

*Il contributo proposto analizza il rapporto che l'essere umano ha avuto nel corso dei secoli con il cibo e la stretta relazione che si è generata tra la dimensione alimentare e la dimensione educativa. La discussione in chiave pedagogica e in chiave simbolica, verte sui temi principali relativi alla prassi del nutrire, analizzando i significati più profondi che le pratiche alimentari assumono nei servizi educativi per la prima infanzia. L'obiettivo della ricerca si materializza nel gettare le basi per una pedagogia del nutrimento che possa rappresentare uno strumento di riflessione per i professionisti dell'educazione, al fine di costruire pratiche alimentari guidate da una maggiore sensibilità verso il benessere individuale e di comunità.*

**Valentina Ambrosini**, è laureata in Scienze dell'Educazione e in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Milano-Bicocca, dove ha conseguito un Dottorato di ricerca in Educazione nella Società contemporanea. Ha collaborato a diversi progetti di ricerca occupandosi di tematiche relative alle pratiche alimentari, agli studi di genere, alle strategie di welfare per la conciliazione vita-lavoro delle donne, alla prevenzione del gioco d'azzardo tra i giovani e alle prospettive di cambiamento nella crisi educativa. Attualmente è impiegata come Capogruppo del Sostegno Pedagogico nella Divisione Scuola del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport della Repubblica e Cantone Ticino (CH).

**Il premio Fondazione Margiotta/Siref.** (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa) vuole promuovere le competenze e i talenti dei giovani dottori in ricerca pedagogica, onorando l'impegno da loro profuso nelle situazioni di studio e offrendo una occasione di visibilità attraverso la pubblicazione delle tesi di dottorato in formato digitale OA sia nel sito dell'editore, che nel sito della Fondazione, accogliendoli in tal modo nella comunità dei ricercatori, al fine di continuare con spirito impegnato e pervicace ad alimentare di risultati le direzioni di marcia della pedagogia italiana, europea, straniera.



**Valentina Ambrosini**

## **DALL'ALIMENTAZIONE AL NUTRIMENTO: IL VALORE SIMBOLICO E PEDAGOGICO DEL CIBO COME ANALIZZATORE DELLE PRATICHE EDUCATIVE**



terre  
frontiera di

Il presente volume è stato approvato da revisori esperti anonimi

© Volta la carta  
Via Voltapaletto 25 – 44121 Ferrara  
Tel. 0532/208932  
votalacarta@libero.it  
www.votalacarta.it

ISBN 978-88-99302-73-3

Edizione Aprile 2024

Collana: Terre di Frontiera (Elaborazione grafica di Giulio Testi)

In copertina: Olio su tela del maestro Angles Granini  
Foto di Laura Giacomazzi Granini

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d’Autore.

Valentina Ambrosini

**DALL'ALIMENTAZIONE AL NUTRIMENTO:  
IL VALORE SIMBOLICO E PEDAGOGICO DEL  
CIBO COME ANALIZZATORE DELLE  
PRATICHE EDUCATIVE**

*Alla mia famiglia, fonte costante di nutrimento.*

*Un ringraziamento alla Fondazione Umberto Margiotta e alla SIREF che hanno premiato tale lavoro di ricerca, dopo averlo sottoposto a doppio referaggio cieco, con un secondo posto ex-aequo alla quarta edizione del Premio Umberto Margiotta 2023, indetto a favore di Tesi di Dottorato dedicate alle teorie e metodologie della ricerca pedagogica con uno sguardo aperto ai sistemi complessi e alle connessioni con altri ambiti del sapere.*

# INDICE

<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>5</b>
<b>1. IL CIBO: UNA COSTELLAZIONE DI PRATICHE</b>	
1.1 Cosa è il cibo? Pensare il cibo attraverso un'analisi multidisciplinare.....	12
1.2 Cibo e linguaggio: parlare di cibo e parlare attraverso il cibo.....	21
1.3 La commensalità tra etica ed estetica: crisi dei legami sociali a tavola .....	27
1.4 Cibo, memoria e narrazione.....	36
1.5 Il latte materno come veicolo di soggettivazione e di trasmissione intergenerazionale .....	40
1.6 Le donne e il cibo: colpa, controllo ed emancipazione .....	48
<b>2. CIBO E EDUCAZIONE: LA DIMENSIONE PEDAGOGICA E SIMBOLICA DELLE PRATICHE ALIMENTARI</b>	
2.1 Per una pedagogia del nutrimento nella società contemporanea.....	54
2.1.1 Riflessioni pedagogiche sul cibo: tra sostenibilità ambientale e sostenibilità educativa .....	60
2.2 Le pratiche alimentari nei nidi d'infanzia: ritualità, cura e potere .....	70
<b>3. "DALL'ALIMENTAZIONE AL NUTRIMENTO": UNO STUDIO DI CASO DI TAGLIO CLINICO-PEDAGOGICO NEI NIDI D'INFANZIA</b>	
3.1 Il progetto di ricerca.....	79
3.2 La metodologia di ricerca .....	82
3.3 Gli strumenti di ricerca .....	84
<b>4. VERSO UNA CULTURA SIMBOLICA E PEDAGOGICA DELLE PRATICHE ALIMENTARI</b>	
4.1 Voci dal campo .....	89
4.1.1 Alimentare o nutrire? .....	89
4.1.2 Gli spazi e i tempi del servizio.....	96
4.1.3 La postura dell'educatrice: ritualità e gestualità.....	101
4.1.4 Le dinamiche emozionali nel nutrimento .....	108
4.1.5 Il rapporto con le famiglie.....	118
4.1.6 La trasmissione intergenerazionale attraverso il cibo.....	130
4.2 Verso una pedagogia del nutrimento .....	141
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>146</b>
<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....</b>	<b>148</b>

## INTRODUZIONE

Il tema dell'alimentazione risulta oggi un ambito ampiamente indagato ed esplorato attraverso una lente multidisciplinare. Il cibo si configura come oggetto complesso che tocca dimensioni differenti nell'arco della vita di tutti gli individui. Se risulta di importanza fondamentale il monitoraggio della sua qualità e della sua fruibilità in termini concreti, altrettanto importante risulta l'indagine degli impatti che tale oggetto ha sulla dimensione simbolica. L'esperienza del nutrimento è spesso legata all'interiorizzazione dei modelli educativi a cui si è stati esposti nel corso della propria storia e al portato emozionale che tale dimensione evoca. Il cibo dà significato alla realtà della nostra socialità e dei nostri sentimenti e da essi prende a sua volta significato. Esso non può essere vissuto solo come un prodotto all'interno di un mercato ma deve essere ricercato nel suo senso profondo (Birbes, 2012).

La promozione del benessere attraverso un'attenzione alla qualità del cibo assunto si spende, dunque, anche nell'area delle prassi di nutrimento a cui la persona è soggetta, le quali affondano le radici in una cultura che è l'esito di processi storici e simbolici connessi allo sviluppo delle differenti società nel corso del tempo. In ogni sistema sociale il cibo, in quanto garanzia di sopravvivenza, ha indirettamente generato una "cultura della nutrizione" alla quale viene educato ogni individuo e che influenzerà il suo rapporto col cibo per il resto della sua vita.

Tuttavia, se negli ultimi anni si assiste ad un'apertura di discipline come la filosofia, l'antropologia, la psicologia all'analisi del tema dell'alimentazione (Riva, 2015), carente risulta ancora l'interesse pedagogico verso tale oggetto. L'obiettivo di tale lavoro si materializza, quindi, nel gettare le basi per una "pedagogia del nutrimento", capace di pensare e riflettere le pratiche alimentari nella loro dimensione simbolica e educativa.

Quando si fa riferimento al cibo si è spesso portati a categorizzarlo come un oggetto materiale atto a soddisfare un bisogno primario dell'uomo e di tutti gli esseri viventi. L'atto del mangiare è estremamente necessario per garantire la sopravvivenza ad ogni essere vivente. Pensando alla modalità attraverso cui l'uomo consuma il cibo risulta legittimo porsi una domanda di senso: è corretto identificare e ridurre il cibo alla sua dimensione meramente oggettuale?

La risposta non può che essere negativa; il cibo non può essere limitatamente circoscritto alla sua funzione utilitaristica, atta al mero soddisfacimento di un bisogno primario dell'uomo. Il cibo assume una valenza simbolica e valoriale che lo rende "qualcosa di più". Come scrive Birbes (2012) può sembrare strano che il cibo abbia potuto rappresentare un ingrediente così importante delle vicende umane ma risulterebbe ancora più bizzarro se non fosse così perché

tutto quello che l'uomo ha fatto nel corso della storia è stato letteralmente alimentato dal cibo. Come afferma Morin (2015), infatti, mangiare è un atto antropologico totale.

Il cibo e le pratiche alimentari hanno da sempre regolato il rapporto dell'uomo con il mondo che lo circonda e la sua dimensione interiore. Dinamiche intrapsichiche e personali si intrecciano nella relazione che l'essere umano ha costituito con l'oggetto del suo nutrimento. Il cibo può essere definito come un descrittore dello stile di vita dell'essere umano e un mezzo di espressione di socialità tramite il quale si genera l'incontro e lo scambio tra popoli e tra generazioni. Il cibo diviene lo specchio della storia e delle tradizioni di un territorio perché in grado di esprimere l'identità, i simboli e i valori che vanno oltre gli aspetti nutrizionali. Esso, perciò, è caratterizzato da fattori multidimensionali che influiscono sull'organizzazione e sulla trasformazione della società in termini identitari, di consumo e geopolitici (Birbes, 2012).

Cibo e alimentazione, dunque, si costituiscono come temi complessi di indagine, in quanto afferiscono in modo integrato a dimensioni differenti della vita degli individui e delle società. Solo adottando una prospettiva olistica è possibile indagare le diverse dimensioni legate all'alimentazione, che possono essere lette anche nel loro significato simbolico. Diventa possibile, perciò, parlare di cibo e di nutrimento non solo facendo riferimento a una dimensione materiale dell'esperienza, che si traduce nel mero consumo di cibo per la sopravvivenza, ma mangiare, scegliere e preparare il cibo, consumare un particolare cibo sono atti che celano delle dimensioni latenti, che interrogano le matrici affettive, emozionali, cognitive dei soggetti, che contribuiscono a orientare le loro scelte e i loro stili di vita. Il nutrimento chiama in causa processi simbolici; risulta, perciò, importante analizzare come questi processi si manifestano su diversi livelli.

A un macrolivello l'analisi del consumo del cibo può sostanziarsi nell'analisi della cultura e della società in cui il consumo avviene. La pratica della condivisione del cibo ci parla, ci interpella a proposito di come un gruppo sociale comunica e gestisce i propri scambi interni e con il mondo esterno. Le pratiche alimentari adottate da una comunità – intesa anche in un'accezione simbolica come corpo di simboli condivisi da un gruppo sociale attraverso le loro interazioni e che determinano dei confini entro i quali i suoi membri plasmano la loro identità (Cohen, 1985) – ci rivelano elementi essenziali della sua storia, dal come si è costituita ai rapporti che regolano gli scambi intergenerazionali tra i suoi membri. Osservare come un popolo si nutre permette di rivelare i valori che ha fatto propri e quali sono stati i processi storici e geopolitici che lo ha condotto a certe scelte in ambito alimentare. Le pratiche alimentari possono essere definite, quindi, delle vere e proprie culture alimentari, in cui il cibo si costituisce come un indice culturale fondamentale perché si afferma come uno strumento di costruzione identitaria. Il cibo, come afferma Montanari (2004), diviene il primo *medium* per entrare in contatto con culture diverse,

perché mangiare il cibo degli altri è più facile che decodificarne la lingua. Il cibo, oggi più che mai, in un mondo globalizzato in cui confluiscono e convivono culture diverse, può divenire uno strumento per cominciare ad “assaporare” la cultura degli altri popoli e “far assaporare” la propria, in una prospettiva di reciprocità. Il cibo è ciò che più di ogni altra cosa aiuta un popolo a conservare la sua identità, a mantenersi radicato nelle sue tradizioni, ma è anche ciò che più di ogni altra cosa favorisce la comunicazione; può tenere insieme il sentimento di appartenenza ma anche creare la disponibilità all’apertura all’altro; è nostalgia ma è anche desiderio di nuovi contatti; è conferma di diversità ma anche voglia di condivisione (Montanari, 2004).

Il consumo del cibo e le culture alimentari di una comunità ci suggeriscono inoltre che rapporto essa intrattiene con i costrutti di tempo e di spazio. Se prendiamo ad esempio la cultura occidentale, è evidente come sussista un legame tra il cibo e la temporalità, legame che rispecchia i fenomeni storici e sociali di cui essa è soggetta: con l’affermarsi della cultura postmoderna in cui si è assistito alla disgregazione della dimensione di comunità e alla conseguente affermazione di società caratterizzate da relazioni profondamente ego-centrate, discontinue e anonime (Tönnies, 1949), la logica *fast*, contraddistinta dall’elogio e dal trionfo della velocità, si è imposta anche nel consumo dei cibi: un esempio classico è la diffusione dilagante dei *fast food*, emblema della cultura di massa, della globalizzazione del mondo occidentale e della sua frenesia imperante.

Negli ultimi decenni, invece, complice anche il contributo che la pandemia da Covid-19 ha dato nell’esperire un tempo diverso, i soggetti hanno riscoperto il gusto di vivere un tempo più di qualità, una temporalità più dilatata e caratterizzata dalla lentezza e dall’attesa. Questa inversione di rotta si riverbera nella cultura alimentare, dove si è imposto un maggiore piacere del gusto. L’egemonia dei cibi consumati nei *fast food*, simbolo della frenesia della società contemporanea, è piano piano contrastata dalla riscoperta della cultura dello *slow food*. Lo *slow food* è un cibo che rivendica la propria storia, l’appartenenza ad una cultura; è un cibo che richiede un tempo accurato di preparazione, dove sussiste un connubio tra tradizione e innovazione e dove la creatività di chi lo prepara è sempre la creatività di un singolo e non di una macchina che produce in serie. Chi consuma questo cibo lo mangia assaporandolo; si prende tempo. È questo il tempo lento del gustare che si fa metafora di un’esistenza che non soggiace alle regole di mercato: un’esistenza che si sottrae alla fretta fagocitante.

Non a caso durante il periodo di lockdown, istituito a causa della pandemia da Covid-19, si è assistito ad un’accelerazione di questa tendenza. Come viene riportato nel report *L’impatto dell’emergenza Covid-19 sulle abitudini alimentari degli italiani nel periodo della quarantena* (Grant, Scalvedi, Scognamiglio, Turrini & Rossi, 2021), pubblicato dall’Osservatorio sulle Eccedenze, Recuperi e Sprechi Alimentari (OERSA), il periodo di confinamento ha avuto, e ha tuttora,

importanti ripercussioni sociali non solo dal punto di vista socio-economico ma anche sotto l'aspetto psicologico-comportamentale e ciò si manifesta anche nei consumi e nella rimodulazione degli stili di vita. Il report citato è stato redatto a seguito di un'indagine svolta, attraverso l'utilizzo di questionari somministrati ad un campione significativo della popolazione adulta italiana, con l'obiettivo di indagare se, ed eventualmente come, durante il periodo di quarantena gli stili di vita degli italiani abbiano subito cambiamenti. A livello nazionale, è stato rilevato che nel periodo tra marzo e aprile 2020 gli acquisti e i consumi nel settore agroalimentare hanno subito importanti cambiamenti come conseguenza del periodo di adattamento alla fase emergenziale. Interessante è notare come riguardo alla scelta degli alimenti da acquistare, si è passati da una prima fase in cui le preferenze sono state orientate prevalentemente verso prodotti a lunga conservazione (conservas, prodotti in scatola, latte UHT), ad una successiva fase in cui invece l'orientamento dei consumatori si è spostato verso materie prime di base (farina, uova, burro) per la preparazione di "piatti domestici e casalinghi". Quasi un quarto del campione (il 23%) ha dichiarato di aver aumentato i consumi di "alimenti da festa" e di *comfort food*, ovvero quegli alimenti a cui ciascun individuo attribuisce un valore riparativo e consolatorio, e di aver riscoperto il piacere per la condivisione dei pasti, che per quasi la metà del campione sono stati consumati quotidianamente con tutti i membri della famiglia, diversamente da ciò che accadeva prima della pandemia. Il lockdown ha portato alla riscoperta della convivialità, dimensione molto rilevante degli aspetti comportamentali previsti dalla Dieta Mediterranea (Bach-Faig et al., 2011)<sup>1</sup>.

A seguito della forzata interruzione dei rapporti sociali e della routine quotidiana ci siamo ritrovati a vivere uno spazio e un tempo diversi, a fare i conti con l'incertezza e l'immobilità di un tempo sospeso, a riabitare lo spazio domestico come non era mai stato fatto in precedenza. Ciò ha fatto sì che venisse costruita una nuova ritualità per scandire un vivere quotidiano rinnovato, ritualità in cui, come è emerso spesso dalle notizie di cronaca e dagli studi sui consumi e sulle abitudini dei cittadini, il ruolo del cibo è stato fondamentale. La nuova routine, caratterizzata dalla dilatazione del tempo, ha consentito di riscoprire tradizioni culinarie perdute durante l'epoca *fast*, di riconnettersi a una dimensione più profonda di cura di sé e dell'altro attraverso la produzione e la trasformazione del cibo. Il frastuono generato dall'emergenza, in cui tutti siamo stati immersi, ha portato molti a ripensare la propria soggettività e a riflettere

---

<sup>1</sup>La denominazione Dieta Mediterranea è stata coniata a metà degli anni Settanta dagli scienziati americani Ancel e Margaret Keys per identificare uno stile di vita tradizionale che avevano scoperto e studiato nel Mediterraneo fin dagli anni Cinquanta. Nel 2010 il Comitato Intergovernativo della Convenzione Unesco sul Patrimonio Culturale Immateriale ha approvato l'iscrizione della Dieta Mediterranea nella Lista del Patrimonio Culturale Immateriale, riconoscendo con questa definizione le pratiche tradizionali, le conoscenze e le abilità che sono passate di generazione in generazione in molti paesi mediterranei fornendo alle comunità un senso di appartenenza e di continuità. [www.unesco.it/it/patrimonioimmateriale/detail/384](http://www.unesco.it/it/patrimonioimmateriale/detail/384)

circa la propria dimensione emotiva ed affettiva; il cibo ha giocato una partita importante in questo processo di ridefinizione individuale. La destrutturazione della società *fast*, caratterizzata da individualismo, omologazione e frenesia (Augè, 2009), è stata condotta anche tramite la riscoperta dello spazio della cucina, attraverso cui è stato possibile reimpostare il gusto per una cultura *slow*, dove la preparazione e il consumo del cibo sono stati centrali. Il piacere per la riscoperta della convivialità e della cultura familiare perduta hanno permesso di garantire una routine che spezzasse la monotonia di giornate tutte uguali; il consumare lo stesso cibo, rispettando procedure e ricette che fanno parte di una tradizione familiare, ha fatto sì che gli individui creassero una sorta di connessione invisibile con gli affetti lontani, vivificando la loro presenza, attraverso il cibo, nell'assenza forzata imposta dal lockdown.

Questa riflessione dimostra come le pratiche alimentari siano strettamente interconnesse al contesto sociale e storico in cui si è immersi. Il cibo, dunque nel corso dei secoli ha fatto ben di più che nutrire: è stato un catalizzatore della trasformazione e dell'organizzazione sociale e dell'espansione economica.

Analizzando il tema del cibo e delle pratiche alimentari ad un microlivello, afferente alla sfera intima e individuale del soggetto, l'alimentazione fa emergere processi emozionali arcaici, che hanno un impatto importante sulla sfera biografica dei soggetti, in relazione anche all'interiorizzazione dei modelli educativi a cui si è stati esposti nel corso della propria storia.

Il cibo che un individuo assume e la modalità con cui lo assume sono due aspetti significativi in quanto raccontano, parlano e forniscono elementi relativi alla storia e all'identità di un individuo. Scriveva, nel 1825, il pensatore e gastronomo francese Brillat-Savarin, nel suo libro *La fisiologia del gusto*, la celebre frase "Dimmi quel che mangi e ti dirò chi sei", affermazione che seppur datata risulta profondamente attuale, proprio perché il cibo rispecchia diversi tratti identitari. Utilizzando il cibo come un analizzatore identitario risulta possibile ricostruire il processo di soggettivazione di un individuo, comprendendo le dinamiche relazionali e educative che lo hanno strutturato come soggetto d'analisi.

Il macrolivello e il microlivello di analisi sono tra di loro interdipendenti, e rendono il cibo un *medium* sociale e simbolico, un catalizzatore di pensieri, emozioni e relazioni atto a veicolare significati diversi attraverso i diversi usi con cui viene impiegato dagli esseri umani nelle loro interazioni reciproche e nella dimensione più individuale.

In questo panorama teorico, la domanda che ha guidato questo lavoro è stata "quale ruolo ha la pedagogia?". Nel corpo centrale del testo sono stati difatti messi in luce i legami che intercorrono tra cibo e educazione, iniziando a dare forma e a definire il campo d'azione di una

pedagogia del nutrimento. Attraverso un'analisi del rapporto che si è generato nel corso dei secoli tra la dimensione alimentare e la dimensione educativa, verranno discussi in chiave pedagogica e in chiave simbolica i temi principali relativi alla pratica del nutrire. Una riflessione densa è stata riservata alle tematiche cogenti che l'alimentazione odierna implica, riguardanti i temi della sostenibilità ambientale, del benessere dei viventi, umani e non umani, del rapporto complesso che l'uomo ha con la natura che lo circonda e con il nutrimento, materiale e simbolico, che offre. Fondamentale sarà l'analisi delle risposte che l'educazione ha fornito per affrontare queste emergenze e di quali siano le consapevolezze che la teoria e la pratica pedagogiche hanno raggiunto finora. Obiettivo ultimo del lavoro presentato sarà quello di gettare il seme di una riflessione per la nascita di una pedagogia del nutrimento, disciplina in una costante tensione verso un dialogo tra teoria e pratica, tra materiale e simbolico, tra relazionale e individuale, dimostrando così la capacità di dare nuove letture relative alle pratiche di nutrimento e di costruire e seminare *best practices* capaci di offrire un nutrimento significativo. Lavorare su tali tematiche con i professionisti dell'educazione è fondamentale per far maturare in loro una consapevolezza più profonda e per costruire, così, pratiche guidate da una maggiore sensibilità verso il benessere individuale e la sostenibilità educativa.

## 1. IL CIBO: UNA COSTELLAZIONE DI PRATICHE

*L'alimentazione è una pratica banale della vita quotidiana: poiché siamo esseri viventi, per sopravvivere tutti noi dobbiamo mangiare. Questa affermazione all'apparenza così ovvia è così ingannevole.*

*(Deborah Lupton, 1999).*

### 1.1 Cosa è il cibo? Pensare il cibo attraverso un'analisi multidisciplinare

Il tema del cibo e dell'alimentazione risulta oggi ampiamente indagato ed esplorato attraverso una lente interdisciplinare. Le cosiddette *hard science*, come la medicina e la biologia, hanno mostrato interesse per le tematiche alimentari fin dai loro albori, mentre le discipline umanistiche hanno iniziato a occuparsene in tempi relativamente recenti. Inizialmente, nella visione delle *hard science*, l'antropologia, la psicologia sociale, la sociologia e la pedagogia avrebbero potuto avere in questo campo una sola funzione pratica: aiutare le scienze alimentari e la medicina a razionalizzare le abitudini alimentari e aiutare a trasformare i desideri alimentari in bisogni definiti "scientificamente" (Fischler, 1990). La "grande muraglia" (Morin, 1973, p.11) che ha sempre diviso *hard* e *soft science*, ha impedito per lungo tempo di osservare e di interessarsi al valore simbolico che il cibo ha nella vita dell'essere umano, e di come esso non nutra solamente ma sia portatore di significati profondi.

Le scienze umane, tuttavia, da qualche decennio hanno reso le pratiche alimentari un oggetto di studio ricco di significati per l'ampia portata di implicazioni storiche, politiche, sociali e culturali che veicolano (Corposanto & De Francesco, 2016).

Sostenere scientificamente che il cibo e le pratiche alimentari costituiscano dei sistemi di comunicazione e rappresentino delle esperienze culturali, è ormai oggi abbastanza consueto; tuttavia, il processo che ha condotto a tali conclusioni è stato lento, articolato e ha chiamato in causa una serie di discipline e paradigmi teorici differenti.

L'avvio della tradizione degli studi sul cibo in ambito umanistico è un fenomeno assai recente ed è da attribuire alla sociologia e all'antropologia, che hanno studiato le dimensioni e le funzioni sociali delle pratiche alimentari e alla psicoanalisi, che ha avuto il merito di indagare le dinamiche individuali relative ai processi di soggettivazione legati all'alimentazione.

Nella tradizione sociologica e antropologica classica diversi autori hanno studiato le dimensioni sociali del cibo in riferimento alla disuguaglianza dei gruppi sociali, alla gerarchizzazione sociale, ai rituali e ai sacrifici a sfondo religioso (Durkheim, 1894; Simmel, 1910), evidenziando come le pratiche alimentari siano determinanti nella costruzione e riproduzione di norme sociali fondamentali presso le comunità prese in esame, soprattutto per quanto riguarda la strutturazione dell'ordine gerarchico, determinato dall'età e dal sesso, nel gruppo sociale. La sociologia e l'antropologia sono le discipline che per prime hanno considerato il cibo nei suoi aspetti simbolici, elevandolo ad oggetto di studio scientifico e specifico. Le resistenze che impedivano una ricerca scientifica sul tema erano principalmente due: da un lato le pratiche alimentari erano viste come un elemento scontato, sotto gli occhi di tutti e, dunque, non necessitava uno studio sistematico; dall'altro lato esse erano considerate ad appannaggio della sfera privata domestica e, dunque, femminile; non possedeva, perciò, uno status sociale tale da essere eletto a oggetto di studio (Corposanto & De Francesco, 2016).

A partire dagli anni Settanta le pratiche alimentari conquistano uno spazio importante nelle nuove sociologie e antropologie della vita quotidiana, dove viene abbandonato l'interesse strumentale per il tema, che verteva soprattutto sulle dimensioni rituali e sacrificali nell'ambito religioso del consumo di cibo (Fischler, 1990). Inizialmente le pratiche alimentari destarono l'interesse degli studiosi in termini di conoscenza di aspetti esotici lontane da quella di appartenenza, soprattutto per quanto riguarda il consumo di cibi sconosciuti o il divieto di assunzione di alcuni alimenti e particolari modi di preparazione di quest'ultimi, dettati soprattutto da precetti e rituali religiosi. Nei decenni più recenti gli studiosi hanno invece iniziato a concentrarsi sugli aspetti più intrinseci delle pratiche alimentari, rendendo il cibo oggetto di indagine autonomo e dinamico.

I primi studi significativi sul cibo sono stati condotti dagli studiosi della corrente funzionalista (Radcliffe-Brown, 1922). Il paradigma funzionalista utilizzò per la prima volta il cibo, e le pratiche connesse, per illustrare i processi sociali fondamentali che hanno investito determinate società. Teorizzarono perciò che le abitudini alimentari di una comunità erano orientate da risposte adattative a determinate circostanze, con lo scopo di garantire la sopravvivenza dei suoi membri. Ricorrendo all'esempio che Fischler (1990) riporta nel suo testo *Il dilemma dell'onnivoro*, è possibile spiegare la posizione funzionalista circa le pratiche alimentari attraverso l'interpretazione che tale paradigma dà alla proibizione delle religioni ebraica e musulmana di mangiare carne di maiale. I funzionalisti sostenevano che il tabù era legato al fatto che nelle aree geografiche dove queste culture si sono sviluppate, la carne di maiale, se poco cotta, diviene spesso veicolo di infezioni e malattie parassitarie. Tuttavia, questa lettura è stata fortemente criticata perché incapace di rispondere a due obiezioni: anche altri animali in queste zone sono

veicoli di infezioni, eppure, continuano ad essere consumati e le malattie parassitarie sono evitabili cuocendo bene la carne; perciò, era sufficiente adottare il divieto di consumare carne di maiale cruda.

Negli anni successivi la scuola strutturalista ha destrutturato il paradigma funzionalista, contestando l'origine funzionale delle pratiche alimentari e mettendo in evidenza l'origine culturale di tali pratiche e dei gusti alimentari.

Tra gli autori strutturalisti fondamentali, Lévi-Strauss (1964, 1968) ha paragonato la cucina a un linguaggio nel quale la società trasferisce le proprie credenze, istituzioni e strutture; la sua analisi, perciò, permetterebbe la comprensione della comunità in cui è praticata. A un livello individuale, invece, egli sostiene che la modalità attraverso cui un soggetto manipola il cibo è in grado di rivelare le strutture fondamentali del pensiero e della mente umana, comprendendo le affinità che sussistono tra quest'ultime e le strutture della società.

Douglas (1966,1985), sulla scia degli studi di Lévi-Strauss con cui condivide l'obiettivo di identificare le dinamiche che plasmano i gusti e le scelte, ha analizzato sistematicamente il momento del pasto cercando di decifrarlo partendo dalla premessa che le categorie alimentari possano codificare e strutturare gli avvenimenti sociali. Per Douglas ciò che caratterizza ogni cultura è il fatto che il pasto si costituisce come un'attività rituale. La sua struttura ricorsiva e prevedibile crea una sorta di disciplina tra i membri che lo condividono e funge da demarcatore sociale. Ogni pasto è, insomma, un evento sociale strutturato e che struttura altri eventi a sua immagine. Il cibo assume una particolare rilevanza in relazione alla sua dimensione simbolica: il livello di strutturazione del pasto, che si esprime nella complessità dei cibi, rivela il livello di intimità o di formalità che caratterizza la relazione tra i commensali (Douglas, 1985).

L'interpretazione strutturalista individua delle matrici ricorrenti nelle pratiche alimentari che concorrono ad avvalorare l'idea che le abitudini siano riconducibili a categorie sociali che determinano scelte e gusti. Ricorrendo sempre all'esempio che porta Fischler (1990), relativo all'interdizione del consumo di carne di maiale nell'ebraismo e nell'islam, Douglas (1966), analizzando le Sacre Scritture attraverso un paradigma strutturalista, interpreta il tabù sostenendo che tale divieto è da collegarsi ad un difetto tassonomico: la cultura ebraica e quella musulmana operano una classificazione delle specie animali secondo le categorie fondamentali poste dalla *Genesi*, categorie rigide in cui le specie sono suddivise in base a caratteristiche ben determinate. Gli animali che non si collocano chiaramente in nessuna delle tre categorie sono considerati delle anomalie e perciò impuri, quindi, l'uomo deve evitarne il consumo per mantenere la propria integrità.

Rientrano in questa categoria per esempio le anguille, abitanti delle acque, ma prive di squame e branchie; le locuste, che volano, ma sono animali di terra, e i maiali. Questi ultimi hanno lo

zoccolo ma non ruminano. Gli animali perfetti per l'alimentazione umana, secondo il *Levitico*, sono gli erbivori che ruminano e hanno lo zoccolo spaccato. Rispetto a questi il maiale costituisce un'anomalia da evitare perché fonte di impurità. Ecco spiegato come, per gli strutturalisti, i gusti e la conseguente scelta di cosa mangiare siano determinati dalla cultura.

Negli studi funzionalisti e strutturalisti l'interesse fu rivolto, in modo esclusivo, al momento di preparazione e di consumo di cibo. Negli studi più recenti è, invece, possibile osservare un approccio maggiormente dinamico, che analizza il cibo e le pratiche alimentari in relazione a fenomeni più complessi. Nella *literature review The Sociology of Food* di Mennell e colleghi (1992), viene dimostrato come negli studi precedenti esista un vuoto strutturale circa l'analisi delle abitudini alimentari perché considerate in modo disgiunto a fenomeni di più ampia scala come gerarchia sociale, identità di genere, relazioni di potere nella sfera domestica, tradizioni, migrazioni, processi di civilizzazione, sfruttamento commerciale ed ambientale. Dimensioni queste entrate a pieno titolo negli studi più recenti sul cibo.

I macro-fenomeni sociali presi in considerazione, impattano sull'essere umano in modo totale, strutturando non solo relazioni e dinamiche sociali ma anche le scelte identitarie, le scelte relative al consumo e, altra dimensione rilevante, la costruzione dei gusti alimentari.

Osservando, infatti, la grande variabilità delle diete e delle tradizioni alimentari nelle diverse comunità viene fatto spesso riferimento al concetto di gusto per giustificare questa distinzione che porta a consumare e a preparare cibi nei modi più dissimili, dove spesso i confini del commestibile sono molto labili tra una cultura e l'altra (Appadurai, 1981). "De gustibus non est disputandum" non è una massima adeguata con cui spiegare la soggettività intrinseca dei gusti, in quanto i sociologi della corrente materialista hanno dimostrato che anche i gusti, in questo caso quelli alimentari, sono socialmente costruiti.

L'antropologo Harris (1985) fa presente che l'appellarsi ai gusti, per giustificare le scelte alimentari, non costituisce in sé una spiegazione. Riprendendo il contributo di Lévi-Strauss, egli, infatti, ha tentato di dimostrare come alla base delle scelte alimentari degli individui vi siano delle motivazioni di tipo pratico: benefici in termini nutritivi, ambientali e monetari che fanno orientare le società verso una specifica opzione alimentare. In tale ottica non esistono stili di vita ed abitudini irrazionali o immotivate, perché essi sono basati sulla ricerca delle condizioni più convenienti per il soddisfacimento dei bisogni elementari. L'intento di Harris è stato quello di spiegare che un cibo diventa buono da consumare se in partenza è conveniente in senso pratico. Ciò che determina la commestibilità di un alimento e la sua inclusione nel sistema simbolico-culturale e culinario di una data comunità è, dunque, la sua adattabilità, in termini di vantaggi e svantaggi evolutivisti ed ecologici, e di conformazione ai sistemi storico-sociali che orientano quella data comunità nella scelta di consumare quel cibo. Un alimento, perciò, non è mai buono

in assoluto, ma è apprezzato limitatamente a una posizione etnocentrica che rende buono il cibo a cui si può avere accesso, che perciò si consuma abitualmente e che è funzionale secondo un sistema di credenze socialmente costruite. “Buono da pensare”, prima di essere “buono da mangiare” (Harris, 1985).

Nell’analisi della variabilità dei gusti all’interno di una società, Bourdieu (1979) sottolinea come quelli che vengono definiti gusti, che dovrebbero presupporre una libertà di scelta tra diverse opzioni, spesso siano, in realtà, delle scelte illusorie, perché non sono altro che imposizioni determinate dall’ambiente, dalla condizione sociale, economica o culturale. Scrive il sociologo “il corpo è nel mondo sociale, ma il mondo sociale è nel corpo” (Bourdieu, 2003, p.212), evidenziando come se da una parte è vero che è l’insieme delle individualità, dei corpi, determinano la dimensione sociale, è vero altrettanto che ogni individuo porta dentro di sé le norme sociali di cui è soggetto, la sua identità è permeata dalla connessione con gli altri individui e la sua individualità è sempre condizionata socialmente.

Attraverso queste norme sociali le varie culture praticano una distinzione gerarchizzata tra il gruppo che consuma lo stesso cibo, “noi”, e il gruppo che non ne ha accesso, “loro”. Bourdieu contesta l’individualità del gusto e dimostra come sia attraverso l’educazione che viene legittimata e tramandata la preferenza di un gusto piuttosto che un altro, determinando così un *habitus*.

Nel caso dell’alimentazione, infatti, Bourdieu contrappone il “mangiare schietto” delle classi popolari, caratterizzato da abbondanza, dalla destrutturazione, dalla familiarità e dall’informalità, al “mangiare secondo certe forme” della borghesia, che invece è caratterizzato dalla fissità, dalla ripetitività, dalla cerimonialità della funzione del nutrirsi.

Gli studi sociologici e antropologici sull’alimentazione sono arrivati oggi ad un punto in cui, chiariti gli aspetti simbolici, definiti i confini strutturali, esposti i caratteri funzionali e approfondite le cause economiche o legate allo sviluppo storico e sociale delle pratiche alimentari, necessitano di spostare l’attenzione sul significato del cibo nella contemporaneità, riflettendo circa le dimensioni legate alla massificazione dei consumi.

Nell’epoca attuale i processi storici e sociali hanno contribuito a creare una società connaturata da una contaminazione tra culture diverse: l’accesso al cibo nel mondo è totalmente mutato rispetto alle epoche storiche precedenti e vede un’influenza degli usi e costumi su ampia scala globale. Si profila, così, quello che il sociologo francese Fischler (1990) definisce come “paradosso dell’onnivoro”, secondo il quale l’uomo, avendo la capacità di sopravvivere grazie ad una molteplicità di alimenti e di regimi alimentari differenti, si trova da un lato in una condizione di grande libertà, dovuta ad una disposizione innata all’adattamento ai cambiamenti, ma dall’altro in una situazione di dipendenza dalla varietà alimentare nella contemporaneità.

L'uomo è costantemente combattuto tra due tendenze contraddittorie: la *neofilia*, che lo spinge ad esplorare le novità e le diversità per soddisfare il suo variegato metabolismo, e, all'opposto, la *neofobia*, dettata dal timore di ciò che è sconosciuto e che, quindi, genera resistenza e prudenza, a favore di un conservatorismo alimentare che lo spinge a diffidare dei cibi non familiari per imparare ad evitare i cibi tossici. Da questo costante "tiro alla fune" (Fischler, 1990, p.15) tra il desiderio di innovazione e la paura della novità deriva un'ansia innata al suo stato. Egli è, quindi, sottoposto ad una forma di doppia imposizione, tra il conosciuto e l'ignoto, tra la sicurezza e il rischio, che si attenua attraverso un processo di conciliazione mediato dalla cucina, intesa come un insieme di pratiche, rappresentazioni e regole convenzionali che coniugano aspetti biochimici e fisiologici con aspetti più sociali e simbolici.

Il contributo di Fischler risulta fondamentale nello studio delle pratiche alimentari contemporanee. Il sociologo francese denuncia, infatti, l'esistenza di una "psicopatologia dell'alimentazione quotidiana" (Fischler, 1979, 1990, 2011): l'essere umano contemporaneo manifesta sempre più frequentemente disturbi dell'appetito che si manifestano in attacchi bulimici, spuntini ansiosi e compulsivi. L'uomo è dunque orientato verso un tipo di consumo del cibo con tratti bulimici: oscilla tra un iniziale abuso di assunzione di nutrienti, che porta a problemi di salute di diversa natura, all'astinenza di cibo attraverso regimi dietetici rigorosi, che portano a convivere con la fame e con il tentativo di domarla. Non è un caso, infatti, che oggi è sempre più diffuso il consumo di farmaci soppressori dell'appetito e di cibi surrogati, in quello che il sociologo francese definisce come "un paradossale e irrisorio richiamo alle pratiche dei popoli affamati, che si appesantiscono lo stomaco per mettere a tacere la propria sofferenza" (Fischler, 1979, p. 190).

Tuttavia, il sociologo mette in evidenza un paradosso che afferisce alla dinamica analizzata: sembra sussistere nell'essere umano una "saggezza del corpo", un meccanismo fisiologico innato che tende all'omeostasi; l'uomo, dunque, è in grado di autoregolare l'assunzione di cibo in funzione alla sazietà e al benessere provato. Questa tendenza bulimica dell'uomo contemporaneo trascende perciò i meccanismi fisiologici e potrebbe essere spiegata attraverso quella che Fischler (1990) definisce come "follia della cultura": i modelli culturali hanno sopraffatto la capacità dell'uomo di bilanciare la sua dieta nel modo più vantaggioso per la sua salute. La cultura sconvolge e perverte la natura; la "saggezza del corpo" è ingannata dal "dominio della cultura". (Fischler, 1979). I recenti cambiamenti socioculturali hanno giocato la loro parte nel fenomeno; non è il cambiamento culturale di per sé che contribuisce alla perturbazione del meccanismo di autoregolazione ma piuttosto la crisi a cui il sistema culturale dei Paesi sviluppati è stato sottoposto, che ha portato a una destrutturazione dei sistemi normativi e dei controlli sociali, che tradizionalmente governavano anche le pratiche e le

rappresentazioni del cibo, definite *gastro-nomie* perché esse hanno caratteri ricorsivi e comuni. In opposizione alla *gastro-nomia*, Fischler (1990), parla di *gastro-anomia* per indicare la situazione attuale, nella quale i criteri regolativi delle abitudini alimentari sono sempre meno condivisi socialmente e culturalmente, originando quindi pratiche alimentari disgregate e solipsistiche. Le scelte alimentari sono infatti oggi sempre più individuali, senza regole e vincoli rigidamente definiti: i rituali del mangiare, scanditi da un certo stile di vita che accomunava i membri di una determinata società, oggi si stanno sgretolando, il cibo sta diventando più individualizzato e scisso dalle pratiche convivali che favorivano la costruzione identitaria del soggetto, attraverso una logica di appartenenza ad un gruppo sociale.

La riflessione sulla contemporaneità alimentare porta perciò a una ricerca orientata all'interpretazione e alla spiegazione dei fenomeni concernenti l'alimentazione che tengano conto degli aspetti biologici, ecologici e sociali, con la convinzione che è ormai necessario pensare all'alimentazione non soltanto come un fenomeno sociale totale, ma come una questione che tocca l'uomo nella sua integrità. È partendo da questa premessa che il sociologo francese Poulain (2002), sulla scia degli studi di Fischler, contestando gli effetti omogeneizzanti della globalizzazione, sostiene che è necessario il recupero di una forte rilocalizzazione dei consumi, andando a valorizzare le idiosincrasie identitarie, ormai sempre più sbiadite.

Un'altra dimensione interessante su cui Poulain concentra la sua riflessione è il legame che oggi intercorre tra alimentazione e salute. Egli sottolinea il rapporto critico tra le due dimensioni denunciando i rischi di una "medicalizzazione" dell'alimentazione, dovuta principalmente alla preoccupazione per pericoli di natura medica e all'imperativo estetico insito nella cultura del corpo. Dilagante è una filosofia di stampo salutistico, a tratti ortoressico, che orienta oggi le scelte di natura alimentare verso il mantenimento di un benessere fisico attraverso diete a base di alimenti che rispettano determinati standard qualitativi, anche a scapito del piacere alimentare. Scelte che hanno un forte impatto anche sulla costruzione identitaria del soggetto.

Chiarito il contributo che discipline come l'antropologia e la sociologia hanno dato nell'analisi storico, culturale e sociale delle pratiche alimentari, risulta interessante comprendere in quali orizzonti disciplinari si colloca l'avvio dello studio degli aspetti alimentari più legati ad un'ottica individuale e intrapsichica.

Per quanto riguarda l'indagine delle dimensioni più simboliche del nutrimento un contributo rilevante lo ha dato la psicoanalisi. La scoperta più rivoluzionaria che questa disciplina compie è quella dell'esistenza dell'inconscio, che domina la vita psichica dell'individuo e le relazioni simboliche con gli oggetti posti all'esterno. Partendo da questa rivelazione, la psicoanalisi si concentra inizialmente, grazie agli studi pionieristici di Freud, sul soddisfacimento delle pulsioni

sessuali dell'individuo, estendendo poi il concetto di soddisfacimento pulsionale ad altri ambiti e dimensioni della vita umana, evidenziando il legame simbolico che intercorre tra le dinamiche inconscie che dominano la dimensione intrapsichica e il rapporto con l'oggetto del soddisfacimento.

A tal proposito si può vedere come Freud nel suo testo *Tre saggi sulla teoria sessuale* (1905) distingue il soddisfacimento del bisogno naturale dal soddisfacimento pulsionale che ha una matrice sessuale. La pulsione corrisponde al desiderio di inclusione nel campo simbolico dell'Altro. Prendendo in considerazione la teoria sulla fase orale, che coinvolge i primi contatti del neonato con il seno e permette l'incorporazione del cibo, Freud sottolinea che la suzione è atta non solo a soddisfare il bisogno di cibo e placare la fame ma è strettamente collegata allo sviluppo della sessualità, in quanto inizialmente utilizzata come strumento per l'ingestione del cibo: la bocca diventa ben presto una fonte di piacere erotico deputata al soddisfacimento di un godimento di ordine sessuale (Balsamo, 2015). Il piacere del cibo è visto come intimamente legato al desiderio e all'eros. Freud nominò l'orale come l'istinto più antico, il primo stadio libidico. Secondo la psicoanalisi, le dinamiche orali stanno alla base della formazione del carattere umano.

Mangiare diviene quindi fondamentale un'affermazione della vita, sia nella dimensione più strettamente biologica che nella dimensione psichica, pulsionale ed erotica. Avere appetito è avere appetito per la vita. La bocca è luogo del doppio, è luogo di bisogno e di desiderio, il luogo della mancanza e della perdita tanto quanto il luogo del piacere e del sostegno della ricompensa. Il doppio dominio dell'orale sta anche nel suo essere luogo sia dell'ingestione che della comunicazione umana. Osservando il bambino nei suoi primi mesi di vita si può notare il dominio comunicativo della bocca. Il sorriso, il pianto, il suono dei primi vocalizzi, la ricerca del sapore del mondo strutturano i primi approcci di conoscenza del mondo. Il primo gesto che il bambino compie per aggrapparsi alla vita, in una sorta di automatismo innato, è proprio la ricerca dell'oggetto del suo nutrimento attraverso la bocca. Prima che gli occhi si aprano e la vista si schiarisca, l'istinto di vita indica al bambino da che parte girarsi per trovare il seno (Skubal, 2002).

Il cibo, dunque, struttura la prima forma di relazione umana in cui si fa esperienza dell'intimità e della prossimità dell'Altro. Numerosi sono stati gli psicoanalisti che nei loro lavori hanno analizzato la simbolica del gesto del nutrire come determinante del processo di soggettivazione umana (Klein, 1936, 1957; Bowlby, 1969, 1972; Winnicott, 1971; Stern, 1977), individuando nel rapporto con il primo oggetto di nutrimento, il seno, e con la persona che dona questo nutrimento, la madre, la cifra massima dell'incontro con l'alterità e il mondo esterno al Sé.

Sulla scia di questa prospettiva teorica, la psicoanalisi non ha osservato meramente la dimensione simbolica del nutrimento nei primi anni di vita del bambino, triangolando il rapporto tra neonato, madre e oggetto del nutrimento, ma ha cercato anche di dare un'interpretazione delle relazioni conflittuali con l'oggetto cibo in quei casi in cui il rapporto con l'alimentazione risulta disturbato.

La lettura psicoanalitica dei disturbi che riguardano l'area del nutrimento, individua nella disfunzione del rapporto con l'Altro il sintomo, Altro che può essere letto come individuo singolo o come società o gruppo. L'anoressia e la bulimia non sono perciò fenomeni soggettivi, ma esistono solo all'interno di un sistema relazionale disfunzionale: è nella relazione con l'Altro che il sintomo prende forma (Recalcati, 2010). Qui il cibo assume una funzione altamente simbolica, incarnando la funzione di oggetto d'amore. Il cibo smette di essere un oggetto e diventa un segno, quando esso viene donato dall'Altro. La domanda di cibo non ha più un carattere meramente biologico, ma diventa una richiesta, un desiderio del segno d'amore che testimonia la presenza dell'Altro (Balsamo, 2015; Recalcati, 2019). Nella psicoanalisi lacaniana il desiderio è sempre desiderio dell'Altro, è un movimento inconscio e non determinato dall'Io, è un'esperienza di qualcosa che supera la propria volontà, uno scivolamento che trascende l'io, non è mai autoreferenziale e per questo è sempre relazionato all'altro. Il desiderio, dunque, non è qualcosa che rafforza l'identità, ma al contrario, la mette in dubbio, la interroga e crea disgregazione e destabilizzazione (Recalcati, 2010).

Lacan (1966), nei suoi seminari, sostiene che nei sistemi familiari dei soggetti che soffrono di anoressia o di bulimia quello che si può notare facilmente è la circolazione di oggetti scorporati dalla loro funzione simbolica. Chi soffre di anoressia reclama perciò la soddisfazione di un bisogno simbolico sacrificando il bisogno biologico che sta alla base (Letterio & Ranieri, 2017). Il suo desiderio si orienta verso il riconoscimento da parte dell'Altro, riconoscimento che passa attraverso l'oggetto cibo che, nel sistema relazionale e affettivo in cui è inserito il soggetto anoressico, risulta totalmente separato dalla sua funzione di segno d'amore. Il rifiuto del cibo va a coincidere con il desiderio di avere un segno della presenza dell'Altro, portando la relazione con l'Altro al limite, assolutizzando la separazione, sottraendosi a una relazione in cui il soggetto anoressico è visto solo come corpo da riempire, materializzando la propria assenza nel rifiuto, il soggetto impone la propria mancanza all'Altro, sacrificando il proprio desiderio. Non a caso, infatti, anoressia deriva da *ἀνορεξία* (anorexia), termine filosofico usato per indicare l'assenza di desiderio.

Nei casi di bulimia, invece, entra in scena la compensazione della mancanza del segno simbolico dell'Altro attraverso la divorazione dell'oggetto, la soddisfazione pulsionale che sta alla base della bulimia è dunque una risposta alla "frustrazione d'amore" (Lacan in Recalcati, 2019).

Sia per quanto riguarda la relazione primaria con l'oggetto di nutrimento, sia per quanto riguarda il suo rifiuto o la sua incorporazione divorante, la psicoanalisi ha individuato in queste dinamiche una forte componente simbolica. Il rapporto con il cibo si iscrive, dunque, nel rapporto con l'alterità: il suo consumo non è mai un fatto puramente biologico ma esso si manifesta in una natura simbolica, relazionale e spesso inconscia.

### **1.2 Cibo e linguaggio: parlare di cibo e parlare attraverso il cibo**

Conoscere e mangiare, cibo e parola, mangiare e parlare, sono atti che hanno una matrice comune. Come sottolinea il pedagogista e teologo brasiliano Alves (1998) nel suo testo *Parole da mangiare*, entrambi gli atti sono fatti della stessa pasta, sono figli della stessa madre: la fame. Il linguaggio della cucina irrompe in quello della conoscenza e viceversa, essi si sovrappongono e generano una commistione tra i due mondi. Avere *sete* di sapere, *fame* di conoscenza, *divorare* un libro, *masticare* una lingua, sono tutte espressioni che usiamo quotidianamente e che dimostrano come i due mondi siano intrecciati. Sempre secondo Alves (1998) la fame, infatti, non è altro che “ricerca del desiderio che la soddisferà”. Si può aver fame di cibo, ma anche di parole, di compagnia, di conoscenza. L'uomo necessita di nutrimenti diversi. Da qui nasce l'analogia fra il cuoco ed il filosofo. Il primo cucina alimenti, il secondo cucina parole e concetti. Entrambi creano ricette per dare forma al desiderio, per trasformare le idee in esperienze commestibili. Sia il cuoco che il filosofo, ciascuno a modo proprio, scoprono, conoscono, assaggiano, generando saperi e sapori. È interessante notare come nella lingua corrente i due termini sapere e sapore derivino dalla stessa radice latina *sāpere*, che significa avere sapore e che rimanda all'esperienza del piacere, generato, per un verso, dalle parole e, per un altro, dal cibo. Elementi attraverso i quali transita la comunicazione e che costituiscono due artefatti umani importanti: il discorso e la cucina; entrambi imputati nel processo di conoscenza dell'altro e del mondo sociale in cui orbita.

