. Dopo diversi momenti di confronto in cui, partendo da sette parole che ciascuno ha scelto in modo individuale, si sono svolti diversi passaggi necessari ad arrivare ad una scelta collettiva, le parole condivise dal gruppo classe sono state:

- gossip, come filo conduttore dei momenti scolastici;
- just dance, come attività preferita svolta in ogni momento cornice tra una materia e l'altra e durante le ricreazioni dopo pranzo;
- noioso, perché spesso ci sono le stesse insegnanti per molte ore di seguito;
- schifo, inteso come immondizia che i compagni lasciano sotto i banchi e per come la classe viene lasciata al termine della giornata;
- fastidio, perché spesso i professori diventano "fastidiosi";
- divertimento, perché stando tanto tempo insieme;
- stressante, perché sono troppe le ore a scuola.

9. Idee emerse: l'assemblea di classe

Le analisi dei dati raccolti nella scuola di Tor Bella Monaca, hanno mostrato la necessità di riconoscere la mensa scolastica, e il tempo pieno, come uno spazio da ripensare e strutturare insieme, attuando una forma di vera e propria co-progettazione. L'obiettivo della ricerca è attivare un percorso di riappropriazione dello spazio-scuola e, in particolare, della mensa. Per questo motivo con le docenti della classe coinvolta ci si è focalizzati sulla sperimentazione di una tecnica didattica volta a promuovere il protagonismo degli alunni nelle decisioni riguardanti il loro vissuto scolastico: l'assemblea di classe di Celestin Freinet (Freinet, 2022; MCE, 2024). L'assemblea di classe è strutturata a partire da regole definite: gli argomenti di discussione devono riguardare cose su cui chi partecipa può prendere decisioni, durante l'assemblea si parla attraverso i turni di parola e non si commenta in alcun modo gli interventi degli altri, ma si chiede la parola per parlare, l'assemblea si struttura attraverso dei ruoli che gli alunni ricoprono.

I ruoli sono:

- il presidente che dà inizio all'assemblea, segue l'ordine del giorno, stabilisce i tempi, propone eventuali cambiamenti dell'ordine del giorno;
- segretario murale che prende appunti alla lavagna per aiutare a seguire l'assemblea;
- custode del tempo che controlla i tempi con l'orologio o la clessidra;
- passaparola che segna gli interventi e dà il turno di parola;
- verbalizzante che scrive e verbalizza gli argomenti principali decisi e le decisioni prese.

Il ruolo dell'insegnante è di assicurare che le leggi fondamentali e i dispositivi siano rispettati, che non ci sia prevaricazione e che lo svolgimento dell'assemblea avvenga in modo democratico. Le regole fondamentali sono: ognuno può sentirsi al sicuro esprimendo i propri pensieri; "siamo qui per imparare e lavorare". Le procedure dell'assemblea di classe seguono questo ordine: si prepara l'ordine del giorno, si apre l'assemblea, si scelgono i responsabili, si legge il verbale della seduta precedente, si legge e si approva

L'ordine del giorno, si prendono le decisioni, si fa il "ca va, ca va pas", si chiude il consiglio. Il "ca va, ca va pas" è un momento in cui si esprime il proprio vissuto durante l'assemblea solo con il movimento delle mani e solo chi vuole può esplicitare la scelta. Attraverso una formazione prevista nell'ambito del percorso di ricerca, organizzata in sinergia con il Movimento di Cooperazione Educativa romano, le insegnanti hanno avuto la possibilità di approfondire come si struttura un'assemblea di classe, sperimentandola in prima persona e confrontandosi con altri docenti che hanno fatto esperienza di questa tecnica da anni nelle proprie classi, dello stesso ordine di scuola. La scelta di mettere in atto proprio questa metodologia parte dal confronto avuto con le docenti della scuola di Tor Bella Monaca, le quali riconoscevano negli alunni un grande desiderio di protagonismo ma allo stesso un'evidente difficoltà nel tirar fuori i propri pensieri esprimendoli rispetto ai contesti, ad esempio non come polemica fine a sé stessa ma come proposta. La volontà di dare alle loro parole un riconoscimento concreto provando a prendere decisioni comuni, concretamente realizzabili, è ciò che ha guidato questa scelta. Uno degli argomenti all'ordine del giorno delle prime assemblee sarà proprio la mensa scolastica e in particolare gli arredi dello spazio mensa. La dirigenza scolastica, in accordo con la ditta appaltatrice della mensa, ha dato la disponibilità ad accogliere le proposte, valutandone la fattibilità. Attualmente si stanno svolgendo le prime attività preparatorie all'assemblea: giri di parole collettive per accompagnare alla presa di parola in gruppo.