Il legame tra cibo e conoscenza appare chiaro nelle parole del filosofo Sartre che esplicita l'unione epistemologica tra conoscenza e alimentazione

«Conoscere è mangiare. [...] Oh filosofia alimentare! Nulla, d'altra parte, sembrava più evidente: la tavola non è forse il contenuto attuale della mia percezione, la mia percezione non è lo stato presente della mia conoscenza? Nutrizione, assimilazione» (Sartre, 1939; trad. it. 1963, p. 279).

Come il corpo si nutre di cibo, così la mente si nutre di conoscenza. Se il cibo può essere conoscenza, però, vale anche il contrario, cioè la conoscenza può passare per il cibo,

soprattutto nel momento in cui l'esperienza del cibo si fa parola, anziché pura esperienza materiale.

Gli atti del parlare e del mangiare, non a caso, prendono forma all'interno della stessa sede, sono imputati allo stesso organo: la bocca. Luogo di soglia tra il dentro e il fuori, contenitore e trasformatore di cibo e parole, la bocca, come scriveva il filosofo Hegel (1817) è il luogo dove si confondono “la parola e i baci da un lato e, dall'altro, il mangiare, il bere e lo sputare” (trad. it. Foucault, p.290). Risulta così ancora più evidente come cibo e linguaggio siano strettamente interconnessi. Mangiare il cibo dell'altro significa incorporare la sua parola, il suo linguaggio, la sua interpretazione del mondo.

Il cibo, infatti, è pensiero e come tale si traduce in parola. Il cibo permette di comunicare con gli altri, di esprimere se stessi, di interpretare il mondo, di determinare tradizioni culturali, di consolidare gerarchie sociali, e così via. Da una parte parlare del cibo significa attribuire a esso un significato, indirizzandolo verso aspetti e momenti della storia e della cultura che, sistematicamente, lo trascendono; dall'altra parte è il cibo stesso a costituire una forma specifica di linguaggio, che può essere decodificato e studiato.

Nella tradizione socio-antropologica, soprattutto per quanto riguarda la corrente di matrice strutturalista, si è già accennato a come gli studiosi abbiano tentato di assimilare il sistema delle pratiche culinarie, appartenenti a una determinata cultura, a un vero e proprio codice linguistico, nel tentativo di condurre un'analisi semiotica delle pratiche alimentari. L'opera più magistrale, in tale senso, è stata quella di Lévi-Strauss.

Nel suo testo *Il crudo e il cotto*, l'antropologo sottolinea la funzione semantica del cibo, ritenendo che

«Come la lingua, mi sembra che la cucina di una società sia analizzabile in elementi costitutivi che si potrebbero chiamare in questo caso gustemi, i quali sono organizzati secondo talune strutture di opposizione e di correlazione» (Lévi-Strauss, 1968, p. 102).

Con il termine *gustema*, coniato in analogia a quello di fonema e morfema ad opera della linguistica strutturale (de Saussure, 1916), si indica un elemento costitutivo di una cultura alimentare organizzata secondo strutture di opposizione, negazione e relazione.

Lévi-Strauss (1964) immagina un campo semantico triangolare i cui vertici corrispondono rispettivamente alle categorie del crudo, del cotto e del putrido, in cui si collocano i *gustemi*. Coniugandosi sempre con la dimensione materiale e culturale, i *gustemi* sono, come altri segni linguistici, collegati al cambiamento temporale e territoriale del cibo: distinzioni alimentari che gli occidentali attuano oggi erano sconosciute nelle epoche precedenti e rimangono tutt'oggi sconosciute a culture differenti. Ad esempio, la polarizzazione dolce/salato, che determina una

struttura rigida nel consumo dei cibi e prevedendo una rigida sequenza nel consumo degli alimenti nel pasto, per i latini e i greci non esisteva e tuttora per i popoli orientali è inesistente. I *gustemi* sono definiti a partire dall'esperienza fisica del corpo e dalla sua interazione con l'ambiente fisico e culturale. È in questo modo che i processi di categorizzazione si sviluppano. L'esperienza del mondo avviene attraverso i sensi e le categorie di spazio e tempo; non è quindi possibile analizzare le conoscenze linguistiche senza tener conto di quelle extralinguistiche (Jackendoff, 1992). Le concettualizzazioni relative al cibo sono dunque ascrivibili a un *continuum* che va dalla relazione di un oggetto con il soggetto che lo manipola, alla relazione tra altri oggetti e alla loro percezione in relazione a specifici elementi culturali.

L'idea che l'alimentazione costituisca un sistema di comunicazione si trasmette anche nel pensiero di Barthes; egli pensa le pratiche alimentari come dotate di una specifica struttura di cui bisogna individuare la grammatica mediante la definizione delle unità significanti e la determinazione delle regole di organizzazione. Partendo dalla domanda "che cos'è il cibo?", lo studioso sostiene che esso non è soltanto una collezione di prodotti che necessitano di studi medicalizzanti, ma è anche, e soprattutto, un sistema di comunicazione, un corpo di immagini, un protocollo di usi, di situazioni e di comportamenti (Barthes, 1961). Egli si domanda, perciò, come sia possibile studiare la realtà alimentare allargata fino all'immagine e al segno. In risposta a questa domanda egli sostiene che i fenomeni alimentari devono essere ricercati e studiati nell'ambiente in cui si originano: nelle dimensioni dell'economia, degli usi e delle rappresentazioni pubblicitarie, vadano studiati attraverso l'osservazione diretta della vita quotidiana di un popolo e attraverso l'osservazione indiretta delle sue rappresentazioni mentali. Una volta raccolti questi materiali, bisognerà sottoporli a un'analisi immanente che tenti di individuare il significato del modo in cui essi sono categorizzati. Acquistando un alimento e consumandolo, l'uomo moderno non maneggia un oggetto in modo puramente transitivo ma quest'alimento veicola un'informazione legata a una situazione, Barthes sostiene che esso diventa significativo; ciò vuol dire che esso non è semplicemente l'indice di un insieme di motivazioni, più o meno coscienti, che ne determinano il suo consumo, ma che è un vero e proprio segno, cioè l'unità funzionale di una struttura di comunicazione. La funzione di segno e la funzione reale di un cibo non sono dunque scorperate e dissociate, ma si co-implicano vicendevolmente. Come sostiene Barthes (1961):

«Ciò risulta essere vero per l'abbigliamento ed è altrettanto vero per il cibo; quest'ultimo è probabilmente, da un punto di vista antropologico, il primo dei bisogni; ma dacché l'uomo non si nutre più di bacche selvatiche, questo bisogno è sempre stato fortemente strutturato: sostanze, tecniche, usi entrano gli uni e gli altri in un sistema di differenze

significative, e a quel punto la comunicazione alimentare è fondata. E la prova della comunicazione non è data dalla coscienza più o meno alienata che i suoi utenti possono averne; è data semmai dalla docilità con cui tutti i fenomeni alimentari costituiscono una struttura analoga agli altri sistemi di comunicazione» (p. 978).

Il cibo, dunque, non si costituisce solo come una realtà immediata per soddisfare un bisogno o un piacere, ma soprattutto come un segno dotato di facoltà comunicative. Le unità comunicative sono determinate da un cambiamento sociale, generato dal passaggio da una situazione ad un'altra, che impatta sul significato del segno-cibo. Barthes porta l'esempio del pane. Il consumo di una certa tipologia di pane struttura un codice di significati che ruotano intorno a questo alimento: il pane "in cassetta", adottato durante le cene formali, significa "ricevimento", e si distingue dal pane normale che significa "quotidianità"; il pane nero nella società contemporanea è principalmente consumato dalle classi sociali più alte, inversamente a quanto accadeva nelle epoche precedenti, significando, quindi, "raffinatezza", in opposizione al pane bianco, considerato oggi più dozzinale e perciò segno di "mediocrità".

Il cibo tende, perciò, a trascendere il suo valore di consumo e a trasformarsi in situazione. Come teorizzato sempre da Barthes (1961) niente illustra meglio questo movimento quanto la mitologia pubblicitaria del caffè. Il caffè è stato considerato per secoli un eccitante; oggi, senza negare esplicitamente questa caratteristica, la pubblicità lo associa paradossalmente sempre più a immagini di pausa, di riposo e di relax, "perché il caffè è sentito più come circostanza che come sostanza" (p. 986). Nutrirsi perciò è un comportamento che si sviluppa al di là del proprio fine specifico, è un elemento situazionale e le circostanze di consumo determinano il suo significato semantico.

Il concetto che sottolinea Barthes è ravvisabile anche nella nostra quotidianità dove il consumo di un determinato alimento genera il riconoscimento in una determinata categoria, in uno *status* sociale piuttosto che un altro. Mangiare un cibo, è come indossare un indumento, genera identificazione in determinati valori e ideali, comunica il nostro pensiero e materializza le strutture che ci orientano, generando, da un lato una sorta di solidarietà con chi consuma il nostro stesso cibo e, dall'altro, una critica valoriale nei confronti di chi non lo consuma (Pani & Sagliaschi 2010).

Tale teoria può essere spiegata tramite un esempio attuale. Solo qualche decennio fa avere la possibilità di addentare un hamburger in un *fast food* era simbolo di appartenenza ad un mondo globalizzato, soggetto all'imperialismo dell'*American way of life*, dove la rincorsa del sogno americano passava anche attraverso l'appropriazione delle usanze, alimentari comprese, e dello stile di vita statunitense, visto come cifra massima di espressione della propria autorealizzazione

individuale. Oggi, a seguito di riflessioni generate dalla presa di consapevolezza circa i cambiamenti sociali e ambientali sussistenti, si è assistito a un radicale mutamento di pensiero, orientato anche dal meccanismo di desiderabilità sociale. Il *fast food* e il cibo qui prodotto, non rappresentano più un *must*, una tendenza, un simbolo che veicola una certa appartenenza a un mondo auspicabile da imitare; essi sono, invece, diventati un simbolo di pericolo per la salute e l'ambiente, rappresentazioni di un modello di vita da cui smarcarsi e a cui opporsi. Con il diffondersi di una più spiccata sensibilità verso un'educazione alimentare consapevole e attenta alla dimensione del benessere veicolato dall'alimentazione, si è diffusa una maggiore preoccupazione per la qualità organica ed etica degli alimenti assunti. Sensibilità che ha portato a una visione dicotomica tra cibo da *fast food*/cibo sano e biologico: schierarsi da una parte o dall'altra determina l'appartenenza a uno *status* sociale piuttosto che a un altro e una presa di posizione eticamente connotata nei confronti di tematiche sociali, mediche e ambientali cogenti.

Il cibo, dunque, diventa segno di un modo di vivere e un marcatore delle proprie scelte; esso mostra più di quanto non esprima. Si evidenzia, perciò, come oggi sia sempre più diffuso il tentativo di strutturare una semiotica del cibo, funzionale alla lettura del comportamento umano attraverso lo studio dei fenomeni alimentari (Strano, 2015).

Un'analisi semiotica del cibo che pone il focus sulla centralità della dimensione corporea, perché è da essa che transita la comunicazione attraverso il linguaggio del cibo. I corpi non sono più pensati come entità chiuse, ma come entità processuali e relazionali, nodi centrali dei processi alimentari in quanto luoghi di incontro tra la soggettività e l'identità culturale.

I soggetti pensano e parlano del cibo in maniera razionale, ma, attraverso un processo di simbolizzazione, esso diventa anche espressione del loro profondo benessere o malessere, uno strumento comunicativo dei processi intrapsichici.

Comprendere i messaggi che il cibo veicola risulta, alla luce delle dinamiche attuali, ancora più cogente: siamo immersi in un'epoca di forte crisi sociale, caratterizzata da un disagio esistenziale che permea la vita degli individui (Palmieri et al., 2012; Bollas, 2018), un'epoca in cui si comunica poco e male; la parola ha perso il suo dominio comunicativo e ha lasciato spazio alla "sovranità del silenzio" (Le Breton, 2016a), dove una sorta di afasia emotiva è imperante e colpisce tutti i soggetti, ma in particolar modo quelli più fragili.

Davanti alla perdita di funzione comunicativa della parola, si è reso necessario trovare altri mezzi per esprimere il proprio mondo interiore, e tale ruolo lo ha spesso assunto il cibo. Il modo con cui mangiamo, quello che mangiamo e le quantità che assimiliamo si rendono parola e linguaggio, assumono una funzione comunicativa potente. Non è di certo insolito osservare come tutti abbiano sperimentato che qualsiasi problema esistenziale o disagio si trasmetta in

piccole o grandi alterazioni del rapporto col cibo. Il cibo può divenire quindi oggetto di consolazione, di ribellione, di rivalsa. La sua assimilazione o il suo rifiuto comunicano lo stato interiore del soggetto e le emozioni che lo permeano. Come emerge da numerose ricerche (Corstorphine, 2008; Cimino et al., 2014; Pignatelli et al., 2017) gli eventi stressanti e traumatici alterano la quantità di cibo consumato. I soggetti più vulnerabili allo stress, che presentano alti livelli di tensione, tendono ad aumentare sensibilmente la quantità di cibo assunta, prediligendo cibo a più alto contenuto calorico (Degortes et al., 2014). Gli eventi di natura traumatica, invece, inducono spesso il soggetto a manifestare un rigido autocontrollo sull'alimentazione, limitando drasticamente l'assunzione di cibo.

Come sostiene Göckel (1991), i comportamenti alimentari hanno sempre una componente emotiva forte, gli attacchi di fame e la conseguente divorazione del cibo, potrebbe proprio simboleggiare un tentativo di “chiudere la bocca”, ovvero la rinuncia a comunicare i propri stati emotivi negativi.

Un esempio evidente è ciò che è accaduto nel periodo pandemico, di cui già si è accennato in precedenza. È, infatti, possibile notare come la pandemia da Covid,19 abbia mutato il consumo di cibo non solo in meglio ma anche in peggio. L'altra faccia della medaglia del rapporto tra cibo e pandemia è stato l'incremento dei disturbi alimentari (Reger et al., 2020). Lo stato di stress e di ansia generato dalla situazione virale e l'isolamento causato dai confinamenti hanno generato, in alcuni casi, o acuitizzato, in altri, un rapporto sbilanciato con il cibo. Una percentuale sempre più alta di soggetti ha iniziato ad oscillare tra un forte aumento di consumo di cibi, soprattutto quelli più calorici, a scopo consolatorio e come misura contro la situazione stressante, e un rigido controllo del cibo assunto, a causa dei timori generati dall'aumento di peso e l'impossibilità di praticare attività fisica. Come sostiene Morin (2020) la pandemia ha portato alla luce la nostra fragilità e la nostra precarietà che, pur occultate o rimosse, accompagnano inevitabilmente l'“avventura incerta” di ogni vita. In un periodo di perturbamento e di spiazzamento totale, in cui comunicazione e i rapporti umani hanno vissuto una forte complessificazione, e il senso di solitudine e il silenzio si sono amplificati, dove le parole sembravano non essere adeguate, gli stati di paura e di preoccupazione globale, hanno trovato un altro linguaggio per esprimersi: attraverso il rapporto con il cibo.

Imparare a leggere queste manifestazioni, fondare una semiotica del linguaggio che guarda verso questo orizzonte, risulta perciò oggi una questione cogente. Decodificare i messaggi che il cibo e il suo consumo veicolano ci permette di entrare in comunicazione anche con quei soggetti più fragili, che sostituiscono alla parola un linguaggio più celato e corporeo. Il riferimento qui va agli adolescenti, tra i quali le dinamiche cibo-comunicazione sono ancora più ricorrenti e spesso contribuiscono a delineare veri e propri disturbi alimentari.

L'adolescenza è una fase di vita caratterizzata da insicurezza e frammentazione, periodo complesso e dinamico (Le Breton, 2016b; Barone, 2019) in cui l'Io non è ancora completamente strutturato, dove il rapporto con il proprio corpo e il proprio aspetto poggia su basi fragili, dove ogni stimolo esterno può essere vissuto in modo amplificato e può rappresentare una destabilizzazione del proprio mondo interiore, un mondo che sempre più spesso appare destrutturato, sfumato, tormentato e protagonista di un disagio e un malessere che faticano ad essere tradotti in parole.

In questo scenario, il rapporto con il cibo può diventare segno rivelatore di questa dimensione interiore, un linguaggio capace di comunicare andando oltre l'uso della parola. Sapere leggere tra queste sfumature, essere in grado di cogliere e interpretare questi messaggi che transitano nelle condotte alimentari e nel rapporto con il cibo, è oggi indispensabile. È da questa nuova sensibilità, che va oltre la parola, che possono nascere figure che incarnano la loro funzione educativa in modo più consapevole e attento; genitori ed educatori che sappiano dare forma all'apparente silenzio, riconoscendo i segnali non verbali che le generazioni più giovani trasmettono, anche quelli che transitano, sempre più frequentemente, attraverso la dimensione alimentare, e che si esprimono sia attraverso il rifiuto del cibo e sia il consumo eccessivo, oltre ogni limite.

### **1.3 La commensalità tra etica ed estetica: crisi dei legami sociali a tavola**

Il cibo ha sempre rappresentato, e rappresenta tutt'ora, un forte connettore sociale, capace di determinare le relazioni che si giocano all'interno di uno stesso gruppo sociale e di marcare il confine dell'appartenenza a tale gruppo e determinarne la memoria collettiva. Citando le parole di Appadurai (1981, p.494) il consumo di cibo è “un fatto sociale estremamente ricco”, una forma “particolarmente plastica di rappresentazione collettiva”. Le pratiche alimentari permettono di distinguere un popolo da un altro, gli stili di consumo del cibo riflettono le differenze culturali che, in una prospettiva etnocentrica, separano il “nostro” cibo da quello degli altri, omogeneizzando la cultura verso l'interno e separandola dall'esterno. L'atto di alimentarsi assume un'importante rilevanza simbolica all'interno del contesto sociale e diventa una parte integrante della cultura e dell'identità dei popoli; attraverso il tramandarsi di memorie, tradizioni e riti prendono forma abitudini e stili di vita. Nel corso della storia il momento conviviale ha spesso preso il sopravvento sulle esigenze di sostentamento, e il cibo si è reso strumento attraverso cui veicolare il comportamento e l'etica umana. Il rito della tavola acquisisce, quindi, un valore fortemente simbolico, segnalando l'appartenenza o estraneità, adesione o esclusione e ogni sorta di rapporto esistente fra i membri di una comunità e il loro esterno (Montanari, 1989).

La scelta di un alimento, la sua preparazione, la sua trasformazione in un pasto e il modo in cui viene consumato indicano chiaramente che il cibo è un fatto culturale totale.

Facendo nuovamente riferimento a Lévi-Strauss, egli sostiene che è proprio il rapporto che l'uomo ha avuto con il cibo a determinarne il processo di acculturamento e la costituzione dei gruppi e delle norme sociali; il rapporto con il cibo ha sancito il passaggio dell'essere umano dallo stato di natura allo stato di cultura (Lévi-Strauss, 1964).

Nel testo *Il crudo e il cotto* Lévi-Strauss (1964) immagina un campo semantico triangolare i cui vertici corrispondono rispettivamente alle categorie del crudo, del cotto e del putrido. I cibi si presentano all'uomo in queste tre condizioni fondamentali. Lo stato crudo costituisce l'aspetto naturale del cibo mentre gli altri due si definiscono semanticamente seguendo due direzioni opposte: il cotto come trasformazione culturale del crudo, e il putrido come sua trasformazione naturale. Attraverso questo triangolo prende forma una duplice opposizione: quella tra elaborato/non elaborato da una parte e quella tra cultura/natura dall'altra. Il pensiero mitico cerca di dare una spiegazione del come sia avvenuto questo passaggio, dalla natura alla cultura. Analizzando una certa quantità di miti, elaborati sia dalle comunità arcaiche che da quelle tribali, l'antropologo mette in evidenza come siano tutti accomunati dalla figura dell'eroe fondatore che per primo riesce ad accendere un fuoco per cuocere la carne, frutto della caccia, determinando così il passaggio tra crudo/cotto e tra natura/cultura. La carica simbolica di questo evento mette in luce come il cucinare, legato all'uso del fuoco, sia un elemento fondativo dell'identità umana (Montanari, 2006).

Tuttavia, il passaggio dal crudo al cotto rappresenta solo la forma primordiale di culturalizzazione di una società e non ci suggerisce molto altro rispetto alle dinamiche che regolano i rapporti al suo interno e con l'esterno. Si rende perciò necessaria un'osservazione più attenta delle singole pratiche alimentari adottate nella comunità e di come queste abbiano rielaborato il concetto del cotto. I modi attraverso cui i cibi vengono cotti, elaborati, serviti e consumati cambiano di cultura in cultura perché, come è già stato osservato, l'alimentazione è una pratica situata nello spazio e nel tempo; la sua osservazione, perciò, ci permette di comprendere le strutture che determinano la società perché le pratiche alimentari ne sono lo specchio (Lupton, 1999).

Se le modalità attraverso cui gli alimenti vengono manipolati, all'interno di un determinato gruppo sociale, ci permette di osservare e comprendere le dinamiche sociali che lo regolano, sono le modalità attraverso cui il cibo viene consumato che ci suggeriscono come le dinamiche relazionali prendano, invece, corpo. Nel loro compendio *Consuming Passions: The Anthropology of Eating*, gli antropologi Farb e Armelagos sostengono che "eating is the primary way of initiating and maintaining human relationships" (1980, p.4). Condividere un pasto permette di affermare,

l'appartenenza a una matrice culturale comune e, soprattutto a livello inconscio, di sentirsi radicati in un'esperienza emozionale comune.

Il mangiare insieme ha assunto nelle varie epoche storiche un ruolo sociale importante e ha determinato una delle manifestazioni più sorprendenti della socialità umana: la *commensalità* (Fischler, 2011). Termine coniato nell'ambito sociologico, deriva dal latino e significa letteralmente sedersi attorno alla stessa tavola. In un'accezione più complessa e simbolica, commensalità non sta solo ad indicare l'atto di mangiare insieme a qualcuno, ma la pratica secondo la quale i valori, i pensieri e le norme sociali transitano attraverso la dimensione alimentare (Mennell, Murcott & van Otterloo, 1992). Come osserva Sahlins (1972) i "traffici di cibo" sono un barometro sensibile, un'enunciazione rituale dei rapporti sociali, e pertanto usati come meccanismi di avviamento, di rinforzo ma anche di distruzione della socialità.

È grazie all'esaltazione della dimensione sociale e conviviale che le pratiche alimentari sono state elevate a un livello più alto, determinandone l'inclusione nelle attività spirituali, smarcandosi così dalla visione materialistica di cui sono state oggetto per lungo tempo. Il filosofo francese de Montaigne avverte, infatti, che "bisogna fare attenzione non tanto a ciò che si mangia, ma con chi si mangia; non c'è piatto così dolce e nessuna salsa così appetitosa quanto il piacere che deriva da una buona compagnia" (de Montaigne in Fischler, 2011).

Risulta perciò evidente come il mangiare insieme produca legami sociali, avvicini gli uni agli altri, facendo così percepire l'altro più simile a sé, generando senso di prossimità e di intimità.

Se il condividere pratiche alimentari comuni risulta essere fondamentale per la costituzione della società, in cui esse svolgono la funzione di specchio, lo è altrettanto per la costituzione di quell'unità più contenuta in cui si traduce il macrolivello sociale: la famiglia. Non a caso quando ci si riferisce a questa istituzione si utilizza l'espressione focolare domestico. Il fuoco rappresentava metonimicamente la famiglia, dal momento che molte grandi famiglie europee nel passato trovavano proprio nel vivere "intorno allo stesso fuoco" l'espressione della loro unità (Grilli, 2014).

Il fuoco ha sancito il passaggio a una cultura condivisa, il focolare divenne letteralmente il centro della vita sociale e familiare, poiché un cerchio si formava intorno ad esso e al cibo cucinato (Fischler, 2011). La condivisione del cibo è costitutiva della sostanza della parentela, e questa risulta essere una logica trasversale a ogni gruppo sociale in ogni epoca storica. Il cibo nutre le relazioni di parentela, "fa il sangue e la carne" (Fischler, 2011), crea dei legami nel tempo

«La trasmissione delle sostanze vitali dai genitori al figlio non avviene una volta per tutte nell'atto del concepimento ma si dà come un processo che si svolge nell'arco della vita, grazie all'attiva partecipazione dei diretti protagonisti. I parenti si trovano collegati gli

uni con gli altri tramite un complesso di sostanze prodotte socialmente e volontariamente acquisite nello stare insieme quotidiano» (Grilli, 2014, p. 484).

L'osservazione del pasto familiare non ci suggerisce solo quali sono le abitudini alimentari di un determinato gruppo sociale, ma essa ci rivela come i membri che siedono intorno alla stessa tavola sono legati tra loro, quali le dinamiche che regolano le loro interazioni e quali i ruoli che giocano all'interno della famiglia. La tavola diventa luogo di negoziazione sociale, uno spazio e un tempo, quello dei pasti, che può essere reso con la metafora teatrale, in quanto rappresenta il palcoscenico quotidiano sul quale va in scena la rappresentazione familiare. In altri termini, Douglas sostiene che

«Il tempo dedicato ai pasti in comune è un conclave, usato per coordinare altri compiti, per concedere esenzioni, per rivendicare privilegi, per diffondere informazioni sul mondo esterno, stabilire strategie per affrontarlo, condividere valutazioni» (Douglas, 1985, p.45).

A tavola la famiglia appare nella sua realtà esistenziale: il momento del pasto diventa perciò una sorta di sintesi della vita familiare. Questo emerge chiaramente nel testo di Pontecorvo e Arcidiacono (2007), frutto di un lavoro di ricerca etnografico più che decennale, in cui gli autori hanno messo a confronto e analizzato le interazioni avvenute durante il momento dei pasti in un campione di famiglie americane e in un campione di famiglie italiane. L'evidenza che emerge da questo studio è che il pasto è una situazione altamente significativa per i rapporti familiari, è in questo spazio che prendono forma i processi di socializzazione e co-costruzione di significati: i membri della famiglia si ritrovano non solo per mangiare, ma soprattutto per condividere eventi e pensieri, rielaborandoli spesso secondo un lessico e una prospettiva propri della famiglia. Il cibo e le pratiche alimentari assolvono un compito etico perché si pongono come mediatori tra società e ambiente familiare, consentendo di apprendere, formare e sperimentare le norme morali, veicolo della costruzione di cittadinanza (Pontecorvo & Arcidiacono, 2007). Un altro aspetto interessante relativo alla condivisione dei pasti all'interno di un micro-gruppo sociale, come la famiglia, è la forte interdipendenza che si crea tra i membri che sono implicati nella condivisione del cibo. Interdipendenza che spesso si trasforma in dipendenza. Attraverso il cibo è possibile vincolare gli altri e attraverso questo vincolo è possibile connotare il rapporto tra generi e generazioni, in una logica di dipendenza sia materiale che simbolica (Grilli, 2014). Prendendo ad esempio la realtà nazionale, fino a qualche decennio fa l'attività del cucinare era prettamente ad appannaggio femminile; tradizionalmente è la figura della donna, declinata nella

funzione di madre o nonna, a incarnare il ruolo di dispensatrice di cibo. Ogni membro della famiglia sia a livello orizzontale, il marito, e sia livello verticale, i figli, hanno un legame di forte dipendenza dalla donna per quanto riguarda le pratiche alimentari; l'attività di nutrice della madre-nonna si configura di fatto come un prolungamento delle cure materne, e consente di affermare un particolare stile di consumo, che si tramanderà di generazione in generazione.

Il cibo e i processi della sua preparazione veicolano, perciò, significati culturali fondamentali attraverso i quali i soggetti costituiscono il senso di casa e di appartenenza ad un gruppo sociale, assimilando abitudini, gusti, prescrizioni e gerarchie che permettono di riconnettere il “qui ed ora” alla storia e alla memoria familiare;

«Il cibo non è soltanto un collante fra le generazioni, medium che esprime il prolungamento della dipendenza materna; esso si conferma anche nei contesti euroamericani come una componente fondamentale del pensiero parentale che intrattiene uno stretto legame con la persona e la creazione dei legami fra le persone» (Grilli, 2014).

Attraverso queste riflessioni risulta come la socialità sia l'elemento fondativo dei pasti, tanto nella sfera pubblica quanto in quella privata. Ma cosa succede se questa dimensione viene a mancare?

Culturalmente il mangiare da soli è sempre stato visto come un atto degno di disapprovazione, come osservano Pliner & Bell (2009) all'inizio della trattazione *A table for one: the pain and pleasure of eating alone*, un pasto solitario potrebbe essere considerato un ossimoro, dal momento che la socialità è solitamente considerata una componente necessaria del pasto.

Negli ultimi decenni, dalle ricerche sociologiche relative all'alimentazione e ai pasti (Rozin et al., 2006; Fischler & Masson; 2008; Fischler, 2011) è emersa l'evidenza che nella società occidentale sia sempre più diffusa la consuetudine di consumare pasti in solitudine. Questa tendenza ha rivelato una correlazione con l'aumento delle patologie dovute al consumo di alimenti: la commensalità, oltre a produrre legami sociali, risulta essere determinante nella regolazione dell'assunzione di cibo; la sua mancanza genera una semplificazione dei pasti sia in termini spazio-temporali sia in termini di qualità (Fischler, 2011).

Oltre alle dimensioni relative alla salute, il graduale allentamento della commensalità ha condotto a un allentamento dei legami sociali e una spinta sempre più forte verso l'individualizzazione delle scelte e dei consumi.

Questa tendenza sembra essere oggi sempre più marcata, ed era già stata anticipata nel 1992 da Mennell e colleghi in *The Sociology of Food* in cui denunciavano il pericolo della scomparsa della dimensione sociale a tavola

«Though incompletely investigated, it is highly likely that the meals that are held to be the very stuff of sociality are in danger of disappearing...part and parcel of the trends characterised earlier in this report as increasing tendencies towards individualisation» (Mennell, Murcott & van Otterloo, 1992, p.116).

Nel momento attuale, la questione problematizzata nel rapporto di Mennell e colleghi, ha guadagnato maggiore concretezza. Sia nei paesi sviluppati che in quelli emergenti, si sta assistendo a una crisi dei legami sociali (Benasayag & Schmit, 2004; Kaës, 2012) che passa anche attraverso l'abbandono di pratiche sociali storicamente costruite. Le scelte alimentari sono infatti oggi sempre più individuali, scevre di regole e di vincoli definiti: i rituali del mangiare, che scandivano il tempo di vita dell'individuo e ne determinavano un certo stile di vita socialmente condiviso, oggi si stanno sgretolando, il cibo sembra aver parzialmente perso la sua funzione etica perché sta diventando sempre più individualizzato e scisso dalle pratiche conviviali che aiutavano la costruzione identitaria del soggetto e favorivano la sperimentazione delle norme sociali.

Nel suo saggio *Fuggire da Sé*, Le Breton (2016b) imputa la crisi dei legami sociali all'egemonia della velocità, dell'urgenza e del consumo bulimico nella società contemporanea. Tali costrutti hanno dato il via al processo di «liquefazione», che ben descrive Bauman (2002), che ha portato alla perdita di solidità dei riferimenti stabili e ha gettato l'individuo contemporaneo in un'esistenza frammentata e incerta.

Nell'epoca postmoderna i consumi si sono adeguati a queste logiche, non stupisce infatti il trionfo dei *fast food*, indici di una cultura dell'istantaneità e della massificazione, dove l'imperativo diventa il consumo veloce e immediato, a condizione di rinunciare alla propria identità, alla socialità e al benessere fisiologico. I cibi che si consumano in questi luoghi sono spersonalizzati e frutto di un processo industrializzato e meccanico, parafrasando Augè, sono non-cibi. Il sociologo francese ha coniato il termine non-luoghi (Augè, 1992, 2009) per indicare proprio gli spazi che si sono delineati nella postmodernità e che hanno la peculiarità di non essere identitari, relazionali e storici, sono, dunque, luoghi attraverso cui non si possono decifrare né relazioni sociali, né storie condivise, né segni di appartenenza collettiva. Sono non-luoghi strutture necessarie alla circolazione accelerata delle persone e dei beni, i mezzi di trasporto, i grandi centri commerciali e tutti gli spazi in cui milioni di individui si incrociano senza entrare mai in

relazione, spinti dal desiderio compulsivo di consumare. Allo stesso modo i non-cibi, proprio come i non-luoghi, sono prodotti dell'iper-modernità (Foucault, 1966) soggetti a logiche spazio-temporali non simbolizzate. I non-cibi sono privi di storia e la loro funzione socializzante è del tutto assente. I non-cibi hanno accelerato l'individualizzazione dei consumi, sradicando il soggetto da un processo identitario storicamente collocato e trasportandolo nella realtà dai contorni sbiaditi della globalizzazione.

Ciò che sorprende è che, come denuncia il sociologo francese Fischler (2011), quando si parla di individualizzazione e spersonalizzazione dei consumi sembra che le istituzioni siano più interessate ai risvolti medici che questo implica: i discorsi sono sempre più centrati su nutrienti, calorie, fisiologia e peso corporeo. L'influenza dei fattori sociali e del contesto in cui questi fenomeni hanno origine sembrano essere temi sempre trascurati.

La crisi dei legami sociali, oggi ci interroga più che mai; il tema della solitudine ad essa correlata è questione cogente. Quello che si può osservare nella società contemporanea sono due spinte, due moti, strettamente interconnessi, che caratterizzano il rapporto tra individuo e società: se da un verso si assiste sempre più a una sottrazione alla vita sociale e alle situazioni conviviali percepite con fatica, dall'altro si avverte una tensione a ridurre la distanza sociale, e la solitudine, attraverso la sperimentazione di rapporti in spazi altri. Emerge qui il tema della dimensione virtuale, che permette all'individuo di sperimentare una realtà sociale mediata e vivere "l'esperienza di un altro mondo" dove ritrovare la propria identità (Le Breton, 2016c).

È in atto un importante processo di virtualizzazione della vita dell'individuo, complici i *social network* che consentono di "mettere in vetrina" ogni aspetto della vita privata, generando nei soggetti una parvenza di socializzazione, portata avanti attraverso condivisioni di foto e video, *like*, commenti in diretta. Questo processo ha interessato anche le pratiche alimentari, facendo in modo che la dimensione etica della condivisione del cibo lasciasse il posto alla dimensione estetica e visuale. Il cibo diventa un oggetto di desiderio: "mettendo in vetrina" le proprie esperienze alimentari si cerca di creare un legame intimo con il pubblico che frequenta la pagina *social*, generando un desiderio sinestetico nell'altro che guarda.

A tal proposito, due sono i fenomeni digitali, diffusi negli ultimi anni, che possono essere interessanti per testimoniare questa nuova tendenza: l'*hashtag foodporn* (*#foodporn*) e il *mukbang watching*.

Il termine *food porn* è stato utilizzato per la prima volta nel 1984 da Coward nel suo libro *Female Desire*, denunciando con l'espressione "cibo pornografico" come nei discorsi circolanti nei media l'estetica visiva del piatto sia diventata ben più importante dell'atto del cucinare e, soprattutto, della persona che lo compie (Coward, 1984). Il *food porn* sarebbe allora una specie di annullamento simbolico della figura che cucina, analogamente a ciò che avviene nella

pornografia (Marrone, 2015). La funzione del cibo come un dono, che vede un piatto preparato e condiviso con affetto, è stata perciò scalzata dalla funzione estetica, in cui è la scenografia del cibo ad assumere importanza e con essa il desiderio che suscita, quasi paragonabile a quello sessuale.

Oggi il termine *food porn* si è animato attraverso l’*#foodporn*, che risulta essere uno degli hashtag più popolari sui *social media*, specialmente in quelli più visuali come *Instagram* (Mejova et al., 2016), indice importante di questo dilagante processo di estetizzazione del cibo. Nella categoria *#foodporn* possono rientrare sia immagini di piatti curati esteticamente in ogni dettaglio, per scopi pubblicitari, sia la pratica dei soggetti di fotografare e riprendere il cibo che si sta per mangiare e di condividerne l’immagine sui social, utilizzando filtri, inquadrature e altri strumenti avanzati di editing, con lo scopo di rendere il soggetto più appetitoso e invitante. La posta in gioco è quella di attirare l’occhio dello spettatore e, più precisamente, di suscitare, di ispirare, un momento di piacere e di godimento, attraverso un’immagine, al fine di condividere l’esperienza edonistica che si sta sperimentando, attraverso un’immagine estetica, con il proprio pubblico e di innescare un “impulso di consumo” anche nell’altro che mi guarda. È, in un certo senso, un’opera di seduzione estrema, un modo di generare un desiderio, quasi di tipo sessuale, nell’altro, attraverso un cibo gustoso (Godart, 2020). Nell’accostamento dei termini *food* e *porn* emerge il legame che intercorre tra cibo e piacere sessuale, dove emerge la dimensione trasgressiva che il piacere del gusto e il cibo portano con sé.

La letteratura e il cinema sottolineano costantemente lo stretto legame tra il cibo, il sesso e il piacere. Un esempio emblematico da paragonare a *#foodporn* è il film di Ferreri del 1973, *La grande abbuffata*, dove quattro amici si incontrano un fine settimana nel maniero di uno di loro per mangiare. Non si tratta di riunirsi a cena per condividere il piacere della commensalità, ma di mangiare per mangiare. Si vedono qui pasti sontuosi preparati con cura e raffinatezza e gli amici in piedi, sdraiati, in tutte le stanze, mangiano e mangiano, fino a essere disgustati e fino a morire. In questa orgia alimentare cibo e dissolutezza sessuale si mescolano; ogni personaggio si presenta anche tramite le proprie fantasie sessuali: uno degli amici, entrando nel maniero, frusta la statua di una donna e più tardi getta del cibo sul corpo di una prostituta; un altro, invece, accarezza lascivamente la statua greca all’ingresso. Questo film mette in scena la glorificazione del rapporto tra cibo e godimento che avviene nella nostra società contemporanea e come il vuoto e l’assenza di desiderio che permeano la nostra società vengano sublimati, tradotti in forma estetica e condivisi con un pubblico virtuale attraverso l’oggetto-cibo.

Nell’ *#foodporn* la convivialità risulta, dunque, solo sublimata, le interazioni che avvengono sono estemporanee; per questo più recentemente si è diffusa una nuova frontiera del *foodporn*, la

pratica del *mukbang watching*, che ovvia a questa assenza della convivialità, rendendo la socializzazione mediatica centrale.

*Mukbang*, è un neologismo entrato di recente nelle lingue occidentali, formato dalle parole sudcoreane *meokneun* (mangiare) e *bangsong* (trasmettere) e si riferisce a spettacoli alimentari online in cui un *mukbanger*, ovvero il soggetto protagonista del video, mangia grandi porzioni di cibo davanti alla telecamera mentre interagisce con gli spettatori: risponde ai commenti in diretta e accontenta richieste su ciò che essi vogliono che mangi (Kircaburun et al., 2021). Il *mukbang watching* è un fenomeno iniziato in Corea del Sud una decina di anni fa e dal 2015 ha raggiunto una crescente popolarità anche altri Paesi, soprattutto in quelli occidentali, a seguito della diffusione dei video su YouTube da parte di una nota emittente americana (Hawthorne, 2019). In Italia il fenomeno risulta presente, ma non esistono, attualmente, ricerche scientifiche che ne attestino la sua diffusione in termini statistici (Raciti, 2020).

I pochi studi empirici relativi a questo fenomeno concordano sul fatto esso abbia una funzione nella facilitazione della socialità, perché promuove la commensalità virtuale: lo spettatore che mangia in solitudine si sente parte di una comunità più ampia con cui condividere il pasto, con cui creare una connessione emotiva. Un altro aspetto del mukbang è la sua dimensione erotica. Schwegler-Castañer (2018) ha sostenuto che esso potrebbe essere un rimando alla feticizzazione dell'atto del mangiare, soprattutto per quanto riguarda i video con protagoniste femminili: le donne che mangiano enormi quantità di cibo nocivo mostrano un appetito femminile che è visto come "vergognoso" dalla società contemporanea; essendo vissuto come una trasgressione, l'assistere a questo tipo di video genererebbe una sorta di piacere di tipo erotico. Inoltre, sembrerebbe che i suoni prodotti dal consumo del cibo, molto amplificati ed esasperati in questi video, aiutino gli spettatori a raggiungere una soddisfazione sensoriale. Un'altra motivazione addotta alla diffusione di questi video è relativa alla loro funzione escapologica (Hakimey & Yazdanifard, 2015). Guardare tali contenuti permette ai soggetti di evadere dalla realtà quotidiana per diverse motivazioni, per esempio perché si ha l'impossibilità di avere accesso a una varietà di cibi diversi oppure perché si cerca di fuggire da situazioni stressanti o noiose evitando di assumere direttamente il cibo ma guardando un altro che lo fa al nostro posto, o ancora si cerca di esorcizzare il senso di colpa per desiderare cibi poco salutari che modificano la propria immagine corporea (Bruno & Chung, 2017). Interessante risulta la prospettiva che riguarda il mangiare vicario: è emerso infatti che molti degli individui che guardano i mukbang sono a dieta e perciò soggetti a un'esperienza con il cibo rigidamente limitata; guardare un altro che compie questa azione senza limiti genera un senso di piacere e gratificazione (Hakimey & Yazdanifard, 2015). Il piacere vicario generato dal voyeurismo alimentare colma il desiderio di un qualcosa di proibito, il cibo in questo caso, che genera una sensazione di sazietà a livello mentale

ma anche a livello fisiologico; la delega dell'atto alimentare a un soggetto terzo viene spesso seguito dall'astensione dall'atto alimentare stesso perché ormai già soddisfatti dalla fantasia di poter "accedere" al cibo senza limitazioni e soprattutto senza conseguenze sul piano della salute corporea.

Può succedere, tuttavia, che questa fantasia si traduca sul piano reale e non rimanga confinata su un piano immaginale, ciò comporta tentativi di imitazioni nel consumo smoderato di cibo malsano; tendenza legittimata sul piano sociale dalla popolarità e dall'approvazione di tali video (Donnar, 2017). Il rischio diventa, quindi, quello di normalizzare pratiche alimentari problematiche.

Entrambi i fenomeni qui discussi possono rientrare in quello che si definisce voyeurismo alimentare (Raciti, 2020): la ricerca di un piacere attraverso la vista, gli occhi, per riuscire ad appagare il desiderio di cibo, a prescindere dalla sua concreta assunzione o meno. Il cibo viene estetizzato, spettacolarizzato: da un lato questo è l'indice che mostra come nella società dei consumi il soggetto non si esprima nell'atto materiale del consumo, ma nella ricerca e nell'attesa del piacere, attraverso una sorta di edonismo mentale che si genera nello spazio che separa il desiderio, presente nell'anticipazione dell'esperienza, dal compimento dell'esperienza stessa (Stagi, 2018); dall'altro lato mostra come l'individualizzazione delle esperienze porti i soggetti a ricercare nuove modalità e nuovi *medium* per creare legami sociali, andando a esperirli proprio in quei non-luoghi teorizzati da Augé (2008).

Fenomeni questi, specchio della società contemporanea, dove la virtualizzazione delle esperienze risulta fondamentale per la creazione identitaria e per colmare il bisogno di una convivialità che è sempre più marginale nel mondo reale, attraverso l'illusione di socializzazione creata dall'iperconnettività ad una realtà finzionale.

#### **1.4 Cibo, memoria e narrazione**

«Un giorno d'inverno, rientrando a casa, mia madre, vedendomi infreddolito, mi propose di prendere, contrariamente alla mia abitudine, una tazza di tè. Dapprima rifiutai, poi, non so perché, cambiai idea. Mandò a prendere uno di quei dolci corti e paffuti, chiamati Petites Madeleines, che sembrano modellati nella valva scanalata di una conchiglia di San Giacomo. E subito, meccanicamente, oppresso dalla giornata uggiosa e dalla prospettiva di un triste domani, mi portai alle labbra un cucchiaino di tè dove avevo lasciato ammorbidire un pezzetto di Madeleine. Ma, nello stesso istante in cui quel sorso frammisto alle briciole del dolce toccò il mio palato, trasalii, attento a qualcosa di straordinario che accadeva dentro di me. Un piacere delizioso mi aveva invaso, isolato,

senza nozione della sua causa. Di colpo, m'aveva reso indifferenti le vicissitudini della vita, inoffensivi i suoi disastri, illusoria la sua brevità, allo stesso modo in cui agisce l'amore, colmandomi di un'essenza preziosa: o meglio, questa essenza non era in me, era me stesso. Avevo cessato di sentirmi mediocre, contingente, mortale. Donde mi era potuta venire questa gioia potente? Donde veniva? Che significava?» (Proust, trad.it. 1961, pp.45-46).

Il passo riportato è tratto dal romanzo *À la recherche du temps perdu* di Proust (1913, trad. it. 1961). L'autore assaggiando un morso di questo dolce diffuso in Francia, la Petit Madeleine, fa un'esperienza sinestetica conturbante: il gusto di quel cibo risveglia tutti i suoi sensi, lo catapulta in una dimensione onirica dove il gusto del mondo e della sua esistenza assumono un sapore nuovo. Il poeta inizia a interrogarsi sui motivi di questa esperienza estatica; perché un solo morso di questo dolce lo ha proiettato in questa dimensione e da cosa hanno avuto origine le sue sensazioni?

La risposta viene rivelata al lettore poco dopo. Proust nelle righe seguenti spiega le origini di questa esperienza a lui finora ignota

«E, all'improvviso, il ricordo mi è apparso. Quel sapore era lo stesso del pezzetto di madeleine che, la domenica mattina, a Combray, quando andavo a darle il buongiorno nella sua camera, la zia Léonie mi offriva, dopo averlo immerso nel suo infuso di tè o di tiglio. L'aspetto della piccola madeleine non mi aveva ricordato nulla, prima che ne sentissi il sapore; forse perché, avendone spesso viste in seguito, senza mangiarne, sui ripiani dei pasticceri, la loro immagine aveva lasciato quei giorni di Combray per legarsi ad altri più recenti; forse perché, di quei ricordi per così lungo tempo abbandonati fuori della memoria, niente sopravviveva, tutto s'era disgregato; le forme, e anche quella della piccola conchiglia di pasticceria, così grassamente sensuale, sotto la sua pieghettatura severa e devota, si erano dileguate, oppure, assopite, avevano perduto la forza d'espansione che avrebbe loro permesso di raggiungere la coscienza. Ma, quando di un passato lontano non resta più nulla, dopo la morte degli esseri, dopo la distruzione delle cose, soli, più fragili ma più vividi, più immateriali, più persistenti, più fedeli, l'odore e il sapore rimangono ancora a lungo, come anime, a ricordare, ad attendere, a sperare, sulla rovina di tutto il resto, a sorreggere senza piegare, sulla loro stilla quasi impalpabile, l'immenso edificio del ricordo» (Proust, trad. it. 1961, p.47).

Il gusto aiuta lo scrittore a riattualizzare il suo passato e i suoi ricordi. Se alla vista il dolce non aveva risvegliato in lui nulla, è solo attraverso il gusto e l'olfatto che la memoria prende il sopravvento e lo conduce nelle pieghe della sua infanzia.

Quello qui descritto è stato definito dagli psicologi «Effetto Proust», per indicare quando attraverso un gusto, o un odore, è possibile richiamare alla memoria episodi autobiografici in modo estremamente vivido, dettagliato ed emotivamente connotato (Chu & Downes, 2000).

È stato dimostrato scientificamente come sussista una stretta interconnessione tra cibo e memoria, il senso dell'olfatto e del gusto possono essere parti integranti sia dello sviluppo che del richiamo immaginativo dei ricordi. Attraverso un gusto Proust riattualizza un ricordo lontano, richiama al presente un luogo familiare; nell'atto di ricordare la dimensione emotiva risulta centrale: egli riporta non solo un'esperienza sensoriale individuale attraverso il ricordo di un cibo, ma quel cibo è simbolo di un processo affettivo e relazionale che richiama alla mente una situazione relazionale particolare. Sussiste, perciò, un nesso potente tra la memoria autobiografica e le dimensioni emotive e relazionali del cibo, nesso edificato attraverso i sensi, attraverso i quali l'esperienza di un alimento può innescare ricordi di avvenimenti precedenti e socialmente collocati (Sutton, 2001). Come sostiene Le Breton (2007), il gusto e l'olfatto forniscono materia alla memoria e possiedono una forte valenza evocativa che ci riporta a tempi passati. La memoria legata al cibo è una memoria di lunga durata perché intrisa di affettività.

In *Remembrance of Repasts*, l'antropologo Sutton (2001) mette in evidenza il nesso tra cibo e memoria. Osservando il rapporto con il cibo degli abitanti dell'isola di Kalymnos in Grecia, egli introduce l'«antropologia proustiana» (Sutton, 2001) attraverso la quale è possibile studiare come un cibo sia strettamente connesso ad eventi passati e a eventi storici che una comunità ha vissuto e la sua assunzione richiami alla mente sinesteticamente questi fatti passati. Così, per uno degli abitanti intervistati, il mangiare un'albicocca riporta alla mente le visite a una sinagoga abbandonata, durante il periodo dell'occupazione nazista, e quel cibo viene intrinsecamente associato a quella fase storica, diventando così *medium* di memoria.

I sensi vivificano attimi passati; il gusto è predominante, ma anche l'olfatto, la vista e il tatto permettono di riattualizzare l'esperienza.

Come sostiene Sutton (2001) nei suoi lavori, il sapore del cibo viene registrato nella memoria contribuendo a creare una “memoria sinestesica”, ovvero quel processo attraverso il quale i sensi lavorano in unione per convertire un momento sensoriale in un'esperienza socialmente e culturalmente incarnata che viene poi immagazzinata nella memoria individuale. La memoria sinestetica è radicata nell'esperienza dell'individuo e attraverso questa egli costruisce narrazioni relative al cibo che tengono insieme sia la sfera individuale che quella sociale e relazionale. Il cibo potrebbe quindi costituirsi come un “oggetto transferale” (Connerton, 1989; Sutton, 2001),

che interconnette la memoria individuale con quella collettiva. Sutton (2001) parla anche di “memoria prospettica” in relazione ai ricordi alimentari, ponendo il focus sulla poli-temporalità di questi: i ricordi sul cibo ci collocano contemporaneamente nel passato e nel presente e spesso possono creare proiezioni nel futuro; esso è un processo che ha luogo nel presente ma attraverso il quale si crea una forma di coscienza storica.

Attraverso il cibo transitano, dunque, la storia e la memoria: come scrive Connerton (1989) nel suo testo *How Societies Remember*, il cibo è uno strumento importante per generare la memoria collettiva di una società, intesa come l'insieme delle tracce del passato che un gruppo sociale trattiene, elabora e trasmette da una generazione alla successiva, in relazione alla propria storia e ai contenuti delle proprie tradizioni, fondando l'identità di un gruppo. Sempre secondo Connerton (1989) le pratiche alimentari contribuiscono a formare quel tipo di memoria che egli definisce abitudinaria, ovvero quell'insieme di ricordi di pratiche corporee assimilate come regole; l'atto del mangiare un certo tipo di cibo e mangiarlo in un certo modo diventano perciò atti di memoria.

È interessante notare come questo processo sia molto evidente nei casi in cui i soggetti affrontano processi migratori. Nella migrazione avviene una scissione spaziale, una rottura con la propria comunità di origine; preparare e mangiare cibi tradizionali della propria cultura diventa un modo per rinsaldare il legame con essa e sentirsi ancora parte di una memoria condivisa. Gli studi relativi al cibo e alla memoria prendono spesso in considerazione questi processi (Sutton, 2001; Horn, 2010) perché il migrante, immerso in un contesto alieno, dalle connotazioni culturali, spaziali e relazionali talvolta radicalmente diverse dalle sue, è inserito in un continuo processo di riconoscimento di elementi di somiglianza e di differenza rispetto al luogo di origine; ciò orienta le pratiche alimentari verso un'oscillazione iniziale tra continuità e mutamento delle abitudini, e alla successiva coesistenza di questi due poli. L'emigrazione rappresenta un elemento di trasformazione dei consumi e delle abitudini alimentari, da una parte, e del “conservazionismo culinario” e della “nostalgia alimentare” dall'altra (Horn, 2010). Nella letteratura della migrazione, il cibo viene spesso trattato come indice di identità, di cultura e di memoria, attraverso il quale si costruisce la propria identità etnica storicamente collocata e diventa oggetto di nostalgia, evocata dai migranti attraverso gli odori e i sapori di un paese perduto, ma che permette un ritorno temporaneo a un tempo in cui le loro vite non erano frammentate.

I ricordi relativi al cibo danno forma alle narrazioni di vita e plasmano la memoria. Nella letteratura autobiografica il riferimento alle pratiche alimentari è frequente. Le critiche letterarie Smith e Watson (2010) definiscono gli scritti di vita, in cui appare questa componente, *gastrography*, ovvero memorie autobiografiche incentrate sui ricordi legati al cibo, che alimentano il desiderio dei soggetti narranti di definire e ridefinire sé stessi.

La costruzione identitaria transita, perciò, anche dalle memorie alimentari; come sostengono Abarca e Colby (2016) ogni volta che un ricordo alimentare viene narrato - in forma orale, scritta o performativa - il cibo ricordato viene riprodotto come un'esperienza incarnata. Raccontando ciò che mangiamo, mostriamo chi siamo. Pertanto, non è il cibo in sé a definire le nostre soggettività sociali e culturali, ma le storie che raccontiamo sulle nostre pratiche alimentari. In breve, la memoria del cibo, come senso incarnato, ha la capacità di condire le narrazioni della nostra vita.

### **1.5 Il latte materno come veicolo di soggettivazione e di trasmissione intergenerazionale**

Nei paragrafi precedenti è stato visto come il cibo possa essere considerato un catalizzatore dei processi sociali, in quanto gli individui, attraverso il rapporto che intrattengono con questo oggetto, intessono relazioni sociali significative.

Il cibo, tuttavia, non chiama in causa solo un ruolo sociale ma, come già accennato in precedenza, è fondamentale per i processi identitari dei soggetti. Come sostiene Lupton (1999), il cibo e l'alimentazione sono fondamentali per costruire la propria soggettività, per sviluppare il senso di sé e per il processo di *embodiment* (da *to embody*), attraverso il quale un individuo diviene persona sia sotto il profilo corporeo e materiale, sia sotto quello cognitivo ed emozionale. Soggettività e dimensione corporea risultano così strettamente intrecciate: attraverso una pratica che coinvolge il corpo e i sensi, è possibile agire a un livello più profondo, mettendo in comunicazione il dentro con il fuori, consentendo un'influenza reciproca tra le due sfere. Tramite l'atto del mangiare, infatti, noi assimiliamo il mondo esterno. Il cibo è una sostanza liminale tra il dentro e il fuori, tra natura e cultura. Introducendo il cibo nel corpo quel cibo finisce con diventare il Sé: anche la soggettività è legata all'azione simbolica del cibo (Lupton, 1999). Condividere e incorporare il cibo in un pasto, implica un doppio movimento: da un lato il partecipante assimila la comunità, le sue norme sociali, i suoi valori, i suoi significati; dall'altro lato egli precisa contemporaneamente la sua posizione in essa, quale ruolo assume in quel determinato contesto sociale. L'individuo nell'atto del mangiare sta nutrendo il proprio corpo, il proprio sé, e al contempo è assimilato dalla comunità stessa. Simbolo dell'identità e marchio dell'alterità, il cibo permette perciò di far sperimentare al soggetto l'identificazione con ciò che è esterno ma che gli somiglia e di esperire ciò che è altro da sé, e quindi diverso. È in questo gioco costante tra identificazione e differenziazione che il soggetto costruisce il proprio Sé e la propria unicità (Bruner, 2003); il cibo, prendendo parte a questo processo, diventa un oggetto emotivamente e affettivamente connotato, un *medium* tramite il quale mondo esterno e mondo interno si incontrano. Adottando questa prospettiva, il cibo può essere definito un oggetto

liminale tra dentro e fuori (Lupton, 1999), mentre la bocca diventa lo spazio liminale dove l'incontro con l'alterità prende forma.

Questo processo inizia sin dalle prime fasi di vita dell'essere umano; è infatti durante l'infanzia che il soggetto fa esperienza di queste dinamiche attraverso la mediazione di una delle figure più importanti per la sua crescita: la madre. Nel rapporto con il cibo la funzione della madre risulta centrale: Klein, Kristeva, così come Freud e Abraham, nei loro scritti hanno messo in evidenza come la madre sia sempre evocata e resa presente dalla presenza del cibo (Skubal, 2002). La madre accoglie i bisogni e i desideri del bambino, gli dà un nome e li trasforma in una domanda; quando questa domanda è una richiesta di nutrimento, la madre la soddisfa attraverso il suo corpo. Il nutrimento che qui viene richiesto non è solamente di tipo materiale, è un nutrimento simbolico che soddisfa il bambino nei suoi bisogni più profondi veicolati nel corpo a corpo che vede protagonista la diade.

Lo spazio relazionale tra il bambino e il seno materno assume una funzione simbolica vitale: è in virtù di questi primi atti di nutrimento che il bambino si affaccia alla vita. A questo proposito, lo psicoanalista britannico Bowlby (1969) afferma che l'intimità corporea che si genera nell'abbraccio della poppata non solo suscita una prima conoscenza del mondo, ma che essa è essenziale per tutta l'organizzazione psicologica e fisiologica del neonato. La ricerca di Bowlby (1969) sull'attaccamento, descrive una serie di implicazioni di questo legame umano iniziatico, individuandolo come momento apicale della vita umana, in quanto la sua qualità fornisce la più grande promessa di salute psicologica e di resilienza durante l'infanzia e nell'età adulta. La sua ricerca stabilisce, infatti, che ci sono differenze misurabili nello sviluppo dell'Io infantile già nel secondo mese di vita tra i bambini che vengono nutriti istituzionalmente e i bambini che vengono nutriti da un caregiver predominante. I risultati a cui Bowlby perviene erano già stati in qualche modo anticipati dallo psicoanalista Spitz (1965). Tra il 1945 e il 1946 Spitz condusse degli studi sui bambini istituzionalizzati, comparando un gruppo di bambini che riceveva ancora cure materne e un gruppo di bambini completamente abbandonati. Spitz notò che in entrambi i casi i bambini venivano adeguatamente nutriti e curati, ma nel secondo gruppo, nonostante le cure di operatrici professioniste, appositamente formate per l'assistenza ai lattanti, i bambini presentavano un quadro clinico preoccupante. Molti di loro non crescevano regolarmente, soffrivano di evidenti ritardi nello sviluppo cognitivo e motorio, e spesso non sopravvivevano dopo l'anno di vita. Lo psicoanalista spiegò tale manifestazione sostenendo che il bambino non ha bisogno solo di cure materiali, ma anche e soprattutto di stabilire con la madre, o con una persona che si occupa di lui in modo privilegiato, un forte legame affettivo (Recalcati, 2015). Ciò fornisce una dimostrazione pragmatica di come un bambino non muore solamente in caso di mancanza materiale di cibo ma anche quando viene a meno tutto il portato simbolico che

esso costituisce. La fame non è mai solo fame di cibo, ma fame di umanità. I sorrisi, le carezze, il tono della voce della madre e il contatto fisico col corpo stimolano nel bambino una reazione necessaria per il proprio corretto sviluppo e attraverso il contatto con la madre il bambino è proiettato fuori di sé e incontra il mondo esterno (Le Breton, 2007). La madre diventa il “mondo simbolico” del bambino, ed è nello spazio che si genera tra quest’ultimo e il suo seno che il sé già formato della madre permette la creazione e la formazione del sé del figlio, attraverso un nutrimento che non è fatto solo di latte ma soprattutto di sensazioni e di emozioni. Se questo spazio viene a mancare e il nutrimento offerto al bambino è asettico e spersonalizzato, il processo di costruzione della sua identità può essere compromesso.

Durante le prime settimane e i primi mesi di vita la relazione che si instaura tra madre e bambino ha una matrice prettamente corporea. Il corpo materno offre al bambino esperienze sensoriali totalizzanti e interazioni corporee che hanno il loro culmine nell’allattamento al seno, momento che produce intensi scambi durante la suzione e nello stesso tempo fornisce al bambino il soddisfacimento dei suoi bisogni istintuali vitali. La dimensione orale, che nelle prime fasi di vita si manifesta appunto nell’incorporazione del nutrimento che viene dal corpo materno, assume, dunque, una valenza fondamentale. Negli studi di Klein (1936) viene messo in evidenza come lo spazio relazionale che si genera tra la bocca e il seno diventerà il dominio della negoziazione psichica, e quindi dello sviluppo, del bambino. Il seno, o il suo sostituto, e il suo latte diventano la quintessenza del primo oggetto buono che il bambino incorpora e nella dimensione fantasmatica sono rappresentazione dell’amore, della bontà e della sicurezza, in quanto il primo piacere che il bambino sperimenta è proprio quello dell’essere nutrito. Nel suo lavoro *Weaning* (Klein 1936, in Clemente, 2018) Klein sostiene che attraverso il meccanismo di introiezione il bambino “con la sua fantasia, mette dentro di sé tutto ciò che percepisce dal mondo esterno” (Ivi, p. 23), l’allattamento rappresenta quindi una fase di conoscenza del mondo, che in quel momento è simbolizzato dalla madre. Nella fase dell’allattamento il bambino percepisce il seno materno come oggetto buono, come segno della presenza della madre, con cui si fonde e fa esperienza della totalità: i loro stati emotivi sono soggetti a una sintonizzazione profonda, Klein infatti scrive che

«Una relazione realmente felice tra madre e bambino può essere stabilita soltanto quando curare e allattare il bambino non costituiscono un dovere ma comportino un vero piacere per la madre. Se lei può goderne a fondo il suo piacere sarà compreso inconsciamente dal bambino, e questa reciproca felicità porterà a una piena comprensione emotiva tra madre e bambino» (Ivi, p.41).

L'allattamento perciò risulta essere sempre qualcosa in più di un semplice atto fisiologico: Klein, in riferimento ai casi in cui l'allattamento risulta conflittuale, denuncia le preoccupazioni eccessive dei pediatri, e dei genitori, per lo sviluppo fisico del bambino, “come se fosse una cosa materiale che necessita di continua manutenzione, piuttosto che un essere umano” (Ivi, p.35), e la conseguente mancanza di interesse per le reazioni emotive che si sviluppano in questo momento importante; essi infatti “spesso non riflettono sul fatto che il bambino, anche piccolissimo, è già un essere umano il cui sviluppo emotivo è della massima importanza” (*Ibidem*). Il discorso sul cibo risulta essere così un discorso svuotato, in cui il portato emozionale ed affettivo sono sempre ridotti ai minimi termini e surclassati da un discorso più medicalizzante.

Sempre durante l'allattamento il seno, o il suo sostituto, assume significati simbolici importanti anche in un verso opposto: quando esso viene sottratto al piacere del bambino, diventa oggetto cattivo e i sentimenti angoscianti e conflittuali del piccolo iniziano a comparire. Il bambino sente non solo di aver perso l'oggetto d'amore ma anche l'amore della madre. È durante la fase dello svezzamento che questi sentimenti raggiungono il culmine, ed è in questo momento che prende forma il processo di separazione e la paura della perdita della madre si fa più concreta per il bambino. Una madre “sufficientemente buona” (Winnicott, 1971) è in grado di accogliere queste preoccupazioni e di contenerle e significarle, favorendo quelli che vengono definiti meccanismi di spostamento e di sostituzione dell'oggetto amato: lo svezzamento diventa, perciò, ponte di ingresso del bambino nel mondo, dove abbandona lo stato di totalità con la madre e inizia a adattarsi a ciò che è esterno e si differenzia da lui. Klein a tal proposito consiglia uno svezzamento graduale, che rispetti i ritmi lenti del bambino, per farlo abituare ai cibi nuovi che introdurrà nel suo corpo, cercando di rispettare i gusti che manifesta, ma che sappia rispettare anche le sue angosce profonde di separazione:

«Uno svezzamento realmente riuscito implica che il bambino non soltanto si sia abituato al nuovo cibo, ma che abbia fatto realmente i primi, fondamentali passi per affrontare le sue paure e i suoi conflitti interiori e che quindi sia capace di adattarsi veramente alla frustrazione» (Klein in Clemente, 2018, p. 48).

In linea con gli studi di Klein, in *Appetite and Emotional Disorder*, Winnicott (1958) pone un'attenzione speciale ai dettagli dell'alimentazione infantile, come aspetto essenziale per la comprensione del soggetto, del suo mondo interno e della sua organizzazione psichica. Lo psicoanalista riflettendo sulle prime esperienze di nutrimento dei pazienti con disturbi alimentari che ha in cura, nota che le difficoltà di alimentazione, esperite nei primi giorni di vita, possono

annunciare disturbi alimentari futuri e che la storia della malattia è ancorata ai primi giorni o settimane di vita e a come l'appetito, inibito o esacerbato, possa in realtà essere usato come difesa contro stati d'ansia esperiti dal bambino. Nei suoi studi Winnicott esplora, dunque, il legame tra l'alimentazione e la progressiva elaborazione del mondo interno. Nel saggio *Allattamento e comunicazione*, Winnicott (1987) attribuisce a questo momento un'importanza vitale sia per il bambino che per la mamma, in quanto sostiene che l'allattamento fa parte dell'ambiente "facilitante" che la madre fornisce al figlio, nel senso che in tale interazione sono posti i fondamenti per la salute del bambino e per la creazione del suo Sé.

Durante l'allattamento, in una prima fase il bambino riconosce l'impulso orale che si traduce nel piacere della suzione, che trascende il bisogno di placare la fame; in una seconda fase appare la fantasia orale, dove attraverso la rappresentazione del cibo buono, che il bambino può prendere e incorporare, e il cibo cattivo, che può rifiutare o espellere, il bambino fa esperienza simbolica del nutrimento totale, ovvero attraverso la suzione non soddisfa solo un bisogno primario ma attraverso quell'atto egli soddisfa il suo bisogno di riconoscimento, la sua richiesta d'amore. Il desiderio risulta in questa tappa già scollato dalla necessità vitale (Balsamo, 2015). Nella fase conclusiva la fantasia orale conduce il bambino alla scoperta del suo mondo interno, attraverso la distinzione tra il suo corpo e il corpo dell'oggetto del nutrimento: inizialmente madre e bambino sono un'unità unica, è attraverso il corpo della madre che il bambino fa esperienza di Sé e del mondo, ma è attraverso la sottrazione del corpo materno, rappresentato simbolicamente dal seno, che il bambino intraprende un processo di disillusione (Winnicott, 1971) che porta alla separazione dal corpo materno permettendo così il suo processo di individualizzazione. Winnicott (1958) considera il seno, o il sostituto del seno, come il primo oggetto cruciale che permette al bambino l'illusione di creare la realtà; ciò, a sua volta, mette il bambino sulla strada della separazione dalla madre, per scoprire la sua individualità.

Rileggendo il concetto proposto da Winnicott (1971), decentrando il focus dall'esperienza del gioco e ponendolo sull'esperienza del nutrimento, si potrebbe affermare che lo spazio tra la bocca del bambino e il seno materno sia, dunque, uno "spazio transizionale" a tutti gli effetti, perché è qui che l'incontro tra mondo interno e mondo esterno si origina, dove l'individuo e ambiente interagiscono, e dove i processi mentali soggettivi prendono forma. Osservando l'esperienza alimentare del bambino con il seno nelle prime fasi di vita, in cui lo attira a sé, lo allontana, lo osserva e lo rifiuta, sembrerebbe essere questa la prima esperienza di contatto con la cultura: l'esperienza alimentare diviene il primo spazio potenziale di sperimentazione del processo creativo, che conduce alla sperimentazione e alla scoperta della soggettività da parte del bambino, e che anticipa di gran lunga l'esperienza del gioco (Skubal, 2002). Durante la fase dello svezzamento, poi, si manifesta in tutta la sua carica il pensiero creativo, che porta il

bambino a sperimentare nuovi gusti, nuovi sapori, facendo esperienza del nuovo, uscendo dal suo “guscio protettivo” (Pani & Sagliaschi, 2010) per entrare nell’ambiente vitale, edificando al contempo il suo Sé, mediando tra interno ed esterno.

È, dunque, possibile affermare che le pratiche alimentari sono dei canali di trasmissione culturale, durante tutto il corso della vita dell’individuo; tuttavia, è importante sottolineare come questa funzione si origini fin dai primi anni di vita, quando queste pratiche hanno principalmente una natura diadica. Ciò che viene trasmesso nella relazione diadica, tuttavia, non sono solo aspetti culturali in senso lato, ma anche una serie di pensieri, valori e norme che appartengono al mondo interiore materno. Quello che il bambino assume non è solamente il latte materno, ma attraverso questo canale egli incorpora, a livello simbolico, anche parti materne. Il rapporto che il bambino intratterrà con l’oggetto di nutrimento prima, e con il mondo poi, è sempre mediato ed influenzato dall’esperienza che la madre ha del nutrimento e del mondo, dove il rapporto che si intrattiene con il cibo coincide spesso con il rapporto che si ha con il mondo esterno. Le pratiche alimentari diventano, quindi, luogo di trasmissione intergenerazionale (Lebovici, 1983): nel momento del nutrimento, la sintonizzazione affettiva è massima e ciò favorisce il transito di emozioni, proiezioni individuali e frammenti di storia della madre al suo bambino.

Nei casi più gravi in cui sono presenti disturbi emotivi o di personalità della madre, essi possono non solo compromettere la relazione di cura che si manifesta al momento del nutrimento ma anche favorire l’insorgenza di disagi infantili nella regolazione emotiva e nella stabilizzazione dei ritmi di alimentazione (Benoît, 2000).

Negli ultimi decenni, diversi sono stati gli studi a carattere multidisciplinare che hanno dimostrato l’esistenza di questa trasmissione di “parti materne” attraverso il veicolo del cibo.

Ammaniti e colleghi (2004), studiando un campione di diadi durante il momento del pasto che includeva coppie dove il bambino non riportava problematiche nell’alimentazione e coppie dove i piccoli presentavano dei disagi conclamati, hanno rilevato un’associazione tra le caratteristiche sintomatiche specifiche delle madri (atteggiamenti alimentari disfunzionali, ansia, depressione, ostilità), quelle dei loro figli (in particolare, ansia e depressione, disturbi somatici e comportamento aggressivo) e delle loro modalità relazionali disfunzionali durante l’alimentazione, confermando così il ruolo della trasmissione intergenerazionale materna, che transita attraverso le pratiche alimentari, specialmente durante i primi tre anni di vita del bambino. Coulthard e Harris (2010), attraverso il loro studio longitudinale, hanno confermato che il benessere emotivo materno gioca un ruolo importante nell’insorgenza dei problemi di alimentazione. I due psicologi intervistando e proponendo questionari a madri che segnalavano problemi di rifiuto del cibo da parte dei figli, hanno rilevato che i bambini che rifiutavano

totalmente o parzialmente il cibo erano nutriti da madri che riportano livelli d'ansia significativi e, in alcuni casi, anche sintomi depressivi. L'esperire il rifiuto del proprio cibo da parte del bambino non faceva altro che aumentare lo stato d'ansia nella madre e ciò portava la diade a vivere il nutrimento in modo conflittuale.

Seppure questi studi non sono sufficienti a confermare una correlazione tra la psicopatologia materna e l'insorgenza di disturbi alimentari specifici nel corso della vita dei figli, risultano interessanti perché confermano questo movimento trasmissivo delle emozioni materne al bambino tramite il canale del cibo; mettono, inoltre, in evidenza come il benessere materno e quello del bambino siano strettamente interconnessi durante il momento del pasto e un *setting* mentale materno sufficientemente buono, che sappia riconoscere e nominare i bisogni e le ansie della diade, sia necessario per rendere l'esperienza del nutrimento significativa, permettendo al bambino di incorporare un "cibo buono" sia sul piano materiale che sul piano simbolico.

Per fare eco a queste considerazioni, è interessante analizzare il caso clinico riportato nell'articolo di Pollak-Cornillot (2001) dove egli descrive l'incontro tra uno psicoterapeuta e una paziente che porta in studio Amelie, la sua bambina nata da poco.

«Quando vado a prendere la signora A. è seduta nella sala d'attesa; tiene in braccio la bambina che non dorme, rivolta verso il mondo esterno, mentre parla all'orecchio a bassa voce. La signora A., arrivata in studio, si siede e mi dice che ha problemi "perché Amelie piange sempre". Il pediatra l'ha rassicurata, la piccola non ha niente. [...] Durante il colloquio la signora riferisce che è da tempo che ha sempre paura della morte, e soprattutto della improvvisa morte del lattante, sente di avere sempre paura di perdere le persone che ama perché ha perso sua madre a 14 anni. [...] mentre la signora parla, Amelie si agita. È l'ora della poppata, che la signora A. le dà in mia presenza. Non ho la sensazione che la signora sia ben posizionata perché il suo braccio non è appoggiato al bracciolo, le chiedo se vuole mettersi più comoda, ma mi assicura che sta bene così. Quello che mi colpisce allora è che ad Amelie non viene offerto il seno da sua madre, ma la signora le mette automaticamente il capezzolo in bocca, imponendoglielo. Di fronte alla scena mi sento a disagio ma Amelie inizia a succhiare così avidamente che deduco che deve esserci abituata, ma rapidamente soffoca, si irrigidisce e piange. Ho l'impressione che si fosse aggrappata al seno, che non riuscisse a lasciarlo andare, e così non riusciva a respirare. La situazione diventa per me dolorosa, sembra che la madre non abbia intenzione di aiutarla. [...] Una volta fatto il ruttino, la madre sussurra qualcosa all'orecchio di Amelie e la mette nella sua carrozzina dove inizia subito a piangere forte, buttando fuori dalla bocca il ciuccio, che le ha appena infilato sua madre,

e la signora A. dice in tono scoraggiato che è sempre così, che non si addormenta mai da sola e che deve dondolare la sua carrozzina per farla addormentare. Ribadisce che è esausta dalla situazione e che non sa più cosa fare con Amelie. La bambina continua a piangere ininterrottamente, la madre è sempre più scoraggiata e con lo sguardo sembra chiedermi aiuto su cosa fare. Istitivamente inizio a chiamare Amelie per nome, in una specie di cantilena che le rallenta gradualmente. Amelie lentamente ritrova la calma. La signora A. mi riferisce che è la prima volta che la vede così e che sicuramente non potrà durare» (pp. 1615-1619).

L'episodio narrato porta in scena una serie di problematiche che si manifestano su vari livelli. Il focus centrale della vicenda viene posto, dallo psicoterapeuta, sulla scena dell'allattamento tra madre e figlia. La situazione che la madre crea è inadeguata: dal *setting* dell'allattamento, alle modalità con cui impone il suo seno alla bambina, alla reciprocità che viene a meno in questa occasione. Il nutrimento è un momento teso e conflittuale; lo psicoterapeuta, da osservatore esterno, riesce a percepire queste dinamiche e sintonizzandosi emotivamente sia con la bambina che con la mamma prova un forte senso di disagio interiore per la fatica che sente da entrambe le parti. La madre risulta essere mentalmente assente, non è in grado di percepire ed elaborare i bisogni della bambina, sembra essere uno "specchio opaco" (Recalcati, 2015) in cui Amelie si specchia ma non riesce a vedersi.

Attraverso l'osservazione di questo momento intimo, ma che di intimo ha ben poco, tra mamma e figlia lo psicoterapeuta cerca di comprendere quali siano le fatiche della signora. È in questo momento che la storia della madre si anima e viene trasmessa, goccia dopo goccia, alla bambina, attraverso il suo latte, con cui non riesce a placare il desiderio di nutrimento di Amelie. La signora A., avendo perso la madre quando era molto piccola, non ha mai saputo nulla di sé stessa bambina perché nessuno ha raccolto i suoi bisogni e trasformati in domanda (Bion, 1962), e perciò, non avendo fatto esperienza di ciò, fatica a leggere i bisogni della sua bambina. Ciò che stava esprimendo durante il momento dell'allattamento era la sua incapacità di sentire, di identificarsi con Amelie: l'unico contatto diretto con la bambina sono le parole che le sussurra all'orecchio, ma queste parole non erano direttamente e autenticamente rivolte alla bambina, erano parole sterili e vuote, e perciò inefficaci. Per quanto riguarda Amelie, lo psicoterapeuta riferisce che ciò che gli ha provocato più dolore nella scena è stato il suo tentativo disperato aggrapparsi al seno della madre, come se tutta la forza della bambina fosse impiegata per non cadere. La madre, nella sua posizione scomoda e precaria sulla sedia, dà la sensazione di non provare a raccogliere e a trattenere Amelie, ma di lasciarla in bilico e in balia di questa sua lotta per rimanere aggrappata. Il pianto disperato di Amelie, che la madre segnala dopo ogni poppata,

non esprime tanto una mancanza di nutrimento materiale ma la mancanza di un nutrimento simbolico che la madre, a causa del suo malessere psichico, non riesce a darle. Amelie non viene riconosciuta come soggetto e non viene riconosciuta nei suoi bisogni, la madre essendo stata una bambina non vista non riesce a sua volta a vedere la sua bambina; non a caso quando lo psicoterapeuta la chiama per nome Amelie smette di piangere e per la prima volta, secondo quanto dice la mamma, si tranquillizza, come se la sua fame fosse stata placata solo in quel momento, attraverso il riconoscimento da parte di qualcuno. Scendendo a un livello più profondo, l'aspetto interessante che emerge dall'episodio può essere ancora ricondotto alla trasmissione intergenerazionale: la paura della morte da parte della madre è proiettata nella bambina, rendendo l'allattamento un canale di trasmissione dell'angoscia materna. Ciò che stupisce è la risposta della bambina, che funge da scudo, da protezione a questi sentimenti materni: per sfuggire all'ansia della morte trasmessa dalla madre, Amelie compie l'unico gesto possibile, aggrapparsi con tutta la sua forza al seno materno, aggrapparsi alla vita.

### **1.6 Le donne e il cibo: colpa, controllo ed emancipazione**

Riflettendo circa le considerazioni prese in esame nel paragrafo precedente, dove è stata messa in evidenza la simbologia del materno, che prende forma attraverso il corpo e la mente della madre che si fa cibo per il figlio (Muzzarelli, 2013), sorge spontaneo un pensiero che si sofferma sul legame che intercorre tra le donne e il cibo, un rapporto fortemente connotato dal genere.

Il rapporto che lega le donne al cibo è da sempre un legame ambivalente, che si spende sia sul piano prettamente manuale, attraverso la preparazione del cibo, sia sul piano simbolico, attraverso una serie di limitazioni e interdizioni che regolano il loro accesso al cibo.

Fin dalle epoche più lontane la dimensione alimentare è stata sempre attribuita alle donne: dare cibo, procurare cibo, servire il cibo, godere del cibo sono alcune funzioni in cui la donna è sempre presente in qualsiasi fase storica e con cui si impone sulla scena sociale (Muzzarelli & Tarozzi, 2003). Storicamente il ruolo della donna ha sempre coinciso con quello di madre e perciò il suo ruolo fondamentale era quello di generare e prendersi cura dei figli, cura che fondamentalmente si declinava attraverso l'alimentazione. L'immagine e la rappresentazione delle donne sono da sempre strettamente legate all'immagine del cibo: dall'allattamento al seno in particolare, e poi con il lavoro in cucina, l'immagine della donna è stata definita attraverso il cibo e la cucina, concepiti come simboli di un impegno e di un vincolo quotidiano, ma anche come strumento di cura, di potere, di seduzione, e come strumento per conservare la memoria. Il cibo diventa quindi anche un rivelatore dello status delle donne nella società e della distinzione tra ruoli maschili e femminili nelle varie epoche.

L'ambivalenza del legame tra donne e cibo, si manifesta anche, e soprattutto, nella relazione che esse intrattengono con lo spazio adibito alla manipolazione del cibo: la cucina. Le donne, che sono state relegate in questo spazio, hanno spesso assunto il ruolo di dispensatrici di conoscenza relativa al cibo, attraverso il quale hanno modellato legami sociali e familiari, tramandando comportamenti, rituali individuali e collettivi, costruendo una saggezza propria del sesso femminile sul cibo e utilizzandolo come mezzo di espressione creativa, quando per le donne non esistevano altri strumenti per farlo (Muzzarelli, 2013). D'altra parte, però, in nome della conservazione delle tradizioni culturali, queste donne non hanno avuto libera scelta nell'assumere questo ruolo, trovandosi costrette e sopraffatte in un'immagine imposta dal sesso maschile.

È durante gli anni Settanta che questa rappresentazione secolare delle donne attraverso il cibo subisce una rottura, complici le lotte dei movimenti femministi e la divisione generazionale che stava trasformando le donne e il loro modo di pensare e di agire. Le donne iniziarono così a sovvertire l'ordine sociale, uscendo dalle loro cucine e a imporsi sulla scena pubblica. Tuttavia, diversi anni prima della nascita dei movimenti femministi, già Simone de Beauvoir aveva trattato il tema specifico della vita domestica e della cucina come uno spazio dove le donne sono confinate e rinchiusi. Il tema del cibo è ricorrente in *La deuxième sexe* (de Beauvoir, 1949), dove nelle pagine autobiografiche compaiono diversi riferimenti al cibo e allo spazio della cucina, visto in modo ludico e attraente durante l'infanzia, dove l'autrice compie delle incursioni per prelevare "souvenir alimentari", e in modo monotono e imbrigliante, dove la donna ha il dovere di stare, durante l'età adulta. Ben presto però questo luogo si trasforma e assume per l'autrice una nuova valenza simbolica: diventa spazio di negoziazione della propria emancipazione. De Beauvoir inizia la sua battaglia proprio dal rifiuto della padronanza dell'arte culinaria, legata all'assistenza che le donne forniscono agli uomini e ai bambini, per intraprendere una vita da intellettuale. Sempre in *Le deuxième sexe*, de Beauvoir sostiene che la natura della donna prende senso solo in relazione alla casa, agli oggetti che la abbelliscono, alla pulizia che mantiene e ai pasti che cucina. Per questo motivo la cucina rappresenta un ostacolo all'identità intellettuale: l'abbandono di questo luogo è quindi un passaggio indispensabile per l'emancipazione. Secondo de Beauvoir (1949), le donne devono uscire dalla cucina, senza rinunciare ai piaceri della tavola, preferendo gli spazi pubblici, come caffè, ristoranti, bistrot, dove è possibile raggiungere una dimensione di uguaglianza, assente nella sfera domestica privata, perché qui uomini e donne si incontrano allo stesso livello, consumando e accedendo al cibo in modo paritetico. Tesi sostenuta anche dal filosofo tedesco Habermas (1977), che disquisendo sui temi della trasformazione strutturale della scena pubblica individua nelle *coffee house* luoghi non solo per la condivisione di cibo e bevande, ma spazi di libero dibattito e comunicazione borghese, ed

elementi essenziali per la deliberazione democratica. Gli spazi materiali e le pratiche di consumo nelle caffetterie, nelle birrerie o nelle taverne non sono solo accessori al dibattito politico, all'organizzazione e alla contestazione politica, ma ne sono una condizione basilare; di conseguenza l'esclusione delle donne da questi spazi ha comportato la loro esclusione dai processi democratici. L'ingresso delle donne nella scena pubblica e il loro accesso a luoghi in precedenza reputati maschili, dove il consumo e la condivisione di cibo era l'elemento centrale, ha contribuito al processo di emancipazione delle donne, dove oltre a prendere parte a dibattiti pubblici e democratici, hanno assunto il ruolo di consumatrici e non più solo di dispensatrici di cibo.

Nella contemporaneità si è potuto assistere a una sovversione dello spazio domestico e dello spazio pubblico legato ai luoghi alimentari: come la donna ha fatto il suo ingresso negli spazi sociali, anche l'uomo ha varcato la soglia di quel luogo che per molto tempo è stato ad appannaggio femminile. Dalle case, ai ristoranti ai programmi televisivi, è possibile vedere come anche gli uomini siano entrati nell'universo culinario. Tuttavia, ciò che emerge da ricerche recenti (Benasso & Stagi, 2018) è che, nonostante questo cambiamento spaziale, le donne siano ancora spesso investite della responsabilità della cura del cibo. Un'ampia letteratura, soprattutto di matrice femminista, si è occupata di riflettere su come la naturalizzazione del legame tra nutrimento e femminilità rappresenti uno dei territori più fertili per la riproduzione della divisione tra sfera pubblica e sfera privata e di come i significati sociali e culturali connessi al cibo e all'alimentazione servano a perpetuare le divisioni di ruoli all'interno della famiglia (Benasso & Stagi, 2018). Nello studio *Feeding the family*, De Vault (1991) parte proprio dal presupposto che il lavoro di cura che passa attraverso la dimensione alimentare sia centrale per la produzione del modello di famiglia tradizionale; cucinare come cura è un modo per creare prospettive di genere in cui domina una femminilità socialmente determinata. L'idea che cucinare sia un compito femminile è la declinazione dell'ipotesi che la preoccupazione della salute familiare sia un'attitudine della donna e che cucinare per gli altri sia parte di un'identità femminile che si riproduce di generazione in generazione attraverso la socializzazione di genere (Stagi, 2016).

Questo carico di responsabilità è ben chiaro alle donne; esse, infatti, segnalano spesso come si sentano depositarie della dimensione alimentare in casa, in termini non solo di preparazione ma anche di promozione della salute della famiglia attraverso la scelta e la preparazione di cibi sani (Cairns, 2015). Questo fenomeno viene denominato *caring mother* (madre premurosa) (Ristovski-Slijepcevic et al., 2010). All'interno di questo scenario le politiche pubbliche attribuiscono alla famiglia e alla casa il compito di divenire luoghi per la promozione della salute e per la cura della società; tuttavia, essendo le donne considerate come le principali responsabili dei servizi di cura

familiare, sono loro, a tutti gli effetti, a essere delegate a eseguire tale compito. La “donna buona” infatti è colei che è responsabile del benessere fisico ed emotivo della propria famiglia. (Holmes & Gastaldo, 2002). La costruzione dell’identità di “buona madre” inizia con le scelte alimentari durante la gravidanza e l’allattamento e continua con il monitoraggio, la valutazione e la disciplina delle scelte alimentari dei propri figli durante la crescita; compito che spesso genera un senso di appagamento nella donna stessa perché materializzazione del proprio amore (Lupton 1999). Chi non si conforma a questo modello idealizzante il ruolo materno spesso diviene soggetto di quella stigmatizzazione che la letteratura femminista ha definito *mother blame* (colpa materna) che imputa alle madri la responsabilità dei comportamenti dei figli definibili come socialmente devianti (Ladd-Taylor & Umansky, 1998).

Interessante è notare come anche nel mondo dei media questi stereotipi continuino a essere perpetrati; come fa notare Stagi (2016), nei programmi televisivi di cucina l’autorità e la competenza in cucina sono impersonate sempre da chef uomini, mentre le cuoche donne mettono in scena una femminilità tradizionale congruente al ruolo di cura e di creazione dell’ambiente domestico. I programmi e le pubblicità alimentari utilizzano abitualmente figure ideali che incarnano diversi modelli di genere basati su ruoli e stereotipi sessuali. Le categorie analitiche individuate da Goffman (1979) nel suo testo *Gender Advertisements* sembrerebbero ripetersi tuttora: l’asimmetria di genere, rappresentata nei ruoli e nelle posture, tuttora si ritrova nelle pubblicità contemporanee, dove la donna tende a essere collocata nella sfera privata e associata a funzioni di nutrimento.

L’iniquità nel rapporto con il cibo tra uomini e donne non si spende solamente per quanto riguarda la gestione delle pratiche alimentari ma anche nell’accesso al cibo e nelle possibilità di consumo. Tale fenomeno, inizia ad essere denunciato nella contemporaneità, specialmente in relazione alle situazioni di *Food Insecurity* che affliggono i Paesi meno sviluppati. Con il termine *Food Security*, ci si riferisce alla sicurezza alimentare generata dalla disponibilità, dall’accesso e dalla stabilità delle risorse nutritive di cui gli individui possono beneficiare. La sicurezza alimentare esiste quando tutte le persone, in ogni momento, hanno accesso fisico, sociale ed economico a cibo sufficiente, sicuro, nutriente e che soddisfi le loro esigenze dietetiche e preferenze alimentari per una vita sana. La disuguaglianza di genere gioca un ruolo significativo anche su questo fronte: nonostante le donne contribuiscano alla metà della produzione alimentare mondiale, hanno più difficoltà degli uomini ad accedere alle risorse. In situazioni di povertà, malnutrizione, carestie sono sempre le donne a pagarne il prezzo maggiore, perché hanno possibilità d’accesso più limitate rispetto agli uomini e i dati, quindi, ci suggeriscono che esse soffrono molto di più la fame rispetto a quest’ultimi (Segal & Demos, 2016).

Questa differenza si manifesta anche per quanto riguarda un altro tipo di disturbi alimentari dove la componente identitaria entra in gioco, come anoressia e bulimia, in quanto le donne corrono due volte in più il rischio rispetto agli uomini di soffrirne (*Ibidem*). Il cibo risulta essere per le donne una fonte di gioia, colpevolezza, ansia, speranza; con il suo portato emotivo pregnante il cibo è molto più impattante nella costruzione identitaria delle donne rispetto agli uomini (Cairns, 2015); del resto, è proprio intorno al rapporto con il cibo che storicamente sono venute a costruirsi le diverse rappresentazioni di femminilità, visioni spesso improntate al servizio, al controllo di sé, alla moderazione, se non addirittura alla mortificazione. Tutte queste dinamiche rientrano nel secolare tentativo di disciplinamento del corpo femminile: proprio perché attraverso il cibo possono aprirsi spazi di trasgressione, questo accesso è stato controllato e manipolato per rendere il corpo delle donne più docile e sottomesso. Questo disciplinamento è stato spesso attuato attraverso il culto della bellezza del corpo, che passa attraverso il giudizio dello sguardo maschile e che le donne di ogni epoca hanno da sempre introiettato come criterio di valutazione di se stesse. La spinta a conformarsi ai canoni standard di bellezza, imposti soprattutto dai media, hanno spesso indotto le donne a ricorrere a diete dimagranti spesso drastiche e invasive, perché il corpo magro è simbolo di autocontrollo e disciplinamento. La bellezza si trasforma così, in una “tirannia della linea” (Chernin, 1981), in un’ossessione per una dieta rigida, che spesso altera la salute fisica e psicofisica, ed è accompagnata da demoralizzazione, depressione, svalutazione e un senso di colpa e di vergogna quando si trasgredisce ai regimi alimentari autoimposti o quando questi non funzionano come sperato. Il problema del peso, infatti, coinvolge maggiormente le donne, soggette a canoni di eterna giovinezza e di magrezza eccessiva. Questo processo di disciplinamento del corpo femminile attraverso il “dispositivo alimentare” è stato analizzato da diversi studiosi (Iggers, 1996; Cole et al., 2014) partendo dal presupposto che il cibo nelle ultime decadi sia stato erotizzato e investito di potere simbolico e morale; di fatto ha assunto il ruolo che il sesso aveva in passato nel disciplinamento delle donne, diventando il nuovo “frutto proibito” (Iggers, 1996). La liberazione sessuale delle donne, condotta dagli anni Settanta dai movimenti femministi, ha permesso alle donne di sdoganare il loro rapporto col sesso, sottraendosi alle forme di controllo patriarcale che le voleva pure e dedite all’abnegazione di sé e dei propri desideri. La funzione disciplinante che aveva da sempre assunto il sesso è stata trasferita, in tempi più recenti, al cibo, diventato oggi fonte di paura, brama, senso di colpa e peccato (Sidella, 2010) determinando così un nuovo codice valoriale nel rapporto tra i sessi, che, di fatto, ricalca quello passato, tentando nuovamente di normalizzare socialmente l’immagine femminile e sessualizzandola. La crescente complessità del rapporto tra i sessi, determinata da una maggiore consapevolezza sessuale delle donne, ha avuto come conseguenza il disinvestimento sulla sessualità e la progressiva comparsa

di personalità narcisistiche per le quali la cura del corpo diventa la chiave della costruzione identitaria. A seguito, perciò, della caduta dei controlli repressivi sulla sessualità, tra gli anni Ottanta e Novanta si sono imposti nuovi stili di vita, che assoggettano soprattutto le donne, orientati al rigido controllo della forma corporea e dell'appetito: attraverso queste nuove forme di controllo si esprimono i valori di abnegazione del desiderio e di rinuncia al piacere, da sempre richiesti al genere femminile. Si genera così una dicotomia di modelli femminili anche nel campo alimentare: la donna "santa" identificata con il cibo-nutimento, dispensatrice di cure attraverso il cibo e che fa dell'autocontrollo un valore, e la donna "tentatrice" soggetta alla dinamica cibogodimento (Stagi, 2016).

In tempi più recenti, di fronte a questa rincorsa di canoni estetici sempre più improntati alla magrezza eccessiva, è stata proposta una nuova lettura simbolica del fenomeno. Riprendendo le parole di Lipovetsky (2000), infatti,

«Alla radice dell'allergia femminile al grasso, c'è il nuovo desiderio di neutralizzare i segni troppo vistosi della femminilità e la volontà di essere giudicate meno come corpo e più come soggetto padrone di sé stesso. La passione per la magrezza traduce, sul piano estetico, il desiderio di emancipazione delle donne dal loro destino tradizionale di oggetti sessuali e di madri, così come racconta un'esigenza di controllo su di sé. Se, ai nostri giorni, la cellulite, le rotondità e i tessuti flaccidi provocano altrettante reazioni negative da parte delle donne, è perché la snellezza e la tonicità stanno a indicare padronanza di sé, successo e *self management*» (p.123).

Da un controllo sociale del corpo si è dunque passati a una forma di affermazione individuale: l'affermazione del Sé femminile transita, perciò, anche mediante il controllo del cibo attraverso il quale si cerca di affermare un modello corporeo che trascenda le imposizioni maschili e la sessualizzazione del corpo della donna.

Concludendo, risulta evidente l'ambivalenza che permea il rapporto tra le donne e il cibo, è quindi impossibile condurre un discorso unico su quale ruolo il cibo abbia giocato nel determinare la costruzione dell'immagine femminile. All'interno della stessa epoca la sua ambivalenza connaturata ha determinato, attraverso un unico oggetto, dinamiche di controllo, limitazione ma allo stesso tempo anche di emancipazione e affermazione di Sé.

## 2. CIBO E EDUCAZIONE: LA DIMENSIONE PEDAGOGICA E SIMBOLICA DELLE PRATICHE ALIMENTARI

*Siamo quel che mangiamo.  
Mangiamo quello che non esiste: i sogni.  
Siamo i sogni che mangiamo.  
I sogni sono buoni da mangiare: sono Cibo.  
Veniamo trasformati dal nostro cibo.  
Veniamo trasformati dai nostri sogni.  
Veniamo trasformati da ciò che non esiste.  
Cosa saremmo senza l'aiuto di ciò che non esiste?  
(Rubem Alvès, 1998)*

### 2.1 Per una pedagogia del nutrimento nella società contemporanea

Come è stato visto nel capitolo precedente il cibo e le pratiche alimentari sono state oggetto di studio, seppur in tempi relativamente recenti, di diverse discipline umanistiche che hanno osservato questo oggetto anche nei suoi significati più profondi e immateriali. Analizzando questo ricco panorama multidisciplinare la domanda che è sorta in questa trattazione è: quale è la posizione della pedagogia in relazione allo studio delle pratiche alimentari?

Da una ricca analisi della lettura pedagogica si può vedere come il legame tra pedagogia, educazione e alimentazione sia molto profondo ma poco esplorato dalla teoresi educativa. Come confermano diversi studi in ambito pedagogico (Birbes, 2012; Flowers & Swan, 2012; Isidori, 2015; Sidoti, 2022) è possibile notare come, mentre l'educazione alimentare ha da sempre trovato una sua collocazione in progetti, iniziative didattiche, studi descrittivi e ricerche, con lo scopo di disseminare informazioni sanitarie nelle scuole, una sistematica riflessione pedagogica sulle dimensioni simboliche del nutrimento non sia stata di fatto sviluppata a livello nazionale; anche a livello internazionale la situazione è pressoché la medesima.

La pedagogia ha, dunque, rivelato nel dibattito interdisciplinare la mancanza di una epistemologia utile alla teorizzazione di una specifica "pedagogia dell'alimentazione" (Isidori, 2015, p. 119) in grado di orientare la riflessione sul senso educativo e simbolico di questa pratica. Ciò che stupisce è il fatto che la storia della pedagogia è disseminata di riferimenti al nutrimento e al cibo, considerati elementi fondamentali dell'educazione, soprattutto in relazione ai primi anni di vita del bambino. Basti pensare al trattato pedagogico *L'Emilio* dove nel libro primo

Rousseau (trad. it. 1989) dedica un paragrafo al nutrimento del bambino accostandolo allo sviluppo del linguaggio, essendo la bocca l'organo imputato per entrambe le azioni, che devono entrambe essere stimolate seguendo i ritmi e i tempi del bambino senza avere fretta di renderlo indipendente dall'adulto anticipando né lo svezzamento né l'utilizzo della parola.

La pedagogia, intesa come teoria e prassi dell'educazione umana, si è sempre nutrita di metafore legate all'alimentazione, vista tradizionalmente come un'azione di mantenimento, cura e dono della vita. È la definizione di Massa (1987,1997) che mette in luce questo nesso risalendo alla derivazione etimologica della parola educare. *Educere* è un "portare oltre, in un altro luogo" ma anche un "tirare fuori", tuttavia ancor prima di essere declinato nella metafora maieutica, il termine educare significa nutrire, allevare: "per condurre via, bisogna prima accudire e nutrire; così come che, dopo essere stati accuditi e nutriti, occorra il venire portati via dal luogo della nutrizione e della cura" (Massa, 1997, p.25).

Fin dai tempi antichi i maestri e gli educatori nutrivano i loro discepoli sia sul piano corporeo sia sul piano intellettuale e spirituale, rendendo così l'educazione metafora stessa del nutrimento: educare è nutrire l'altro in tutti i modi e le forme possibili. Se si risale alla radice etimologica del termine alunno, in latino *alumnus*, è curioso osservare come sia una derivazione del verbo *alere*, che significa alimentare e nutrire non solo con un'accezione materiale ma anche metaforica: il verbo è anche usato, infatti, con il significato di far crescere, rendere grandi. L'alunno, infatti, fin dalle prime tracce nell'antichità di un pensiero educativo, era colui al quale era riservata la cura del maestro; attraverso il nutrimento, materiale e simbolico, che quest'ultimo gli offriva, egli poteva diventare persona e portare a termine quel processo di crescita che lo avrebbe proiettato nel mondo adulto.

Prendendo ad esempio il mondo della Grecia Antica, compito sia del *paidagogós* sia del *paidotribes*, colui al quale era affidato l'allenamento e la cura del corpo del discepolo, era quello di occuparsi anche del cibo, garantendone l'accesso al *páris* affidato. Il maestro diventava così figura esperta e di riferimento in rapporto all'alimentazione e alla cura di quest'ultimo (Cambi, 2014).

Per comprendere meglio questo legame che intercorreva tra educazione e alimentazione ci possiamo rifare alle parole di Omero: emblematica a tal proposito la descrizione che il poeta compie della figura di Fenice, maestro di Achille e personificazione della figura del maestro nel mondo classico

«Io ti ho fatto quale tu sei, Achille simile ai numi.  
Perché t'amavo di cuore: e tu non volevi con altri  
Né andare ai banchetti né mangiare nella casa,  
senza ch'io ti ponessi sopra le mie ginocchia

e ti nutrissi di carne, tagliandola, ti dessi del vino.

E tu spesso la tunica mi bagnasti sul petto,

risputandolo, il vino, nell'infanzia difficile» (Iliade, libro IX, vv. 485-491).

Nella scena tratta dall'*Iliade* traspare una grande dolcezza nelle parole del maestro che descrive con tenerezza la cura che ha riservato al suo alunno. L'accento è posto sul momento del pasto, che diventa uno spazio riservato ai due e non sostituibile; Achille si rifiuta di assumere nutrimento in mancanza del suo maestro. L'educazione dell'eroe greco transita anche nei momenti quotidiani e la relazione maestro-discepolo si spende anche nelle pratiche alimentari, affettivamente e educativamente connotate.

La *paidéia* greca si realizzava perciò attraverso la cura e la somministrazione di un alimento che non era inteso solo con una connotazione metaforica, "cibo dell'anima", ma anche come un elemento nutritivo reale e vitale, "cibo del corpo", perché indispensabile per la sopravvivenza umana, evidenziando come il sapere e il sapore siano strettamente interconnessi per rimodulare costantemente, citando Lupton (1999), il processo di *embodiment*, del diventare persona.