10. La presenza del progetto "Scuole aperte"

Negli ultimi anni l'Assessorato alla Scuola, Formazione e Lavoro e il Dipartimento Scuola, Lavoro e Formazione professionale di Roma Capitale hanno promosso la realizzazione di una serie di iniziative, progetti e azioni con l'obiettivo di aprire le scuole della città anche nei pomeriggi, nelle sere e nei week-end. Sono molte le scuole che offrono la possibilità di tornare a scuola per usufruire di una proposta diversa da quella didattica usuale. L'I.C. di Tor Bella Monaca coinvolto nel progetto Onfoods è uno di questi. Alcune delle proposte rivolte agli alunni e alle famiglie sono: corsi di ceramica, laboratori musicali, teatrali o di danza, cineforum, corsi di recupero di alcune materie scolastiche, percorsi di supporto alla genitorialità, seminari di orientamento e avviamento alla formazione professionale per i giovani. Le adesioni sono molteplici e hanno permesso di capire come la scuola sia considerata realmente come uno dei pochi presidi sicuri nel territorio. Anche gli alunni con più difficoltà comportamentali tornano volentieri a scuola nel pomeriggio, riconoscendo in queste attività un luogo di ritrovo e di socialità. Non a caso le adesioni sono legate spesso a reti amicali che vanno anche oltre la semplice classe di appartenenza. Spesso, inoltre, i corsi sono condotti dagli stessi insegnanti della scuola, che si rivelano sotto ruoli diversi e con i quali è possibile così instaurare un tipo di relazione che apre a nuove sfaccettature. Rendere la scuola una comunità aperta, accogliente e ospitale, che sperimenta diverse forme di coinvolgimento e di esperienza educativa, risulta essere un elemento positivo che porta a riconoscere nella scuola un luogo sicuro e riconosciuto, presidio istituzionale fondamentale.

11. Conclusioni

Il percorso di ricerca svolto finora nella scuola di Tor Bella Monaca, tramite il progetto Onfoods, ha permesso di osservare la scuola attraverso la mensa scolastica e di condividere un più ampio ripensamento generale sull'idea di "scuola a tempo pieno", sia per quanto

riguarda i contenuti che per ciò che concerne le finalità educative imponendo di riflettere sugli apprendimenti formali, informali ed extra scolastici e quindi sul contesto sociale di riferimento (Oliviero, 2022). Le analisi riportate non sono generalizzabili a priori perché i dati raccolti sono inerenti ad un contesto specifico, nonostante sia evidente come il “tempo mensa” è certamente il contesto per approfondire il tema urgente della sostenibilità alimentare in un mondo globale – questione che con le sue ricadute sugli stili alimentari coinvolge sia scuola che famiglie - ma soprattutto un’occasione per ripensare la progettazione del tempo-scuola – delle sue attività, delle sue articolazioni, delle sue modalità didattiche mentre spesso viene considerato un “tempo sospeso” non sempre coerente e in dialogo con le interazioni didattico-educative curricolari (Messere & Nicolini, 2019). Il tempo pieno necessita, oggi forse più che mai, l’accompagnamento di una riflessione su cosa mettere all’interno del tempo pieno e su come e chi lo agisce: solo in questo modo può davvero diventare uno strumento di innovazione scolastica (Ciari, 1972) e un elemento di contrasto alla dispersione scolastica, sostenendo gli alunni nel vivere in maniera attiva e da protagonisti il proprio contesto scolastico.

Riferimenti bibliografici

- AGIA. Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia un’analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta.* <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- Birbes, C. (2018). Corresponsabilità educativa alimentare: scuola e famiglia attorno alla tavola. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 518-526. <https://annali.unife.it/adfd/article/view/1929>
- Caritas Italiana. (2024). *Fili d’erba nelle crepe. Risposte di speranza. Rapporto su povertà ed esclusione sociale in Italia 2024.* Palumbi. https://www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2024/11/rapporto_poverta_2024.pdf
- Caritas Roma. (2019). *La povertà a Roma: un punto di vista. Anno 2019.* https://www.caritasroma.it/wp-content/uploads/2019/11/Rapporto_2019.pdf
- Ciancimino, G., & Sensi, R. (2024). *I numeri della povertà alimentare in Italia a partire dalle statistiche ufficiali. Serie storica 2019-2022 e dati preliminari 2023.* Actionaid. https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/actionaid.it/uploads/2024/10/Report_Poverta_Alimentare_2024.pdf
- Ciari, B. (1972). *La grande disadattata.* Editori Riuniti.
- Commissione Europea. (2020). *Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l’abbandono scolastico.* https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_italian_final.pdf
- Dalledonne Vandini, C., & Antonelli, F. (2024). Le mense scolastiche come luoghi di apprendimento e di educazione: Primi risultati dal progetto PNRR ONFOODS. *Pedagogia più Didattica*, 10(2), 104-117. <https://doi.org/10.14605/PD1022408>
- De Bartolomeis, F. (1971). *Scuola a tempo pieno.* Feltrinelli.

- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). *Learning Inequality during the Covid-19 Pandemic*. SocArXiv, ve4z7.
- Dei, F. (2018). *Antropologia culturale*. Il Mulino.
- Ferrero, V. (2023). Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola. *Ricerche Pedagogiche*, LVII(227), 90-120.
- Frabboni, F. (1989). *Il Sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*. EIT.
- Freinet, C. (2022). *La scuola "moderna". Guida pratica per l'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della scuola "popolare"*. Asterios.
- Gibson, M. A., & Ogbu, J. U. (1991). *Minority Status and Schooling: A Comparative Study on Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Pub.
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2021). *Rapporto Invalsi 2021*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2021.pdf
- ISTAT. Istituto nazionale di Statistica (2024). *Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/05/Rapporto-Annuale-2024.pdf>
- Lazzari, A., & Balduzzi L. (2023). ECEC professionalisation at a crossroad: realizing an integrated system in time of reforms in Italy. *Cadernos Cedes*, 43, 17-29. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ZvNv7gFkpJKXRHyjgwSfDsP/?lang=en>
- Lelo, K., Monni, S., & Tomassi F. (2018). #mapparoma25 – L'esclusione sociale nei quartieri di Roma. Mapparoma. <https://www.mapparoma.info/mappe/mapparoma25-esclusione-sociale-quartieri-roma/>
- Lelo, K., Monni, S., & Tomassi, F. (2021). *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Donzelli.
- MCE. Movimento Cooperazione Educativa (2024). *Primo passo: strumenti di democrazia*. <https://www.mce-fimem.it/assemblea-di-classe/>
- Messere, G., & Nicolini, P. (2019). Mangiare a scuola: un'indagine in alcune scuole italiane. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, INFAD Revista de Psicología, 1(4), 107-116. <https://hdl.handle.net/11393/250395>
- MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022). *Piano Nazionale di Azione per l'Attuazione della Garanzia Infanzia (PANGI). Giuste radici per chi cresce*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf>
- Montacute, R., & Cullinane, C. (2021). *Learning in lockdown*. The Sutton Trust. <https://www.suttontrust.com/our-research/learning-in-lockdown/>
- Montanari, M. (2004). *Il cibo come cultura*. Editori Laterza.
- Oliviero, S. (2022). Scuola, didattica e territorio: come rivitalizzare il rapporto con il contesto locale. In G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, & S. Oliviero (A cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione*

operativa (pp. 17-28). Firenze University Press.

- Openpolis. (2022, gennaio 17). *Le mense scolastiche nei comuni italiani*.
<https://www.openpolis.it/numeri/le-mense-scolastiche-nei-comuni-italiani/>
- Openpolis. (2024, ottobre 17). *Quali sono le cause della povertà educativa*.
<https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/>
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Edizioni Junior.
- Romito, M., & Antonelli, F. (2018). Per un'etnografia dei processi di istruzione. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 2, 206 - 210. <https://doi.org/10.3240/90879>
- Salmieri, L., & Giancola, O. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Carocci.
- Save the Children Italia Onlus (2018). *(Non) tutti a mensa 2018. Il servizio di ristorazione scolastica per le scuole primarie in Italia*. Save the Children Italia Onlus.
<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/non-tutti-mensa-2018.pdf>
- Save the Children Italia Onlus (2023). *Fare spazio alla crescita*. Save the Children Italia Onlus.
<https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/fare-spazio-alla-crescita.pdf>
- Semi, G. (2019). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Il Mulino.
- Severi, I., & Tarabusi, F. (a cura di) (2019), *I metodi puri impazziscono: Strumenti dell'antropologia e pratiche dell'etnografia al lavoro*. Licosia.
- Triani, P. (2017). Il tempo pieno nella scuola primaria italiana. *Studium Educationis*, XVIII(2), 81-91.
- Vegas, E., & Winthrop, R. (2020), *Beyond reopening schools: How education can emerge stronger than before COVID-19*, <https://www.brookings.edu/articles/beyond-reopening-schools-how-education-can-emerge-stronger-than-before-covid-19/>
- Willis, P. (2012). *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*. CISU.
- Zecca, L. (2016). Progettazione partecipata intorno alla mensa scolastica: una ricerca-azione. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), 357-366.
<https://www.redalyc.org/pdf/7617/761779954027.pdf>