L'educazione e l'alimentazione, in questa prospettiva, si incontrano, si intrecciano e si sovrappongono, manifestandosi entrambe come un costante sforzo di esistere e in una tensione esistenziale al crescere e al trasformarsi.

Gli antichi avevano già evidenziato questo legame. Avevano elaborato una loro pedagogia dell'alimentazione (Isidori, 2015), avendo compreso che da essa dipendeva il benessere della persona, inteso come il raggiungimento dell'armonia e dell'equilibrio tra anima e corpo, perseguito attraverso uno stile di vita, *diáita*, sano ed equilibrato, che coniugasse le esigenze dell'anima e quelle del corpo. *Paidéia* e *diáita*, da cui deriva la parola italiana dieta e che ai tempi dei greci indicava la teoria e la prassi dell'educazione del corpo, erano in stretta correlazione e l'una dipendeva dall'altra. Questa prospettiva pedagogica vedeva l'alimentazione, e il nutrimento, come parte integrante di una *bildung* integrale della persona. Emerge, perciò, nella riflessione contemporanea la necessità di recuperare questo legame e sviluppare una visione umanistica e pedagogica dell'educazione alimentare, ripensandola come un'esperienza fondamentale nella crescita e nella formazione del soggetto (Giugni, 1986).

Nonostante la dimensione sociale e relazionale del cibo abbia assunto una valenza importante negli studi sociali, è possibile notare come, quando si parla di educazione alimentare, si faccia spesso riferimento a una qualsiasi combinazione di iniziative informative e di attività pratiche volte a facilitare nelle persone l'adozione volontaria di scelte e comportamenti alimentari tali da indurre uno stato di salute e benessere fisico (d'Amore, 2017). La dimensione medico-sanitaria risulta centrale in questa definizione e, seppur il focus sia posto sulla parola educazione, la

dimensione pedagogica e quella relazionale sembrano passare in secondo piano rispetto a un paradigma medico che colonizza la dimensione pedagogica. La medicalizzazione del cibo continua ad avere il primato: basti osservare i programmi di educazione alimentare nelle scuole; essi sono orientati alla conoscenza dei nutrienti e mirano a sensibilizzare i bambini, fin dalla tenera età, a un consumo bilanciato di cibo. Ciò che risulta assente è una riflessione sull'alimentazione e sul cibo che miri a comprenderne le profonde implicazioni educative che veicolano.

Fullat (2012), pedagogista, filosofo e antropologo dell'educazione, spagnolo, ha elaborato delle considerazioni innovative rispetto al posizionamento tradizionale sul tema; afferma che il mangiare è un'azione propria dell'essere umano che, per le specifiche modalità in cui avviene, rappresenta un elemento distintivo e peculiare dell'uomo rispetto agli animali. La riflessione pedagogica deve essere dunque chiamata a considerare e a rendere oggetto di studio non tanto cosa l'uomo mangia, ma come mangia e a costruire una teoresi che intrecci le due dimensioni, in modo tale che l'educazione alimentare riguardi il processo di nutrimento a trecentosessanta gradi.

In linea con questa riflessione si posiziona il contributo del pedagogista Giugni (1986), quando afferma che l'alimentazione, ancora prima di essere un tema che riguarda scienze specifiche e che si occupa di norme e regole da applicare e seguire, è qualcosa che ha a che fare con l'educazione intesa in un senso molto più ampio, meno semplicistico e riduttivo.

Il compito della pedagogia diventa quello di rispondere alla domanda se, come ed entro quali limiti l'alimentazione può considerarsi un fatto educativo, da studiarsi attraverso un approccio che tenga conto delle peculiarità della sua epistemologia (Isidori, 2015). Dovigo (2009) parla a questo proposito di "pedagogia della salute", intesa come approfondimento delle riflessioni e degli strumenti fondamentali che consentono ai soggetti di progettare e realizzare il proprio stile ottimale di vita in termini di benessere emotivo, fisico, sociale e intellettuale, sostenendoli nella ricerca e nel raggiungimento delle migliori condizioni di salute lungo le diverse età della vita. Il cibo e l'alimentazione diventano punti nodali di questa riflessione: data la loro natura multiforme, possono rendersi dispositivi pedagogici di promozione del benessere olistico della persona perché la loro funzione è quella di promuovere la salute a trecentosessanta gradi, salute fisiologica, salute psicologica, salute emotiva e relazionale.

Strutturare un'epistemologia pedagogica dell'alimentazione permetterebbe di superare la visione dualistica che Giugni (1986) denuncia in relazione all'educazione alimentare. Il pedagogista ha evidenziato come il problema di questa pratica sia caratterizzato da una dinamica di contrasto tra una dimensione fisiologica da una parte e una socioculturale dall'altra. Secondo Giugni, infatti, esistono due possibili interpretazioni dell'alimentazione, in grado di orientare specifiche

prospettive per la riflessione pedagogica su questa pratica: un'interpretazione “strumentale” e un'interpretazione “umanistica”.

La prima interpretazione, quella “strumentale”, considera l'alimentazione come uno mezzo che guarda solo alla mera dimensione fisiologica dell'essere umano, inteso come soggetto determinato da stimoli ambientali esterni. Questa prospettiva inquadra l'alimentazione in un contesto “scientifico” in cui è predominante il discorso centrato sulla visione del corpo prospettata dalle scienze biochimiche, fisiologiche ed igienico-mediche. Questa interpretazione strumentale omette il discorso sull'alimentazione da un punto di vista valoriale e relazionale dei soggetti e si prospetta come una visione limitata e riduttiva della complessità di questa pratica, vista per lo più come un'azione legata al corpo, inteso come “dato” chimico-fisiologico e non come “essenza dell'esistenza individuale” (Isidori, 2015).

La seconda interpretazione, quella “umanistica”, al contrario della prima, pensa all'alimentazione attraverso una lente fenomenologica, considerando il corpo come un soggetto intenzionale, dotato di intenzionalità, di una coscienza e di una responsabilità, animato da una spinta verso la libertà, superando così la visione strumentale della corporeità, identificandola come espressione totale della personalità (Giugni, 1986). Questa prospettiva interpreta il nutrimento non tanto come un fatto, un evento dell'esperienza quotidiana, quanto piuttosto come una situazione esistenziale ricca di significato.

Tale lettura permette di superare la dicotomia tra approccio strumentale e approccio umanistico, mostrando, di fatto, come tali concetti rappresentino in realtà due facce di una stessa ed unica medaglia, perché entrambi contribuiscono a costituire la personalità integrale del soggetto. L'educazione deve prendere le mosse da entrambe, proponendo un paradigma in cui esse possano intrecciarsi ed integrarsi.

In linea con questa riflessione, nel 2006 in Norvegia è stata attivata una sperimentazione nelle scuole secondarie: l'inserimento della nuova materia *Food and Health*, attraverso cui esplorare i binomi cibo e stile di vita, cibo e consumo e cibo e cultura. La materia *Food and Health* ha sostituito nei programmi scolastici *Economia domestica*; i docenti a cui viene assegnato l'insegnamento devono maturare una competenza pedagogica ampia in materia di alimentazione, partendo dal presupposto che il cibo non è solo un oggetto di apprendimento ma un tramite culturale di valori sociali e un collante di processi culturali collettivi (Flowers & Swan, 2012).

La riflessione innescata da questa esperienza innovativa ha condotto i due accademici norvegesi Flowers e Swan, nell'ambito di un simposio sulla relazione tra pedagogia e cibo, tenutosi a Berlino nel 2009, ad introdurre per la prima volta la definizione di *food pedagogy* (pedagogia alimentare), una nuova prospettiva teorica e di ricerca che segna lo scarto con l'educazione

alimentare classica, proponendo una nuova lettura dei significati relativi al cibo, sovvertendo l'interesse primario ai processi igienico-sanitari relativo al consumo di cibo e ponendo in primo piano le dimensioni sociali e affettive. Le pratiche alimentari vengono, dunque, considerate per la prima volta dalla pedagogia come spazi di apprendimento di valori, di ruoli sociali, di abitudini condivise e luogo dove vengono messi in circolo affetti ed emozioni.

La pedagogia alimentare affonda le radici in un metodo di ricerca di tipo fenomenologico, con lo scopo di costruire una comprensione del cibo come fenomeno complesso (Palovaara-Soberg & Thuv, 2009). La pedagogia alimentare trova un accostamento euristico alla pedagogia del benessere, perché entrambe promotrici non solo del *well-being*, ma di un *well-becoming*, un processo in divenire teso verso un benessere che non si dà nel qui ed ora ma è in costante ricerca e costruzione, attraverso pratiche educative in cui salute e piacere possano coesistere e dove le scelte individuali si devono necessariamente connettere alle esigenze del mondo che ci circonda e che abitiamo.

Collocandosi in questo quadro teorico, Nigris (2010) suggerisce come la pedagogia alimentare, interpretata nelle sue valenze didattiche, si debba riferire a un sapere pluridisciplinare e transdisciplinare che prende a oggetto domande rilevanti e socialmente utili: come promuovere la sostenibilità ambientale? Come connettere finalità di ordine sociale ed economico a teorie legate al rapporto con la natura e al benessere psicofisico? L'educazione alimentare non deve, perciò, intervenire sui comportamenti alimentari dei bambini meramente in ottica nutrizionistica o moralistico-precettistica, ma piuttosto individuare modalità innovative di insegnamento nel campo della pedagogia alimentare che valorizzino l'intreccio delle diverse aree che la tematica richiama quali quella culturale, sociale, identitaria, emotiva e cognitiva (Nigris & Balconi, 2015). L'educazione contemporanea non può più prescindere da questa consapevolezza: si tratta, perciò, di far maturare una nuova attenzione epistemologica che vada oltre l'educazione alimentare classica e che si muova verso la costituzione di una pedagogia alimentare rinnovata, una "pedagogia del nutrimento" intesa come dispositivo teoretico che studia i processi di educazione e apprendimento che si generano attraverso il cibo e le pratiche alimentari. Finalità di una pedagogia del nutrimento in senso alto è quella di prestare attenzione a dinamiche di cura, di potere, di trasmissione intergenerazionale, di genere, di classe, di razza, di status e a tutte le correlazioni che questi fattori determinano sulla costruzione identitaria dei soggetti in termini di affetti, relazioni, valori, consolidamento di abitudini, ricerca del benessere individuale e della sostenibilità ambientale.

### **2.1.1 Riflessioni pedagogiche sul cibo: tra sostenibilità ambientale e sostenibilità educativa**

Il termine sostenibilità è ormai da alcuni decenni al centro di un dibattito multidisciplinare, focus di una riflessione che si sta progressivamente articolando e arricchendo, diventando “trama” (Birbes, 2017) di pratiche virtuose, dove sviluppo umano e responsabilità sociale si intessono e coesistono. I discorsi sul tema stanno facendo emergere la complessità di questo concetto ed evidenziano la necessità di adottare un approccio olistico ed ecosistemico per la sua comprensione (Loiodice, 2018). Il tema della sostenibilità necessita di essere affrontato in modo globale e sistemico: è solamente attraverso un pensiero complesso, che chiama in causa ogni aspetto del mondo e ogni legame causa-effetto tra i suoi abitanti, che è possibile garantire la salvaguardia dell’essere umano e la difesa di ogni sistema vivente. Come è stato visto nei capitoli precedenti le scelte di vita dell’uomo sono sempre più caratterizzate dall’individualismo, comportando così una sorta di chiusura verso la dimensione relazionale. Ciò che ne consegue è una deriva nel rapporto con l’alterità orientato da dinamiche di indifferenza, ma anche di dominio e prevaricazione (Loiodice & Ulivieri 2017). La dimensione della cura, nel nostro mondo contemporaneo, è entrata profondamente in crisi. Scrive Morin:

«L’atteggiamento di conquista e di dominio che l’uomo, soprattutto sotto l’impulso occidentale, ha assunto nei confronti degli altri uomini e della natura, archivia ogni idea di saggezza, facendo deperire le antiche solidarietà e facendo prevalere atteggiamenti fortemente individualistici» (2015, p.93).

Il deperimento che descrive l’autore nel suo testo è sempre più dilagante nella società contemporanea e non si spende solamente sul piano della relazione tra gli individui, generando una forte crisi dei legami tra gli esseri umani, ma anche nel rapporto che l’uomo intrattiene con l’ambiente che lo circonda, un rapporto basato sempre più su dinamiche che reificano la natura e la rendono subalterna alle esigenze dell’essere umano. I processi di oggettificazione e di mercificazione delle risorse naturali hanno condannato l’uomo a una cecità verso i segnali ambientali che ormai permeano l’Antropocene: i cambiamenti climatici, il consumismo sfrenato, la produzione insostenibile di rifiuti difficilmente riciclabili, la contaminazione delle acque, l’inquinamento diffuso, il deperimento di risorse naturali e la mancanza di risorse alimentari sono minacce all’integrità della specie umana, spesso negate a favore della perpetuazione degli interessi macroeconomici del neoliberismo, rendendo l’uomo inconsapevole del baratro che la civiltà ha davanti a sé. La natura, per l’uomo contemporaneo, ha perso ogni parvenza di sacralità e la sua indipendenza ontologica; il suo senso è stato ridotto a una funzionalità intensa in termini

di adoperabilità e manipolazione (Reale, 1995). Sempre Morin denuncia questo disagio ed esprime un accorato avvertimento:

«Dobbiamo abbandonare i due miti principali dell'occidente moderno: la conquista della natura-oggetto da parte dell'uomo soggetto dell'universo. Dobbiamo sbarazzarci del paradigma pseudorazionale dell'*Homo sapiens faber*, secondo il quale la scienza e la tecnica prendono su di sé e realizzano il compimento dello sviluppo umano» (1994, p.42).

L'elogio della tecnica ha soppiantato quello della natura, l'uomo contemporaneo sta sacrificando ogni contatto con la dimensione naturale, sta cedendo il passo alla "macchina", da cui risulta sempre più dipendente. Le tecnologie consentono di raggiungerci ed interconnetterci *anytime, anywhere, anyone* (Birbes, 2012). Non si tratta di impostare un discorso tecnofobo, ma di ripensare una modalità ibridativa tra tecnica e vita che permetta di riscoprire la «singolarità del vivente» (Benasayag, 2021) e che permetta di rifuggire dall'esaltazione degli ideali dell'iper-modernità (Foucault, 1966) che fanno esperire all'essere umano una presunta onnipotenza, che confligge con la finitudine esistenziale che lo connatura. In questa atmosfera da delirio onnipotente egli sembra essere ignaro del fatto che ogni trasformazione tecnologica a cui dà avvio comporta, inevitabilmente, una modificazione dell'ecosistema, ma non tutte le modificazioni sono sostenibili sul piano fisico, socioeconomico ed etico-educativo (Iavarone, Malavasi, Orefice & Pinto Minerva, 2017). La recente crisi pandemica ci ha offerto una lezione preziosa in tal senso: dall'oggi al domani siamo stati spettatori dell'irruzione dell'incertezza, della complessità e della fragilità del divenire, ricordandoci che siamo tutti collegati gli uni con gli altri (Benasayag & Cany, 2022).

La fragilità ci ha convinto a sviluppare una riflessione che contrasti l'appiattimento delle singolarità dei viventi e il pensiero transumanista radicale per "superare le illusorie equiparazioni tra vita e macchina, tra intelligenza e calcolo, tra stato affettivo e protesi, [...] per stabilire una nuova e radicale alterità tra organismo e artefatto" (Benasayag, 2021, p.21), così da generare una nuova alleanza tra i ritmi dell'umano e quelli del vivente non umano.

L'appello alla responsabilità che Morin lancia è un invito alla cautela, affinché l'*Homo Faber*, dedito alla tecnica, eviti di prendere il sopravvento sull'*Homo Sapiens Sapiens*, colui che è in grado di sostenere una riflessione generativa ricollocando il rapporto tra l'antropico e la dimensione naturale al centro di ogni discorso. Occorre ridisegnare le coordinate di un nuovo mondo dove l'equilibrio cosmico la scoperta di una nuova saggezza siano al centro di un abitare la terra con

misura, una saggezza ecologica<sup>2</sup> intesa come giusta misura che consenta di mettere ordine nel rapporto uomo-natura (Mortari, 2020).

Il compito di trovare questa giusta misura, generatrice di un'alleanza tra l'uomo e natura, viene affidata da Morin, non a caso, proprio all'educazione che è vista come processo per concorrere alla formazione di una nuova "identità terrestre" (Loiodice, 2018). La tecnologia non è più sufficiente per trovare nuovi modi di abitare la terra, per questo è necessario pensare a percorsi formativi che pongano al centro dei programmi e degli obiettivi dell'insegnamento il raggiungimento di una responsabilità etica, una sensibilità ecologica e una "compartecipazione empatica" alla natura (Næss, 1994), partendo dal presupposto che tutti gli uomini sono accomunati dagli stessi problemi di vita e da uno stesso destino che non può prescindere da quello della Terra (Morin, 2015).

Il cambiamento che segna il rapporto con la natura va ripensato senza cadere nuovamente in discorsi che colludono con una visione antropocentrica del rapporto uomo-natura che ha come esito una costante passivizzazione del Pianeta, pensato come un'identità subalterna all'umano. È necessario ripensare un'ontologia che concepisca la Terra come entità indipendente e capace di manifestare un pensiero e un linguaggio proprio con cui fornisce attivamente segni della sua vitalità e della sua volontà. Non si tratta di abbracciare una visione animista o mistica, ma di riconoscere che ogni organismo, proprio perché vivente, è animato da un'intenzionalità e un intelletto. Così i grandi disastri ambientali, le pandemie globali e i fenomeni naturali più o meno prevedibili possono essere letti come segni, che faticiamo a comprendere, di questa intenzionalità votata all'autoconservazione e alla riaffermazione del proprio spazio vitale. Ciò che l'antropologo Kohn (2021) ci suggerisce è di "pensare oltre l'umano, perché il pensiero si estende oltre l'umano" (p.72), e si manifesta in modi che ancora oggi appaiono misteriosi. Diviene quindi necessario riscoprire una nuova arte dell'ascolto partendo dall'assunzione di una postura più sensibile e aperta all'inaspettato, all'immateriale, all'invisibile, elaborando una nuova semiotica capace di leggere i segni che arrivano costantemente dal non umano che ci circonda. L'impegno, perciò, deve essere rivolto alla disseminazione di nuove forme solidali di pensiero e di ascolto, in nome di quella che Pinto Minerva e Gallelli (2004) definiscono "fratellanza cosmica" intra e interspecie: un legame inalienabile capace di parlare un linguaggio universale tra tutte le entità vive, umane e non umane, e di generare "ponti ibridativi" (p.138) tra aspetti e componenti della realtà tradizionalmente separati e in contrapposizione: "naturale" e "artificiale", "scelte individuali" e "mondo", "dimensioni locali" e "dimensioni globali". Dentro

---

<sup>2</sup> Dal termine inglese *ecowisdom*, coniato nel 1994 dal filosofo norvegese Næss per intendere una nuova visione del mondo basata su basi biocentriche più che antropocentriche. Il termine si inserisce nel concetto più ampio di *deep ecology*, ovvero un'ecosofia, contemporanea, fondata nel 1972 sempre da Næss, che si pone l'obiettivo di recuperare la consapevolezza della compartecipazione degli elementi organici e inorganici nella comunità biosferica.

un orizzonte di nuova solidarietà globale, individualità e alterità potranno finalmente intrecciarsi e riconnettersi. L'uomo e la natura non sono due totalità contrapposte, ma esse sono interconnesse in un rapporto di reciprocità: il paradigma ecologico in educazione (Birbes, 2013, 2017; Mortari, 2020) contribuisce a riflettere sulla relazione fra umanità e natura e a considerare la persona implicata nell'ambiente, anziché dominatrice assoluta, permettendo di cogliere il principio della interrelazione di tutte le cose, non come connessione causale di vari elementi ma come condizione per cui ogni soggetto è intrinsecamente collegato agli altri attraverso relazioni molteplici.

La riflessione pedagogica è dunque chiamata a definire in modo critico e progettuale l'interazione tra comunità umana, sviluppo tecnologico e dimensione ambientale, coniugando le esigenze individuali dell'uomo e della società e le richieste dell'ambiente naturale, creando una nuova convivialità interpersonale che conduca al superamento dell'etica individualistica, solipsistica e dell'incomunicabilità (Baldacci & Frabboni, 1990), acquisendo saperi di senso fondati sul rispetto della cura della vita in tutte le sue forme. Occorre ripensare l'educazione a partire da una cura del futuro anteriore che implica l'impersonificazione dei rischi che stiamo vivendo; solo se sappiamo accogliere questa sfida possiamo creare un avvenire durevole, fecondo, inclusivo, sostenibile e pacifico, attraverso un consapevole sviluppo di valori democratici, di cura dell'ambiente, di solidarietà, di rispetto integrale della dignità umana e non umana, della diversità in tutte le sue forme. Una cittadinanza attiva e responsabile non può che fondarsi su questi valori, tendendo a una sostenibilità che trova nell'educazione una sua matrice primaria. Un'educazione sostenibile diventa qualcosa di più di un'educazione ambientale: significa lavorare per decretare il passaggio da un apprendimento trasmissivo a un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e creativo, che miri a una salvaguardia dinamica e strategica dell'ambiente, capace di leggere i segnali che arrivano dall'ambiente stesso, e alla diffusione di una coscienza ecologica nei cittadini (Baldacci & Frabboni, 1990); una coscienza che conduca a un'elaborazione dell'essere nel mondo rinnovato, generato dal senso di meraviglia per lo spettacolo della vita e dallo stupore per la bellezza della natura (Malavasi, 1998), di cui l'uomo è spettatore emozionato e responsabile attivo. Un'educazione ecologica è sempre più necessaria fin dalle prime fasi della vita, i contesti scolastici vanno ripensati andando oltre la trasmissione intellettualizzata dei saperi e favorendo un processo di partecipazione sociale a una comunità eticamente impegnata e che sappia esercitare l'arte dell'ascoltare, così da progettare esperienze educative in grado di far sperimentare l'essere parte del mondo in modo vibrante e sensibile (Guerra, 2019).

In questo senso, come suggerisce Mortari (2020), la riflessione pedagogica è chiamata in causa per promuovere una “concettualizzazione ontologica della natura adottando un paradigma

ecologico” (p.36) attraverso il quale l’uomo possa ristrutturare il suo modo di essere in relazione con il mondo, sentendosi direttamente implicato nella sua salvaguardia perché inestricabilmente intessuto con il pianeta in una forma di intimità sostanziale.

Se si fa riferimento al concetto di intimità sostanziale con la natura, il cibo non può che essere chiamato in causa: come oggetto liminale può diventare il *medium* per creare questa intimità tra uomo e natura. Oggetto-soglia che connette il “dentro” e il “fuori”, triangola il rapporto tra soggettività, cultura e ambiente, incarna i valori di convivialità, di trasferimento di conoscenze, di tutela della biodiversità del territorio, di riorientamento degli stili di vita verso forme di consumo più sostenibili per la salute dell’ambiente e dell’umanità. Riflettere sulle dimensioni simboliche del cibo in un’ottica pedagogica significa riappropriarsi del gusto, del piacere e della gioia di vivere che contraddistinguono il benessere dell’individuo, tenendo insieme anche il rispetto e la tutela della natura.

La buona alimentazione dovrebbe divenire oggetto disciplinare all’interno dei programmi scolastici, promuovendo, fin dalle prime fasi della vita, la consapevolezza di alcuni valori fondamentali, il rispetto di sé stessi e quelli dell’ambiente di cui si è parte (Birbes, 2013), cultura centrata sul primato del piacere a tavola. Inoltre, occorre formare le nuove generazioni a una nuova coscienza civica attraverso cui il non spreco di cibo e la riduzione della quantità di rifiuti prodotti diventano gesti spontanei e interiorizzati. Tutto ciò si traduce in una nuova prospettiva di consumo sostenibile, grande tema dell’umanesimo pedagogico planetario che concilia i bisogni umani e una buona qualità della vita con la minimizzazione dell’uso delle risorse, attraverso scelte consapevoli e responsabili. La scelta di che cosa mangiare ha il potere di cambiare il mondo; imparare a scegliere dovrebbe essere l’obiettivo primario della pedagogia alimentare: è importante partire dall’educare le nuove generazioni a saper scegliere, restituendo al cibo il suo posto centrale nella costruzione dell’identità individuale e sociale, nella sua dimensione di sostegno al processo di soggettivazione e in qualità di bene comune. La scelta del cibo prevede, dunque, l’esperire processi partecipativi condivisi, che coinvolgano i soggetti in ogni fase, dalla produzione al consumo. Interessante a tale proposito è il termine *agricivismo* introdotto dall’urbanista Ingersoll (2006) per definire una nuova tendenza urbana che prevede il coordinamento di molteplici attività agricole in spazi urbani attraverso un’estesa partecipazione sociale integrata da parte della popolazione e agricoltori e una diffusa coscienza ambientale, evidenziando la funzione sociale dell’agricoltura in città. Evidente è la dimensione educativa in questa nuova forma di abitare lo spazio urbano, che si concretizza in interventi rivolti ai cittadini, con l’obiettivo di modificare l’atteggiamento collettivo nei confronti del consumo individuale.

Spazi di riflessione ecologica e sostenibile sono dunque possibili a partire dal cibo che si decide di consumare, orientando le proprie scelte verso una critica radicale alla società dei consumi. Ciò si traduce, in altre parole, come scrive Birbes (2012, p. 100) non “nella promozione di un pauperismo di ritorno o di un ascetismo incapace di apprezzare la bellezza, ma piuttosto di cercare un’ecologia del desiderio, che sappia riorientarlo”.

Diventa, perciò, necessaria un’educazione che sappia riallenare il desiderio di fronte alla crisi e alla perdita dei riferimenti sociali che strutturano l’esistenza umana, crisi che si traduce in atteggiamenti spaesanti, indifferenti, cinici, adattativi, passivi, prigionieri delle influenze mediatiche che condannano l’uomo a esperire un presente appiattito, senza profondità di memoria e a condannare il proprio futuro. L’incapacità di desiderare può essere contrastata anche attraverso il cibo: riscoprendo a tavola quelle relazioni che ci legano all’Altro, esplorando il piacere attraverso il gusto, introducendo nel nostro corpo un oggetto ricco di significati simbolici che ci connette al luogo che abitiamo ma al contempo ci abita, rifuggendo l’appiattimento identitario, scoprendo le dimensioni di benessere e di cura di sé e dell’Altro.

Il concetto di sostenibilità viene così ampliato e assume un nuovo aspetto: sostenibile è ciò che implica il rispetto dell’ambiente, ma anche ciò che orienta le relazioni umane e il rapporto con il Sé attraverso la valorizzazione della capacità desiderante, che riconosce ad ogni soggetto lo *status* di essere unico e irripetibile. L’unicità e l’irripetibilità di ciò che ci circonda e di ciò che siamo devono essere coltivate anche attraverso un’educazione sostenibile che nutre queste peculiarità.

La progettualità pedagogica deve sedersi a tavola, riflettendo e al contempo disseminando pratiche alimentari che promuovano uno stile di vita volto alla condivisione, alla cura dell’Altro e di Sé, insegnando a “vivere meglio con meno” (Birbes, 2017) e che promuovano un nutrimento effettivo capace di stimolare e sostenere il desiderio.

Tutte le agenzie educative sono chiamate in causa: tale cambiamento è possibile solamente attraverso uno sforzo congiunto di molteplici soggetti, scuole, famiglie, operatori del territorio, istituzioni socio-sanitarie, servizi educativi, che operino in rete attraverso un sistema educativo integrato.

Affinché una nuova visione ecologica si diffonda, si rende necessario un processo di educazione collettiva a stili di vita responsabili verso l’Alterità che ci circonda. Attraverso il cibo diventa possibile prendersi cura di sé, dell’Altro e del Pianeta, di gettare le basi per un’autentica fratellanza cosmica, perché il cibo può essere anche cura e strumento di unione.

Il rapporto con il cibo, purtroppo però, ancora oggi porta con sé disuguaglianze profonde nell’accesso alle risorse e nel loro utilizzo. Questa condizione è una conseguenza della crisi dei

valori sociali che contribuisce a rendere possibile l'eclissi dell'attenzione nei confronti dell'Altro, sino ad una negazione della sua stessa presenza o identità. Tuttavia, un pensiero che mira a promuovere attraverso il cibo il benessere integrato del Pianeta e di tutti gli individui che lo abitano (Iavarone & Iavarone, 2004) è oggi ampiamente radicato nel dibattito politico-economico mondiale e ha ricadute anche sulla dimensione educativa, eletta a via di diffusione di buone pratiche relative sia alla distribuzione equa delle risorse alimentari sia al consumo consapevole che rispetti tradizioni locali e identità individuali.

Un punto di svolta per orientare le progettualità alimentare verso questo orizzonte di pensiero è rappresentato dalla manifestazione dell'Expo Milano 2015. L'evento mondiale *Feeding the Planet, Energy for Life* si è realizzato in uno scenario di globalizzazione caratterizzato dalla complessità dei fenomeni socioeconomici, politici e tecnologici. Nell'ambito dell'esposizione la tematica alimentare è stata affrontata nelle sue molteplici declinazioni cercando di mettere in luce le sue innumerevoli sfumature; i temi centrali sono stati: il futuro del cibo, il cibo sostenibile e l'esperienza del cibo. In linea con questi temi centrali, la riflessione generata dall'evento ha evidenziato le sfide agroalimentari che il mondo avrebbe dovuto affrontare in un futuro molto prossimo: combattere la denutrizione, la malnutrizione e lo spreco, promuovere un equo accesso alle risorse naturali e garantire una gestione sostenibile dei processi produttivi. La riflessione pedagogica è stata costantemente interpellata e chiamata a riflettere sulle tematiche che ogni padiglione ha messo in luce; tra le parole chiave che sono servite per orientare questa riflessione compaiono quelle di innovazione, di sostenibilità, di eredità sociale e di inclusione, poli tematici necessari per progettare azioni tese alla salvaguardia dell'ambiente e dell'essere umano.

Di fronte all'emergenza posta dalle sfide planetarie evidenziate, l'Expo 2015 ha individuato nell'educazione e nella ricerca strumenti significativi per garantire l'equità sociale e il riconoscimento del diritto umano fondamentale a un'alimentazione sana, sicura e sufficiente per l'intera umanità, proponendo un nuovo modello di sviluppo umano per il XXI secolo, attraverso un approccio al tema dell'alimentazione considerevolmente innovativo. La manifestazione si è qualificata come un laboratorio di idee per approfondire in chiave multidisciplinare il tema della complessità dell'alimentazione nel rispetto del Pianeta e dei suoi equilibri: un centro di ricerca e sviluppo dove profilare il valore dell'uomo nel rapporto con il suo territorio, la sua tradizione ed il suo futuro (Malavasi, 2015), attraverso un approccio pedagogico in grado di anticipare e riflettere sugli scenari futuri "di coevoluzione dei processi e dei dispositivi di qualificazione dell'umano" (Margiotta, 2015, p.36), secondo un approccio ecosistemico sensibile alla complessità del cibo e alla dimensione della cura. La riflessione pedagogica sull'eredità di Expo 2015 delinea i molti aspetti di una cultura dell'alimentazione che contempra il valore della qualità

del cibo in vista del benessere e dei principi della sostenibilità (Birbes, 2016; Giovinazzi, 2018). La dimensione educativa intrinseca all'alimentazione riveste un ruolo essenziale nell'elaborazione di linee progettuali per vivere bene nel rispetto del Pianeta e nella disseminazione di un modello di benessere comunitario. Il benessere sostenibile diventa, perciò un bene comune, dove le libertà individuali, le responsabilità sociali verso l'altro e i valori ecologici si intersecano. Promuovere buone pratiche alimentari a livello globale si deve tradurre nel riconoscimento del diritto al cibo, tra *well-being* e custodia della Terra.

La linea pedagogica dettata da Expo 2015 è stata dunque caratterizzata da uno sguardo sul futuro dell'uomo, senza trascendere però il suo passato, attraverso il recupero di un dialogo con la dimensione temporale. Questo dialogo è stato il *concept* del padiglione *Zero Divinus halitus terrae*, collocato subito all'ingresso dell'esposizione, che, attraverso l'archivio della memoria di rituali e di usanze alimentari che si sono susseguite nei millenni, ha simbolicamente raffigurato la storia dell'uomo attraverso l'alimentazione e il suo rapporto con il cibo e la natura in chiave evolutiva, fino al rapporto contraddittorio che manifesta nella contemporaneità. Per tornare a nutrire il pianeta, rispettandone tempi ed equilibri, occorre recuperare e nutrire costantemente la memoria alimentare dell'uomo. Grazie a questa narrazione, che ha preso forma anche attraverso simboli e racconti mitologici, è stato possibile riflettere sull'importanza della biodiversità e l'impatto dei cambiamenti climatici sulla produzione alimentare, l'economia e la società, attraverso la condivisione di una memoria collettiva, che avvalorava un senso di appartenenza al destino comune dell'umanità e l'appartenenza a una storia universale che ci precede, ci accompagna e ci succede poiché ne siamo parte costitutiva (Malavasi, 2015). La memoria collettiva contribuisce perciò a creare un "senso del luogo" (Mortari, 2008) inteso come sentimento essenziale teso a promuovere un atteggiamento partecipativo e responsabile a nuove forme di politica che sia agita da parte di ogni singolo individuo, al fine di creare nuove pratiche per abitare l'ambiente. *Feeding the Planet, Energy for Life*, nel mostrare al mondo tradizioni alimentari e identità, ha consentito di riflettere sullo sviluppo e sulla dignità dei popoli protagonisti, sull'eredità delle pratiche nutrizionali, sulle prospettive future per le generazioni del domani, in una logica di confronto tra le culture sull'evoluzione dell'economia futura basata su un nuovo rapporto tra uomo e natura (Giovinazzi, 2018).

Il compito di nutrire il pianeta può essere realizzato solo attraverso un nuovo approccio pedagogico che permetta di rispondere alle questioni cruciali dello sviluppo, prospettando linee di azione su scala mondiale per arginare le tragedie umanitarie che il rapporto distorto con il cibo e l'ambiente generano, ponendo come obiettivi-guida lo sviluppo di una coscienza ecologica e il raggiungimento della giustizia sociale.

L'eredità educativa di Expo 2015 è stata raccolta dalle Nazioni Unite nel programma d'azione *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, sottoscritto il 23 settembre 2015 dai 193 Paesi membri, con l'obiettivo di porre fine alla povertà, proteggere il pianeta e garantire la prosperità. Sono 17 i *Sustainable Development Goals* (o *SDGs*) di questo programma che possono essere riassunti nelle "cinque P": *People, Planet, Prosperity, Peace* e *Partnership*. Ciò che l'Onu si è proposto di realizzare entro la data ultima del 2030 è di porre fine alla povertà e alla fame, garantendo a tutti gli esseri umani una vita prospera e la piena realizzazione personale in termini di dignità, uguaglianza e partecipazione al progresso economico in armonia con la natura; di proteggere il pianeta dal degrado attraverso il consumo e la produzione sostenibili, gestendo in modo ottimale le risorse naturali; promuovere una comunità pacifica, giusta e inclusiva; mobilitare i mezzi necessari per attuare questa agenda attraverso un partenariato globale e solidale.

Nel programma d'azione dell'Agenda, l'alimentazione e la tutela dell'ambiente sono elementi chiave, che aprono una sfida multidimensionale volta a favorire la conoscenza e lo sviluppo di sistemi e di strumenti che permettono di produrre, trasformare, distribuire e consumare il cibo in modo migliore, nonché stimolare la nascita di un nuovo pensiero. Infatti, oggi più che mai, il cibo, come è già stato ampiamente dibattuto nel capitolo precedente, è un linguaggio, che serve anche per educare l'uomo a una cittadinanza globale che sta alla base di una nuova comunità democratica. Nel mondo globalizzato, dove legami e relazioni si costituiscono su scala mondiale, essere cittadini globali serve a sviluppare competenze e approcci critici per la costruzione di una visione comune del futuro dove tutti hanno accesso al cibo e contribuiscono alla tutela e alla distribuzione delle risorse necessarie per produrlo, così da creare un sistema alimentare sostenibile, che si pone alla base del benessere dell'intero Pianeta; meta ancora distante dal raggiungimento. Per questo il secondo obiettivo dell'Agenda 2030, denominato dall'Onu *Goal 2: Zero Hunger* è interamente dedicato all'analisi dei bisogni alimentari di tutti i cittadini del mondo, in modo particolare di quelli che si inseriscono in fasce di povertà e vulnerabilità ad alto livello. Nello studio preliminare la stesura dell'Agenda 2030 emerge che dopo decenni di costante declino, nel 2015 il numero di persone che soffrono la fame e la sottanutrizione ha ricominciato ad aumentare lentamente. Le stime attuali indicano che quasi 690 milioni di persone soffrono la fame, pari all'8,9% della popolazione mondiale, con un aumento di 10 milioni di persone in un anno e di quasi 60 milioni in cinque anni. Se le tendenze recenti continueranno, il numero di persone colpite dalla fame supererà gli 840 milioni entro il 2030. Secondo il *World Food Programme*, 135 milioni di persone soffrono di fame acuta, in gran parte a causa di conflitti provocati dall'uomo, cambiamenti climatici e recessione economica. La pandemia da Covid-19 ha raddoppiato questo numero, mettendo altri 130 milioni di persone a

rischio di fame acuta entro la fine del 2020. Nel 2019, quasi 750 milioni di persone, ovvero quasi una persona su dieci nel mondo, sono state esposte a gravi livelli di insicurezza alimentare. Si stima che nel 2019 circa 2 miliardi di persone nel mondo non abbiano avuto accesso regolare a cibo sicuro, nutriente e sufficiente e 144 milioni di bambini sotto i 5 anni sono stati colpiti da arresto della crescita, tre quarti dei quali vivono nell'Asia meridionale e nell'Africa subsahariana. Altro dato che, pur posizionandosi in antinomia con i dati fin qui presentati, risulta essere allarmante è che più di due miliardi di persone soffrono di obesità o sono significativamente sovrappeso, riversando in condizioni che comportano rischi considerevoli per la salute e sono causa di decessi precoci.<sup>3</sup>

Il report mette in luce i paradossi dell'abbondanza e della scarsità che raffigurano una realtà tragica che ci riguarda da vicino e interpella la coscienza umana, richiamandoci a una responsabilità collettiva. Tale discorso sollecita l'esigenza di rinnovare i nostri sistemi alimentari secondo una prospettiva solidale e sostenibile, al di là della logica dello sfruttamento indiscriminato della natura, ponendo attenzione all'ecologia umana e ambientale, alle sue risorse per garantire la sicurezza alimentare. La pedagogia è chiamata in causa per delineare strategie efficaci di azione per nutrire il pianeta, sostenendo un modo di vivere responsabile delle esigenze di ciascuno. Interlocutori privilegiati di questo processo sono i giovani: di fronte alle sfide poste dall'Agenda 2030 hanno il ruolo fondamentale di diventare agenti di cambiamento, innovazione e trasformazione per la necessaria transizione economica, sociale, ambientale, politica che deve realizzarsi nei prossimi anni.

Per questo occorre aiutare i ragazzi a comprendere i problemi, a sviluppare valori condivisi e a combattere attivamente i paradossi del cibo, educando a un'etica e a una morale che rinnovino i valori di appartenenza a una comunità globale, rispettosa delle diversità.

Interessanti a tal proposito sono alcuni progetti che hanno preso piede in diverse zone in Europa relativi a un'"alfabetizzazione alimentare", intesa non solo come capacità di applicare le regole base che determinano una buona alimentazione ma di educare al cibo attraverso un approccio integrato che includa la dimensione emotiva, relazionale e sociale.

Con questo obiettivo nel 2018 la Fondazione Barilla, sottoscrivendo un protocollo di intesa con il MIUR, ha creato il programma educativo *Noi, il cibo e il nostro Pianeta*<sup>4</sup>, che per circa due anni ha coinvolto 218.100 studenti e 3.382 scuole di tutto il territorio nazionale. Questo progetto, ponendosi l'obiettivo di disseminare una cittadinanza attiva, ha offerto un quadro completo sul cibo, andando oltre le sole norme nutrizionali ma affrontando le tematiche della

---

<sup>3</sup> Dati relativi al rapporto dell'Onu Goal 2: Zero Hunger, 2020

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/hunger>

<sup>4</sup> Progetto consultabile al sito <https://www.educazionedigitale.it/noiilciboilpianeta/>

sostenibilità ambientale, della salute, dei valori culturali, della ricchezza della diversità e le questioni relative alla sicurezza alimentare. L'approccio metodologico del progetto è improntato a una didattica informale di tipo costruttivista che ha affrontato il tema facendo riferimento alle esperienze della vita quotidiana degli studenti, permettendo loro di imparare facendo e coinvolgendoli affinché si rendessero promotori di cambiamenti sociali importanti e sostenibili che rinsaldino il legame tra il consumo del cibo e il benessere dell'ambiente. A tal proposito il *Barilla Center for Food and Nutrition*, già da un decennio, ha ideato la doppia piramide alimentare e ambientale, in cui a fianco le regole per l'assunzione di nutrienti sono riportati gli impatti ambientali nella produzione di tali alimenti. Lo scopo è quello di cercare di promuovere un'alimentazione equilibrata sia dal punto di vista nutrizionale sia in termini di impatti ambientali, partendo dalla constatazione che i cibi più salutari sarebbero anche quelli che implicano i minori impatti in termini di consumo di risorse naturali e di emissioni (Barilla Center For Food E Nutrition, 2012).

Le competenze alimentari trasversali diventano necessarie in tutte le aree della società in cui si pone l'accento sulla relazione tra cibo, il comportamento alimentare e la salute, e andrebbero tramandate a partire già dalle generazioni più giovani.

## **2.2 Le pratiche alimentari nei nidi d'infanzia: ritualità, cura e potere**

Il cibo e le pratiche alimentari ben si prestano all'analisi sociale e pedagogica perché lo studio delle relazioni, che si sviluppano attraverso le interazioni con il cibo, e dei rituali che orbitano intorno ad esso può rivelare pratiche educative spesso nascoste perché parte di un mondo quotidiano dato per scontato (Punch, McIntosh & Emond, 2010).

I rituali dei pasti forniscono uno *scaffolding*, attorno al quale il servizio organizza il proprio tempo e attraverso il quale crea condizioni per l'interazione. L'adozione di pratiche alimentari condivise implica l'idea che il cibo funzioni anche a livello simbolico, in quanto può rappresentare pensieri, sentimenti e relazioni. Lo studio olistico delle pratiche alimentari all'interno dei loro contesti socio-spaziali permetterebbe di esaminare parallelamente i modi in cui sia i bambini che gli adulti utilizzano il cibo.

Le abitudini educative assunte nei confronti dell'alimentazione sono essenziali per la crescita di ciascuno, non solo per la promozione della salute ma per la sua intera evoluzione futura. Il cibo può diventare un oggetto attorno a cui ruotano i concetti di educazione, di controllo, di conformità, di obbedienza a seconda che si consideri la tavola "un campo di esplorazione o di battaglia" (Birbes, 2012, p.37). La tavola è un luogo educativo: i pasti educano alla convivenza, alle relazioni, allo star bene con gli altri e con se stessi, a impersonare ruoli diversi, alle regole da rispettare e anche alle buone maniere.

Apprendere come mangiare si lega non solo ad aspetti cognitivi ma anche emotivi. Moltissime volte i comportamenti alimentari e i gusti sono connotati emotivamente e da questa dimensione influenzati. Ognuno di noi può testimoniare che la repulsione provata per un alimento è spesso associata ad un'emozione o ad un ricordo spiacevole collegato a un'esperienza negativa vissuta nel corso della vita e che ha contribuito a far maturare un senso di disgusto per quel determinato alimento. In molti è vivido il ricordo dell'obbligo, spesso durante l'infanzia, di mangiare un cibo che risultava poco gradito e invitante, e del conseguente rifiuto di mangiare quel cibo nel corso del ciclo di vita a causa di quell'imposizione. Un altro fattore che influenza il rapporto con il cibo sono le relazioni e le emozioni che circolano nell'ambiente in cui si consuma il cibo, fondamentali per la determinazione dei gusti: è possibile notare come a tavola spesso si è influenzati dalle persone con cui si ha un legame privilegiato di affetto e che godono di una certa fiducia, essendo portati a imitare le loro scelte alimentari, sperimentando nuovi sapori o evitandone altri secondo il principio di emulazione. Sono queste tutte dinamiche sottili che permeano l'ambiente in cui si consuma il cibo e fanno comprendere come esso sia un elemento da non trascurare, soprattutto durante l'infanzia, perché assume una funzione educativa fondamentale.

Pensando ai servizi educativi per la prima infanzia, specialmente al nido d'infanzia, oggetto di studio di questa trattazione, il momento del pasto rappresenta un interessante banco di prova per bambini, insegnanti, educatori e genitori, perché diventa un luogo di negoziazione tra gli attori coinvolti, un luogo dove la cura si realizza, dove si sperimenta l'autonomia, dove l'identità si costruisce e dove dinamiche di potere vengono intessute determinando le relazioni (Juul, 2010).

Il momento del pranzo costituisce uno degli aspetti più significativi della vita al nido, l'alimentazione deve essere particolarmente attenta quando si rivolge a bambini piccoli. Fin dalla nascita è importante abituare i piccoli a mangiare in modo nutrizionalmente corretto, promuovendo scelte alimentari sane e sostenibili. Soprattutto all'interno di una struttura come l'asilo nido tali aspetti devono essere particolarmente curati. Mangiare è un bisogno ma anche un piacere e tale aspetto non può essere trascurato nella preparazione dei pasti che dovranno stimolare la voglia di mangiare ed educare il gusto. È necessario quindi che la cura del bambino attraverso il cibo passi anche dalla cura per il cibo con cui viene nutrito, così da incentivare la sua voglia di scoprire nuovi sapori ed esplorare i suoi gusti. La dimensione estetica gioca un ruolo importante in questo processo di scoperta in cui il bambino affronta cambiamenti fisici e cognitivi importanti. Spesso il cibo, soprattutto quando non viene preparato internamente la struttura, risulta poco attrattivo per i bambini, perché più attento alla dimensione igienico-sanitaria che a quella relativa alla qualità e alla varietà. Ciò contribuisce a stigmatizzare il "cibo

della scuola” rendendolo spersonalizzato e poco gradito (Gambini, 2015). Un’attenzione particolare va rivolta, perciò, anche alla presentazione del cibo e alle modalità con cui viene offerto; aspetti questi che risultano fondamentali per promuovere un approccio al cibo incentrato sul piacere e sul gusto.

Tuttavia, il pasto è anche, e soprattutto, uno spazio di relazione e comunicazione per cui, oltre agli aspetti nutrizionali, igienici, qualitativi, devono essere tenuti in considerazione gli aspetti emotivi, affettivi e relazionali che esso implica. Niente può essere trascurato al fine di creare un buon rapporto tra il bambino e l’alimentazione, per questo motivo il pasto deve essere considerato come parte integrante del progetto pedagogico. La maturazione di questa consapevolezza da parte degli educatori fa sì che esso diventi oggetto di riflessione costante da parte di tutto il personale del nido così da renderlo sempre più rispondente ai bisogni dei bambini. Nel corso degli anni si è sempre più compreso come il pranzo al nido sia un momento importante di relazione e di socializzazione tra adulti e bambini e tra i bambini stessi, promuovendo così degli approcci che ne permettono un sereno svolgimento. Cura dell’ambiente e degli spazi, cura del cibo proposto, rituali che rassicurino il bambino e lo aiutino a strutturare il tempo in modo da garantirgli una ricorsività, suddivisione in piccoli gruppi con l’educatore di riferimento, sono alcune delle *best practises* che i servizi più sensibili al tema adottano per far emergere il potenziale educativo della tavola.

In quest’ottica il pasto può essere visto come un rito quotidiano perché può essere inteso come, citando le parole di Cazeneuve in *Sociologie du rite* (1971), un atto che, anche quando è sufficientemente elastico da comportare un margine d’improvvisazione, resta fedele a determinate regole e a pratiche ricorsive. Il pasto come rito è caratterizzato da una ripetitività che mantiene invariati alcuni aspetti nel corso del tempo, pur consentendo l’introduzione di elementi di novità nel suo svolgimento. Garantire una sorta di routine nel pasto permette al bambino di percepire l’ambiente come sicuro perché prevedibile, di anticipare i gesti dell’educatrice perché abituali e familiari; la dimensione rituale aiuta perciò, come suggeriscono Seligman e colleghi (2011), a orientare le azioni all’interno di uno “spazio potenziale”, determinato da una cornice ben chiara ai partecipanti e che permette di attribuire un senso condiviso all’esperienza. La dimensione rituale agisce sulla strutturazione del sé e sui processi di soggettivazione del bambino: la ripetizione dei gesti di cura permette di fare esperienza di qualcosa di prevedibile e perciò sicuro e familiare, consentendogli così di costruire delle aspettative e di conquistare maggiore autonomia. Si può sostenere, perciò, che la dimensione della routine non incida solo su una serie di aspetti che appaiono strettamente organizzativi, ma soprattutto sulla modalità con cui l’esperienza del mondo esterno viene proposta al bambino prestando però sempre attenzione al suo mondo interno, rispettando i suoi tempi, le sue

necessità di continuità o discontinuità, di ripetizione e di consolidamento. Il rito, dunque, deve essere necessariamente pensato in un rapporto di consonanza con il ritmo (Benasayag & Carny, 2022) intrinseco al bambino, così da rendersi oggetto efficace nel dare un senso coerente all'esperienza che egli compie della realtà che lo circonda e di cui è partecipe.

La ritualità, in questo senso, permette di facilitare l'ingresso del bambino all'interno del nuovo mondo del nido. Dal momento che per i più piccoli l'alimentazione è soprattutto un momento di intimità tra adulto e bambino, intimità che fino al passaggio al nido d'infanzia è stata creata nell'ambiente familiare, specialmente con la madre, durante la fase dell'ambientamento il bambino sperimenta la prima separazione con la madre e l'ingresso in un gruppo sociale nuovo; sedersi a tavola e mangiare accettando il cibo da uno sconosciuto diventa spesso un'esperienza complessa, che genera dubbi e timori. Per questo la ricorsività della struttura del momento del pasto, attraverso tempi definiti, spazi curati e gesti abitudinari creano nel bambino senso di sicurezza e di familiarità, minimizzando gli imprevisti che potrebbero generare confusività e ansia.

La ritualità nel pasto, inoltre, diventa un connettore sociale attraverso cui costruire e sperimentare il dispositivo del gruppo. Un gruppo che si nutre e si costituisce attraverso la condivisione di pratiche e di simboli ricorrenti, nel quale vengono generati legami sociali importanti attraverso la ripetizione di una gestualità comune. Attuando un'operazione di mimesi di gesti emotivamente ed affettivamente connotati, i componenti del gruppo costruiscono una cultura condivisa, un'identità grupale forte che viene assorbita da ogni singolo individuo e dalla quale viene a sua volta influenzato. Nel pasto a scuola l'influenza del gruppo dei pari è sensibile: nei pasti in comune a scuola il bambino spesso si trova davanti a una cucina a cui non è abituato, in questo caso il comportamento degli altri agisce una sorta di influenza sulla sua predisposizione verso il cibo che non conosce (Le Breton, 2007), contrastando gli atteggiamenti neofobici. Il gruppo dei pari lo induce ad ampliare le preferenze alimentari che prima ha sperimentato solo nell'ambito familiare; alcune ricerche (Duncker, 1938; Birch et al., 1987) dimostrano infatti come i bambini si identifichino con gli altri bambini, soprattutto quelli più grandi, interiorizzando per imitazione e facendo propri i loro gusti e le loro preferenze alimentari.

Il pranzo diventa una *performance* quotidiana, attraverso cui il gruppo acquista una sua identità e si costituisce come spazio potenziale nel quale il bambino sperimenta un rapporto di fiducia con l'ambiente e con le persone che lo circondano, un ambiente sereno ed accogliente dove l'esplorazione del proprio Sé, dei suoi confini e degli spazi di autonomia è possibile e sostenuta. Il pasto deve perciò essere attraversato da un pensiero pedagogico per trasformarsi in uno spazio di cura e di educazione: è attraverso una postura e una gestualità ricorsiva e familiare, caratterizzata da sguardi, parole e frasi che attribuiscono intenzionalità ai vocalizzi e ai gesti dei

bambini, che per l'educatrice è possibile gettare le prime basi per una relazione significativa che inevitabilmente influenzerà il rapporto che i bambini che nutre avranno con il cibo.

In tal senso, ogni nido dovrebbe sviluppare una cultura del pasto al suo interno, per maturare una progettualità che pensi i tempi e gli spazi a misura dei bisogni dei bambini, organizzando e strutturando il momento di nutrimento in modo da garantire ad ognuno un tempo esclusivo ed individuale, capace di rispettare i ritmi, le competenze e le abilità individuali. L'attenzione individuale è fondamentale per far sì che esso diventi un momento di cura autentico dove i bambini si sentano riconosciuti nella loro individualità e possano esprimere a pieno i loro gusti e le loro preferenze. Fondamentale è anche la promozione di un ambiente grupale favorevole agli scambi tra pari e dove la funzione educativa del gruppo si possa formare a partire da una cultura del cibo condivisa e dal piacere di stare a tavola insieme.

Il pranzo rappresenta per ogni bambino un terreno di scoperta e di esplorazione: l'alimentazione è apprendimento in una continua sperimentazione di sé, dell'altro, di sapori, di odori e di consistenze. L'alimentazione nei servizi educativi per la prima infanzia è una grande opportunità per i bambini di sperimentare il desiderio di autonomia, le loro competenze, il loro saper fare e pertanto di affermare la propria personalità. Attraverso l'approccio al cibo viene coltivata l'autonomia; grazie alla presenza di una figura di accudimento che svolge la funzione di base sicura, il bambino viene accompagnato nell'esplorazione e nel consolidamento di nuove abilità. Il pranzo rappresenta un momento di crescita dove il bambino impara a mangiare da solo, prima con le mani, sperimentando il "pasticciamento", e poi usando gli strumenti adatti, come cucchiaio, forchetta, bicchiere, ecc. La progressiva autonomia nell'assunzione del cibo è una conquista importante che rafforza l'identità personale del bambino. Tuttavia, questo è un processo progressivo, che deve seguire delle tappe importanti da cui non è possibile prescindere. Prima tra tutte la fase della manipolazione del cibo. I bambini, subito dopo che con la bocca, si avvicinano al cibo attraverso il tatto, esplorando le diverse consistenze di ciò che gli si presenta nel piatto. Lasciare che il bambino sperimenti con le mani e che abbia un contatto diretto con il cibo gli permette di ricevere stimoli importanti e di esercitare il diritto all'esplorazione, strumento fondamentale nel processo educativo infantile. Un approccio esplorativo al cibo risulta fondamentale, può essere un modo per imparare a osservare e a descrivere, per cercare le relazioni fra le cose (Guerra, 2019), per compiere un'esperienza euristica che avvicini il bambino all'oggetto che sta per incorporare, utilizzando tutti i suoi sensi, scoprendo e imparando a verbalizzare anche le sensazioni e le emozioni ad esso associate. La dimensione affettiva e quella conoscitiva si intrecciano nel momento del pasto; il cibo, a cominciare dallo svezzamento, diventa una scoperta, di colori, di sapori, di odori, di consistenze nuove, di emozioni e contemporaneamente stimola il gioco, la curiosità e il piacere.

Oltre alle fasi esplorativa e dell'autonomia un'altra tappa importante che si manifesta nel pranzo al nido è quella relativa alla strutturazione della capacità di scelta. Con l'ingresso al nido spesso coincidono le prime esperienze di svezzamento e di sperimentazione delle separazioni dalla mamma. Come ricorda Montessori (1909, ediz. 2008) nel suo testo *Educare alla libertà*, un bambino svezzato è un bambino che si è reso indipendente dal seno materno e che, lasciata quest'unica fonte di nutrimento, potrà scegliere cosa e come mangiare esercitando la sua capacità di scelta. Lo svezzamento rappresenta una tappa educativa essenziale e complessa nello sviluppo, che non può essere ridotta alla sola perdita graduale del latte: da questo momento il rapporto con il cibo si arricchisce di nuove dimensioni, di nuovi sapori e di nuove persone che entrano in scena e si relazionano con il bambino. È anche attraverso il pasto che il bambino sperimenta l'autonomia nel poter fare e nel poter essere, esercitando la propria scelta secondo i propri gusti e disgusti, esplorando e affermando la sua identità e le proprie preferenze. Lo scegliere il cibo che più aggrada permette anche di sperimentare il piacere per il cibo, dimensione fondamentale per strutturare un rapporto sano con il Sé e con l'alimentazione. Attraverso le sperimentazioni condotte nelle *Jackson Nursery*, nidi viennesi d'ispirazione psicoanalitica, che ospitavano bambini al di sotto dei due anni, Anna Freud e le sue collaboratrici ebbero modo di studiare le condotte alimentari degli ospiti legate alla libera della scelta del cibo. Adottando la prassi di offrire durante il pasto una varietà di pietanze tra le quali potevano liberamente scegliere, Anna Freud (1937, in Becchi 2021) ha osservato come questo metodo migliorasse di gran lunga l'appetito dei bambini: l'esperienza di piacere, legata alla scelta del cibo gradito, migliorava il loro rapporto a lungo termine con l'alimentazione.

Diviene perciò fondamentale pensare e progettare dei *setting* adeguati, improntanti alle dimensioni del piacere che la tavola offre. Tutto deve essere a misura di bambino, gli deve essere concesso di sperimentare e conoscere senza pericoli, attraverso strumenti adeguati, per dimensioni e materiali, alle sue capacità. È necessario presidiare lo spazio e il tempo in modo da non mettere fretta al bambino, rispettare i suoi gusti, le sue scelte e la sua capacità di autoregolarsi, introducendo gradualmente, tuttavia, anche delle regole che il mangiare insieme comporta.

Le emozioni che orbitano intorno al cibo, ovviamente, non hanno solamente una matrice positiva, spesso il cibo può diventare per il bambino anche una fonte di timore e paura, perché rappresenta un qualcosa di ignoto e sconosciuto e la sua incorporazione può generare anche ansia e angoscia che si traducono nel rifiuto del bambino di assaggiare un determinato alimento.

Il tema del rifiuto risulta essere centrale in ogni riflessione riguardante il cibo e l'infanzia perché in grado di generare crisi nella relazione tra adulto e bambino se si colora delle tinte del potere.

Le fasi iniziali della relazione tra adulto e bambino vengono principalmente declinate attraverso il cibo, *medium* imprescindibile che traduce la materialità della sostanza in intimità dei corpi, creando in un certo senso una connessione familiare. L'appetito del bambino diviene spesso fonte di preoccupazione, in particolare per le madri, poiché è stato lungamente inteso come segno dell'accettazione e dell'adeguatezza delle cure materne (Grilli, 2014). Nell'universo simbolico alimentare rifiutare il cibo si traduce nel rifiuto della persona che sta offendo quel cibo, creando così ansia, frustrazione e senso di inadeguatezza in chi subisce il rifiuto.

Il rifiuto spesso può essere anche letto come una sfida della propria autorità da parte del bambino, come una minaccia al sistema di regole imposte dal sistema educativo. Esperire il rifiuto in quest'ottica può provocare una crisi profonda nel rapporto tra *caregiver* e bambino, generando un clima teso e asimmetrico: le "lotte" intorno al tavolo spesso vissute durante l'infanzia celano sempre una quota di potere che si traduce nel tentativo da parte dell'adulto di affermare una certa autorità all'interno del rapporto con il bambino. Di contro il bambino, attraverso le resistenze che manifesta nei confronti delle imposizioni e ai precetti degli adulti, esercita a sua volta un potere sulla figura educativa che si trova di fronte provocando in quest'ultima un senso di frustrazione e impotenza. Si genera qui quello che viene definito "paradosso del potere" (Dorrer et al., 2010) attraverso il quale educatori e bambini si percepiscono reciprocamente come potenti e impotenti in base alle azioni dell'altro. Così l'educatore impone regole alimentari che rispondono ai suoi bisogni e quelli dell'istituzione, mentre il bambino, che non sente accolti i suoi bisogni, può esercitare un moto di ribellione attraverso il controllo sul cibo o il rifiuto di assumerlo, generando così stati ansiogeni nell'adulto. In questo caso il cibo può trasformarsi in un dispositivo di potere, la tavola un terreno di scontro dove affermare la propria autorità sull'altro e dove creare "corpi docili" (Foucault, 1976).

Lo studio delle pratiche alimentari nelle istituzioni per l'infanzia permette di evidenziare le relazioni di potere intergenerazionali tra adulti e bambini che attualizzano il concetto di biopolitica di Foucault (1978-1979, ediz. 2005). Muxel (2007) sostiene che far mangiare, è sempre molto più che mangiare, è dare e condividere ma anche dominare. È amare ma anche condizionare e educare. Attraverso il cibo, chi nutre si trova a svolgere il delicato compito di trasmettere un po' di identità ai propri discendenti, condizionandoli e modellandoli. Il cibo e le pratiche alimentari diventerebbero quindi strumenti di disciplinamento dei corpi attraverso il dispositivo alimentare che si nutre di regole precise, che modellano spazi, tempi ed esperienze, in cui l'individuo è incasellato. In questo senso il dispositivo alimentare rischia di trasformarsi nel *Panopticon* foucaultiano (Foucault, 1976), o meglio in *Paneopticon*, un dispositivo che permette di sorvegliare l'intimità delle persone, controllarne il comportamento facendo in modo che introiettino un'istanza normativa (Ferrante, 2017) attraverso il pane, alimento simbolico che

indica le pratiche alimentari (Raffaelli, 2018), concretizzando un'erosione della libertà e un esercizio unilaterale del potere attraverso un sistema di sorveglianza e di punizione (Foucault, 1976). È attraverso il *Paneopticon* che è possibile gestire meticolosamente il tempo, fissare una dimensione spaziale, regolare i gesti del soggetto e imbrigliarne il corpo. Il rischio, in questo caso, è che l'educazione alimentare si traduca in esercizio di potere, imponendo al bambino un modo di vedere, di sentire e di comportarsi che non avrebbe raggiunto spontaneamente, obbligandolo a mangiare in un certo modo, a certi orari, attraverso certe posture che, in una logica disciplinante di assoggettamento, lo costringono a essere docile, obbediente e conforme al dispositivo (Fischler, 2011).

Tuttavia, è bene ricordare che una certa quota di potere permea la materialità di ogni atto educativo, è intrinseco alla sua natura anche se spesso celato. Il potere disciplinare (Ferrante, 2017) riguarda tutti e ciascuno, è pervasivo e potenzialmente in ogni luogo. Tuttavia, sempre secondo Foucault (1976) il potere ha anche una dimensione positiva, ovvero produttiva, in quanto è una determinante dei processi di soggettivazione perché pone il soggetto in relazione con le norme e i valori esternamente imposti dal corpo sociale (Foucault, 1984 in Foucault, Gros, Ewald & Galzigna, 2011) attraversando i corpi, inducendo il piacere e formando il sapere. Pertanto, anche nell'ambito alimentare esso risulta funzionale, se non si esercita solo in modo normativo-negativo, trasformandosi in un dispositivo totalizzante e in un esercizio di violenza, atto a permettere all'adulto di mantenere salda la propria autorità in un rapporto asimmetrico. Il dispositivo, quando lo consente, può creare dei punti di rottura, delle discontinuità e delle fughe (Deleuze, 1989) offrendo la possibilità di rigiocare il rapporto tra saperi e poteri dominanti permettendo così di moltiplicare le energie individuali e collettive, accrescere il sistema di conoscenze, compiere azioni, organizzare nuovi discorsi e desiderare altro, reinventandosi in nuove forme (Ferrante, 2017). Il potere così si trasforma in una spinta per generare soggetti critici e attivi che resistano al disciplinamento attraverso moti creativi. Le pratiche alimentari, consentendo la messa in atto di questo processo, si costituisce a tutti gli effetti come un dispositivo pedagogico (Palmieri & Prada, 2008; Ferrante, 2017).

Risulta fondamentale, pertanto, una riflessione all'interno delle istituzioni in cui questo dispositivo prende forma, consentendo al personale educativo di maturare una consapevolezza sulla propria postura, sui propri gesti, sul *setting* predisposto, e su ciò che l'altro ci sta comunicando, ricordando sempre che il cibo è un elemento visibile che serve anche per comunicare emozioni invisibili.

Tornando al tema del rifiuto del bambino di mangiare, perciò, in assenza di motivazioni fisiche precise, dovrebbe essere letto nella sua dimensione profonda, non come capriccio o sfida ma come un esercizio di affermazione del suo essere persona, esprimendo la sua individualità o un

disagio che lo affligge interiormente. Accogliere il rifiuto diventa fondamentale per mettersi in una posizione di ascolto autentico atto a comprendere ciò che l'altro cerca realmente di comunicarci, evitando così un'auto-colpevolizzazione e l'insorgenza di un senso di inadeguatezza per il rifiuto del cibo che si sta offrendo. Questa postura permette di creare un approccio al cibo più sereno e di focalizzarsi su ciò che il bambino sta cercando di comunicare e sui suoi effettivi bisogni, senza mettere in crisi il proprio senso di efficacia.

Una riflessione pedagogica sulle pratiche alimentari nei servizi educativi per l'infanzia risulta essere tema cogente e necessario per determinare una progettualità che investa il momento del pasto e ne decodifichi ogni suo aspetto in modo da non identificarlo più come pratica lasciata al caso ma come pratica co-costruita e pensata attraverso uno sguardo educativo consapevole che vada a promuovere il senso del gusto, del piacere, della bellezza e dalla gioia di vivere e condividere (Le Breton, 2007).

### 3. “DALL’ALIMENTAZIONE AL NUTRIMENTO”: UNO STUDIO DI CASO DI TAGLIO CLINICO-PEDAGOGICO NEI NIDI D’INFANZIA

*Mentre finivo quel primo assaggio, mentre quella prima impressione svaniva, mi sentii dentro un impercettibile mutamento, una reazione inaspettata. [...] Perché la bontà degli ingredienti, sembrava una coltre sopra qualcosa di più grande e di più oscuro, e il sapore di quello che c’era sotto cominciava ad affiorare nel boccone. [...] sembrava che la mia bocca si stesse anche riempiendo con il sapore della piccolezza, la sensazione del rattrappirsi, dell’inquietudine, assaporando una distanza che non so come collegavo a mia madre, come se sentissi un sapore pregno dei suoi pensieri. Le abili mani di mia madre avevano fatto il dolce, ma lei dentro non c’era.*

*(Aimée Bender, 2010)*

#### 3.1 Il progetto di ricerca

La citazione riportata sopra è tratta dal romanzo dell’autrice francese Bender (2010) *L’inconfondibile tristezza della torta al limone*. Alla vigilia del suo nono compleanno, Rose Edelstein scopre improvvisamente di avere un dono: ogni volta che mangia qualcosa, il sapore che sente è quello delle emozioni provate da chi l’ha preparato, mentre lo preparava. I dolci della pasticceria dietro casa hanno un retrogusto di rabbia, il cibo della mensa scolastica sa di noia e frustrazione; ma, la scoperta peggiore, è che le torte preparate da sua madre, una donna allegra ed energica, acquistano prima un terrificante sapore di angoscia e disperazione, e poi di senso di colpa. Rose si troverà così costretta a confrontarsi con la vita segreta della sua famiglia apparentemente normale. Per la protagonista, crescere vorrà dire cercare il cibo che sa di buono, che ha dentro di sé cura e affetto. Ciò che cerca lo troverà in un piccolo bistrot francese e sarà lì che, il libro lo lascia solo intuire, avrà inizio il suo apprendistato.

In questo romanzo il cibo diventa strumento di conoscenza dell'altro. Inizialmente è rappresentato come una fonte eccessiva di informazioni e di segreti, un rivelatore delle parti più nascoste e delle emozioni più destabilizzanti di chi lo prepara. A Rose basta un solo morso per leggere l'universo che si nasconde dentro a chi lo ha cucinato e ciò diverrà insostenibile per la ragazza. Esso può trasformarsi anche in un rifugio, in un tramite di cura e affetto, se preparato e offerto con sapiente dolcezza.

Mangiare il cibo dell'altro, ci mette in contatto con le emozioni profonde che lo animano, ci permette di nutrirci di alcune sue parti, con cui farcisce i piatti in modo consapevole ma anche inconscio. La parte di ricerca sul campo qui presentata prende le mosse da questa visione simbolica del cibo.

L'ipotesi di fondo che ha guidato il progetto di ricerca qui presentato è che il cibo possa incarnare uno strumento educativo potente e che le pratiche alimentari esperite durante l'infanzia possano incidere sul benessere della vita adulta rappresentando un campo di trasmissione di affetti, di emozioni, di piacere ma anche di forme di potere, e di chiusura verso il mondo esterno, nel *setting* educativo familiare e non solo.

La scelta dell'ambito di studio è stata rivolta ai servizi educativi, dove queste pratiche prendono forme istituzionali. Se la consapevolezza che le pratiche alimentari siano fondamentali nell'organizzazione del contesto familiare e siano connotate da meccanismi di trasmissione intergenerazionale è abbastanza consolidata, risulta ancora poco esplorato come queste dinamiche vengano messe in circolo nei contesti istituzionali dove l'adulto si trova a rivestire una funzione educativa importante, intessuta di trame di potere e orientata dal bagaglio di esperienze e vissuti pregressi.

È nato così un disegno di ricerca di taglio pedagogico-clinico che si è posto l'obiettivo di esplorare il valore simbolico e pedagogico del cibo e delle pratiche alimentari all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, osservando alcuni processi legati alla relazionalità del cibo per comprendere in che modo i processi di trasmissione intergenerazionale transitino nelle istituzioni attraverso la dimensione alimentare.

I partner di ricerca sono stati individuati nei due nidi d'infanzia comunali della Città di Lecco: "Arcobaleno" e "L'arca di Noè", in cui alcuni percorsi di formazione erogati da personale esperto esterno hanno riguardato il rapporto con il cibo al nido, trattando l'argomento soprattutto da un punto di vista relazionale.

Il target della ricerca è rappresentato dalle educatrici che prestano servizio nei nidi d'infanzia; attraverso il loro sguardo, le loro percezioni e le loro valutazioni si è cercato di comprendere quale sia il valore che viene attribuito al rituale del pasto e se esista una consapevolezza, più o

meno conscia, del ruolo educativo che questo momento apicale riveste nella vita di un servizio che si occupa di educare bambini molto piccoli. Il rapporto con il cibo implica dinamiche relazionali profonde attraverso cui il bambino, fin nelle prime fasi di vita, costruisce l'attaccamento alla figura di riferimento, ma determina anche il processo di separazione da essa, consentendo la mediazione fra dipendenza e autonomia, fra frustrazione e soddisfazione dei propri bisogni, fra possibilità e limite, fra istinto di sopravvivenza e appartenenza affettivo-culturale (Stern,1977; Bowlby, 1982; Juul 2010; Nigris, 2010). Nutrire un bambino è un gesto che racchiude in sé e veicola una costellazione di significati simbolici, soprattutto quando il bambino ha una tenera età, per questo una consapevolezza del suo valore educativo può permettere di presidiare questo momento attraverso una progettazione pedagogica intenzionale e non lasciata al caso.

Lavorare sullo sguardo e sulla postura delle educatrici permette di riflettere su quali siano le loro rappresentazioni sul cibo, che affondano le radici nella loro storia e nei loro vissuti personali e che inevitabilmente si trasmettono nell'atto del nutrire. Lavorare, perciò, in chiave pedagogica sulle pratiche alimentari significa far maturare nei professionisti dell'educazione una consapevolezza profonda su come il cibo contribuisca a far maturare un processo di percezione di sé, sia a livello individuale che sociale, nei bambini, e di come la trasmissione intergenerazionale influenzi le relazioni di cura tra adulto e bambini. Una riflessione in tale senso ha una forte valenza formativa per gli educatori coinvolti perché permetterebbe di promuovere pratiche alimentari consapevoli e guidate da una maggiore sensibilità verso il benessere e la sostenibilità sia a livello individuale che sociale.

La ricerca empirica sul campo è stata orientata da due ordini di domande di ricerca, con l'obiettivo di condurre l'analisi su due livelli che non rimangono, tuttavia, separati ma sono in stretta interconnessione e ibridazione reciproca.

La domanda cardine che ha animato la prima fase di ricerca è stata “di quali significati è investito il rituale del pasto nei servizi educativi?”; il primo interesse è stato quello di analizzare le pratiche alimentari a un macrolivello, esplorando i significati che esse assumono all'interno del servizio in cui si collocano. L'esplorazione dei significati attribuiti al momento alimentare permette di indagare le trame della cultura istituzionale che orienta le modalità di nutrimento che circolano nel servizio. L'obiettivo è stato, dunque, quello di comprendere il dispositivo pedagogico in atto, osservando le relazioni e le dinamiche, più o meno consapevoli, tra elementi spaziali e temporali, corporei e oggettuali, simbolici e materiali che gravitano nel momento e nel gesto di nutrimento. Il secondo ordine di domande è stato orientato dal bisogno di esplorare il rapporto con le pratiche alimentari agite a livello individuale. La domanda di senso che qui si è posta è stata

“come le memorie formative degli educatori si intrecciano con i gesti di nutrimento rivolti ai minori?”. L’obiettivo è stato quello di addentrarsi in un microlivello di analisi, cercando di comprendere come la cultura del servizio relativa alle pratiche alimentari si interconnette con le esperienze e i vissuti dei singoli educatori e come a loro volta le esperienze formative dei professionisti incidano sulle loro modalità di nutrire l’altro. L’intento è stato, dunque, quello di osservare la dimensione latente delle pratiche alimentari, ponendo l’attenzione sugli aspetti immateriali che rendono l’alimentarsi e l’alimentare un’esperienza più o meno nutritiva. Lo studio delle relazioni che si sviluppano intorno e attraverso le interazioni e i rituali alimentari può portare alla luce pratiche spesso nascoste perché parte di un mondo quotidiano dato per scontato e delle modalità di nutrimento spesso intessute di gesti non consapevoli da parte di chi li attua, ma che inevitabilmente si trasmettono congiuntamente al cibo con cui si nutre l’altro.

### **3.2 La metodologia di ricerca**

La ricerca presentata prende le mosse dal paradigma costruttivista nelle scienze sociali (Guba & Lincoln, 1994; Lupton, 1999), che interpreta la realtà sociale come una costruzione degli individui e per questo è conoscibile attraverso l’interpretazione dei significati che le vengono assegnati. Il disegno di ricerca integra, inoltre, una prospettiva psicosociale nell’educazione (Conte, 2006; Travaglino, 2011; Clarke & Hoggett, 2019). L’analisi psicosociale concerne la duplice relazione che lega sociale ed individuale e si sostanzia nell’analisi delle relazioni che intercorrono fra individui e tra individuo e sistemi sociali di diverso ordine e grado (ad es. gruppo, servizi) e nell’analisi delle reciproche influenze di tale relazione (Travaglino, 2011). In questo approccio, risulta centrale l’interesse per le emozioni e gli affetti che regolano e determinano questa relazione.

Per l’analisi dei due contesti presi in considerazione nella ricerca si è deciso di ricorrere alla strategia di ricerca dello studio di caso (Stake, 1995; Mortari, 2008). I due servizi che hanno ospitato la raccolta dati hanno delle peculiarità e delle specificità che li hanno resi oggetto di studio interessante. Tutto il lavoro sulla formazione inerente alla tematica di ricerca ha portato i due nidi a progettare pratiche educative virtuose e a maturare una cultura istituzionale attenta a tematiche e aspetti fondamentali riguardo al cibo e in linea con la filosofia del nutrimento che si sta delineando in questa ricerca.

Per quanto riguarda, invece, i metodi di raccolta e di analisi dei dati, le domande di ricerca che hanno guidato il lavoro sul campo hanno aperto a un doppio livello di analisi: in una prima fase si è cercato di osservare le pratiche alimentari che prendono forma all’interno del servizio educativo comprendendo come esse contribuiscano a plasmare la cultura istituzionale; nella

seconda fase è stato compiuto un affondo sulle dimensioni latenti e più immateriali di queste pratiche che orientano l'azione delle educatrici implicate nell'atto del nutrire.

Due sono i livelli di analisi, connessi e congiunti, e, perciò, due sono state le metodologie di raccolta e di analisi dati utilizzate in modo intrecciato: il metodo etnografico (Geertz, 1973; Piasere, 2002; Fabietti, 2004;) e la Clinica della formazione (Massa 1992; Rezzara, 2000; Riva, 2000).

Il metodo etnografico in educazione (Bove, 2009; Paolone, 2012; Bonetti, 2019) ha permesso di privilegiare lo studio delle attività quotidiane agite all'interno di un gruppo o di una società.

Il metodo etnografico ha consentito di osservare i due nidi considerandoli microsocietà e di descrivere le micro-pratiche agite, fornendo una ricca comprensione di come e perché le persone interagiscono, si comportano e pensano in una data organizzazione.

Il momento del pranzo è stato, dunque, studiato tenendo conto delle posizioni dei soggetti-protagonisti, che sono stati chiamati in causa come interlocutori privilegiati del processo di conoscenza dialogico. La negoziazione dei significati attribuiti ai gesti del nutrire è stata costante e ha permesso ai soggetti di maturare maggiore consapevolezza riguardo ai propri agiti e ai loro processi di attribuzione di senso alle azioni svolte quotidianamente.

La Clinica della formazione, come pratica educativa e metodologia di ricerca in pedagogia, ha permesso di esplicitare le dimensioni latenti e implicite, agite e agenti, che entrano in gioco nel processo educativo e formativo preso in analisi. Il suo accostamento al metodo etnografico ha permesso, perciò, di non lasciare nulla al caso: se la prima fase di ricerca è stata fondamentale per maturare una consapevolezza riguardo il background teorico in cui le narrazioni e i racconti affondano le radici, è attraverso la Clinica che è stato possibile analizzare le rappresentazioni, i modelli e le dimensioni affettive che orientano la progettualità educativa nel suo concreto dipanarsi nella quotidianità. Ponendo l'attenzione sul dato idiografico è stato possibile interrogare i dispositivi agiti e agenti (Massa, 1992; Riva, 2000, 2004) che animano le pratiche alimentari all'interno dei due servizi. Grazie alla Clinica della formazione, è stato possibile porre il focus sul registro affettivo, spesso squalificato da qualsivoglia discorso sulla formazione. Il registro affettivo è determinante nelle pratiche alimentari, connatura il processo di nutrimento e per questo la sua messa in luce è stata fondamentale. Lo scopo è stato quello di comprendere la sua connessione con il registro cognitivo e quanto l'intreccio, che si gioca sia a livello di immagini e rappresentazioni cosce e immagini e rappresentazioni inconscie, orienti la processualità e la progettualità pedagogica, sia del singolo educatore che del servizio.

Un'altra caratteristica dell'impianto di ricerca prospettato è l'utilizzo di un espediente metodologico ideato da Franza, studioso del linguaggio e pedagogista, collaboratore di Massa, in *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (1992). Secondo quanto postulato da Franza,

nella definizione di un fenomeno educativo “si ha sempre bisogno di un gesto ostensivo, di un atto che permetta di agganciare la catena delle parole al gancio del referente, di una deissi insomma, che mi permetta di dire: questo è un evento educativo” (Franza, 1993, p. 125). Le deissi individuate nell’opera sono tre: la deissi interna, la deissi esterna e la deissi fantasmatica (Massa, 1992). Nel lavoro di ricerca presentato sono state utilizzate tutte e tre le tipologie di deissi individuate.

L’ibridazione dei due metodi è stata funzionale per costruire un dispositivo di ricerca capace di portare a una conoscenza più dettagliata dell’oggetto di ricerca, coniugando una comprensione più generale del fenomeno in oggetto con una compressione idiografica, che dà voce ai vissuti e alle rappresentazioni di ogni singola educatrice coinvolta.

### **3.3 Gli strumenti di ricerca**

Nel suo testo *Istituzioni di pedagogia*, Massa annovera tra le tecniche di ricerca che la Clinica adotta

« [...] l’intervista in profondità – anche di gruppo – con le conseguenti analisi di contenuto, i colloqui ripetuti con uno stesso soggetto in un arco prolungato di tempo (con la conseguente raccolta di storie di vita), lo studio longitudinale di casi determinati, l’osservazione partecipante, i vari approcci etnografici ed idiografici, la ricostruzione documentata e sistematica – anche attraverso diari e biografie – di concrete vicende educative e delle relative storie di formazione, esperienza vissuta di educatori e soggetti in formazione, l’interpretazione di dinamiche personali, interpersonali e di gruppo, l’analisi socio-organizzativa, e così via » (Massa, 1991, p. 21).

La ricerca qui descritta si è avvalsa di buona parte di questi strumenti delineati per costruire il suo impianto metodologico, adeguandolo alla specificità dell’oggetto di analisi. Come strumenti di raccolta dati, infatti, sono stati prediletti l’intervista narrativa, l’osservazione partecipante e i *focus group* longitudinali, strumenti che il metodo etnografico e la Clinica condividono.

Attraverso questi strumenti di ricerca è stato possibile comprendere la cultura del servizio, sia nella sua dimensione manifesta che in quella latente, osservando le relazioni e le dinamiche educative che sono messe in circolo tra gli attori coinvolti e come le storie di formazione personali si connettano con la cultura istituzionale, influenzandola ed essendone influenzate a loro volta.

Il primo strumento utilizzato nella ricerca presentata è l’intervista narrativa, attraverso cui è avvenuto il primo contatto con il campo (Roger, 1951; Kanizsa, 1998).

Le interviste sono state proposte a 19 educatrici che lavorano all'interno dei due nidi coinvolti nella ricerca.

Il *corpus* dell'intervista è costituito da 13 aree tematiche attraverso cui l'intervistato è stato orientato nella narrazione, ovvero è stato invitato a fare riferimento:

- alle tappe più significative del suo percorso formativo e professionale che l'hanno portato a lavorare all'interno dei nidi;
- alla differenza che, secondo lui, intercorre tra i termini alimentazione e nutrimento;
- alla propria percezione dell'adeguatezza, rispetto ai ritmi dei bambini, degli spazi e dei tempi dedicati al momento del pasto;
- alle dinamiche emozionali che si sviluppano tra lui e i bambini che nutre e dei significati che pensa di trasmettere attraverso il cibo
- ai gesti con cui riesce a costruire l'intimità con i bambini durante il pasto;
- a un episodio positivo legato al momento dell'alimentazione, accaduto durante il servizio al nido, e delle emozioni provate;
- a un episodio negativo legato al momento dell'alimentazione, accaduto durante il suo servizio al nido, e delle emozioni provate;
- al ruolo dell'équipe nello stimolare una riflessione su come i bambini vivono il momento del pasto;
- al rapporto che ha con le famiglie in relazione al momento del pasto e quali bisogni, ansie, desideri portano quest'ultime nel contenitore nido;
- al rapporto personale con l'alimentazione;
- alle figure che durante la storia personale hanno più marcato il suo rapporto con l'alimentazione;
- a un episodio, positivo o negativo, legato al momento dell'alimentazione accaduto durante la sua infanzia;
- all'influenza che le pratiche e le dinamiche alimentari, di cui si è stati protagonisti nel corso della propria vita, hanno avuto e hanno sulle la modalità con cui si relaziona ai bambini del nido attraverso il cibo.

Nel *corpus* delle tematiche orientative, la deissi interna risulta centrale: la richiesta di fare riferimento a episodi o esperienze esistenziali o professionali vissuti direttamente dal soggetto è stata frequente e si è rivelata essenziale per comprendere come il soggetto seleziona e dà rilevanza a determinati episodi formativi. Questa operazione ha consentito di avvicinarsi alla costellazione simbolica dei significati che ogni singola educatrice attribuisce al gesto del nutrire.

Grazie alla modalità dialogica impostata e all'utilizzo costante di feedback su ciò che emergeva durante l'interazione, l'intervista ha rappresentato un momento generativo di co-costruzione di nuove conoscenze sul tema, consentendo di mettere in circolo e intrecciare i saperi teorici e i saperi pratici. Lo spazio di narrazione ha permesso all'intervistato di mettere in luce alcune zone d'ombra della sua biografia: poiché la narrazione non è la vita in sé, ma una mera rappresentazione di essa, raccontare è stato un modo per organizzare la propria esperienza, ristrutturando o rafforzando la propria identità. La costruzione della narrazione autobiografica ha rappresentato un mezzo con cui trovare un filo conduttore nella propria esperienza e darle un senso compiuto. In questi termini, è possibile affermare che l'intervista si è costituita come spazio formativo per l'intervistato e come un contenitore dove metariflettere sulla propria storia e sui propri agiti quotidiani, attraverso uno sguardo critico e triangolato.

Nella seconda fase della ricerca è stato adottato lo strumento dell'osservazione partecipante, al fine di osservare le interazioni che animano i due servizi educativi e di comprendere così lo scarto esistente tra il dichiarato e il non detto.

Questa tecnica è una forma del tutto speciale di osservazione, che diventa fondamentale quando l'intenzione del ricercatore è quella di cogliere e analizzare le relazioni nel loro contesto naturale nel quale l'osservatore si immerge pienamente, con-fondendosi con il quadro di cui sta tratteggiando il profilo.

L'osservazione partecipante non è solo guardare, ma è anche ascoltare, toccare, odorare, gustare, sperimentare su di sé l'esperienza, coinvolgendo non solo l'occhio ma tutto il corpo.

L'oggetto di osservazione è stato il momento del pasto all'interno dei due nidi d'infanzia, con l'obiettivo di coglierne le dinamiche esplicite ed implicite, verbali e non-verbali, osservando la relazione tra bambino-bambino, educatrice-bambino e educatrice-gruppo.

Sono stati 16 i momenti del pasto osservati, in cui era presente un'educatrice a cui in precedenza era stata somministrata l'intervista.

Nell'ultima fase di ricerca si è ricorso all'utilizzo del *focus group*. Il ricorso al gruppo è stato opportuno per indagare temi complessi che vanno oltre la sfera del comportamento del singolo, coinvolgendo atti, valori, conoscenze di base, pregiudizi, rimosioni, paure, rappresentazioni collettive. L'utilizzo di tale strumento risulta, dunque, fondamentale per l'individuazione di motivazioni latenti che orientano il pensiero del gruppo, i ruoli al suo interno e le dinamiche di potere che prendono forma.

Il *focus group*, all'interno del disegno di ricerca presentato, è stato utilizzato con una funzione di follow-up, per verificare, dunque, i cambiamenti intercorsi e gli apprendimenti generati nel campione di ricerca dopo la fase delle interviste e delle osservazioni partecipanti.

Sono stati previsti due focus, uno per ciascun servizio che ha partecipato alla ricerca, tenuti circa un anno dopo la prima raccolta dati attraverso le interviste e le osservazioni. Il campione coinvolto è stato individuato in un numero significativo di educatrici che avevano già partecipato alla fase precedente, scelte in modo casuale su adesione volontaria.

I temi indagati attraverso l'utilizzo di questo strumento sono stati suddivisi in cinque aree tematiche. Inizialmente è stato chiesto alle educatrici di pensare a come le loro modalità di nutrire l'altro fossero cambiate dopo il nostro incontro avvenuto l'anno precedente, tenendo in considerazione anche l'evoluzione della situazione pandemica che inevitabilmente ha inciso sulle consapevolezze generate e sulle prassi adottate, lasciando un'impronta importante. In secondo luogo, è stata ripresa la differenza percepita tra i termini alimentare e nutrire, domanda iniziale dell'intervista, chiedendo però di avvalersi della deissi simbolico-proiettiva per illustrare le proprie prefigurazioni dei due termini. È stato, perciò, chiesto alle educatrici di produrre due immagini per rappresentare l'alimentazione e il nutrimento. Successivamente, è stato chiesto di raccontare e condividere alcuni episodi riguardanti il rapporto con i bambini a tavola in cui hanno avuto la percezione che il lavoro di approfondimento svolto con le interviste e le osservazioni ha preso forma facendo nascere nuovi pensieri, nuovi gesti. Si è passati poi all'utilizzo della deissi esterna, proponendo come ancoraggio il quadro dell'autrice messicana Frida Kahlo *La mia balia e io (mentre sto poppando)*<sup>5</sup> (Fig.1), per far emergere le zone d'ombra che riguardano l'atto del nutrire e riflettere in chiave simbolica sui temi relativi al nutrimento. È stato così chiesto alle educatrici di utilizzare la tecnica delle associazioni libere, dicendo in modo circolare cosa il quadro suscitasse in loro e le emozioni provate al suo cospetto.

L'incontro si è concluso con la richiesta di esprimere desideri e bisogni formativi sull'argomento. Oltre ai temi messi a punto nella traccia, la discussione ha aperto a riflessioni e divagazioni su altre dimensioni sempre afferenti al nutrimento e ai gesti del nutrire, arricchendo la prospettiva di ricerca di elementi interessanti e innovativi.

---

<sup>5</sup> Quest'opera risale al 1937 e rappresenta in primo piano la piccola Frida che succhia il latte da una delle mammelle della nutrice che la tiene in braccio. La balia è monumentale, a petto nudo, con il volto celato da una maschera simile agli attributi funerari degli indigeni messicani che le nasconde anche gli occhi. Frida ha il suo volto di adulta con le tipiche folte sopracciglia nere. Il viso è in dissonanza con il suo corpicino. Non emerge alcun indizio di un contatto affettivo tra le due: la relazione qui rappresentata sembra fredda e distante, la nutrice e la bambina non si guardano negli occhi, la lattante viene nutrita, ma senza ricevere affetto e attenzioni. Sullo sfondo la vegetazione tropicale, il cielo grigio chiaro, ma cupo con grosse gocce di pioggia bianca come il latte. La mammella da cui Frida succhia il latte è rappresentata come un albero con fronde e fiori. Sullo sfondo la lussureggiante vegetazione tropicale.

In questo quadro Frida tratteggia il rapporto ambivalente che ha avuto con la madre: Frida fu allattata dalla madre per poco tempo poiché la sorella Cristina, aveva solo undici mesi meno di lei. Per l'allattamento di Frida fu assunta una balia india con cui la bambina non ebbe un rapporto armonico. La balia non amava la piccola e non ne era riamata. Si può quindi pensare che, se le sofferenze fisiche di Frida iniziarono a sei anni quando si ammalò di poliomielite, quelle emotive legate alla solitudine cominciarono molto prima.



*Fig. 1*

## 4. VERSO UNA CULTURA SIMBOLICA E PEDAGOGICA DELLE PRATICHE ALIMENTARI

*I cibi che incontriamo nel corso della nostra vita lasciano ricordi incarnati che incorniciano il nostro passato, influenzano il nostro presente e plasmano il nostro futuro. Le memorie alimentari parlano attraverso i nostri sensi, attraverso il nostro corpo, e riflettono una viscerale consapevolezza di sé. I ricordi del cibo hanno la capacità di nutrirci o di affamarci fisicamente, mentalmente, emotivamente e spiritualmente, a seconda delle narrazioni con cui questi ricordi vengono ricreati (Abarca & Colby, 2016).*

### 4.1 Voci dal campo

Per maturare uno sguardo complesso e globale del caso studio preso in esame, si è deciso di procedere all'analisi riflettendo sui temi trasversali emersi in tutte le fasi della ricerca, intrecciando i dati raccolti attraverso l'utilizzo di tutti e tre gli strumenti di ricerca. Sono state, pertanto, individuate 6 categorie di significato che rappresentano altrettante tematiche trasversali su cui le riflessioni delle educatrici si sono soffermate e hanno prodotto materiale significativo per pensare buone pratiche condivise sul nutrimento. Le 6 categorie di analisi hanno permesso di maturare uno sguardo profondo sulla tematica relativa alla dimensione simbolica e pedagogica delle pratiche alimentari, scavando nei significati profondi attribuiti al nutrimento sia sul piano istituzionale che sul piano individuale.

Applicando la categorizzazione delineata, sono stati presi in esame i contributi raccolti selezionando le parti più significative e salienti degli interventi. Questi stralci sono stati messi in dialogo tra loro, con lo scopo di riflettere in chiave pedagogica sui significati emersi, delineando, così, una cornice teorica di riferimento che rifletta la pratica co-costruita sul campo.

#### 4.1.1 Alimentare o nutrire?

La prima categoria di analisi è stata individuata in relazione al confronto semantico tra i termini alimentare e nutrire. Sia nelle interviste che nei *focus group* è stato chiesto alle educatrici di riflettere sui significati e sulle sensazioni che i due termini evocavano in loro. Si è riscontrato un

particolare interesse per il tema da parte delle educatrici, evidenziando, così, l'esigenza di trovare parole coerenti che rappresentino il significato profondo del gesto di dare del cibo all'altro.

Le risposte sono state molto coerenti tra loro e abbastanza omogenee. Molte educatrici hanno mostrato una difficoltà iniziale a dare una definizione distinta delle due parole, ma la riflessione che questo stimolo ha offerto è stata ritenuta generativa e si è protratta spesso per tutto il corso dell'intervista, modificandosi e rivestendosi di nuovi significati.

La maggior parte delle educatrici sostiene che il termine nutrire sia più connotato affettivamente; è quindi un termine più "caldo" e accogliente. "Nutrizione mi fa venire in mente proprio l'arte del nutrire, per far crescere un corpo, un bambino. L'alimentazione... non lo so, eh... è più l'argomento in generale, senza pensare alla persona a cui è rivolta" sostiene P.. L'educatrice paragona il nutrire ad un'arte, a un gesto che racchiude in sé espressività, soggettività ma anche tanta preparazione e che non può essere lasciato all'improvvisazione. Nell'atto del nutrire non si può lasciare nulla al caso, tutto deve essere curato e presidiato, chi nutre deve aver maturato una certa esperienza e compiere il gesto consapevolmente, riflettendo sui significati che cela in sé. Questo gesto necessita di una costante riflessione e modulazione. In linea con P., S. sostiene che "Nutrizione, la sento un po' più come parola elaborata...ha uno studio dietro. [...] Alimentazione la sento come una cosa più generale, un mangiare tanto per, un comportamento non troppo elaborato, qualcosa di medico".

Alimentazione rimanda a un gesto meno elaborato, più comune e superficiale: il focus viene posto sul cibo e su ciò che viene assunto dal punto di vista nutrizionale, ovvero in relazione al bilanciamento dei nutrienti degli alimenti. L'alimentazione è perciò paragonata a un comportamento più abitudinario e che richiede un pensiero solo nella misura in cui ci si sofferma sulle proprietà dell'alimento che si introduce nel proprio corpo. L'aspetto medico emerge, perciò, in modo preponderante: quando si fa riferimento all'alimentazione : l'immagine che evoca è un sistema normativo e medicalizzante che regola l'assunzione corretta degli alimenti.

Il termine è sentito spesso come qualcosa di asettico, meccanico e poco pensato: "Per alimentare mi viene in mente più una cosa meccanica, automatica. Mi viene in mente l'anno scorso, con la pandemia e la mancanza di contatto... era più un alimentare che un nutrire" dice I..

Il rimando alla situazione generata dalla pandemia da Covid-19 è immediato e le educatrici vi fanno ricorso per definire meglio i due termini. Quando la dimensione relazionale passa in secondo piano, come è avvenuto in fase pandemica, ci si trova di fronte all'alimentazione e non al nutrimento.

Il termine nutrire è percepito come più complesso e affettivamente ed emotivamente connotato. Nutrire non fa riferimento solamente alla somministrazione del cibo e al suo bilanciamento, ma cela in sé una costellazione di significati diversi che rimandano ad altri aspetti, non solo relativi

al cibo. In molte hanno sottolineato che anche a livello semantico, nutrire assume una complessità maggiore, perché utilizzato spesso come sinonimo di coltivare, promuovere, arricchire e sostenere qualcuno o qualcosa che è soggetto di interesse. Come afferma K., infatti,

«...nutrire mi richiama più la professione educante. Nutrire è educare...ma anche proprio in relazione a nutrire interesse, nutrire la creatività, nutrire la curiosità... per cui il verbo, se non è legato al cibo, è molto sull'onda di questo... anche affettivo, sì, il verbo nutrire lo trovo più affettivo che alimentare» .(Intervista n.17)

Se alimentare è più associato alla dimensione medica, nutrire è più legato a quella educativa. Emerge come sussista un forte legame tra nutrire e educare, nella misura in cui un termine implica l'altro. Risuona così la lezione di Massa (1997) che individua una stretta correlazione tra i due termini, sostenendo infatti che per educare è necessario nutrire e accudire l'altro, offrendogli quel cibo simbolico che gli permetterà di essere attrezzato per lasciare il luogo della cura e della nutrizione e di andare altrove, lì dove l'educazione potrà prendere avvio.

Essendo legato al tema dell'educazione, nutrire mostra, in *nuce*, dinamiche relazionali profonde. Le educatrici hanno spesso sottolineato, infatti, come nel gesto del nutrire il focus venga posto sulla relazione.

La dimensione relazionale è centrale ed elemento imprescindibile quando si offre nutrimento all'altro. Nutrendo l'altro si nutre la relazione che si è instaurata e si crea un canale attraverso cui trasmettere qualcosa di sé e incorporare qualcosa dell'altro. Questo aspetto emerge in modo chiaro dalle parole di S.:

«Nutrizione in realtà tiene dentro tantissime cose, perché nella nutrizione secondo me c'è la relazione, il proprio vissuto; cioè nella nutrizione tu stai passando qualcosa o stai ricevendo qualcosa che non è il nutrirsi solo di cibo. Ma è proprio un nutrirsi più ampio di tante cose, mentre l'alimentazione, appunto, mi viene più in mente il cibo, l'alimento, ecco, proprio l'oggetto, la cosa. Sì, questa è la prima cosa che mi viene in mente» (Intervista n.3).

Il nutrimento diventa un canale privilegiato di contatto, dove transitano una serie di significati, affetti ed emozioni tra chi nutre e chi viene nutrito. Parti di sé vengono giocate e introdotte nella relazione che si instaura. Questo aspetto è fondamentale perché attraverso il nutrimento non viene soddisfatto solamente un bisogno squisitamente primario, ma vengono attivati e sostenuti una serie di processi che plasmano l'individuo e la sua identità. Questo a ricordarci che non si

vive solo di cibo, ma un nutrimento efficace deve contenere in sé una cura particolare e particolareggiata verso l'altro.

Ciò che caratterizza il nutrimento al nido è proprio un insieme di gesti e rituali fatti di scambi reciproci, dove il bambino è sempre messo al centro. Tutto al nido deve essere pensato e studiato per rendere l'esperienza del nutrimento educativamente pregnante e socializzante. Come sostengono M. e K. Infatti:

«...pensando al momento del pasto che si fa al nido non è un mangiare e basta per sfamarsi e riempirsi, è un nutrire, c'è una forte relazione sia con i bambini più piccoli che con quelli più grandi, è uno stare insieme oltre che al mangiare, diventa proprio un momento di condivisione. Mi piace molto di più il termine nutrire che alimentare, l'alimentazione non è che non sia importante, ma per quello che facciamo noi al nido siamo più in linea con il nutrire» (Intervista n.14).

«Ritengo che il gesto di alimentare o nutrire dovrebbero equivalersi in una relazione, per cui è centrale per me sia quando io mangio sia quando do da mangiare che ci sia una, come dire, una cura. Una cura che si può esplicitare dal semplice apparecchiare una tavola, dal dar da mangiare a dei commensali in un modo piacevole e curato. Anche se nutrire a volte sembra un po' a senso unico, io nutro te... mi piace di più che invece ci nutriamo insieme, per cui la convivialità e lo scambio reciproco sono importanti. È tutto il companatico che ci sta intorno che è importante. È importante non tanto il mangiare ma quello che ci ruota attorno. Ultimamente poi devo dire la verità si può mangiare per tanti motivi. Magari non necessariamente per nutrirsi, cioè solo per alimentarsi, riempirsi» (Intervista n.17).

Oltre alla relazione, anche il termine condivisione compare spesso nelle risposte date dalle educatrici. Nutrire è condividere. Durante il momento del pasto si genera un momento gruppale dove tra i partecipanti si instaurano legami profondi e multidimensionali. Tema questo che emerge molto spesso nelle riflessioni delle educatrici nel corso dell'intervista.

Un'immagine evocativa che è spesso stata portata dalle educatrici per definire il termine è quella della mamma che allatta il suo bambino. N. e PT. riportano che:

«Nutrizione mi evoca il contatto con la mamma, il nutrimento al seno, un contatto...alimentazione è legato alla sopravvivenza, a qualcosa che è necessario. Da

una parte il sentimento, l'affetto, il contatto, la relazione, dall'altra una cosa fisica. Si nutre anche con i sentimenti e l'amore, non solo con la pastasciutta» (Intervista n.16).

«Nutrire mi fa venire in mente l'allattamento tra la mamma e il bambino, per me questa è un'ottima immagine per descrivere questo termine, perché non è solo un allattare ma nutrire una relazione e un legame che diventa sempre più forte. Anche noi al nido, anche se i bambini non sono così piccoli, instauriamo una relazione con loro durante il pasto, attraverso il cibo, i gesti, i rituali e tante piccole cose che a volte diamo per scontato e agiamo automaticamente ma che hanno una valenza importante» (Intervista n.18).

Il legame con la mamma è molto presente quando si pensa al nutrimento, considerato come il legame fondamentale che nutre sotto tutti i punti di vista. Nutrire diventa quindi farsi strumento per l'altro, farsi contenitore per la sua crescita, offrendogli tutto ciò di cui ha bisogno per diventare persona. In questa immagine restituita dalle educatrici, il nutrimento assume in sé anche un'altra caratteristica fondamentale: la dimensione corporea. Durante questo momento prende avvio un corpo a corpo tra chi nutre e chi viene nutrito, entra in scena una corporeità che deve essere calda, accogliente, intima e che aiuta il bambino a saziarsi anche affettivamente, accettando ciò che l'altro gli offre, ma concedendosi anche di rifiutarlo e di opporsi a questo assorbimento, così da sentirsi parte del tutto ma nel frattempo un tutto a parte.

La complessità del termine nutrire rivela, dunque, la sua multidimensionalità e l'idea che non si legghi solo all'atto del mangiare stesso ma che apra ad altri mondi possibili.

A un anno di distanza dalle interviste sono stati effettuati due *focus group* con parte del campione delle educatrici che hanno partecipato alla fase delle interviste e delle osservazioni. Per comprendere come i pensieri generati nelle interviste e la riflessione condivisa durante questo spazio abbia modificato la percezione di alcuni aspetti relativi al nutrimento, ho riproposto la stessa domanda al gruppo in chiave grafica. Avvalendomi della deissi simbolico-proiettiva, ho chiesto alle educatrici di rappresentare su un foglio con dei colori la differenza tra alimentare e nutrire.

Le risposte che sono state date si trovano in linea con quelle fornite durante l'intervista.

Pensando al nido la centralità viene sempre posta sulla relazione e la convivialità: P. disegna, infatti, un pentolone per rappresentare il gesto dell'alimentare e una tavola con alcuni oggetti che rappresentano il gesto del nutrire spiegando che:

«Io i termini li ho pensati in riferimento al nido, alimentare è un pentolone che dà da mangiare a tutti i bimbi del nido e nutrire una tavola, con la tovaglia e una bavaglia che rappresenta un bambino, una sedia che rappresenta l'educatrice a lui vicino, un cucchiaio, il bicchiere, quindi una situazione curata, perché per me nutrire è curare anche il *setting*, perché se curi quello curi anche la qualità delle relazioni e dai una connotazione a quel momento» (Focus group n.2).

Utilizzando alcuni oggetti parziali, ovvero la bavaglia per il bambino, la sedia per l'educatrice e così via, l'educatrice ha dato una spiegazione di nutrimento prevedendo, oltre alla presenza di alcuni oggetti imprescindibili sul *setting* del pasto, la cura e la definizione dello spazio in cui si consuma il cibo e una postura di vicinanza fisica, capace di creare connessioni profonde, tra chi partecipa a questo processo.

Nutrire rimane, perciò, il termine prediletto da utilizzare all'interno del nido perché apre a una serie di significati più profondi. PA. ha disegnato una piramide per rappresentare l'alimentazione e una spirale per rappresentare il nutrimento spiegando che:

«Mah, mi è venuto proprio di pancia...piramide per l'alimentazione perché mi dà l'idea di qualcosa di più scientifico e rigido e nutrimento una spirale perché va oltre al cibo, è anche relazione. La relazione che si genera in quel momento è un vortice, perché indica qualcosa in movimento che si evolve sempre...non è fermo» (Focus group n.1).

La circolarità nel nutrimento ritorna anche nel disegno di F., che disegna proprio un cerchio per dare l'idea di qualcosa che non si esaurisce mai, non è solo un'azione nel qui ed ora, ma nutrire è un processo in costante costruzione e negoziazione, attraverso cui la relazione nasce, muta e viene rinegoziata.

Anche SI offre questa lettura del nutrimento disegnando per alimentare una pompa di benzina e per nutrire un bambino nel grembo materno:

«Per alimentare mi è venuta in mente la pompa di benzina perché mi è venuta in mente la macchina che se non ci metti benzina non va, quindi, è un'azione per far funzionare qualcosa, invece per nutrire il grembo materno, perché è proprio qualcosa di relazionale, non è solo un mettere dentro il cibo, ma c'è anche una dimensione affettiva. Nel nutrire potevo mettere anche dei semi, perché ci vuole cura e attesa, non si esaurisce nel qui ed ora» (Focus group n.2).

La processualità del gesto del nutrire emerge spesso tra le educatrici che, utilizzando immagini diverse, sottolineano la lentezza e l'attesa come tratti imprescindibili di tale gesto perché rendono il nutrimento qualcosa che permane nel tempo e continua a nutrire anche quando si lascia la tavola. Ciò emerge nel disegno di I., che rappresenta una catasta in bilico per alimentare e dei fiori con radici robuste e delle gocce dal cielo per nutrire:

«Per alimentare mi è venuta l'immagine di una pila di cose, dove aggiungo dei pezzi che hanno un equilibrio precario, io aggiungo cose per alimentarla e accrescerla ma senza una logica e quindi è sempre lì per cadere... è instabile. Nutrire lo lego a cura, attesa, alle radici, il nutrimento crea delle radici... è un'azione complessa, le gocce fanno crescere e le radici danno equilibrio ... può anche esserci un soffio di vento ma se si è stati nutriti si rimane in piedi perché qualcosa ci tiene ancorati» (Focus group n.2).

Il nutrimento crea una base per la vita, chi avrà assunto un cibo buono, fatto di cura, attesa, sguardi, gesti, emozioni e affetti, sarà attrezzato per costruire un'identità con radici solide. Si profila già così una concezione di nutrimento altamente simbolica che permettere di assumere una postura più consapevole e sensibile verso un tema così complesso.

Nutrire non è mai imporre all'altro, ma costruire insieme qualcosa che permane nel tempo, un legame, una relazione, uno spazio di scambio reciproco in cui ci si ciba a vicenda.

La maggior parte delle educatrici ha ben chiara questa declinazione dell'atto e quindi sottolinea come spesso sia necessario contrastare una logica passivizzante del nutrimento, promuovendo reciprocità e una co-costruzione del momento.

K. nel suo disegno, infatti, per alimentare rappresenta una freccia e per nutrire una strada che si dirama in vie più piccole e spiega che :

«Ho disegnato una freccia a senso unico per alimentare, perché implica una posizione passiva di chi viene alimentato. Per me alimentare, inoltre, è utilizzato anche come sinonimo di portare avanti qualcosa di negativo, come alimentare la rabbia o il conflitto, qualcosa che fa accrescere ma in modo non generativo. Per nutrire, invece, ho messo una strada che si dirama, perché implica una posizione attiva, io non nutro solo te ma tu nutri me, è una relazione reciproca. E poi con nutrire noi intendiamo l'accrescere cose positive, come nutrire la curiosità e la speranza, cose che sono essenziali per crescere» (Focus group n.1).

T. invece per alimentare rappresenta una tavola imbandita ma senza intorno nessuno, mentre per nutrimento due volte con dei cerchi che si diramano, il cibo qui è appositamente assente perché :

«In alimentare io ci ho messo degli alimenti, una tavola imbandita senza nessuno intorno, perché uno può alimentarsi anche da solo; infatti, io lo vedo più come mettere dentro del cibo in sé; nutrire invece non ho voluto apposta rappresentarlo con il cibo, ma mi è venuta in mente l'espressione che ogni tanto si dice ai bambini "adesso ti mangio", al gioco che fa la mamma, quindi è un'azione molto relazionale, c'è il cibo ma è un contorno, nel nutrire ci stanno due persone che si nutrono di tante altre cose» (Focus group n.2).

Tutte le educatrici sono rimaste vincolate alla definizione dei due termini che avevano dato durante l'intervista, arricchendole di significati più complessi. Le educatrici che avevano offerto un'interpretazione dei termini non in linea con la maggioranza, hanno mutato la loro idea, sostenendo che nutrire sia un gesto più personalizzato e relazionale.

La definizione dei termini, tuttavia, non è stata immediata e semplice, nonostante la maggior parte delle educatrici abbia ben chiaro quale debba essere la postura da adottare e le prassi da favorire a tavola, spesso risulta complesso nominale e dargli una forma verbale. Il bisogno che viene portato, dunque, è quello di aprire spazi di riflessione dove poter pensare, o meglio ripensare i due termini, così da rivestire di nuove parole lo spazio educativo che si genera a tavola.

#### **4.1.2 Gli spazi e i tempi del servizio**

Gli spazi e i tempi che il servizio dedica allo svolgimento del momento del pasto sono aspetti fondamentali e costitutivi del dispositivo alimentare agito. Attraverso la loro osservazione e comprensione è possibile rilevare e rivelare la visione educativa che anima la cultura pedagogica del servizio e i suoi orientamenti.

Come già emerge dalla carta dei servizi, il *setting* del pasto è molto curato e pensato come sono pensati anche i tempi dedicati. Ciò è stato confermato dalle parole delle due coordinatrici, che hanno sostenuto di riservare una progettazione educativa particolare per questo momento:

«Tutti gli aspetti sanitari devono congiungersi con quelli educativi che sono fondamentali; una buona organizzazione deve permettere una relazione tranquilla e un *setting* pensato: banalmente l'aver il carrello con tutto a disposizione ti permette di non

alzarti e di avere distrazioni durante il momento del pasto. Per noi questo spazio è molto importante, fa parte di quella che noi chiamiamo l'isola di felicità che comprende il pasto, il cambio e il sonno che sono momenti vissuti dai bambini con la propria educatrice di riferimento e in piccoli gruppi. Il pasto è vissuto nel proprio spazio, in modo che sia il più tranquillo possibile e ciò avveniva anche prima del Covid; quindi, non è stata una scelta dettata dall'emergenza ma una scelta educativa pensata» (Intervista coord. n.1).

«C'è sempre una cura particolare per questo momento, l'educatrice che mantiene un clima di tranquillità, anche quando i bambini non mangiano; rispettiamo molto i loro tempi e anche le loro abitudini familiari, dando un senso di continuità, andando incontro anche a quelli che sono i loro gusti» (Intervista coord. n.2).

Emerge come il coordinamento presti molta attenzione all'organizzazione del momento del pasto, considerato come vero e proprio momento educativo e non solo come momento accessorio della quotidianità. Il focus è posto sul *setting*: tutto ciò che è disposto sulla tavola e intorno è pensato e non lasciato al caso. L'ambiente è curato nei minimi dettagli ed è oggetto di riflessione e rimodulazione continua, esiste perciò un pensiero e un confronto costante sulla sua organizzazione, sia in termini spaziali che in termini temporali. Come sostiene E. infatti:

«Quando sono arrivata al nido il pasto era pensato in uno spazio grande con tanti tavoli, con ognuno la sua educatrice, i bambini divisi in gruppetti, ma era uno spazio grande; dopo una formazione, dopo che mi sono rivista in un video, ho capito quanto tutto il rumore di base mi desse fastidio. Mi è servito guardarmi dall'esterno per capire cosa stessi facendo. Dopo questa formazione, infatti, abbiamo capito come sia importante avere uno spazio più contenuto, che diventi uno spazio speciale dove poter stare insieme senza essere disturbati, una cosa nostra. E questo ha caratterizzato il nostro stare a tavola coi bambini; infatti, mangiamo nella stanza di riferimento con i tavoli separati per ogni gruppo, quest'anno siamo ancora più separati per via delle bolle per il Covid, ma va bene così, perché diventa lo spazio speciale del gruppo. E penso di aver sempre fatto passare ai bambini che quello era uno spazio nostro, uno spazio di cura...quest'anno non ci sono tovaglie ma prima la tavola è sempre stata apparecchiata con cura, con la brocca, i piatti in ceramica per i bambini grandi, il rituale dei camerieri. Anche con la cura dei dettagli trasmetti la cura che sta dietro il momento del pasto: abbiamo lavorato molto su questo» (Intervista n.8).

Il *setting* del pranzo è costruito a partire da un pensiero pedagogico profondo. Tuttavia, il periodo di raccolta dati ha avuto luogo durante la fase di pandemia da Covid-19 che ha stravolto la routine quotidiana e ha visto la riorganizzazione dei tempi e degli spazi in conformità alle norme igienico-sanitarie imposte. Nelle interviste, infatti, è spesso emerso un confronto tra il periodo *pre* e *post* pandemico, sottolineando la fatica delle educatrici, costrette a limitare o eliminare totalmente prassi ritenute fondamentali al fine di conferire un valore educativo al pasto. I dati mostrano, infatti, come durante quel periodo i tempi e gli spazi fossero ritenuti inadeguati.

Le limitazioni imposte dalla pandemia hanno reso lo spazio dedicato al pranzo uno spazio asettico, che limita la relazione. L'attenzione alle norme anti-pandemiche imposte ha prevalso sulla cura dei dettagli e degli aspetti relazionali che prendono vita intorno alla tavola. Le fatiche sottolineate dalle educatrici sono nate, infatti, non tanto per l'imposizione di norme ferree da rispettare, ma più che altro per la percezione di una svalutazione del pasto, vissuto ora come un momento anonimo, non definito, utile solo per soddisfare un bisogno fisiologico dei bambini e non più come momento educativo e socializzante.

Tuttavia, la sospensione di alcune prassi, considerate fondamentali, ma spesso svolte meccanicamente perché parte della routine, ha permesso alle educatrici di maturare una più marcata consapevolezza riguardo alle dimensioni simboliche e pedagogiche afferenti al momento alimentare.

L'emergenza pandemica se da un lato ha contribuito a far esperire un vissuto complesso, dall'altro ha costituito uno spazio privilegiato per portare una riflessione profonda sull'agito quotidiano, consentendo di maturare un nuovo sguardo su pratiche ormai in uso da tempo. La loro sospensione temporanea ha offerto alle educatrici uno spazio di pensiero fuori dall'azione e la loro conseguente rivalutazione. K. nella sua riflessione, infatti, sostiene che:

«Tutto è cambiato rispetto al pre-pandemia, ma la cosa positiva è che siamo in un momento in cui è possibile rivedere alcune posizioni, di pensare alle nostre pratiche e vedere quali in effetti funzionano meglio, perché non è detto che quelle di prima erano migliori e quelle di adesso servono solo a tamponare l'emergenza, ci sono alcuni aspetti che devono essere mantenuti anche dopo la pandemia. C'è stata una mancanza di continuità che non ha aiutato sicuramente, ma c'è stato il tentativo di mantenerla che ha visto il mettere in atto delle riflessioni e delle azioni sulla dimensione emotiva, sui tempi e sugli spazi che prima non c'erano. Sicuramente questo periodo ha permesso di rompere certe rigidità che c'erano prima e di rivedere alcuni aspetti con più flessibilità»  
(Focus group n.1).

Viene quindi verbalizzato come la situazione emergenziale abbia portato a riflettere sulle dimensioni simboliche e relazionali relative al nutrimento, aspetto su cui prima si prestava meno attenzione, perché date più per scontato. Ciò ha portato alla costruzione di una ritualità e di una gestualità più consapevoli, spezzando l'abitudine e mettendo in discussione prassi svolte, ormai, quasi in modo meccanico.

Una riflessione profonda è stata generata anche grazie ai materiali utilizzati a tavola. Durante la pandemia i nidi hanno dovuto optare per l'utilizzo di stoviglie usa e getta, ciò ha avuto come conseguenza una limitazione della funzione esplorativa dei bambini che ha ostacolato l'acquisizione di determinate competenze.

La tavola rappresenta, infatti, uno spazio di scoperta e di apprendimento, uno spazio educativo dove si genera conoscenza. Questo apprendimento è promosso anche attraverso l'utilizzo di materiali adeguati, studiati per promuovere lo sviluppo di nuove abilità e competenze: ne è un esempio l'introduzione di stoviglie in materiale frangibile durante gli ultimi anni di frequenza del bambino al nido. Il maneggiare oggetti delicati permette ai bambini di mettersi alla prova e di familiarizzare con materiali nuovi che fanno parte del mondo degli adulti.

Alcuni oggetti disposti sulla tavola non sono solo un tramite per l'apprendimento ma spesso assolvono anche a un compito estetico: l'attenzione per i dettagli che si declina nell'apparecchiatura della tavola e nella disposizione degli oggetti su di essa, trasmettono al bambino il gusto del bello e stimolano un senso di piacevolezza per il momento che stanno vivendo. Un esempio fondamentale è l'utilizzo della tovaglia, eletto a strumento simbolico che conferisce significato al momento del pasto, utile per differenziarlo da altri momenti trascorsi intorno allo stesso tavolo, ma anche per rivestirlo di bellezza e colore. Come sostiene N.:

«Trasmettere al bambino questo sentimento verso il pasto, attraverso perciò anche la cura estetica del *setting*, permette di strutturare un rapporto positivo e sereno con la sfera alimentare.

A me piace molto apparecchiare, dare una certa immagine, stare attenta ai particolari. È una cosa che faccio anche a casa, mi piace molto invitare gente... al nido faccio lo stesso, periodo permettendo, però ecco faccio di tutto perché i bambini apprezzino il bello di questo momento e lo vivano con serenità» (Intervista n. 16).

La cura dello spazio trasmette un'attenzione particolareggiata verso il bambino, verso le sue capacità e contribuisce a promuovere la sua autonomia, facendogli anche esperire la piacevolezza dello stare insieme e del condividere.

Per quanto riguarda il tempo dedicato al pasto, invece, emergono voci discordanti circa la sua adeguatezza. Mentre alcune educatrici sostengono che esso è più che adeguato allo svolgimento del pasto, altre lo reputano un po' breve e avvertono la difficoltà nel conciliare i bisogni dei singoli bambini. Tuttavia, ciascuna di loro segnala un'ampia flessibilità da parte del servizio nella sua gestione. S. sostiene che:

«I tempi non sempre sono adeguati perché comunque hai gruppi magari dove hai seduti nove bambini e tu cerchi di adattare un po' i tempi a tutti. Però effettivamente ti rendi conto che c'è il bambino che ha bisogno di più tempo, il bambino che magari per 5 minuti guarda il piatto e gli altri in 5 minuti il piatto l'hanno già finito. Per cui c'è sempre l'attenzione di dare il tempo giusto ad ogni bambino, ma è innegabile che in alcuni momenti, un po' per una questione anche organizzativa, velocizzi un po', ed effettivamente questa cosa non sempre è una bella cosa. Però, ecco, i bambini spesso si adattano molto più facilmente di quanto non immaginiamo. Se comunque all'inizio, soprattutto appena entrano al nido (mentre loro stessi magari a casa vanno in giro con la mamma che li imbecca o guardano la televisione), qui al nido hanno la possibilità di sperimentare lo stare insieme, l'avere dei tempi più adeguati, lo star seduti. Per cui al nido si fa questo. Non sempre, come dicevo prima, per questioni organizzative, si riesce proprio a fare bene la cosa però...su questo nido io devo dire che veramente da quando lavoro qui il momento del pasto è sempre stato un momento curato, pensato, è un momento proprio studiato, mi viene anche da dire» (Intervista n.3).

I tempi sono vissuti in modo più critico rispetto agli spazi, perché essi vedono l'intreccio contemporaneo di tre dimensioni: i tempi dell'istituzione, i tempi del bambino e i tempi dell'educatrice.

Queste tre dimensioni devono coesistere, per questo la definizione della tempistica del pasto risulta assai difficoltosa. L'istituzione del nido ha stabilito nei quarantacinque minuti un tempo necessario e funzionale al pasto, perché questa tempistica permette di incastrare lo svolgimento del pranzo in ogni sezione, considerando anche l'organizzazione della cucina e del personale. Questo tempo, tuttavia, non sempre risulta funzionale ai tempi del bambino, perché ritenuto troppo stretto o troppo dilatato a seconda dei casi. Ciò implica una fretta per chi è abituato a tempi più dilatati e una forzatura nel rimanere a tavola per chi consuma il pasto con maggiore rapidità. Anche per l'educatrice può risultare difficoltoso stare nel tempo assegnato, sia per questioni di organizzazione e gestione dei bambini, sia perché portatrice di una propria cultura alimentare orientata verso la maggior lentezza e distensione.

Queste tre dimensioni richiedono una costante modulazione per stabilire un tempo definito del pasto, coniugando al meglio ogni aspetto organizzativo con le esigenze individuali portate dagli attori coinvolti.

In uno dei *focus group* è emersa spontaneamente la tematica dei tempi; le educatrici hanno affermato che la riflessione, stimolata dalla partecipazione all'intervista, le ha portate a rivedere le tempistiche adottate durante il pasto, sempre S. afferma che:

« ...guarda, dopo la tua intervista sul tempo ho riflettuto molto e ho notato un cambiamento, se prima ero più preoccupata di finire nel tempo richiesto perché sarebbero venuti a ritirare il carrello, ora non mi importa, se il bambino non ha finito o chiede il bis all'ultimo io lo lascio fare, il piatto si riporterà in un secondo momento...ma è più importante che lui abbia il suo tempo» (Intervista n.3).

Il margine di personalizzazione dei tempi e degli spazi lasciato alla singola educatrice nella gestione alimentare risulta fondamentale per gestire al meglio il momento del pasto.

Le educatrici percepiscono un ampio margine di flessibilità dove poter far emergere la propria individualità e dove poter andare incontro alle esigenze che nascono quotidianamente sulla scena educativa. Indice, cioè, di un dialogo costante tra équipe educativa e coordinamento del servizio, che permette di rimodulare costantemente il *setting*, coniugando uno studio costante di pratiche virtuose e l'esperienza quotidiana sempre in evoluzione.

Concludendo con le parole di ER:

«Io penso che ci sia un lavoro dietro, ma varia molto a seconda di chi lo propone. Ci sono le condizioni e le possibilità per cui ognuno posso gestirlo in base alle sue inclinazioni e preferenze, come ad esempio la struttura dei tavoli. Ad esempio, a me piace essere di fronte a loro e avere ognuno alla stessa vicinanza, quindi ho il tavolo messo a C, ad esempio quello rotondo mi piace ma avendo ancora bambini che vanno aiutati mi verrebbe difficile perché mi dovrei alzare. Quindi c'è una formazione di base, che è fondamentale, ma c'è anche un sentire dell'educatrice che varia dal momento, dal gruppo che hai e parte dell'esperienza» (Intervista n.15).

#### **4.1.3 La postura dell'educatrice: ritualità e gestualità**

Oltre all'organizzazione dei tempi e degli spazi relativi al pasto, di fondamentale importanza risulta la postura che l'educatrice assume durante questa pratica. Questa diventa fondamentale per conferire al momento alimentare una connotazione emotiva e educativa. Dalle parole delle

educatrici emerge una forte consapevolezza del proprio ruolo educativo e della propria postura durante il momento del pasto. I gesti compiuti sono sempre carichi emotivamente: attraverso una gestualità pensata si genera uno spazio affettivo tra educatrice e bambino dove transita non solo il nutrimento materiale ma la cura, il senso del gusto e del piacere.

I gesti assumono spesso un carattere rituale garantendo una ricorsività al bambino, così da aiutarlo a strutturare il tempo e a sapere cosa deve aspettarsi. La ritualità è ritenuta una pratica fondamentale dalla maggior parte delle educatrici. Essa è imprescindibile, perché permette al bambino di sperimentare un tempo e uno spazio percepiti come sicuri, perché conosciuti, ed è utile per determinare e circoscrivere il momento del pasto, rendendolo riconoscibile ai bambini e conferendogli importanza. Ritualità che si materializza anche attraverso la verbalizzazione dei singoli gesti compiuti da parte dell'educatrice, aiutando, così, i bambini ad approcciarsi alle novità sentendosi costantemente supportati nell'esplorazione e nella conoscenza delle novità da una figura di riferimento. Come emerge dalle parole di A.:

«Noi promuoviamo molto la ritualità. Ogni pasto funziona così: i bambini si siedono, si pulisce il tavolo, si igienizzano le manine tutti a turno e li sosteniamo un po' anche verbalmente nell'attesa: "Chissà che frutta avrà portato la Ale oggi, avrà portato le banane, avrà portato i kiwi?". Insomma, cerchi sempre comunque di dare un investimento emotivo all'attesa di quel momento lì. E anche un po' nella verbalizzazione, cioè noi facciamo prima vedere il cibo, lo nominiamo. I bambini sono estremamente curiosi, quindi facciamo vedere, lo guardiamo tante volte, glielo facciamo annusare: è liscio, è freddo è morbido è duro, l'arancia è arancione... cioè cerchiamo comunque di ritualizzare molto questa attesa. Comunque sì, secondo me tutto ciò aiuta a connotare quel tempo e quello spazio come un momento importante, che loro attendono e riconoscono» (Intervista n.1).

La verbalizzazione dei gesti e la ricorsività di quest'ultimi aiutano molto anche a gestire i momenti più complessi della routine a tavola, come quello dell'attesa del pasto, in cui il bambino vive un tempo sospeso, dove fa i conti con la temporanea frustrazione di un suo bisogno primario. Le educatrici, infatti, hanno spesso riportato come i bambini sappiano sostare nell'attesa e diventino sempre più abili in questo man mano che fanno propria la routine legata al pasto, che si concretizza in gesti ripetuti quotidianamente come il lavare le mani, il mettere la bavaglia, l'aspettare il suono delle ruote del carrello che porta il pranzo. Questa sequela di gesti dà un senso di sicurezza al bambino e la certezza che, una volta espletata, il loro bisogno verrà soddisfatto.

La bavaglia assume per le educatrici un'importanza fondamentale, è l'oggetto simbolico che proietta il bambino nel momento alimentare. Come sostiene EL, infatti:

«Adesso che l'emergenza è finita siamo tornati all'uso delle bavaglie di stoffa. Per me è un momento fondamentale, perché quando metti le bavaglie sul tavolo per loro stai aprendo un momento riconoscibile e capiscono che adesso si mangia. Il farglielo scegliere diventa poi un gesto di cura nei loro confronti, perché rispetti i loro gusti e gli dai importanza» (Focus group n.2).

La bavaglia, e la sua scelta, perciò, assumono una carica simbolica importante, aprendo e chiudendo il pasto, aiutando a delimitare e connotare quel momento particolare e a dar voce all'individualità di ciascun bambino. Esso, quindi, non è un gesto compiuto solo per questioni pratiche, ma è pensato a livello simbolico e con una finalità pedagogica importante.

Ogni piccolo gesto, anche quello all'apparenza più banale, è frutto di una riflessione costante sia a livello di équipe che a livello individuale. Ogni educatrice, sempre in funzione al gruppo di bambino che ha, costruisce una gestualità condivisa e rituali che andranno a costituire e determinare l'identità del gruppo stesso. M. a tal proposito è protagonista di un episodio interessante:

«Anche il dare il pezzetto di pane con l'acqua prima di iniziare è un gesto che può sembrare banale e invece connota l'attesa, ecco i bambini lo chiamano fare l'aperitivo perché prima di iniziare lo faccio sempre e loro lo ricercano, spesso mi dicono "M. facciamo l'aperitivo?" ...per me questo non è riempire l'attesa, ma è proprio un momento importante che loro aspettano, riconoscono e ci caratterizza come gruppo» (Intervista n.14).

I bambini sono seduti a tavola con ciascuno un pezzettino di pane in mano. M. mi spiega che quello è il loro rituale d'inizio, non solo per stemperare l'attesa ma anche per creare la situazione per chiacchierare e condividere quello fatto durante la mattinata. S. inizia a guardarmi e sorridere, io le chiedo se sia buono il pane, lei sorridendo mi risponde di sì e mi racconta che stanno facendo l'aperitivo e tra poco arriverà la pappa (Protocollo Osservativo n.14).

L'imitazione e la riproduzione dei gesti che l'educatrice utilizza sulla scena alimentare è frequente da parte dei bambini; i gesti condivisi nel gruppo vengono introiettati dai bambini che li

utilizzano anche in autonomia conferendogli una funzione autoconsolatoria e di autoregolazione.

Ne è un esempio l'episodio di cui è protagonista A.:

D. e Sb. si alzano dalla sedia, e iniziano a fare dei versetti. L'educatrice allora cerca di calmarli per prepararli al pranzo: alza la mano e inizia a muoverla avanti indietro facendo il gesto dal piano. I bambini la osservano interessati. Lentamente rallenta il ritmo della mano, i bimbi la osservano e iniziano a regolare i loro versetti con il ritmo della mano di l'educatrice. Lentamente si calmano e iniziano a riprodurre lo stesso gesto con la mano, anche quando l'educatrice ha smesso di farlo. Il loro tono si abbassa e il movimento diventa sempre più lento, fino a scomparire. I bambini rimangono seduti in attesa di ricevere il pasto (Protocollo Osservativo n.1).

Senza una verbalizzazione diretta, il gesto dell'educatrice ha tranquillizzato i bambini, che a loro volta hanno iniziato a riprodurre il gesto per autoregolarsi. A. spiega l'utilizzo di questo gesto nell'intervista:

«Allora noi abbiamo un bimbo che ha avuto dalla nascita delle crisi e ci si è presentato come un bambino voracissimo, di una voracità che lo mandava davvero in crisi, non riusciva a tollerare l'attesa. E su di lui abbiamo fatto un lavoro veramente molto, molto bello, di rassicurazione emotiva, nel senso che "Ci siamo, siamo qui, sta arrivando questo momento attendiamolo..." e la mia collega mi sorride sempre e mi dice "Io sono anni che lavoro al nido, tu hai iniziato quest'anno ma hai portato una ritualità gestuale a cui lui si è adattato, che gli è servita per autoregolarsi?". No, io ho semplicemente iniziato a fare questo gesto della mano [mostra il gesto] senza verbalizzare niente, guardandolo. Questa cosa io non so in che termini lo abbia aiutato, ma ritualizzata è diventata per lui un calmante. Quindi lui al momento del pasto, praticamente faceva da solo con le manine questo gesto che era il gesto della calma, della pazienza, dell'attesa e... è diventato veramente bravo. Cioè lui adesso è l'ultimo che servo e ogni volta automaticamente, tra un momento dello sporzionare e del tagliare, lui fa questo gesto qui e ha acquisito questa capacità di attendere» (Intervista n.1).

In questo caso risulta evidente, oltre alla ritualità rassicurante del gesto dell'educatrice, una profonda risonanza emotiva tra lei e il bambino. Studiando la situazione e lasciandosi trasportare dal vissuto esperito in situazione, l'educatrice ha introdotto una gestualità corporea che il

bambino ha fatto propria e non indugia a utilizzare come autoconsolazione in momenti critici. Il bambino ha introiettato dentro di sé il gesto dell'educatrice, riproducendolo anche quando lei non lo compie. Ciò rivela una forte sincronizzazione emotiva che si esplicita in un legame che si nutre di buoni gesti condivisi e interiorizzati.

Un'altra dimensione importante del pasto è quella ludica. Le educatrici sostengono spesso di avvalersi del gioco per creare una sorta di intimità intorno al tavolo e per far vivere ai bambini il pranzo in modo sereno e gioviale

L'aspetto ludico viene sostenuto spesso attraverso il gioco, per creare un ambiente disteso e tranquillo, dove risulta centrale il bambino e il suo diritto di fare esperienza in modo libero anche a tavola. Le educatrici, al contempo, dimostrano un certo grado di consapevolezza del valore del clima creato, impegnandosi così a non cedere a logiche costrittive che forzano i bambini a mantenere un certo ordine a tavola. Attraverso questa apertura da parte dell'educatrice, l'importanza dell'assunzione del cibo in modo adeguato passa in secondo piano, viene invece esaltato il benessere e il piacere dello stare a tavola, implicando anche l'uscire dalle regole del "mangiare a modo", poco funzionali per la serenità del bambino.

Tuttavia, tale postura da parte dell'educatrice non si traduce in un'assenza di regole totale, ma in una modulazione delle stesse. La tavola rimane comunque un luogo di apprendimento delle norme sociali e della reciproca convivenza, ma in ottemperanza con i tempi di ogni singolo bambino. Diverse educatrici, infatti, sostengono che il rispetto delle regole non deve prevalere sulla spinta esplorativa e non deve trasformarsi in una repressione della sua libera iniziativa, altrimenti si corre il rischio che il bambino associ una serie di emozioni spiacevoli al pasto. SU. sostiene, infatti che:

«Io mi approccio al pasto in modo molto sereno e naturale, non mi faccio troppi problemi, se non mangia, se non usa le posate ma è più comodo con le mani, ecco ciò rende tutto più semplice. Poi ci sono anche le regole ovviamente e vanno rispettate in certi momenti. Però ecco, non mi fossilizzo, se in quel momento il bambino ha bisogno di uscire un attimo dalle regole, va bene» (Intervista n.12).

Il clima di serenità è mantenuto anche attraverso la cura dell'uso del linguaggio. Le educatrici affermano di prestare molta attenzione al tono e ai messaggi che trasmettono e di impegnarsi per mantenere un assetto calmo anche nei momenti più critici. Questo aspetto emerge nel protocollo osservativo numero 6, che vede l'educatrice AM. alle prese con un momento turbolento a tavola:

I bambini si siedono e iniziano a gridare ad alta voce “Polpetteeee”. A catena tutti iniziano a urlare, alcuni si tappano le orecchie per il forte rumore. L’educatrice sta immobile in silenzio. I bambini alzano sempre di più il tono della voce, alcuni si guardano e si sfidano a chi urla “polpette” più forte. L’educatrice li osserva senza dire nulla, prende le polpette e inizia a tagliarle. I bambini a un certo punto si calmano e abbassano il tono della voce. Così l’educatrice posiziona il piatto davanti a ciascuno e i bambini ricominciano a mangiare. AM. allora li guarda e chiede “Siete più tranquilli ora? Per fortuna, sapete è molto fastidioso”. I bambini si guardano sorridendo, l’educatrice con espressione seria li guarda e risponde “Non sto ridendo, vi ho permesso di urlare, ma dopo un po’ dà fastidio”. L’educatrice, allora mi guarda e sottovoce mi dice che oggi sono più provocatori del solito e in queste situazioni fa fatica a gestirli. [...] Ad un certo punto Le. si alza, L’educatrice le chiede di sedersi, ma lei non ascolta. Allora l’educatrice, con tono fermo la guarda e le dice “Le. adesso mi sto un po’ arrabbiando. Oggi è una giornata di arrabbiate eh”. Intanto che l’educatrice parla con lei, anche L. si alza e inizia a parlare fra sé e sé a voce alta. L’educatrice allora alza la voce “L. siediti!”. L. si tappa le orecchie per non sentire. L’educatrice allora ci riprova “L. ti voglio bene, ma oggi mi stai proprio facendo arrabbiare! Ci si può arrabbiare qualche volta eh” (Protocollo Osservativo n.6).

Nonostante un’evidente difficoltà da parte dell’educatrice di gestire la situazione e la sua frustrazione per l’impossibilità di mantenere un clima tranquillo a tavola, il linguaggio risulta essere curato e attento. Il tono calmo permette all’educatrice di verbalizzare le sue difficoltà e le sue emozioni negative provate con i bambini, senza però scivolare mai nell’autoritarismo.

Nel linguaggio condiviso a tavola si nota un frequente utilizzo di nomignoli e di vezzeggiativi, sia per quanto riguarda il nome dei bambini sia per indicare gli oggetti in uso, ciò fa percepire un’intimità più profonda, creando un clima più conviviale. Il linguaggio comune condiviso da ogni gruppo diventa un codice linguistico e il suo utilizzo da parte dei membri ne determina la loro appartenenza.

Un altro strumento che le educatrici ritengono importante è lo sguardo. Guardare i bambini mentre mangiano e ricambiare i loro sguardi è fondamentale per creare un’intimità con loro. Lo sguardo diventa simbolo di riconoscimento, esso diventa cura quando è atto a cogliere la soggettività di ciascun bambino, legittimando il suo essere e il suo fare.

Uno sguardo di cura, che conferisce importanza a ogni singolo bambino e lo fa sentire sostenuto in ogni suo gesto. Guardare e osservare sono gesti importanti, da cui inizia tutta la progettazione

educativa rivolta al singolo bambino, rendendo capace l'educatrice di modulare la propria presenza sulla scena. Assumendo una postura che trasmette vicinanza al bambino, egli sente che anche nei momenti di maggiore criticità non è solo, ma percepisce che l'educatrice è lì pronta a offrire aiuto, rispettando i suoi desideri e la sua autonomia.

Riguardo all'intervento diretto sul bambino che può compiere l'educatrice, una riflessione particolare è stata fatta sul gesto dell'imboccare. Imboccare rappresenta uno dei gesti fondamentali e più ricorrenti al nido. In caso di bambini molto piccoli, esso si costituisce come il gesto principale per farli avvicinare al cibo. Tuttavia, sussiste la consapevolezza di come questo sia un gesto delicato e di come veicoli una costellazione di significati, sia per il bambino che per l'educatrice. Imboccare è dare nutrimento all'altro, introdurre qualcosa di esterno dentro di lui, facendogli fare esperienza di qualcosa di altro, di diverso. Imboccare aiuta a creare un legame profondo con chi dona il cibo, ma potrebbe anche trasformarsi in un gesto di potere e controllo. M. e PA. sottolineano come:

«Durante il pranzo con i bambini più piccoli il gesto dell'imboccare assume un significato importante e va fatto con calma e con cura, non deve diventare un riempire, ecco, e non deve essere fatto con fretta, ma va costruito con loro, insieme, sono loro che devono dare l'input su cosa fare altrimenti diventa costrizione» (Intervista n.14).

«Tante volte anche l'imboccare diventa qualcosa di spiacevole...ho provato una volta a farmi imboccare da mio marito per capire cosa vuol dire...e può essere una cosa traumatica, i tempi non li dà chi mangia ma chi imbecca e se usi con un po' più di forza il cucchiaino ti va in gola ed è bruttissimo. Senti proprio la costrizione e la forzatura» (Intervista n.11).

Essendo un gesto fondante la relazione, l'imboccare necessita di un'attenzione specifica e una riflessione profonda, deve essere un gesto praticato con lentezza e rivolto a un bambino per volta, evitando la fretta di terminare il pasto e gli "imboccamenti a catena". È un gesto che va modulato e costruito con consapevolezza, così da essere utilizzato in modo adeguato e conferirgli la giusta connotazione.

Un gesto correlato è lo sporzionare il cibo nei piatti, avvertito anche quest'ultimo dalle educatrici come un gesto intriso di molteplici significati. Lo "scodellamento", come viene chiamato all'interno dei servizi, è visto come un gesto che conferisce una certa ritualità, è un gesto-soglia che pone fine all'attesa e proietta il bambino verso il contatto diretto con il cibo. Tuttavia, anche

questo gesto può celare un esercizio di potere da parte dell'educatrice e creare frustrazione nel bambino, K. riflette sul fatto che

«Lo scodellare è anche un'azione di potere, di decidere quanto tu possa mangiare, per cui questo... io detengo la marmitta, io ti verso la quantità che io ho deciso... E quindi su di me ha giocato molto questa cosa del "Perché mi devo arrabbiare se tu non mangi tutto, se io te ne ho messo troppo?". Per cui la mia filosofia, poi nel distribuire il cibo è "Te ne metto meno e se non ti basta, te ne aggiungo". Bisogna puntare sul dare autonomia ai bambini e libertà di decisione per cui...ad esempio, io ho sempre usato il doppio cucchiaino, non ho mai usato il loro cucchiaino per imboccare, ma ne tenevo uno io, uno per ciascuno. Loro avevano tutti il loro piatto davanti, loro mangiavano da soli e se necessario io attingevo a quello con un altro cucchiaino. Questo perché togliere il cucchiaino dalle mani del bambino per potertelo dare, o che lui non abbia proprio in mano niente lo trovo unidirezionale... invece tu inizia a nutrirti, poi io ti posso aiutare, a stare dentro insieme, ma sei tu che fai il gesto principale, non ti sforzo» (Intervista n.17).

Da queste considerazioni si percepisce come il pensiero pedagogico si insinui anche nei più piccoli gesti. Una lettura simbolica dei gesti utilizzati quotidianamente e una formazione adeguata su questo tema sono fondamentali per consentire di maturare una visione più critica e riflessiva. Un pensiero pedagogicamente e simbolicamente orientato porta a una consapevolezza maggiore su questa gestualità che si muove sempre sul crinale tra affettività e potere. Essere coscienti che il nutrire può celare entrambe le dimensioni, porta ad interrogarsi costantemente sull'agire quotidiano, limitando il rischio di cedere a pratiche che assoggettano l'altro e non lo nutrano positivamente.

#### **4.1.4 Le dinamiche emozionali nel nutrimento**

Nutrire l'altro è un gesto che mette in circolo una serie di dinamiche emozionali profonde. Attraverso questa pratica condivisa, l'educatrice entra in contatto con la sfera emotiva del bambino che a sua volta, attraverso le sue reazioni, provoca un certo sentire nell'educatrice stessa. Si avvia così un processo dove la soggettività del bambino e quella dell'educatrice si trovano l'una al cospetto dell'altra, intersecandosi e interrogandosi a vicenda. Il gesto del nutrire diventa un gesto relazionale potente, carico di affetti ed emozioni; una delle coordinatrici sostiene che

«È un momento molto simbolico. Mangiare e farsi dare da mangiare è lasciare entrare l'altro. Già l'aprire la bocca da parte di un bambino è un atto di estrema fiducia in chi si

ha di fronte. Infatti, di contro, chi ha più problemi a mangiare io la leggo più come una difficoltà sul piano relazionale; quindi, il rifiuto del cibo diventa il rifiuto di qualcosa che spaventa e quindi simbolicamente io la chiudo fuori da me» (Intervista coord. n.2).

Accettare del cibo dall'altro è un gesto emotivamente connotato che implica una certa fiducia nella relazione e un forte investimento affettivo che si manifesta nella volontà di permettere all'altro di entrare in contatto con sé. Al contrario, il rifiuto spesso rivela la paura, l'angoscia di fare conoscenza con qualcosa di sconosciuto o di poco rassicurante. SO, a tal proposito, riporta un episodio a lei significativo

«Ricordo con gioia quando ho chiesto a una bambina di assaggiare una cosa che sapevo che non le piaceva e si è fidata di me, lo avevo già fatto con le carote e mi sono riagganciata a quello, dicendole “ti ricordi che anche le carote non ti piacevano e poi le hai assaggiate?” e lei si è fidata...è una soddisfazione quando si fidano di te e assaggiano» (Intervista n.7).

Percepire un sentimento di fiducia da parte del bambino, diventa per le educatrici una fonte di gioia e di soddisfazione, perché rivela una profonda intimità nella relazione instaurata e un riconoscimento da parte del bambino.

Sul piano simbolico, dunque, le implicazioni emotive e affettive sono molteplici; talvolta, queste emozioni sono cosce e le educatrici sanno riconoscerle con più semplicità, altre volte, invece, appaiono più sfumate e latenti, perciò, di difficile nominazione.

Riflettendo con le educatrici sulle dinamiche emozionali che si sviluppano tra loro e i bambini che nutrono, le risposte emerse sono per lo più di matrice positiva. Le parole più frequentemente da loro utilizzate sono cura, relazione e piacere.

Cura è una parola carica di significati che si manifesta nel momento alimentare in varie dimensioni: la cura degli spazi e dei tempi, la cura dei gesti, la cura della relazione che permette una certa intimità a tavola, la cura attraverso il cibo e così via. Il cibo, fondamentale, per le educatrici incarna questa cura, che si manifesta attraverso un'attenzione particolareggiata verso l'altro.

Durante il pasto, i bambini si sentono riconosciuti nei loro bisogni ma anche nei loro desideri. Attraverso il cibo le educatrici hanno modo di lavorare anche sulla dimensione emotiva ed affettiva, non solo di soddisfare un bisogno primario. La cura si esplicita anche in questo, nel creare un desiderio nei bambini: facendogli percepire un sostegno emotivo e avendo attenzione per le loro emozioni, i bambini possono aprirsi all'altro, cercando di conoscere, di esplorare, di

colmare i vuoti e le mancanze che sentono, facendo entrare dentro di sé il mondo esterno, alleviando il timore di destabilizzare la propria individualità. Come sostiene I., infatti

«Il cibo deve creare anche desiderio. Mi ricordo l'educatrice che c'era prima che mi parlava di questa dimensione, mi diceva di non imboccare il bambino mettendogli subito il cucchiaino in bocca, ma di lasciarglielo lì in sospeso, così che sia lui ad avere il desiderio di metterlo in bocca, deve essere lui che decide se prendere il cibo o meno, noi possiamo solo fare in modo che si senta sostenuto nel farlo, ma non deve essere un'imposizione» (Intervista n.5).

Mangiare diventa un esercizio di curiosità che nutre una tensione verso l'alterità. Solo grazie a una presenza che cura e supporta la dimensione emotiva e affettiva e con essa sappia sintonizzarsi profondamente, ciò diventa possibile.

Un altro termine spesso utilizzato dalle educatrici in riferimento al cibo è relazione. Mangiare, a loro avviso, è un atto altamente relazionale: a tavola si creano legami, si ripensano quelli che hanno già preso forma, si mettono alla prova, si mettono in discussione e si rinsaldano. La relazione diventa allora convivialità e compartecipazione, che si dipanano non solo nella condivisione del cibo ma anche dei propri stati emotivi. AM. riporta che

«Allora il cibo io l'ho sempre pensato come momento di relazione con il bambino, un momento in cui condividi qualcosa con lui...io non sono per nulla per obbligare a mangiare, per far sperimentare sì, ma senza obbligare. È un grande momento di condivisione, di scambio di quello che si è fatto durante le giornate, poi ovviamente dipende dall'età dei bambini. È sempre un momento per raccontarsi e raccontare cosa si è fatto durante la giornata, spesso magari la mattina lavoriamo con un materiale che poi ci ritroviamo a pranzo e dunque è sempre e comunque interazione, piacevole interazione» (Intervista n.6).

Il pasto, come è stato visto in precedenza, è uno spazio di socializzazione fondamentale e diventa occasione per permettere ai bambini di raccontare e raccontarsi. Tutte le educatrici evidenziano questo aspetto intrinseco al momento alimentare, considerato apicale perché permette di elevare la relazione a un livello di conoscenza reciproca più profondo. Il pranzo diventa uno spazio narrativo, dove il bambino impara a raccontare, a dare voce ai propri vissuti, alla propria memoria e alle proprie emozioni, esso si configura come un contenitore dove

rielaborare la propria esperienza e dove imparare ad ascoltare quella degli altri. Mentre si incorpora il cibo, quindi, si incorpora anche l'altro con cui si condivide lo spazio della tavola.

Un altro termine che compare spesso nelle restituzioni delle educatrici è piacere, associato spesso all'emozione della piacevolezza. L'associazione tra pasto e piacevolezza sembra essere immediata e rappresenta il sentimento prevalente riportato dalle educatrici. Secondo le parole di T.

«Se non ci sono particolari criticità per me è un momento sereno, lo vivo proprio bene...lo dico anche ai genitori, per me non è importante che mangino tutto ma che stiano bene, il pranzo è proprio una proposta, arriva il cibo, qualcosa di buono, lo proviamo ad assaggiare. Io sono serena e cerco di trasmetterlo anche a loro. Quando si poteva assaggiavo anche io con loro. Poi è capitato nella storia del nido che ci fossero bambini con grosse fatiche alimentari, ma non mi mette più in ansia il fatto che non mangi, ma che i genitori continuino a chiedere e il doverli tranquillizzare perché non mangia. Poi ecco sul resto sono tranquilla, lascio anche la possibilità di non finire tutto, penso di trasmettere la piacevolezza ecco. Li lascio manipolare, sperimentare col cibo, permetto loro molto la sperimentazione fino ad arrivare poi all'uso della forchetta. Non è importante che tutto si finisca, cerco di incuriosirli sul cibo, col profumo, il colore, ma senza obbligarli a finire...io son molto serena su questa cosa» (Intervista n. 10).

Le educatrici individuano nella piacevolezza il sentimento principale che viene trasmesso a tavola. Una piacevolezza che riguarda il gusto per il cibo, ma anche per la condivisione di un ambiente sereno e accogliente. Il piacere di mangiare viene così stimolato coinvolgendo tutti i sensi, permettendo al bambino di toccare, annusare, assaggiare gli alimenti sulla tavola, senza alcuna imposizione, ma promuovendo l'esplorazione. Associando gusti, odori, consistenze, le educatrici sostengono di lavorare molto anche sulla sfera emotiva del bambino, guidandolo a nominare le sensazioni che il cibo gli provoca.

Di grande interesse in quest'ottica, è il loro approccio verso le emozioni considerate solitamente secondo una matrice negativa: le educatrici si impegnano sempre a legittimarle, accettarle e accoglierle. K., durante uno dei *focus group*, propone una riflessione sull'emozione del disgusto...

«Se ci pensiamo la nostra è una società che rifiuta il disgusto, eppure è una delle emozioni di base. La rabbia e la tristezza le abbiamo sdoganate, ma il disgusto ancora no...il bambino che dice "Che schifo!" lo riprendiamo, gli diciamo che non si dice così,

soprattutto se si parla di cibo...ma perché mi chiedo io? Solo perché non è ritenuto gentile o educato...ma che educazione ci deve essere nel disgusto? Se una cosa ci disgusta dobbiamo concederti la possibilità di dirlo...ecco bisognerebbe creare il diritto al disgusto! O almeno legittimarlo e rieducarlo, tramite anche dei laboratori dove i bambini siano liberi di esprimerlo...se è stato messo come emozione di base ci sarà un motivo. E se lo neghi poi in qualche modo esce lo stesso, eh» (Focus group n.1).

In questo estratto emerge come spesso molte emozioni vengano respinte e mistificate, complice un retaggio culturale che non permette la manifestazione di emozioni considerate scomode. Tra le più scomode compare proprio il disgusto, che è strettamente legata al cibo. Se altre emozioni, fino a poco tempo fa considerate sconvenienti e indicibili, sono state legittimate, il disgusto rappresenta ancora una criticità e nessun lavoro sistematico è ancora stato portato avanti per far socializzare i bambini con questa emozione primaria. Nei pensieri e negli agiti delle educatrici si può vedere, in *nuce*, una riflessione su questo aspetto, che si manifesta nello sforzo di accogliere i disgusti dei bambini, di concedergli di farne esperienza e di nominarli. Come suggerisce K., tuttavia, sarebbe interessante sviluppare un pensiero più radicato su tale tema, predisponendo anche interventi educativi mirati così che bambini, educatrici e genitori possano familiarizzare con questa emozione, concedendo così il diritto di esprimerlo e di legittimarlo.

Restando nella sfera delle emozioni critiche, emerge un dato interessante. Se alla domanda diretta relativa alle emozioni che prendono forma durante il momento del pasto, le educatrici hanno prevalentemente sottolineato la positività del momento e di ciò che viene messo in circolo, è solo attraverso la richiesta esplicita di condividere qualche episodio vissuto con fatica che sono emerse emozioni negative, spesso vissute in modo latente. Anche se il pasto si configura per lo più come un momento generativo e vissuto in modo positivo, scavando a un livello più profondo, le educatrici ammettono che a volte prendono forma in esso emozioni più difficili da sostenere. Questo genere di emozioni, riferiscono le educatrici, è più frequente sperimentarle di fronte a un rifiuto prolungato di cibo da parte del bambino.

Il rifiuto è vissuto principalmente in modo sereno dalle educatrici, perché percepito come una modalità di affermazione della propria soggettività da parte del bambino; tuttavia, quando il rifiuto del cibo diventa sistematico e si protrae per lungo tempo, esse sostengono di sperimentare un forte senso di frustrazione. I racconti che emergono dalle interviste sottolineano questo aspetto. Di seguito le parole di I. e PA.

«Se penso alle criticità penso a questo bimbo che, davvero, quando aveva sei mesi, cioè quando ha cominciato lo svezzamento, il primo paio di giorni tutto bene ma poi... non mangiava, è stato davvero frustrante perché...mi sentivo, davvero, tanta responsabilità e sicuramente gliel'ho, cioè, l'ha sentita anche lui, questa maniera, questa agitazione del “No però adesso non te lo sto dicendo, ma devi mangiare”. Si l'ha sentita sicuramente. Adesso che è un po' più grande, al rientro, perché poi sai noi siamo rimasti aperti fino a fine febbraio dell'anno scorso, l'ho affrontata davvero, più serenamente» (Intervista n.5).

«Un bimbo che ho nel cuore, un bimbo a cui hanno fatto una diagnosi pesante e...non toccava cibo, ho fatto di tutto per farlo mangiare, cose che nemmeno con i miei figli, le ho tentate tutte e...mi sono accorta che il giorno che mangiava, che ha iniziato a mangiare al nido...io mi sono emozionata, come se fosse mio figlio. Avevo addosso gli occhi di tutti, avevo un bel carico addosso perché tutti cercavamo di capire cosa ci fosse dietro...io quel giorno mi sono detta “Oggi se non mangia non mi importa, fa niente “Lo chiamo a tavola e tutto, ma se non mangia basta, pazienza...” mi sentivo sconfitta avevo un vissuto di frustrazione. Quel giorno ho apparecchiato, l'ho messo a tavola ma distante da me e questo ha iniziato a mangiare gli gnocchi di semolino...non ci credevo. Mi son sentita di aver abbassato la guardia e di aver dato la possibilità a lui di decidere, forse per quello che ha mangiato. È stato proprio un bel momento, anche perché dopo il pasto lui è venuto lì e mi ha abbracciato. E io lo dico sempre alle mamme, non mangiano va bene, teniamoli monitorati, ma non facciamolo diventare un problema, perché se viene affrontato come un problema anche lui lo percepisce e fa più fatica, perché si sente marchiato e pressato, sente la pressione. Invece bisogna sempre viverlo con serenità» (Intervista n.11).

Il rifiuto del cibo apre sempre a un'intensa tempesta emotiva, dove l'apertura delle educatrici verso il diritto del bambino a manifestare la propria soggettività si scontra con le pressioni sociali generate dalla visione negativa del rifiuto, considerato come la reazione di fronte a una cura non sufficientemente buona. Ciò può portare a un'*impasse* nella relazione e al rischio di mettere in circolo sentimenti negativi che vengono trasmessi al bambino. Come emerge, infatti, in entrambi gli estratti riportati, le educatrici hanno maturato la consapevolezza che le loro ansie e le loro angosce sono state trasmesse in qualche modo al bambino, accentuando la sua difficoltà alimentare. Anche se all'apparenza queste emozioni non sono verbalizzate al bambino, esse transitano nella relazione attraverso altri canali latenti, diventando condimento del cibo che si offre. Attraverso il cibo si crea, perciò, una forte interconnessione e viene creato un canale

privilegiato di scambio emotivo. Come sostiene la coordinatrice, nel corso della sua esperienza al nido, ha spesso appurato che

«A tavola le emozioni circolano dall'educatrice al bambino e viceversa. Capita qualche volta che magari c'è un bambino che non mangia con un'educatrice, allora magari prova un'altra a farlo mangiare e mangia. Questo perché? Perché la prima educatrice, anche inconsapevolmente, sta passando le sue emozioni al bambino, magari è un po' agitata, e vedere che il bambino non mangia la manda ancora più in ansia, questo il bambino lo percepisce e quindi si blocca. Poi arriva l'altra educatrice che è più rilassata e lui riprende a mangiare» (Intervista coord. n.2).

Questa dimensione è emersa in modo molto forte durante i *focus group*, attraverso la condivisione dell'immagine del quadro di Frida Kahlo (Fig.1). Di fronte a questa immagine tutte le educatrici hanno sostenuto di sentirsi confuse, spaesate. Gli elementi simbolici che compaiono nel quadro sono troppi, intensi e spesso conflittuali tra loro. Le emozioni correlate all'immagine sono per lo più di matrice negativa e associabili alla tristezza, all'ansia e all'angoscia.

Le educatrici hanno riferito che nel quadro hanno colto un nutrimento che non nutre, e ciò è dovuto alla predisposizione della nutrice che, con la sua postura marmorea, fa percepire all'osservatore che il nutrimento che sta dando alla piccola che tiene tra le braccia non è buono, perché intriso di emozioni distruttive. La bambina, infatti, di tutta risposta, volge lo sguardo all'esterno, tendendo di sottrarsi a questo momento mortifero.

L'immagine richiama alla mente di K. e F. episodi quotidiani

«Ho questa immagine del bambino imboccato, in cui la mamma si distrae con il cucchiaino a mezz'aria, perché sta parlando con me e il bambino che con la bocca cerca di prendere il cucchiaino che la mamma gesticolando un po' non tiene fermo. E quindi tutta questa immagine che "Io ti posso dare del cibo in mille modi, ma tu di contro hai mille modi per poterlo prendere". Per cui è vicendevole la cosa e lo stesso vale per noi educatrici...noi nutrendo passiamo tanto di noi, tutto sta nel modo in cui proponiamo questo nutrimento e alla voglia del bambino di assumerlo, che spesso manca perché percepisce che non stiamo passando un cibo per lui buono» (Focus group n.1).

«La trovo un po' inquietante, perché secondo me rappresenta ciò che il nutrimento non dovrebbe essere...noi fortunatamente abbiamo fatto molta formazione, ma a volte sai capita di avere una giornata no, e queste emozioni le trasmetti inevitabilmente nutrendo

l'altro...è importante un lavoro sulla tua postura, ma anche un lavoro più profondo, sulle tue emozioni e su quelle del bambino in quel momento» (Focus group n.1).

Il pranzo nutre affettivamente sia il bambino che l'educatrice, sta a loro determinare quale tipo di affetto far transitare e se accoglierlo o meno. La consapevolezza di come il cibo sia un canale privilegiato di interscambio è fondamentale per istaurare delle buone prassi di nutrimento. Consapevolezza che può prendere forma solamente maturando una capacità di guardare l'altro e guardarsi dentro, per comprendere il proprio sentire e in che modo lo si trasmetta all'altro. Per questo una costante riflessione sulle implicazioni del nutrimento e sulla propria postura risultano essere presupposti fondamentali per fornire al bambino un cibo buono e nutriente.

Ciò presuppone un lungo lavoro di sé, sostenuto da una formazione sensibile al tema e dal confronto costante con l'équipe, spazio che permette di osservare i propri agiti attraverso uno sguardo meno implicato, ovvero quello del gruppo, che fa da cassa di risonanza alle emozioni vissute dalla singola educatrice. Ciò emerge molto nei racconti e nelle interazioni con le educatrici, come riporta SI.

«Nel gruppo ho un bambino che ha 18 mesi però sta un po' facendo tutte le esperienze ora e è ancora tanto nella fase orale, tutto in bocca...A casa la mamma mi diceva "Ma sai che lui è bravissimo, mangia col cucchiaino, con la forchetta" ma qui al nido no. Lui durante la mattinata piange e piange, ma poi a tavola smette, la tavola lo calma. All'inizio lui non mangiava niente, mangiava solo il pane, però non piangeva. Quando dopo un mese ha iniziato a mangiare solo il primo era perfetto... cioè non cadeva un chicco. La cosa che mi mette in difficoltà è che adesso mi mangia con le mani, mi sta mangiando con le mani. Un giorno è passata la mia collega e mi ha detto "Ma la finisci di dire in continuazione prendi il cucchiaino, prendi la forchetta?" Mi sono accorta che aveva ragione perché io dico [alza il tono] "O. con il cucchiaino che sei capace. Il secondo con la forchetta che sei capace". Lei mi ha chiesto cosa stessi facendo, perché mi infastidiva così tanto la cosa. Probabilmente lui adesso si è sentito rilassato, e io lo sto bombardando su una cosa che forse lui adesso ha bisogno di sperimentare, di toccare il cibo che non l'ha fatto prima. Ringrazio la mia collega che mi ha detto "Guarda che continuo a sentire solo con il cucchiaino, con la forchetta" io avendolo visto che mangiava da perfetto bambino, adesso che mi sta mangiando con le mani, gli ho chiesto una cosa che ho visto che comunque era in grado di fare, ma adesso il suo bisogno è un altro» (Intervista n.4).

In questo episodio le emozioni dell'educatrice prendono il sopravvento, imponendosi sulle emozioni e sui bisogni del bambino. Solo attraverso lo sguardo esterno della collega è stato possibile riflettere sulle dinamiche agite, maturando un pensiero profondo su come poterle riorientare per dare un ascolto autentico a ciò che il bambino stava realmente chiedendo.

Si apre qui un'altra questione importante: il cibo si costituisce spesso come canale di comunicazione del bambino, attraverso cui esprime le sue emozioni. L'ascolto deve necessariamente diventare elemento integrante del processo di nutrimento, trasformandolo in una pratica del sentire l'altro. Lavorare sulle dinamiche emozionali che il cibo fa nascere a livello individuale, significa predisporre ad accogliere consapevolmente anche quelle dell'altro quando ci si trova al loro cospetto.

Ciò risulta fondamentale nel lavoro educativo condotto in un nido, dove le emozioni spesso non trovano parole per essere espresse, ma transitano attraverso dimensioni più sottili e latenti. Il cibo diventa quindi per il bambino un mezzo importante per comunicare il suo sentire e per manifestare il suo essere.

È emerso come, infatti, le educatrici trovino spesso delle corrispondenze tra il comportamento assunto a tavola dai bambini e quello assunto in altri momenti della giornata. Come fanno notare I. e K.

«Allora, questo bimbo R. un po' mangiucchia, un po' guarda gli altri, anche a tavola cerca, che dire, ogni tanto non mangia lui, ma dà da mangiare a quello da parte, lo imbocca... e così anche nella quotidianità. Quindi...va a rimbrottare gli altri, è sempre in mezzo dove succede qualcosa, cioè lui, ecco, come a tavola che non sta mai fermo sulla seggiolina, si muove, si gira e si rigira, anche durante la giornata, un po' qua, un po' là, cammina e cade. E ad esempio, quel che un po' mangia e un po' non mangia, lui è un bambino che si autorizza gran poco, è difficile che tiri fuori un gran pianto, cioè, se litighi con qualche amico sei autorizzato anche a piangere, idem con il pasto, ci ha messo un po' a dire "Ok mi lascio andare, mangiucchio qualcosa" ... cioè lui è un bimbo che ogni tanto sta anche al muro e si guarda intorno. Lì ci vedo un po' di affinità nel...che mi metti il piatto davanti... e dico "Boh? Mangio, non mangio? Aspetta un attimo..." e poi ad esempio lui non si butta sul cibo, guarda che cosa c'è nel piatto, idem non mi butto nel gioco, non si butta nel gioco, "Prima fammi vedere" ... poi adesso si è sciolto sia tavola che nel gioco. Però, ha tutto bisogno dei suoi tempi. Eh sì, se sai osservare si trovano parecchie affinità» (Intervista n.5).

«Avevo un bambino, che aveva questa modalità con cui facevo molta fatica a farci i conti e la sua modalità era: io gli offrivo il cucchiaino, lui lo prendeva, ma non chiudeva la bocca e se lo lasciava cadere ai lati. Questo è stato il bambino, penso, più faticoso, perché con quello che rifiuta o che sputa o che mi mangia anche le “gambe del tavolo”, come si suole dire, ero attrezzata per reagire, questo bambino invece mi aveva destabilizzato molto, ma proprio tanto. Ma anche nelle altre modalità di relazione, questo bambino aveva modalità simili, per cui a delle richieste tipo “Appendi la salvietta al tuo gancio”, lui l'accostava ma poi la lasciava cadere per terra, per cui quello che era il comportamento durante il pasto, col cibo, con tutte le dinamiche relazionali, era un... non ti dico “No” deciso ma me la faccio scivolare un po' addosso la tua richiesta, e con quel bambino mi ricordo di aver fatto molta fatica» (Intervista n.17).

Imparare a cogliere queste corrispondenze significa conoscere l'altro nel suo profondo e maturare la consapevolezza che l'approccio al cibo, accettando o rifiutando di mangiare, rivela moltissimi elementi della soggettività altrui. Diventa così un canale per conoscere e riconoscersi, per accogliere le emozioni dell'altro, per comprendere come esse ci interpellano e come risuonano in noi.

Istaurare questo movimento è compito arduo, richiede una sintonizzazione emotiva che si costruisce nel tempo e, soprattutto, richiede delicatezza, perché il cibo riattualizza uno dei legami più importanti che il bambino costruisce, ovvero quello con il materno. Il nutrimento porta, perciò, in scena gli affetti familiari profondi, che vengono proiettati nella relazione con l'educatrice. Questa dimensione emerge molto nel contesto del nido; SU. in riferimento a ciò racconta un episodio dal grande valore simbolico:

«Beh, il cibo comunque porta tanto, il cibo è molto legato anche a quello che si fa a casa, dove centrale è il legame con la mamma che ti nutre e al momento del pasto queste emozioni escono. Io ho in mente una bambina piccolissima, aveva 5 mesi. Lei era già allattata con il biberon e lei al nido non ha mai voluto il biberon, ha imparato prestissimo a prendere il cucchiaino, ma il biberon no...ecco il biberon era la sua mamma, se noi ci fossimo impuntate a darglielo, perché per noi era più comodo, l'avremmo messa in difficoltà...per lei il biberon era parte del legame con la mamma e questa cosa va riconosciuta e concessa ai bambini. Ma capita anche nei bambini più grandi, una bambina diceva che il latte nella tazza lo beveva solo con la sua mamma e qui lei infatti non lo voleva. Queste cose vanno rispettate, bisogna trovare modalità diverse per offrire e rispettare un'emozione che il bambino sta esprimendo e a tavola queste emozioni

escono tanto. Come anche le mie emozioni escono e le trasmetto...loro portano pezzi di casa qui, ma portano anche pezzi di nido a casa» (Intervista n.12).

Il cibo, e soprattutto determinati alimenti, diventano simbolo del materno (Juul, 2010) e del legame con la madre. Rifiutare di accettare quel determinato cibo da un terzo si può leggere come il tentativo di mantenere saldo il legame con la mamma. L'educatrice deve essere sempre consapevole che il rapporto che instaurerà con il bambino a tavola prevederà sempre la presenza di un terzo: la famiglia.

Risulta, perciò, evidente come il cibo sia un medium di emozioni e di affetti; intorno alla tavola educatrice e bambino danno vita a uno spazio dove far transitare le proprie emozioni e nutrirsi di quelle dell'altro. Dentro questo spazio, tuttavia, l'educatrice e il bambino non sono soli, in quanto le loro emozioni e i loro affetti affondano le radici in altre matrici e da esse sono influenzati. Il bambino è portatore anche di ciò che esperisce nell'ambito familiare, come a sua volta l'educatrice si trova al cospetto del suo vissuto e della sua storia che determinano inevitabilmente il suo agire e il suo reagire.

#### **4.1.5 Il rapporto con le famiglie**

«Sei grasso come un porcello!» [...] A quell'urlo erano seguiti momenti terribili. [...] Mentre se ne stava lì, nudo come un verme e con la ciccia che a ogni respiro gli tremava debolmente intorno, la mamma era andata a prendere un metro giallo da sarti e aveva cominciato a misurarlo. Gli aveva misurato la circonferenza delle cosce e quella dei polpacci, la pancia e il torace, aveva misurato il collo, le braccia e il doppio mento [...]. Una volta finite le misurazioni aveva tirato fuori da un cassetto "Il Libro del Bambino Ideale" e, parlando tra sé e sé sottovoce, aveva iniziato a confrontare i centimetri del suo bambino con quelli del bambino ideale» (Tamaro, 1992).

Il passo di apertura è tratto dal romanzo breve per ragazzi *Cuore di Ciccia* dell'autrice italiana Susanna Tamaro, pubblicato nel 1992.

Nel libro, Michele è un bambino che sta vivendo una separazione da parte dei genitori; è un bambino molto solo e il suo unico amico è Frig, il frigorifero, su cui si avventa per consolarsi nei momenti di tristezza. La madre è ossessionata dalla forma fisica e vorrebbe tanto che Michele incarnasse i canoni del suo Bambino Ideale. Il bambino vorrebbe tanto soddisfare i desideri della madre ma non riesce a frenare la sua vorace fame.

Il passo riportato all'inizio di questo capitolo è uno dei momenti più spaventosi del libro, ovvero quando, durante la cena, i pantaloni di Michele esplodono a causa della ciccia. La madre, incurante della tristezza che pervade il figlio, va su tutte le furie e comincia a comparare le misure del proprio figlio con quelle del Bambino Ideale. I calcoli numerici sul peso ideale e sui valori nutrizionali prendono il sopravvento sulle emozioni provate da Michele, che si costituiscono come chiave essenziale per la lettura del disagio che lo pervade.

Questo brano tratta, in modo assai grottesco ed esasperato, un aspetto rilevante, sottolineato spesso nelle interviste con le educatrici, del rapporto che le famiglie hanno con il cibo che assume il loro bambino. Si è visto come il cibo rappresenti spesso un linguaggio per esprimere i propri bisogni e i propri desideri inconsci e che faticano a trovar parola. Se questa dinamica risulta abbastanza chiara alle educatrici, esse riportano che le famiglie sperimentino una certa fatica a fare propria questa visione. Ciò che ne deriva è una loro eccessiva preoccupazione circa la qualità e quantità del cibo assunto dal bambino, costruendosi così l'immagine di un'alimentazione ideale a cui il figlio deve aderire. Il benessere fisico, perciò, prevale su quello mentale, emotivo e relazionale, e indice di questo benessere diventa il mangiare in modo salutare qualsiasi cibo venga offerto dell'adulto. Ciò che emerge dalle parole di K. infatti è che

«Spesso [i genitori] aprono la porta e la prima cosa che ti chiedono è “Ha mangiato?” ma dico.... “È sufficiente mangiare per stare bene?”. A volte misurano il benessere del bambino al nido a seconda se si lasciano prendere per la gola, se accettano di mangiare. E poi nell'inserimento dici “Sì ma io prenderei del cibo da uno sconosciuto? Ma anche no.” per cui...prima costruiamo la fiducia, poi puoi anche darmi da mangiare, che è una cosa un po' più intima» (Intervista n.17).

Le educatrici segnalano il rapporto con le famiglie come nodo cruciale della gestione dei pasti al nido: il pranzo, per i genitori, rappresenta un momento saliente della routine e occupa la loro attenzione più di ogni altro momento. Esso sembra catalizzare l'interesse dei genitori in modo preponderante, trasformandosi, spesso, nella fonte primaria di ansie e di preoccupazioni. A evidenza che

«Molti genitori la prima cosa che ti chiedono quando vengono a prendere il bambino al nido è “Ha mangiato?”, mai che ti chiedano “Come è andata la giornata, si è divertito, è stato sereno a tavola?”. Sembra che tutto ruoti intorno a quello, soprattutto se il bambino a casa da problemi a mangiare» (Intervista n.1).

Il rapporto con i genitori è vissuto in modo positivo dalla maggior parte delle educatrici, ritenuti aperti a un costante confronto. Tuttavia, molti genitori vivono il pasto in modo critico a causa di un'acutizzazione delle emozioni che rende difficile l'assunzione di un approccio più disteso. Ciò è dovuto al fatto che essi vivono un rapporto più intenso con il bambino rispetto alle educatrici, un rapporto dove intercorrono dinamiche emotive e affettive più profonde, che li chiama in causa e li implica in modo più pervasivo

La gestione del pasto da parte dei genitori è caratterizzata spesso da forti ansie e preoccupazioni su più livelli. Ciò che viene riportato dal personale educativo è che queste paure sono spesso vincolate a un'idealizzazione, da parte dei genitori, del rapporto con il cibo che i bambini dovrebbero avere e da una visione di nutrimento concentrata sulla sua funzione riempitiva, che si manifesta nella paura "del piatto non vuoto".

Le ansie e le paure da parte delle famiglie sono frequenti, molti riversano sul nido, e sulle educatrici stesse, grandi aspettative: l'istituzione è individuata come garante della "corretta alimentazione" del bambino, ma l'accezione di "corretta alimentazione" assume forme e significati diversi, e spesso diametralmente opposti, per i genitori e per il nido.

Per dare un senso di sicurezza ai genitori, il nido ha adottato come strumento una tabella che riporta cosa e quanto il bambino ha mangiato durante la giornata, che viene condivisa con le famiglie al momento dell'uscita dal nido. Strumento ritenuto insufficiente dalle educatrici e spesso recepito in modo non adeguato dai genitori, perché eletto a strumento di controllo.

Le famiglie, spesso, si aspettano da parte del nido una gestione rigorosa del pasto, focalizzando l'attenzione sulla dimensione normativa del momento, auspicando che il lavoro educativo si espliciti nella promozione del mantenimento di una certa postura, della resistenza nello stare a tavola e del consumo di tutto il cibo offerto.

Le richieste dei genitori, inoltre, sono spesso orientate dai loro vissuti, dalle loro emozioni e paure arcaiche. Tali richieste risultano spesso antitetiche al pensiero del nido sulla gestione del pasto, perché antepongono dimensioni igienico-sanitarie e nutrizionali ad aspetti più relazionali e di sviluppo di competenze. Ciò che viene sottolineato è, dunque, una fatica da parte dei genitori di pensare al pranzo come momento educativo e formativo, dove il bambino può fare esperienza ed esplorare la realtà che lo circonda. Risulta perciò faticoso far collimare la visione dei genitori con quella istituzionale di cui le educatrici sono promotrici. Un altro aspetto che spesso i genitori fanno fatica a percepire è la natura relazionale del pasto e di come alla base di alcuni comportamenti del bambino ci siano dinamiche emozionali profonde. SI. sostiene che

«La fragilità delle famiglie la incontri nel momento in cui il bambino, o durante l'ambientamento oppure un momento di stanca del bambino, eh, magari ti rifiuta il cibo.

La loro risposta è cercare sempre un perché riferito al cibo “Eh, ma allora non gli piace più, non potete dare altro, è cresciuto magari quel sapore lì non gli piace più” senza magari anche comprendere cosa sta capitando a livello emotivo, di fatica del bambino» (Intervista n.4).

Frequentemente quando un bambino non mangia, i genitori ricercano le cause nella natura stessa del cibo offerto, faticando a considerare gli altri elementi che potrebbero interferire.

S. riferisce che le educatrici cercano spesso di offrire un supporto ai genitori nella gestione delle loro ansie, con l'obiettivo di decentrare le loro aspettative e aiutandoli a dare forma e nome alle loro paure:

«Negli anni ho visto casi molto differenti... “Il mio bambino non mangia”, è quella più forte in realtà, perché quando arriva la famiglia a dirti che un bambino non mangia, te lo sto dicendo già con una certa ansia. Poi c'è la famiglia che riesci a dire “Ok, ci diamo un tempo” e la famiglia, invece, che proprio fa fatica ad accettare questa cosa... però c'è sempre un cercare di rassicurarle dicendo che “Questa è una fase, quindi sta vivendo dei cambiamenti”. Ci sono momenti della crescita dove il bambino magari è inappetente o più selettivo col cibo. Per cui si cerca sempre un pochino di sostenerle» (Intervista n.3).

Le parole delle educatrici evidenziano una forte consapevolezza degli aspetti simbolici di cui il cibo è rivestito e di come questo assolve a una funzione comunicativa importante. Il tentativo di far maturare alle famiglie una sensibilità maggiore sul tema è frequente. Quando i genitori, infatti, riportano preoccupazioni sul fatto che il bambino non mangi, il personale educativo cerca di offrire spiegazioni di natura relazionale, emotiva e sociale di questa criticità, cercando di alleviare il carico di aspettative di cui sono portatori e che inevitabilmente trasmettono al bambino. Il rifiuto del cibo potrebbe avere significati molteplici e non sempre negativi, potrebbe essere indice di un disagio emotivo non individuato, una difficoltà di sostare nel contesto in cui il pranzo si svolge, un tentativo di esplorare i confini della relazione con la persona che offre cibo o di affermare la propria individualità. Come, di contro, anche l'imposizione da parte dei genitori di consumare una quantità di cibo per loro adeguata, può celare trame di potere, controllo e una strategia di messa alla prova della loro autorità.

Le educatrici si sono rivelate molto competenti nella lettura in profondità di queste situazioni, dimostrando spesso di essere in grado di ragionare sul piano simbolico che il rapporto con il cibo apre. I., N. e SU. portano delle interessanti riflessioni:

«Spesso [i genitori] durante i colloqui ti chiedono “Mangia? Ma qua come fa?” e ti raccontano un bambino diverso... e li provi ad invitarli a riflettere su “Che cosa ti sta dicendo il tuo bambino in quel momento? È un “Guardami”, “Ascoltami”? Con alcune famiglie, non con tutte, riesci anche a ragionare, no non ragionare, a riflettere ecco, su alcuni significati» (Intervista n.5).

«Le mamme, invece, sono spesso prese dalla preoccupazione del non mangia e tutto ruota intorno a quello e fan fatica a usare modalità diverse. Tante mamme vedi che hanno proprio il bisogno di controllo sul cibo, di calcolare i cucchiari che mangiano...è retaggio culturale probabilmente, siamo stati cresciuti così: mangi quello che dico io, dormi all’ora che dico io...e sul cibo questa cosa è molto forte, ti controllo attraverso il cibo che ti do...poi non a caso ci sono un sacco di problemi in adolescenza, come posso io differenziarmi dagli altri se non posso farlo nemmeno sul cibo che mangio? E noi lavoriamo molto su questo, sul rispettare il sentire del bambino» (Intervista n.16).

«La cosa che mi viene in mente ed è la più forte è quando i bambini non vogliono mangiare, perché in quel caso non è questione di gusti ma è una questione relazionale; quindi, il bambino non è che non mangia perché non gli piace ma deve mettere alla prova la relazione...questa cosa sta uscendo molto negli ultimi tempi. Ricordo un bambino che non mangiava, con i genitori ci siamo messi d’accordo di non parlare più del pasto davanti a lui, nel caso gli avrei scritto io in privato. Era diventato difficilissimo perché a casa non mangiava, i genitori facevano di tutto per farlo mangiare, cambiavano e si agitavano. Era una cosa davvero macchinosa, dove lui aveva il potere. Allora abbiamo iniziato a non dare più importanza al momento del pasto, io durante il pranzo non lo aiutavo e lo lasciavo fare e ha iniziato a funzionare. Questa cosa piano piano si è stemperata. Il pasto può diventare una scusa per vedere nella relazione chi è il più forte, i bambini hanno in mano un’arma potentissima e lo sanno» (Intervista n.12).

Nell’episodio raccontato da SU. emerge un altro tema importante relativo alle famiglie: la gestione del rifiuto. Un rifiuto esperito da un’educatrice e da un genitore può avere intensità diverse. Nei genitori, ma soprattutto nelle mamme, il rigetto del cibo offerto ha un impatto emotivo forte, perché risuona in loro il rifiuto delle loro cure da parte del bambino, facendo nascere il sospetto di una loro inadeguatezza genitoriale. S. procedendo con la sua riflessione evidenzia infatti che

«Nelle mamme il fatto che il bambino non mangi è devastante, hanno paura sia perché deperisce, sta male, quindi dal punto di vista fisico, ma soprattutto scatta quella cosa del “sono una cattiva madre” e hanno i sensi di colpa. Ecco i bambini lo sanno e sono bravissimi in questo. Questa cosa sta emergendo tanto ultimamente, bambini che non mangiano ma anche molto selettivi...che da un lato va bene perché iniziano a scegliere, dall'altro c'è una logica di potere da parte loro per determinare chi ha il potere nella relazione, e mettono in crisi i genitori. Le mamme lo verbalizzano spesso con noi in questi casi, si sentono in difficoltà quando non riescono a essere perfetti, sia le mamme che i bambini...sembra che la parte negativa della relazione vada sempre eliminata; quindi, le mamme devono essere sempre belle e brave e anche i bambini e se non è così i sensi di colpa emergono spesso. Noi educatrici cerchiamo molto di supportarle in questo, sul concedersi di vivere momenti negativi senza sentirsi in colpa» (Intervista n.12).

Sul piano simbolico, il cibo e la sua assunzione possono diventare oggetti determinanti la “Mamma Ideale” e il “Bambino Ideale”. La “Mamma Ideale” diventa, perciò, colei che sa offrire un cibo sempre adeguato ai bisogni del bambino che, essendo un “Bambino Ideale”, lo accetta in modo incondizionato e mai lo rifiuta. Il cibo diventa, perciò, la materializzazione dell'amore materno che, in questo rapporto utopico, presenta solo elementi buoni ed è esclusivamente nutrienti. Le ombre della relazione vengono negate e, nell'ottica di mantenere un rapporto perfetto, non viene concesso di farne esperienza, perché considerate distruttive.

Supportare le madri a gestire il rifiuto del cibo significa, dunque, anche questo: rifuggire da un ideale materno alterato, dai sensi di colpa che il percepirsi come “madre cattiva” provoca, invitandole ad accettare e legittimare criticità ed emozioni negative, in quanto generative nel rapporto con il bambino, che non deve essere ideale ma reale.

Un altro aspetto che viene sottolineato nell'episodio narrato è il legame che intercorre tra l'approccio che i genitori hanno con il cibo e le modalità con cui il bambino si relaziona ad esso. Le educatrici sostengono di aver osservato frequentemente come le ansie e le paure dei genitori rispetto al cibo influenzino il bambino nell'assunzione del cibo, diventando per quest'ultimo un ostacolo nella gestione serena del pasto. P. riflette sul fatto che:

«È che più un genitore è in ansia per il cibo, meno il bambino mangia. Questo è un collegamento proprio immediato. Però loro dicono “Hai ragione, però faccio fatica” perché magari mangia poco, magari è uno scricciolino e non cresce e quindi non ce la

fanno. Però questo sì... più i genitori insistono e più i bambini non mangiano. Qui invece riescono a sbloccarsi perché abbiamo un approccio diverso» (Intervista n.2).

Anche il rapporto personale che il genitore intrattiene con la sfera alimentare è di notevole influenza. I vissuti, le emozioni e gli affetti che ruotano nel rapporto con il cibo vengono in qualche modo trasmessi al bambino e da lui incorporati. Interessante a tal proposito è l'episodio che racconta ER.:

«Io e la mia collega l'anno scorso abbiamo affrontato un caso complesso. Arriva questo bambino al centro per famiglie, con una disabilità. La mamma era preoccupatissima sul cibo, perché faceva fatica a farlo mangiare e lei ci ha riportato subito questa cosa, chiedendoci anche di poter usare il telefono per mettergli dei video, di fare uno strappo alle regole perché altrimenti non avrebbe mangiato. E lei si vedeva proprio che era in forte ansia. Allora inizialmente le abbiamo lasciato usare il telefono, ma poi abbiamo cercato di trovare altre modalità e ha funzionato: mangiava, si lasciava imboccare e tutto. Un giorno, io stavo imboccando il bambino, e sento che la mamma dice alla mia collega "Guarda sai che in fondo il mio bambino lo capisco? A me fa proprio schifo mangiare, se potessi prendere una pillola e via lo farei...guarda io ho avuto dei disturbi alimentari e sono ancora in cura". Siamo rimaste un po' spiazzate da questa cosa e ci ha fatto tanto interrogare sul fatto di come il vissuto della famiglia, della mamma si trasmette inevitabilmente anche sul bambino e sul suo rapporto con il cibo. Cosa implica il fatto che la mamma gli diceva costantemente che doveva mangiare ma a lei stessa il cibo faceva schifo? Cosa gli stava realmente passando? E noi cosa possiamo fare? Noi stiamo invadendo un campo importante per la famiglia e bisogna tenerne conto dei loro vissuti e non sempre la cosa giusta per me è fattibile» (Intervista n.15).

Spesso le dinamiche che il bambino adotta a tavola sono la risultante dei bisogni e delle angosce che il genitore manifesta e che ha trasmesso, spesso inconsciamente, al figlio. In questo episodio questo meccanismo assume dei contorni chiari. Ciò implica che l'intervento da parte dell'educatrice debba necessariamente fare i conti con l'ambiente familiare che il bambino vive, supportando anche il genitore senza, però, sostituirsi a lui, ma trovando modalità e strategie sostenibili per ripensare il rapporto familiare con il cibo. La costruzione di un approccio sereno al nutrimento non può prescindere da un lavoro integrato che coinvolga anche i genitori: se loro, *in primis*, vivono il momento alimentare con naturalezza e tranquillità, anche il bambino

sarà messo nella condizione di maturare una visione del cibo positiva. Nel loro rapporto inizierà, perciò, a circolare un cibo buono e realmente nutriente.

Un altro aspetto fondamentale da tenere in considerazione è il ruolo che il *setting* gioca nel rapporto con il cibo. Diverse educatrici riportano che l'immagine del bambino a tavola nel contesto domestico riportata dai genitori, spesso, non coincide con quella che hanno loro del bambino al nido. L'approccio del bambino al nido è completamente diverso da quello che manifesta a casa e i genitori sono molto curiosi a riguardo delle metodologie attuate al nido. SO. racconta che :

«Le mamme sono proprio curiose, la maggior parte di loro ti dicono che vorrebbe spiarlo quando mangia, per capire come facciamo a farlo stare seduto, ma in realtà noi non è che facciamo qualcosa di particolare, è la situazione, sta con gli altri bambini, proponiamo la routine in un certo modo, sempre uguale, per cui loro alla fine si siedono e mangiano senza che tu faccia grandi interventi. Molti genitori adesso, soprattutto ora abbiamo due mamme, invece ti riportano che a casa è un disastro, non mangia la frutta, non sta seduto, non vuole mettere la bavaglia...e mai penseresti a una cosa del genere se lo vedi qui a mangiare. I genitori ti dicono proprio che vorrebbero spiarlo al nido, e capire cosa facciamo noi per farlo stare seduto e mangiare» (Intervista n.7).

Tutte le educatrici convengono sul fatto che non sono tanto le metodologie attuate nel rendere i bambini più disposti a stare a tavola, ad assaggiare e mangiare, ma è il contesto sociale in cui si trovano a promuovere questi atteggiamenti. S., I. e T. raccontano che :

«Tanti genitori oggi ti dicono “Il mio bambino mangia solo con la TV accesa e col tablet davanti”, questa è la cosa che sta che sta uscendo per la maggiore e quindi ti dicono “No, sono preoccupata perché adesso inizierà il nido a casa mangia solo così chissà come farà”. E noi fin da subito diciamo “Guardate, allora, non è che abbiamo la bacchetta magica, eppure qui riescono a mangiare senza TV”. Poi quando vedono che il loro bambino mangia anche senza tablet, si dicono “Ah, allora è possibile” e tu dici “Sì, certo che è possibile, puoi provare anche a casa. Magari mangiate insieme, magari anticipate un pochino l'orario di cena se riuscite, oppure sedete al tavolo con lui, intanto che mangia” e devo dire che per ora le famiglie che ci sono capitate, sì, c'è chi lo fa ancora però vedi che sono aperte al consiglio e lo ricercano proprio» (Intervista n.3).

«Allora nei colloqui ogni tanto le famiglie ti chiedono “Ma qua mangia?” perché quando gli racconti che qua il bambino mangia bello tranquillo, chiacchiera ed è sereno, rimangono stupiti. Loro portano un vissuto totalmente diverso a casa e non si capacitano che qua mangiano senza tirare le cose e a casa è il delirio. Allora tu inizi un po’ a indagare “Ma tu dove sei in quel momento?”, cioè, “Sei lì seduta? Ma stai mangiando anche te o stai solo dando da mangiare?”, cioè cercare di farli riflettere sul momento del pasto in generale, quindi un pasto che può anche essere consumato insieme. Poi tante famiglie ti raccontano “No, in quel momento deve mangiare solo il bambino. Noi mangiamo prima, mangiamo dopo. Prima do da mangiare al bambino grande e poi c’è quello piccolo” e provi a riflettere insieme... perché gli racconti che al nido il pasto è un momento dove si mangia tutti insieme; quindi, magari nel mangiare da solo non ci si trova» (Intervista n.5).

«I genitori spesso ti guardano stupiti e ti chiedono “Ma come fai a tenere a tavola tutti questi bambini?” ...eppure, si fa, anzi non facciamo poi nulla di particolare. Poi quando scoprono che magari ha assaggiato qualcosa che a casa non mangia è subito a chiederti come viene preparato, la ricetta...ma non è che è il cibo in sé e la sua preparazione, spesso è proprio la situazione conviviale che li invoglia a mangiare, perché non si sentono obbligati, perché vedono i compagni che mangiano» (Intervista n.10).

Anche in questo caso, le educatrici cercano di decentrare il focus dei genitori sul cibo in sé: nella maggior parte dei casi, le difficoltà vissute a casa, nel contesto familiare, sono dovute a un’organizzazione del *setting* e a una postura assunta dal genitore che risultano essere poco funzionali per il bambino.

La natura socializzante del pasto al nido aiuta molto a invogliare i bambini a stare a tavola, a condividere il momento e ad assaggiare, per imitazione, cibi non sempre graditi. I genitori si dimostrano molto ricettivi nei confronti dei consigli delle educatrici, che vertono spesso sul creare uno spazio adeguato dove consumare il pranzo. La tendenza a ricorrere a stratagemmi per tenere il bambino a tavola, come l’utilizzo di dispositivi elettronici, si rivela fallimentare sul lungo periodo e priva il bambino dell’esperienza educativa vissuta a tavola. Le educatrici, per questo, cercano di promuovere un *setting* del pasto in famiglia che sia il più possibile simile a quello del nido, dove la socializzazione risulti centrale e dove il bambino sia messo nelle condizioni di sperimentare e conoscere senza troppe pressioni. Tuttavia, ciò si scontra con le esigenze delle famiglie, costrette spesso a velocizzare i tempi del pasto perché in balia della fretta che caratterizza la quotidianità. Nonostante questo aspetto, un’accortezza è quella di lavorare

molto sulla relazione, in modo che il pasto diventi un momento significativo di condivisione per entrambi.

In netta opposizione con il tema del rifiuto del cibo, le educatrici segnalano che recentemente i genitori riportano molte preoccupazioni, di carattere medico, sull'eccessiva assunzione di cibo da parte dei bambini e sulla sua qualità. Le famiglie, oggi, si dichiarano molto preoccupate circa la corretta assunzione degli alimenti e sul bilanciamento dei nutrienti. Ciò emerge con frequenza dai racconti delle educatrici, K., infatti riporta che:

«Devo dire la verità, che ultimamente c'è anche la famiglia che ti dice “Non dargli il bis perché il pediatra ha detto di tenerlo indietro”. Questo sta emergendo in modo esponenziale. I pediatri secondo me segnalano molto, sono molto attenti... probabilmente hanno delle linee guida perché son partiti tutti a stare molto attenti a questa cosa, mentre prima il paffuto era bello, adesso te li mettono a dieta. Per cui non dategli il cibo, non dargli il bis, ecc...non lo so, è vero che ci sono dei problemi alimentari, se ne vedono sempre di più, però anche inserire questa preoccupazione...Cioè prima c'era solo la preoccupazione che mangiassero troppo poco, adesso c'è la preoccupazione che mangino troppo; arriveremo forse al periodo in cui siamo nella giusta misura. I pediatri creano molto allarme sul cibo, suggeriscono di stare molto attenti al cibo, ma non di cambiare stile di vita. Prendi i passeggini, io vedo passeggini con bambini di 3-4 anni che potrebbero tranquillamente camminare. Non so che cosa sarebbe meglio, forse che possano correre dietro a una palla e quello che mangiano smaltiscono senza troppe limitazioni?» (Intervista n.17).

Le preoccupazioni di carattere medico emergono in modo preponderante e sono l'altra faccia della paura “del piatto non vuoto”. Gli stili di vita son cambiati e di conseguenza la visione del cibo e degli alimenti. Non di rado, infatti, i genitori, adducendo motivazioni sanitarie in linea con pediatri, nutrizionisti o blog che trattano di alimentazione, attuano un controllo rigoroso dei cibi assunti dai figli.

Questa tendenza viene spesso letta dalle educatrici come frutto di un'influenza sociale circa l'adeguatezza del cibo, sempre più in voga nei tempi recenti; un'influenza che agisce e transita nel gruppo dei genitori e ne determina le prassi anche attraverso un meccanismo di desiderabilità sociale. Il cibo diventa un rivelatore dell'adeguatezza delle cure genitoriali: se è buono, nutriente e salutare, anche le cure del genitore saranno tali.

I genitori si sentono perciò sotto la lente del giudizio da parte degli altri per la qualità e la quantità di cibo che offrono ai loro figli; perciò, spesso si trovano a modificare le loro abitudini alimentari anche sulla base del giudizio sociale.

Questo tema è risuonato molto nei due *focus group* effettuati e ha rappresentato materia di un'accurata riflessione da parte delle educatrici, come emerge nei due stralci riportati di seguito:

«K: Per quanto riguarda il tema cibo, allora io faccio parte di un servizio diurno per famiglie; quindi, rispetto al nido ho la possibilità non solo di vedere come i bambini si avvicinano al cibo ma anche le mamme, perché la merenda la portano da casa e la danno loro ai bambini. Quindi posso vedere quali cibi scelgono di dare ai figli in autonomia. E ti dico, vedendole prima nei momenti relazionali con i bambini, quindi come si avvicinano a loro, soprattutto nel gioco, quando si siedono a tavola posso dirti con abbastanza sicurezza quello che hanno portato di merenda per il bambino. Vedi quella che ti porta l'Ovetto Kinder o la merenda confezionata, piuttosto che quella che arriva con le carote, oppure le fragole tutte nel contenitore belle tagliate...oppure anche sulla modalità di offrire, c'è quella che offre molto, anche agli altri e cerca di condividere e quella che ti dice "no, quello è suo, il tuo è quello" e non offre, perché probabilmente non vuole entrar in contatto con il cibo dell'altro. Altro tema è il pensare di essere giudicata, quella che arriva con l'Ovetto Kinder quando le altre tirano fuori le carote vedi che si sente a disagio e cerca un po' di nascondersi e su questo si influenzano tanto, quella che ti arriva la prima volta con l'ovetto la seconda non lo fa più, ti arriva anche lei con la mela ad esempio. Si contaminano proprio in questo senso e si vede che c'è proprio questa moda del cibo salutare, il cibo deve essere salutare, e se non è così vedi proprio che temono il giudizio delle altre mamme.

EN: È vero, il giudizio passa tanto dal cibo...anzi più che altro un'autocolpevolizzazione perché magari il giudizio non c'è ma loro si sentono in colpa quando vedono che gli altri hanno le merende salutari.

PA: Questo mi fa pensare tantissimo a come siamo condizionati, lo vedo anche io con mia figlia...la scuola a lei dà la frutta il martedì e quindi loro non devono portare la merenda, ma lei alle 10 del mattino la frutta non le va, ma o quella o niente... tante volte si vede che è più una moda e non c'è un pensiero dietro, danno le fragole ed è gennaio, non si preoccupano che non è stagione, l'importante è che ci sia la frutta. E anche qui, mia figlia mangia la frutta ma non in quel momento...quindi questa diventa una costrizione, sembra quasi che ti dicano come devi essere e se porti altro ti guardano

male. Ogni tanto le metto il Kinder nella tasca, così trova la sorpresa e so che è felice, però ecco in quel momento un po' madre degenerare ti senti.

K: Sì..sì sono proprio mode, tipo quando io servo la tisana... prima davo per scontato che tutti la volessero zuccherata e quindi quando la servivo chiedevo chi la voleva senza zucchero, adesso ho dovuto cambiare e chiedere "C'è qualcuno che la vuole zuccherata?", i bambini ti rispondono subito "Iooooo", sono le mamme che ti dicono di no. Qui si apre uno spazio per poter fare una riflessione, di poter dire alle mamme "Posso questa volta darglielo con lo zucchero? Magari la prossima facciamo senza" proprio per non diventare sempre e solo salutisti, in modo da variare un po', non si può essere sempre estremisti» (Focus Group n.1).

«I: Ora molte mamme sono sugar free...quindi ti chiedono spesso se c'è zucchero nel tè che diamo o ti dicono di dargli il pane al posto dei biscotti...e tu devi dare il pane al bambino che vede gli altri mangiarsi il biscotto. E io mi chiedo cosa sia peggio...qualche zucchero o vedere gli altri mangiare un dolcetto e tu no? Sembra proprio essere diventata una moda...se non la segui un po' ti guardano male le altre, perché sembra che non pensi alla salute del tuo bambino.

EL: Questa cosa la trovo tremenda, anche perché se hai una visione così rigida del cibo che stai a guardare tutti i bilanciamenti, a pensare come calibrare al meglio la dieta, cosa fare per pranzo, cosa fare per cena...diventi ossessionato da questo aspetto e ti perdi tutto il resto e limiti molto il piacere dello stare a tavola. Per forza che poi spesso i bambini non mangiano a casa, se devono stare ai regimi dei genitori diventa comprensibile» (Focus Group 2).

Interventi densi e ricchi di suggestioni. Il cibo svolge quindi una funzione socializzante fondamentale, diventa mezzo di espressione della propria personalità e dei propri valori. Diventa, spesso, anche strumento di valutazione e giudizio: questo si nota molto bene nella reciproca influenza che il gruppo di genitori attua attraverso la sfera alimentare.

Quando il cibo assume un aspetto eccessivamente medicalizzato, la dimensione del piacere viene messa in discussione. L'imposizione ai bambini di certi regimi alimentari rigorosi viene vissuta con fatica dalle educatrici perché contrasta e si pone in opposizione alla cultura del servizio, dove il cibo rappresenta, *in primis*, uno strumento per far sperimentare al bambino la piacevolezza e il gusto.

L'interazione e la condivisione con le famiglie di questi aspetti alimentari è considerata prassi fondamentale per il servizio. Essendo il bambino portatore delle rappresentazioni che il contesto

familiare ha costruito, è impensabile per le educatrici proporre interventi educativi che non implicino anche genitori. Per gettare i semi per un rapporto sereno e positivo con il cibo, si rende, dunque, necessario pensare a un approccio integrato che metta in dialogo bambino, famiglia e servizio. Viene, inoltre, segnalata la necessità di creare spazi appositi di riflessione e condivisione di tematiche relative alle pratiche alimentari, spazi che assolvano anche una funzione formativa, così da limitare le ansie e le paure dei genitori relative al cibo, in modo da promuoverne un'esperienza più serena, meno orientata dai vissuti personali, permettendo al bambino di vivere i pasti con tranquillità e naturalezza.

#### **4.1.6 La trasmissione intergenerazionale attraverso il cibo**

Quando si osserva il dipanarsi quotidiano di un pasto in un nido ci si trova al cospetto di diversi attori che gravitano attorno al momento, lo influenzano e ne vengono influenzati. Oltre alle presenze fisiche osservabili direttamente, come il bambino e l'educatrice, compaiono sulla scena presenze immateriali che guidano l'agire dei due protagonisti diretti. Il bambino, come è stato visto, è sempre accompagnato dalle rappresentazioni del cibo che prendono forma all'interno del suo contesto familiare; per quanto riguarda l'educatrice invece, inevitabilmente quando si troverà ad agire il gesto del nutrire sarà al cospetto delle sue esperienze passate, del suo sentire personale e delle pratiche di nutrimento di cui è stata protagonista.

Uno degli obiettivi principali della ricerca è stato quello di comprendere se e in quale misura sussista una forma di trasmissione intergenerazionale dei vissuti, delle prassi, delle emozioni che transita attraverso lo spazio di nutrimento che si genera tra bambino e educatrice.

Nell'intervista, nella parte finale, si è potuto lavorare sui significati che vengono trasmessi nella dimensione alimentare, riflettendo su come le pratiche relative al cibo vissute dall'educatrice si riverberino nelle modalità con cui nutre i bambini.

La domanda che ha aperto l'analisi di questa tematica è stata relativa al rapporto che le educatrici reputano di avere con il cibo.

Il quadro che è emerso è molto eterogeneo: anche se la maggioranza delle educatrici dichiara di aver un buon rapporto con il cibo, una parte significativa ammette di avere un rapporto non sempre positivo con il cibo, per alcune di esse risulta, invece, essere critico, per altre addirittura difficile e traumatico.

Chi afferma di avere un rapporto positivo con il cibo, sostiene di viverlo in modo sereno e tranquillo, di mangiare in modo equilibrato, di non essere eccessivamente preoccupata dal bilanciamento degli alimenti. La percezione di avere un buon rapporto con il cibo è orientata dall'esperire emozioni positive legate al piacere dello stare a tavola, al gusto per il cibo e alla gioia per la condivisione. Chi vive il pranzo positivamente a casa è anche più orientata a creare una

situazione piacevole al nido, senza provare ansie e angosce, che possono essere trasmesse ai bambini. M. e SU. raccontano che

«Io ho un ottimo rapporto con il cibo, mi piace mangiare e stare a tavola. Il momento del pasto a casa mia era uno stare insieme a tavola, il sedersi insieme e stare insieme. Era un momento bello. Ma anche oggi è così, ci piace trovarci davanti a una tavola bella apparecchiata, io apparecchio sempre con cura e mi piace. Mai avuto problemi, anche con mia figlia, lei ha sempre mangiato tutto ma forse perché le ho sempre trasmesso la piacevolezza. Penso proprio di sì, nel momento in cui mi siedo a tavola con i bambini non ho mai pensato “Ah che fatica”, ma per me è sempre stato un momento che ho vissuto serenamente, senza preoccupazioni anche se quel giorno c'è il bambino che non mangia, lo invito ma non insisto... io lo vivo in modo sereno e anche a loro lo trasmetto» (Intervista n.14).

«Siccome io sono abbastanza golosa e il pasto per me è un momento sereno, io con i miei bambini ho un approccio naturale che sicuramente influenza il loro modo di stare a tavola in generale...cioè il mio stare a tavola non è solo lo stare a tavola del nido, è molto personale e nel rapporto con i bambini al nido si trasmette sicuramente e influenza i bambini. Avendo io un approccio naturale tutti i problemi si risolvono tranquillamente...in modo naturale significa che non mi faccio troppi problemi... io credo di essere così tranquilla rispetto al cibo perché ho vissuto in un clima di tranquillità fin da quando ero bambina. Nessuno mi ha mai imposto di mangiare, se volevo assaggiare bene, altrimenti non succede nulla...questa mia tranquillità e voglia di provare e sperimentare viene dai miei genitori e io la trasmetto molto ai bambini al nido» (Intervista n.12).

Riflettendo sul rapporto personale con il cibo, iniziano già a emergere considerazioni relative alla trasmissione intergenerazionale delle e nelle pratiche alimentari. Le educatrici che riferiscono di avere un rapporto positivo con il cibo, e di conseguenza di riuscire a trasmettere questa serenità ai bambini che nutrono al nido, sostengono che ciò è merito dei vissuti e delle esperienze fatte durante l'infanzia e l'adolescenza. Aver esperito un approccio al cibo caratterizzato dalla tranquillità e dalla piacevolezza, è ritenuta dimensione fondamentale per strutturare un rapporto positivo da adulti e per maturare la capacità di trasmettere aspetti positivi attraverso il gesto del nutrire. Le pratiche alimentari che hanno preso forma nella propria famiglia di origine sono considerate determinanti per maturare sentimenti positivi nei confronti dell'alimentazione.

Anche quando questo legame non appare immediatamente chiaro, nel corso dell'intervista è stata data l'occasione di riflettere su questo aspetto, portando le educatrici a individuare nelle pratiche alimentari agite oggi tracce di quelle vissute nel passato. Ciò emerge dai racconti di PT. e N.

«Io ho un buon rapporto con il cibo, ma non mi sento mai sazia, non ho mai il senso di sazietà, potrei andare avanti a mangiare ad oltranza...credo che sia una cosa relazionale, non l'ho mai indagata abbastanza ma per me è così. Adesso che ci penso anche nella vita, sono una persona mai contenta, nel senso che cerco sempre di fare più, di volere di più. Ma ero così anche da piccola, ero capace di mangiare due pizze intere a cena. Probabilmente era una cosa che nasce dal rapporto con la mamma. Poi ecco, io sono sempre stata una bambina a bassa richiesta, molto brava, stavo nel mio brodo, non dicevo mai nulla, però probabilmente avevo tante cose da dire ma stavo zitta, a differenza di adesso...quindi compensavo un po' i vuoti con il cibo» (Intervista n.18).

«Ho un rapporto perfetto, io sono una brava cuoca, adoro mangiare, coccolo i miei uomini, esco da una famiglia di ristoratori quindi sono sempre stata in cucina, sono cresciuta lì...io la mia mamma l'ho vista sempre dietro ai fornelli. Lei e le mie nonne erano brave cuoche...poi non avevano tempo per me e mi hanno messa in collegio ecco, però le poche volte che mi portavano a casa avevo delle nonne e un papà meravigliosi che mi facevano stare bene, mi riempivano di dolci. A me piace molto gratificare con il cibo, lo faccio sempre. Pensandoci...tutta questa cosa sicuramente la passo e la trasmetto, il piacere per il cibo, per la tavola, la golosità...ma anche la coccola. Cioè io la mia infanzia non l'ho vissuta male, si i miei non mi hanno mai raccontato una storia ma ricordo che spesso mi addormentavo con il dolce fatto apposta per me...e io questa cosa l'ho tenuta, il coccolare con il cibo, il servire e il cucinare...adesso che ci penso sì...avendo vissuto tutto questo nell'infanzia lo riproduco un po' anche a casa, ho viziato tanto i miei uomini, ma anche al nido... dovrei lavorare su questo. Però a me piace tanto coccolare con il cibo» (Intervista n.16).

In questi contributi, inizia a delinearsi il legame tra il rapporto attuale con il cibo e il rapporto con il cibo vissuto durante l'infanzia e come sussista una relazione tra queste due dimensioni che si materializza e prende forma nel dare da mangiare all'altro.

Nei due racconti iniziano a comparire sullo sfondo alcuni elementi critici relativi al cibo, mettendo in evidenza la sua funzione compensativa di alcune mancanze percepite nella relazione familiare.

Dai racconti narrati emerge di frequente, inoltre, come le educatrici siano state spesso protagoniste nel passato di episodi spiacevoli legati a momenti alimentari. Una buona percentuale di educatrici sembra accomunata da ricordi negativi relativi all'imposizione di mangiare qualcosa durante l'infanzia da parte di familiari o di figure educative incontrante durante la loro formazione. Questi vissuti non hanno minato la costruzione di un rapporto sereno con il cibo, tuttavia, si sono insinuati, in forme e modi diversi, nelle pratiche di nutrimento agite.

Per quanto riguarda le imposizioni esperite nei servizi educativi, S. e T. raccontano che

«Io sono sempre stata una bambina che mangiava poco dai racconti di mia mamma, proprio dice che mi bastava pochissimo ed ero piena, ero magrina, mi bastava poco per essere piena. Ho iniziato ad avere dei problemi iniziando le scuole elementari, dove c'era la mensa, io mi fermavo in mensa e ci obbligavano a mangiare, ma proprio obbligavano, da "Non ti alzi di qua finché non hai finito" dove mi ricordo che nascondevamo il cibo in tasca, lo schiacciavamo sotto i piatti...e a livello di metabolismo quello mi ha un po' sballato, avevo preso diversi chili. Quello è stato un po' un trauma effettivamente. Se ci ripenso mi ricordo proprio quest'ansia di dover nascondere il cibo pur di non mangiarlo. Mi ricordo che lo mettevo nel fazzoletto velocemente, me lo nascondevo in tasca, dicevo che dovevo andare in bagno, lo buttavo nel water, tiravo l'acqua e andavo a sedermi a tavola... infatti io non obbligo mai i bambini a mangiare e non lo farò, so quanto possa essere traumatico» (Intervista n.3).

«Io quando, all'inizio della carriera, vedevo le colleghe che obbligavano i bambini a mangiare a me faceva molto male, perché quando ero piccola io sono stata obbligata all'asilo e quindi lo sentivo molto forte su di me. O anche quando "Adesso se non mangi più, non ti do più il pane" Non sopporto queste cose, le vivo molto in negativo. Io non ero una mangiona da piccola, me lo racconta sempre mia mamma, andavo alla scuola dell'infanzia dalle suore e all'epoca si portava la *schiseta*. Ricordo che mia mamma mi aveva preparato il prosciutto, che all'epoca era una cosa speciale. Mio papà era in ospedale e io non volevo andare all'asilo, facevo le scenate. Quel giorno mia mamma mi ha lasciato all'asilo e a pranzo non volevo mangiarlo il prosciutto, ma non per il cibo in sé, per la situazione...e la suora mi ha dato una sberla. Ecco io questa cosa l'ho vissuta

malissimo e mi ha segnato. Io, infatti, non ho mai obbligato un bambino a mangiare...ho sempre fatto in modo che assaggiassero, non è che se non mangia fa niente, non è un arrendersi, ma trovare altri modi, un altro modo di proporre. Mi piace che comunque arrivino ad assaggiare senza imporre...e io cerco di aiutarli a capire che il cibo non fa male» (Intervista n.10).

In entrambi gli episodi narrati c'è un vissuto traumatico forte, il ricordo infatti si presenta ancora in modo vivido nella memoria. Le due educatrici riferiscono che i sentimenti di angoscia, ansia e paura provati hanno contribuito a far maturare in loro un rifiuto per queste pratiche vissute, comprendendo quanto esse siano impattanti sulla psiche del bambino, determinando blocchi e interferenze nel rapporto con il cibo. Appena hanno avuto l'occasione di rivestire una funzione educativa e di approcciarsi ai bambini attraverso il cibo, hanno interrotto la coazione a ripetere di tali pratiche, cercando quindi di costruire gesti e prassi diametralmente opposti.

Per quanto riguarda invece gli episodi critici vissuti dalle educatrici nell'ambito familiare, essi sembrano aver sortito un esito diverso. Ciò emerge dai racconti di F. e P.:

«Per me è un momento piacevole, anche se ho fatto un po' fatica perché io avuto i miei genitori di mentalità vecchia che non si doveva avanzare nulla nel piatto, che si doveva mangiare tutto, che se fosse avanzato qualcosa non saresti cresciuto...quindi ho fatto un lavoro su me stessa, mi piace molto lavorare su di me e sull'alimentazione. Inizialmente anche io applicavo molto queste regole a tavola, diciamo che me le hanno trasmesse; quindi, per me l'avanzare non era accettabile, il piatto doveva essere svuotato. Ora no, ho lavorato molto su questa cosa, apprendendo anche dalle colleghe» (Intervista n.13).

«Mia mamma insisteva perché assaggiassi. A me non piace il latte. L'ho bevuto fino a una certa età, ma perché me lo preparava mia mamma, col cacao, con il Nesquik. Lo mescolavo velocissimamente e lo ingoiavo senza neanche, praticamente, sentire il sapore. E ho in mente una scena, che ero piccola io seduta sulla sedia, la mamma seduta di fronte a me con la tazza del latte che me la faceva bere. Appena ho finito di bere il latte gliel'ho vomitato tutto addosso. Questa cosa mi ha un po' segnato...il fatto che mi ha imposto, che poi appunto, sbagliando, l'ho fatto anche io con i bambini al nido, insomma. Ho in mente appunto la scena. Lei di fronte a me che mi appoggiava la tazza alla bocca e mi obbligava a berlo. Cioè, un nervoso a pensarci adesso. Sì, il fatto dell'imposizione di questa cosa, l'ho vissuta in modo traumatico. Però imposizione che

poi io ho applicato ai bambini, vabbè, non con la stessa foga, perché sennò sarei stata da denuncia, però un po' di quella cosa sì, me la sono portata dietro. Che tra l'altro... mi sta venendo in mente... ci sto pensando ora in questo momento che mia mamma, a sua volta aveva un papà, cioè mio nonno, molto autoritario. Quando era piccola lei si ricorda di panini che volavano oppure una volta gli era caduto un po' di vino nella minestra, forse, e a lei non piaceva assolutamente, ma è stata obbligata a mangiarla fino alla fine... quindi lei, a sua volta con me, ha messo in atto cose che aveva vissuto da piccola. In effetti ora questo collegamento mi è chiaro. [...] Poi io sono molto cambiata rispetto a come proponevo il pasto anni fa, perché magari prima insistevo perché assaggiassero. E invece adesso sono più disponibile a "Va bene, non vuoi mangiare, fa niente, non mangiare". Quella modalità lì però mi ha influenzato per un po'. E poi, come dicevo prima, c'è stato un cambiamento, secondo me in positivo, sicuramente verso i bambini, che con il mio atteggiamento sono più liberi, insomma, di... accettare o meno il cibo, ecco. E io mi vivo meglio il pasto insieme a loro, senza innervosirmi perché uno non assaggia o comunque accettando i gusti di ognuno, insomma» (intervista n.2).

Ciò che questi episodi sembrano rivelarci è che le pratiche alimentari vissute all'interno della famiglia sono introiettate e ripetute più facilmente. Tutti gli episodi riportati presentano dei risvolti traumatici, soprattutto quando l'imposizione si correla a una costrizione fisica, ma se nel caso delle prassi subite nei servizi educativi durante l'infanzia, le educatrici hanno sviluppato una riflessione critica che le ha portate a distaccarsene e a contrastarle, nel caso che queste vengano esperite in famiglia sembrano essere più radicate nelle protagoniste, che hanno poi agito emulandole e riproducendole a loro volta. Negli episodi presi in esame, infatti, le educatrici inizialmente sostengono di aver fatto fatica a gestire il momento del pasto in modo sereno, perché le pratiche alimentari familiari avevano ancora un peso rilevante su di loro portandole a riprodurle in modo acritico, pur percependole come sbagliate.

Le esperienze traumatiche vissute in famiglia sembrano essere, dunque, più radicate nei vissuti e di più difficile elaborazione. Negli episodi narrati, infatti, il distacco da queste pratiche incorporate è stato più lento ed è stato possibile solo attraverso un lungo lavoro individuale e il sostegno dell'équipe, che ha portato le protagoniste a riflettere in chiave educativa sui loro agiti. Lo spazio di riflessione offerto dall'intervista ha permesso alle educatrici di addentrarsi in un livello più profondo della loro storia, trovando connessioni e legami con ciò che sono state e ciò che sono ora, dando forma e nome ai processi che le hanno coinvolte. Ciò emerge bene nella restituzione di Paola, che durante la condivisione mette in asse il suo vissuto, comprendendo come la sua storia e quella della sua famiglia siano concatenate e come certe pratiche alimentari

l'abbiano nutrita insieme al cibo che ha incorporato. Esse sono state tramandate nella storia familiare come un'eredità che passa dal genitore ai figli, rendendo la loro interruzione faticosa. Si delinea così il processo di trasmissione intergenerazionale delle pratiche alimentari: esse diventano un canale privilegiato di passaggio e di trasferimento di emozioni, affetti e rappresentazioni che orientano la vita e il processo di soggettivazione dell'individuo, determinandone gli agiti.

Riflettere sulla propria storia, interrogarla, esplorarne le dimensioni latenti consente, perciò, di scoprire le congruenze tra ciò che si è vissuto e ciò che viene agito nel qui ed ora. Questo processo risulta ancora più fondamentale soprattutto per chi percepisce con consapevolezza di vivere il rapporto con il cibo in modo critico e traumatico. Ciò emerge chiaramente nella storia di A.:

«Io sono sempre stata una cicciona. Cioè una cicciona... una bambina cicciettella, una ragazzina cicciettella paffutella... quindi ti direi che il mio rapporto col cibo è sempre stato un po' disfunzionale, forse perché ho sempre mangiato tanto. Cioè io mi ricordo che quando tornavo a casa da scuola al pomeriggio se tutte le mie amiche mangiavano il Tegolino, io dovevo mangiare la macedonia. Ecco, questo ricordo orripilante della pediatra che diceva a mia mamma "Falle una bella ciotola di Macedonia". Quindi sì, ecco un po' il vissuto della bambina cicciettella ce l'hai in testa. Io poi se non ricordo male, quattro anni fa, ho eliminato drasticamente degli alimenti perché non ero molto in forma. Da lì ho molto cambiato alimentazione, nel senso che cerco di essere molto attenta su quello che introduco, in generale ho proprio modificato, penso, il mio pensiero sul cibo, ho un'alimentazione più corretta, bilanciata» (Intervista n.1).

Quando viene chiesto ad A. se reputa che la sua storia alimentare e i modi con cui è stata nutrita influenzino in qualche modo la modalità con cui nutre i bambini risponde:

«Forse sai cosa? Ti avrei risposto di no, ma adesso me lo hai fatto venire in mente te, coi bambini molto mangioni, quelli che mangerebbero dieci piatti di pasta e poi il pane, ecco, magari io tendo se hai mangiato due piatti di pasta a proporti mezzo, anzi, un quarto di panino. Perché sì, io un po' quando vedo dei bambini molto cicciettelli probabilmente mi rimandano a me cicciettella, cioè soprattutto perché poi quando li vedi come si muovono e dici "Porca miseria, se fossero un pochino più leggeri si

muoverebbero anche meglio”. Esattamente al contrario del “Devi mangiare tutto” io dico “Ma anche se magni un po’ meno non muori ed è meglio”» (Intervista n.1).

Il collegamento con la propria infanzia, ma anche con le abitudini attuali, inizia ad apparire chiaro e induce una riflessione su come i significati attribuiti al cibo e le prassi agite professionalmente all’interno del servizio educativo affondino le radici nei propri vissuti passati e in qualche modo vengano trasmessi ai bambini di cui ci si prende cura.

Nei casi in cui le educatrici hanno ammesso di avere avuto un pessimo rapporto con il cibo, e di intrattenere ancora oggi un rapporto negativo con esso, alla domanda relativa alla trasmissione intergenerazionale che si manifesta attraverso il cibo, hanno risposto mettendo in luce un presupposto interessante. AM. definisce il suo rapporto con l’alimentazione:

«Brutto...nono bruttissimo, mangio solo perché mi serve. In questi momenti della mia esistenza non lo vivo come piacevolezza, non so se è peggiorato per il momento storico...lavorativamente non cambia il mio approccio, con i bambini è diverso...ma personalmente lo vivo male, è solo un apporto di cibo per le funzioni biologiche. Non ho mai avuto un buon rapporto col cibo, se è con la famiglia come un momento di scambio allora sì, se è per me no, son sincera, dico no. Adesso dico una cattiveria...per me è un po’ dovuto a mio papà che è molto metodico nell’organizzazione del cibo, del tipo il sabato sera si mangia il risotto giallo e tu arrivi che non puoi più vedere il risotto giallo perché sennò stai male.... Nella fase adolescenziale poi era “Basta risotto giallo il sabato sera perché sennò sto male”. E poi per lui è brava a cucinare solo mia mamma, una volta ho provato a fare un soufflé che ci ho messo tutta la mattina e il risultato è stato “Se mi facevi due uova strapazzate era meglio” volevo ucciderlo» (Intervista n.6).

Chiedendo se questo rapporto personale che ha con il cibo influenzi in qualche modo i suoi agiti a tavola con i bambini, AM. risponde che:

«Allora, direi proprio di no... la cosa che mi tutela è che noi non mangiamo con i bambini e dunque è una relazione di tipo diverso, non c’è il mio rapporto con il cibo...no aspetta però non è vero perché tanto glielo passo indirettamente, sto dicendo una cavolata. Io credo stupidamente che questa cosa mi protegga, il non mangiare con i bambini ma...sto andando in confusione. Probabilmente è una paura quella di mangiare con loro, perché penso che così gli passerei le mie dinamiche...non ti so dire, non so se

lo tengo sotto controllo o in qualche altro modo lo passo, anche se cerco di essere più neutra possibile, che poi la neutralità non esiste...però si pensandoci il fatto di non mangiare è una forma di tutela perché ho paura di passare la mia storia e il mio rapporto perché sicuramente passa. Grazie per avermi aperto altre domande e altri dubbi» (Intervista n.6).

Se inizialmente l'educatrice sostiene in modo convinto che il suo rapporto con il cibo non transita nella relazione che instaura con i bambini, riflettendo più profondamente la sua certezza inizia a vacillare. Lo stesso meccanismo si verifica con E., che definisce il suo rapporto con il cibo

«Oddio, pessimo, ma pessimo proprio...qua apriamo un discorso: infatti, mi chiedo sempre come mai mi capitano sempre i lavori più impegnativi sul cibo con bambini che anche loro hanno un rapporto difficile...forse perché loro lo percepiscono e ti provocano sulle tue fragilità. Io sono sempre stata una bambina grossa, mangiavo veramente tanto, io lo so che dietro il cibo c'è il rapporto con la mamma, lo so. Crescendo ho trovato un mio equilibrio e ho fatto pace col mio corpo... sto attenta, non mangio schifezze perché il rischio di ingrassare c'è e sarebbe una fatica poi recuperare, però ho aggiustato l'alimentazione e il movimento. Però è arrivata in tarda età questa cosa, penso di aver sofferto di bulimia. Io sono molto vorace nella mia modalità di mangiare, sono veloce, probabilmente io non mastico il cibo, però ho fatto un percorso su di me, senza grossi aiuti, accettandomi per quella che sono...io sono nata da due genitori avanti con gli anni e sono figlia unica, nata in anni in cui l'affetto, l'amore...insomma...erano due genitori anaffettivi ecco e io compensavo con il cibo tutte le mancanze, infatti non mi sentivo mai sazia, mangiavo veramente tanto, le schifezze e poi si...per poi anche pentirtene. Poi ecco scopri che il cibo è anche un piacere, e adesso ho imparato che il cibo mi piace se impiattato bene» (Intervista n.8).

Sempre alla domanda relativa alle connessioni tra la sua storia e ciò che trasmette ai bambini a tavola risponde:

«Assolutamente no, io non trasmetto nulla di me a tavola...magari lo è stato con mio figlio, perché io e lui abbiamo la stessa modalità nelle cose...probabilmente gli ho passato questa voracità. Però sono riuscita a scindere le due cose, vita personale e il mio essere educatore e cerco di essere il più equilibrata possibile. L'anno scorso ho salutato mia

mamma, e li ho dovuto fare pace con lei, capire da dove non era partita la cosa, perché anche lei aveva le sue motivazioni per essere anaffettiva, ho affrontato questa cosa e l'ho salutata serenamente, ho dovuto prendere in mano questa cosa, fa parte della mia storia ma non la lascio trasparire nella mia professione» (Intervista n.8).

Se in un primo momento le educatrici sostengono che non ci sia nessuna forma di trasmissione delle loro emozioni e dei frammenti di storia personale ai bambini che nutrono, nel corso della narrazione questo presupposto inizia a essere messo in dubbio, generando in loro confusione. Sembra così prendere forma un meccanismo di difesa: il rischio che avvenga un processo di trasmissione intergenerazionale è vissuto con paura e, perciò, scatta così la negazione che ciò possa avvenire. Il tentativo di adottare una postura il più possibile neutra diventa una strategia per dissipare la paura che le parti negative di sé e i ricordi traumatici relativi al rapporto col cibo possano essere trasmesse insieme al nutrimento dato ai bambini. Tuttavia, il rischio è solo negato e non contrastato, perché un processo di rielaborazione delle esperienze dolorose non è ancora stato avviato a pieno. Non a caso entrambe le educatrici sostengono che loro devono affrontare con più frequenza i bambini con difficoltà nel mangiare rispetto alle colleghe.

Se le educatrici hanno vissuto episodi traumatici in relazione al cibo, ma hanno saputo rielaborare nel corso del tempo questi vissuti, sono state in grado di raggiungere una consapevolezza del ruolo che la trasmissione intergenerazionale gioca durante il momento del pasto. Le educatrici che mantengono tutt'oggi un rapporto negativo con il cibo dimostrano di non aver ancora maturato questa consapevolezza. Le emozioni traumatiche, perciò, risultano ancora non elaborate e radicate profondamente nella memoria, impedendone il superamento e rappresentando una presenza fissa con cui confrontarsi. Non a caso, infatti, le educatrici stesse ammettono di sperimentare una certa quota di difficoltà nel gestire determinate situazioni critiche relative al cibo, non tanto perché i casi più complicati sono affidati a loro, ma perché sono meno attrezzate rispetto altre colleghe per affrontarle, perché le mettono di fronte a fragilità non ancora elaborate.

Nonostante qualche caso critico emerge come nel servizio ci sia una buona consapevolezza di come la propria storia personale influenzi le modalità di stare a tavola con i bambini e come parti di sé vengano trasmesse insieme al cibo con cui si nutre. Questo grado di consapevolezza permette di assumere una postura più elaborata, richiedendo spesso un confronto con l'équipe per avere uno sguardo più complesso e distaccato sui propri agiti.

Lo spazio grupppale è reputato, infatti, fondamentale per rielaborare i propri vissuti e per riflettere sulle dinamiche che stanno alla base di certi gesti compiuti

Come sostiene S., infatti:

«I miei vissuti, la mia storia, le mie esperienze passate col cibo influenzano molto il modo con cui nutro... il pasto è un momento carico di emozioni, di storia reciproca, di storia loro e di storia mia e per cui ogni tanto devi anche dire “Ok, però non è giusto mettere la mia storia in questa relazione”. Per cui prima ne sei consapevole e più, secondo me, poi riesci a fare meglio il tuo lavoro. Per me il fatto di avere degli scambi, avere comunque la possibilità di parlarne con l'équipe, già aiuta tanto e il fatto di essere gruppo aiuta tanto, perché in tutto quello che facciamo c'è la nostra parte personale, però, ecco... prima si riesce a vedere delle cose prima riesci a distaccartene. Che poi è anche giusto che ognuno porti il suo ed è anche la sua bellezza e la sua particolarità, per cui non è che dico “Ti devi eliminare” assolutamente. Però su delle cose dove hai trovato delle difficoltà, che sai che sono dei traumi tuoi che ti condizionano, cerchi comunque di non passarli dall'altra parte, ma ne devi essere consapevole e il gruppo in questo aiuta» (Intervista n.3).

Il servizio, perciò, assume il ruolo fondamentale di contenere le storie, i vissuti e gli agiti individuali delle proprie operatrici, permettendo di vederli con uno sguardo meno opaco, presidiando l'interazione tra ciò che si è e ciò che si fa. In quest'ottica il servizio svolge un'altra funzione importante, come emerge dalle parole di ER.

«Sento che le mie modalità di stare a tavola sono influenzate da come le ho vissute io, infatti, sento di avere avuto un'evoluzione in questo senso. Se penso a quando ho iniziato prima ero molto più influenzata, sia dai miei vissuti, perché ero abituata che quello che si ha nel piatto si finisce, ma anche dal servizio, perché prima nell'altro nido erano molto più rigidi: a tavola non si scherza, ci sono delle regole e bisogna mangiare tutto, quindi vivendo il pasto con le mie colleghe mi adeguavo a quelle che erano le loro modalità. Ero molto più rigida e non che obbligavamo a mangiare però ecco si doveva finire tutto. Poi arrivata qui ho iniziato a vedere anche tutta la parte emotiva del cibo, non che prima non vedevo eh, ma qui l'ho valorizzata, e mi sono ammorbidita» (intervista n.15).

Il servizio opera un'influenza rilevante sulle modalità di nutrimento agite dalle educatrici. L'istituzione è portatrice di una sua cultura alimentare che orienta idee e prassi che danno forma al momento alimentare e contribuiscono a determinare la postura dell'educatrice. Questa cultura è frutto di un processo a doppio senso: essa influisce sulle pratiche costruite dalle educatrici, ma a sua volta è determinata e costruita attraverso le interazioni che il personale intrattiene al suo

interno. Le prassi di nutrimento vengono co-costruite in modo circolare e trasmesse da chi è più tempo nel servizio a chi vi è appena entrato. Nella costruzione di pratiche si intersecano così più piani, la storia e i vissuti dell'educatrice, i suoi agiti nel qui ed ora e la cultura istituzionale del servizio, che a sua volta è influenzata dalle prospettive degli altri attori che interagiscono al suo interno.

#### **4.2 Verso una pedagogia del nutrimento**

La ricchezza dei dati emersi durante la ricerca mostra come una riflessione profonda sui temi messi in luce da una pedagogia del nutrimento sia cogente. Le pratiche alimentari veicolano molteplici significati che interrogano quotidianamente i professionisti dei servizi educativi; viene messo, così, in evidenza il bisogno di trovare uno spazio che consenta una loro definizione e una loro ri-significazione.

Lavorare per una pedagogia del nutrimento significa partire dai significati semantici che vengono attribuiti al gesto di dare da mangiare all'altro, creando termini che rivelino questa pratica in tutta la sua multidimensionalità e predispongano a una postura adeguata. Come si è visto nell'analisi dei dati, occorre trovare parole nuove, o dare nuova forma a quelle vecchie, per rappresentare tale gesto nella sua complessità, non appiattendolo a una funzione limitatamente vincolata alla sopravvivenza, per trasformare, dunque, la semplice alimentazione in un nutrimento carico di significati, affetti ed emozioni. Come sottolinea il pedagogista Bisquerra Alzina (2013) in riferimento al campo dell'educazione alimentare, spesso i termini "alimentare" e "nutrire" vengono utilizzati come sinonimi, benché siano termini tra loro molto differenti, perché rimandano a prospettive di interpretazione diverse dell'azioni e della pratica relativa all'assumere il cibo. La loro ridefinizione permetterebbe di pensare in modo più coerente le pratiche da utilizzare a tavola, affinché lo stare a tavola diventi un momento educativo e generativo. Per questo, è necessario ripensare questi termini che spesso utilizziamo con un senso comune.

Da come emerge dai dati di ricerca, i due termini hanno una base comune, ma nutrimento assume un significato più profondo rispetto alla semplice alimentazione. Se alimentare ha un significato più generico e neutrale, indicando solo il gesto di offrire cibo, nutrire ha un'accezione più ampia e simbolica che include gli aspetti di cura, di educazione, di relazione, degli affetti e delle emozioni. In linea con quanto sostiene Bertoncini infatti

«Nutrimento è una parola capace di condurci in mondi molto diversi. Alcuni possono essere quasi sterili a un'esplorazione tecnica, altri possono costituire una vera e propria palestra di vita, soprattutto per noi che veniamo al mondo necessitanti di lunghe e amorevoli cure mediate, anche, dalle parole. Resistendo alla tentazione di cercare le

definizioni che offrono i vocabolari, nutrimento può assumere tante declinazioni ed ognuna di queste tante sfumature. Forse per ognuna di noi ce ne è almeno una in relazione al nostro modo di essere, alla formazione che abbiamo ricevuto, alla nostra esperienza di vita» (in Guerra, 2015, p.102).

L'obiettivo di costruire una pedagogia del nutrimento si dipana nel tentativo di focalizzare il dibattito sulle dimensioni pedagogiche e simboliche che le pratiche alimentari celano, pensando a una formazione sul tema che tenga in considerazione le emozioni, gli affetti, i processi di costruzione identitaria che transitano e che si trasmettono attraverso cibo.

Il bisogno di una formazione su tali tematiche è spesso espresso nei servizi educativi per la prima infanzia. Nei nidi che hanno partecipato allo studio di caso è stata affrontata una ricca formazione sul tema, ma ciò rappresenta un caso pressoché isolato sul territorio. L'idea del cibo e dell'alimentazione nei nidi rimane ancora spesso vincolata al dibattito medico e le voci corali dei diversi professionisti che si occupano di nutrimento faticano a incontrarsi, causando una conoscenza limitata del tema. Le pratiche alimentari, ancora troppo spesso, sono valutate solamente nella loro funzione di soddisfacimento di un bisogno primario e quindi considerate secondarie alle attività educative della routine quotidiana. Ciò rivela la necessità di pensare una formazione specifica sul tema, per promuovere un'attenzione progettuale e educativa sulle prassi di nutrimento nei servizi educativi.

Nello studio di caso effettuato si è rilevato, infatti, come per le educatrici sia stato fondamentale l'aver partecipato a un corso di formazione relativo alle dimensioni simboliche e pedagogiche delle pratiche alimentari. Questa formazione ha permesso di maturare una postura più consapevole e di riflettere su quali siano i processi, spesso anche latenti, che prendono forma a tavola. La consapevolezza generata ha permesso di evitare di cadere in prassi di assoggettamento dell'altro, continuando a perpetuare, come è sempre stato fatto nel corso della storia, modelli alimentari all'insegna della pedagogia nera (Rutschky, 1977; Miller, 1982). L'alimentazione, se non viene posta al centro del dibattito pedagogico e trasformata in nutrimento, rischia di avvalersi di metodi improntati alla correzione e al condizionamento precoci, che pongono al centro del processo educativo non tanto i bisogni e le inclinazioni del bambino, ma i bisogni e le frustrazioni dell'adulto. Dare da mangiare all'altro può assumere, quindi, tinte violente e punitive, allo scopo di reprimere la parte più vitale, creativa e attiva del bambino per renderlo dipendente e sottomesso alla volontà adulta. La formazione degli educatori, perciò, permette di

scardinare queste pratiche, facendo maturare in loro la consapevolezza profonda dei processi fondamentali che prendono vita nello spazio di nutrimento che si crea tra loro e il bambino.

Oltre alla formazione, risulta di fondamentale importanza lo sguardo grupppale. Come è emerso frequentemente nelle interviste, l'équipe è ritenuto uno strumento indispensabile di lavoro e un contenitore dove diventa possibile condividere le difficoltà esperite, osservandosi attraverso lo sguardo del gruppo. Nell'équipe avviene anche un'importante trasmissione di saperi: in questo studio di caso, infatti, emerge come le colleghe formate abbiano cercato di trasmettere le competenze efficaci e le consapevolezze maturate alle colleghe più giovani, contribuendo a una disseminazione della cultura istituzionale del servizio sul tema dell'alimentazione e del nutrimento. Si è dunque creata un'ideologia condivisa che orienta la postura di ogni singola educatrice e una visione delle pratiche alimentari comune. Nelle interviste è emerso come questa cultura condivisa prevalga sugli orientamenti individuali delle educatrici; molte di loro si sono infatti trovate a mettere in dubbio le loro modalità di gestire il rapporto con il cibo, modificando spesso abitudini personali e professionali attraverso cui costruivano gli interventi a tavola, aderendo così alla cultura del servizio, promotrice di un pensiero complesso sul nutrimento. La formazione e il confronto in équipe sono considerati strumenti fondamentali per costruire buone prassi dello stare a tavola al nido.

La disseminazione di *best practices* relative al nutrimento risulta perciò possibile solo attraverso un intervento sistemico che coinvolga tutto il servizio, così da creare un dispositivo pedagogico capace di cogliere i significati simbolici che la dimensione alimentare apre, delineando pratiche che sostengano i processi di soggettivazione di ogni singolo bambino (Benasso & Stagi, 2018) e sostengano le educatrici nel costruire una postura accogliente. Lo spazio della tavola si trasforma, perciò, in luogo educativo dove il bambino può raccontare, evocare liberamente i propri ricordi, le proprie esperienze, i propri sentimenti e pensieri, riconoscendoli e facendone esperienza in azione (Nigris & Balconi, 2015).

La formazione nell'ambito della pedagogia del nutrimento assume un valore importante anche nella rielaborazione da parte dell'educatrice degli aspetti più critici che animano il rapporto personale con il cibo. Nelle interviste e nei focus group è stato testimoniato come lo spazio di ricerca si sia trasformato in spazio di riflessione e di formazione generativo per le educatrici coinvolte, che hanno avuto modo di pensare ai propri agiti fuori dalla scena educativa e di trovare correlazioni tra questi e le esperienze di cui sono state protagoniste nel corso della loro vita. È emerso così che l'educatrice, rispondendo a bisogni primari dei bambini, è costantemente chiamata a fare i conti con la sua storia alimentare, che può diventare una risorsa o un limite per i suoi interventi. La relazione con il cibo è anche relazione con il cibo psichico che i due attori

coinvolti mettono sulla tavola. Di fronte al momento del pasto è importante avere la consapevolezza di quanto i problemi che spesso si incontrano sono parte del gioco di proiezioni e di identificazioni che l'educatrice mette in atto nei confronti del bambino, e viceversa. È, perciò, importante avere uno spazio dove potersi fermare, pensare e distinguere ciò che è stato e ciò che è, così da maturare la consapevolezza che, nonostante le proprie esperienze personali giocheranno sempre un'importante influenza sui propri agiti, se sono riconosciute e tematizzate non andranno a guastare il cibo che stiamo offrendo all'altro, ma si trasformeranno in risorse importanti per abbandonare la propria corazza di ruolo e per ridefinire la propria postura educativa.

Un'altra questione che è emersa nella ricerca è la triangolazione del rapporto tra bambini, genitori e educatrici che si crea nell'ambito del nutrimento. Quando le educatrici si relazionano al bambino attraverso il cibo, sono consapevoli di varcare le soglie di una dimensione che è strettamente connessa al rapporto con la mamma, soprattutto quando nutrono bambini molto piccoli. La presenza dei genitori perciò è costante, sia attraverso una simbolizzazione di alcuni gesti e di alcuni alimenti effettuata dal bambino, sia fisicamente perché si interfacciano quotidianamente con le educatrici, portando ansie, paure e preoccupazioni relative al cibo.

I genitori vivono le problematiche relative al nutrimento in modo più amplificato, perché sono maggiormente implicati nella relazione con il bambino. Le loro preoccupazioni vertono più frequentemente sulla dimensione medico-sanitaria più che su quella relazionale, faticando così ad assumere uno sguardo più complesso sull'alimentazione. Questo passaggio, da una visione medica a una visione simbolica del cibo, è ritenuto fondamentale da parte delle educatrici, perché segnalano spesso la difficoltà di pensare ad azioni congiunte con i genitori in caso di problematiche alimentari, in quanto orientati su versanti diversi e talvolta in opposizione.

Il bisogno che viene riportato dalle educatrici è, dunque, quello di strutturare percorsi di educazione al nutrimento per i genitori, in modo da accogliere le loro fatiche, fornendogli uno spazio di pensiero dove riflettere sulle proprie modalità di nutrimento e sulle risonanze emotive che il gesto di nutrire i figli provoca in loro. Lavorare con i genitori su tale prospettiva implica la possibilità di creare un'alleanza educativa tra servizio e famiglie, che si orienti su una visione comune del momento alimentare. Ciò risulta essere di grande utilità, *in primis*, per i genitori, che spesso si sentono soli e inadeguati nella gestione alimentare del bambino e, perciò, esperiscono una fatica e una fragilità importante di fronte alle implicazioni chiamate in causa dal gesto di nutrire il proprio bambino.

La ricerca presentata ha prodotto numerosi spunti per pensare il cibo in chiave pedagogica e simbolica. L'obiettivo di costituire una pedagogia del nutrimento sta prendendo forma, i suoi semi sono stati gettati; tuttavia, lo scopo non si esaurisce con questo lavoro, che seppur denso e ricco, lascia ancora diversi spazi di riflessione aperti che richiedono un'esplorazione accurata. L'obiettivo rimane quello di continuare a lavorare in chiave simbolica e pedagogica sui significati che il nutrimento e le pratiche alimentari trasmettono, accogliendo possibilmente anche il punto di vista e la voce delle famiglie, presenze silenziose ma fondamentali in tutto il lavoro svolto, ampliando la ricerca anche a contesti internazionali, così da poter condividere buone pratiche trasversali e che si nutrano di uno sguardo complesso sull'educazione.

## CONCLUSIONI

Alla fine di un lavoro triennale, che ha visto una ricca ricerca bibliografica iniziale e un intenso coinvolgimento sul campo, non è semplice delineare una conclusione. La natura dei processi educativi, infatti, è più orientata all'aprire che al chiudere e ciò è avvenuto anche in questo lavoro di ricerca.

Il cibo e il nutrimento si caratterizzano come elementi complessi; ogni campo del sapere rivendica la propria competenza quale ambito specifico di trattazione di tale tema, offrendo così uno sguardo multidimensionale su di essi. Come è stato più volte sostenuto nel corso del lavoro; tuttavia, un pensiero pedagogico sul cibo e sul nutrimento non è mai stato sviluppato in modo sistemico in precedenza. L'obiettivo, a tratti ambizioso, della ricerca presentata è stato, dunque, quello, di offrire una lettura nuova sul tema, in cui la dimensione educativa e quella simbolica possano intrecciarsi e rivelare il nutrimento in tutta la sua complessità, offrendo chiavi di analisi innovative per affrontare questa complessità.

Nutrimento ed educazione sono da sempre stati considerati aspetti congiunti nel processo di soggettivazione dell'essere umano, tuttavia, solo di recente, ha preso avvio una riflessione teoretica e pratica sul legame che intercorre tra loro.

Lo spazio di nutrimento è uno spazio educativo a tutti gli effetti, è luogo di formazione e di crescita. Nei servizi educativi alla persona di frequente è presente un momento alimentare: nei nidi d'infanzia, nelle comunità terapeutiche, nei servizi residenziali, e così via, il cibo è presente e fa parte della routine del servizio. Nonostante sia un momento che costituisce la quotidianità di diversi spazi educativi, esso viene ancora spesso considerato come un'attività "di passaggio", un momento di interruzione del processo educativo in atto. Maturare una consapevolezza sul valore simbolico e pedagogico del cibo significa, quindi, restituire alla tavola il suo valore formativo, trasformandola a tutti gli effetti in una parte integrante del progetto che anima il servizio, riconoscendole il suo potenziale educativo. Considerare il pasto come un momento educativo fa sì che esso sia reso oggetto di una progettazione educativa consapevolmente orientata; ne consegue, così l'esigenza di creare una formazione specifica sul tema, così da permettere di comprendere a fondo quali siano le implicazioni che il nutrire l'altro porta, soprattutto quando chi agisce questo gesto incarna una funzione educativa professionale. Ciò permetterebbe di non lasciare più nulla al caso, facendo sì che una postura adeguata venga costruita, una postura connotata da gesti carichi emotivamente e affettivamente, che nutrano l'altro sotto ogni punto di vista.

Il bisogno di dare vita a una riflessione pedagogica sul cibo è cogente; si è così proposto di gettare le basi per una pedagogia del nutrimento che indaghi queste dimensioni e si renda strumento di un pensiero rinnovato, per costituire pratiche alimentari onnicomprensive.

L'obiettivo non si può definire ancora del tutto raggiunto, il lavoro di ricerca si propone infatti come l'inizio di una riflessione che deve diffondersi su scala globale e deve predisporre spazi di formazione sul tema, dove i professionisti della cura possano mettere in asse le proprie esperienze, riflettendo sui modi attraverso cui sono stati nutriti e sul loro modo di nutrire l'altro. Il risultato non potrà che essere il diffondersi e il disseminarsi di pratiche alimentari educative e costellate da gesti consapevoli.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abarca, M. E. & Colby J.R., (2016). Food memories seasoning the narratives of our lives. *Journal Food and Foodways Explorations in the History and Culture of Human Nourishment*, vol. 24 (1-2), pp. 1-8.
- Alves, R. A. (1998). *Parole da mangiare*. Edizioni Qiqajon-Comunità di Bose: Magnano.
- Appadurai, A. (1981). Gastropolitics in Hindou South Asia, in *American Ethnologist*, 8, pp. 494-511.
- Augé, M. (2008). *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*. Elèuthera: Milano.
- Bach-Faig, A., Berry, E. M., Lairon, D., Reguant, J., Trichopoulou, A. & Dernini, S., et al. (2011). Mediterranean diet pyramid today. *Science and cultural updates. Public health nutrition*, vol. 14(12A), pp. 2274-2284.
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (1990). *Ambiente e educazione: un progetto Scuolambiente in basilicata*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Balsamo, B. (2015). *Il cibo come relazione. Identità, affetto, forma, gusto, cultura, convivio*. Effrè Editore: Torino.
- Barilla Center For Food E Nutrition, Worldwatch Institute (a cura di). (2012). *Eating Planet. Nutrirsi oggi: una sfida per l'uomo e per il pianeta*. Edizioni Ambiente: Milano.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. FrancoAngeli: Milano.
- Barthes, R. (1961). Pour une psycho-sociologie de l'alimentation contemporaine. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, 16<sup>e</sup> année, N. 5/1961, pp. 977-986.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Becchi, E. (2021) (a cura di). *Anna Freud. Infanzia e pedagogia*. Morcelliana: Brescia.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli Editore: Milano.
- Benasayag, M. & Cany, B. (2022). *Il ritorno dall'esilio. Ripensare il senso comune*. Vita e Pensiero: Milano.
- Benasayag, M. (2021). *La Singolarità Del Vivente*. Jaca book: Milano.
- Benasso, S. & Stagi, L. (2018). *Ma una madre lo sa? La responsabilità della corretta alimentazione nella società neoliberale*. Genova University Press: Genova.
- Bender, A. (2010). *L'inconfondibile tristezza della torta al limone*. Minimum Fax: Roma.
- Bion, W.R. (1962). *Learning from experience*. Heinemann: London.
- Birbes, C. (2012). *Nutrirsi di relazione. Una riflessione antropologica tra cibo e educazione*. Pensa MultiMedia: Lecce-Brescia.
- Birbes, C. (a cura di) (2013). *Alimentare la vita. Expo 2015 una sfida educativa tra cibo, persona, benessere*. Pensa MultiMedia: Lecce-Brescia.
- Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Pensa MultiMedia: Lecce-Brescia.
- Birbes, C. (2017). *Trame di sostenibilità: pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Pensa MultiMedia: Lecce-Brescia.

- Birbes, C. (2018). Corresponsabilità educativa alimentare: scuola e famiglia attorno alla tavola. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 10, pp. 518-526.
- Birch, L.L., McPhee, L., Shoba, B. C., Steinberg, L., & Krehbiel, R. (1987). "Clean up your plate": effects of child feeding practices on the conditioning of meal size. *Learning and motivation*, vol. 18(3) pp. 301-317.
- Bisquerra Alzina, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Editorial Síntesis: Madrid.
- Bollas, C. (2018). *L'età dello smarrimento: senso e malinconia*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Bonetti, R. (2019). *Etnografie in bottiglia: Apprendere per relazioni nei contesti educativi*. Mimesi: Milano.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit: Paris.
- Bourdieu, P. (2003). *Méditation pascaliennes*. Editions du Seuil: Paris.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. FrancoAngeli: Milano.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss*. Basic Books: New York.
- Brillat-Savarin, A. (1998). *Fisiologia del gusto*. Sellerio Editore: Palermo.
- Bruner, J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard University Press: Harvard.
- Bruno, A. L. & Chung, S. (2017). Mōkpang: Pay me and I'll show you how much I can eat for your pleasure. *Journal of Japanese and Korean Cinema*, vol. 9, pp. 155–171.
- Cairns, K. (2015). *Food and femininity*. Bloomsbury Academic, Publishing: London.
- Cambi, F. (2014). *Manuale di storia della pedagogia*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Cazeneuve, J. (1971). *Sociologie du rite*, Presses universitaires de France: Paris.
- Chernin, K. (1981). *The Obsession: Reflections on the Tyranny of Slenderness*. Harper and Row: New York.
- Chu, S., & Downes, J. J. (2000). Odour-evoked autobiographical memories: Psychological investigations of Proustian phenomena. *Chemical Senses*, vol. 25, pp. 111-116.
- Cimino, S., Cerniglia, L., Ballarotto G.& Campanelli M. (2014) Il ruolo di esperienze traumatiche e di vissuti dissociativi nello sviluppo di disturbi del comportamento alimentare in adolescenza: uno studio empirico. *Rassegna di Psicologia*, vol. 1/2014, pp. 39-56.
- Clarke, S. & Hoggett, P. (2019). *Researching beneath the surface: Psycho-social research methods in practice*. Routledge: London.
- Cohen, A. P. (1985). *The symbolic construction of community*. Routledge: London.
- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Corposanto, C. & De Francesco, V.S. (2016). *Le relazioni alimentari. Storia, cultura, significati*. Mimesi: Milano.
- Corstorphine, E. (2008). *Addressing the emotions in the eating disorders: schema mode work*. In J. Buckroys & S. Rother, *Psychological responses to eating disorders and obesity*. John Wiley & Sons: West Sussex. pp. 85-102.

- Coulthard, H., & Harris, G. (2010). Early food refusal: the role of maternal mood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, vol. 21(4), pp. 335-345.
- Coward, R. (1984). *Female desire: Women's sexuality today*. Paladin Press: US.
- d'Amore, A. (2017). Un nuovo approccio all'educazione alimentare. Strategie innovative per l'educazione alimentare: l'esperienza pilota del programma MaestraNatura. *Rapporti ISTISAN*, vol. 17, pp. 3-20.
- De Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale* (a cura di) Bally, C., Sechehaye, A. Payot: Losanna-Parigi. Trad. it.: de Saussure, F. (2009). *Corso di linguistica generale*, (a cura di) De Mauro, T., Editori Laterza: Roma-Bari.
- De Vault, M. (1991). *Feeding the Family: The Social Organization of Caring Work*. University of Chicago Press: Chicago.
- Degortes, D., Santonastaso, P., Zane, T., Tenconi, E., Veronese, A., & Favaro, A. (2014). Stressful life events and binge eating disorder. *European Eating Disorders Review*, vol. 22(5), pp. 378-382.
- Deleuze, G. (1989). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Edition du Seuil: Paris.
- Donnar, G. (2017). 'Food porn' or intimate sociality: Committed celebrity and cultural performances of overeating in meokbang. *Celebrity Studies*, vol. 8, pp. 122-127.
- Dorrer, N., McIntosh, I., Punch, S., & Emond, R. (2010). Children and food practices in residential care: Ambivalence in the 'institutional' home. *Children's Geographies*, vol. 8(3), pp. 247-259.
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger*. Penguin: Harmondsworth.
- Douglas, M., & Perry, E. (1985). *Anthropology and comparative religion*. *Theology today*, vol. 41(4), pp. 410-427.
- Dovigo, F. (2009). *La salute s'impara. Educazione al benessere e didattica attiva per la scuola primaria*. Carocci: Roma.
- Duncker, K. (1938). Experimental modification of children's food preferences through social suggestion. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 33(4), pp. 489-597.
- Durkheim, E. (1894). *Le formes élémentaires de la vie religieuse*. PUF: Paris.
- Fabietti, U. (2004). *Elementi di antropologia culturale*. Bruno Mondadori: Milano.
- Farb, P. & Armelagos, G. (1980). *Consuming passions, the anthropology of eating*. Houghton Mifflin: Boston.
- Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*. FrancoAngeli: Milano.
- Fischler, C. & Masson, E. (2008). *Manger- Français, Européens et Américains Face à l'Alimentation*. Odile Jacob: Paris.
- Fischler, C. (1979). Gastro-nomie et gastro-anomie. *Communications*, vol. 2/1979, pp. 189-210.
- Fischler, C. (1990). *L'Homnivore. Le Goûte, la Cousine, le Corp*. Éditions Odile Jacob: Paris.
- Fischler, C. (2011). Commensality, society and culture. *Social Science Information*, vol. 50(3-4), pp. 528-548.

- Flowers, R. & Swan, E. (2012). Introduction: Why food? Why pedagogy? Why adult education?. *Australian Journal of Adult Learning*. vol.52(3), pp. 419-433.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses*. Gallimard: Paris.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire: la nascita della prigione*. Einaudi: Torino.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica: corso al Collège de France (1978-1979)*. Feltrinelli Editore: Milano.
- Foucault, M., Gros, F., Ewald, F. & Galzigna, M. (2011). *Il coraggio della verità: il governo di sé e degli altri II: corso al Collège de France (1984)*. Feltrinelli Editore: Milano.
- Franza, A.M. (1993). *Giovani satiri e vecchi sileni: frammenti di un discorso pedagogico*. Unicopli: Milano.
- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, tr. it. *Tre saggi sulla teoria sessuale*, 2012, Newton Compton Editori: Roma.
- Freud, S. (1920). *Jenseits des Lustprinzips*, tr. It. (a cura di) Civita A. (2007). *Al di là del principio del piacere*, Bruno Mondadori: Milano.
- Fullat, O. (2012). *Le parole del corpo*. Anicia: Roma.
- Gambini, A. (2015). Il cibo ci lega al nostro ambiente naturale. *Rivista Bambini Edizioni Junior*, Approfondimento “Il cibo è”, pp. 18-21.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an interpretive theory of culture. *The interpretation of cultures*. pp.3-30.
- Giovinazzi, T. (2018). *L'eredità educativa di Expo Milano 2015. Pedagogia dell'ambiente, alimentazione, ecologia integrale*. EDUCatt: Milano.
- Giugni, G. (1986). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. SEI: Torino.
- Göckel, R. (1991). *Donne che mangiano troppo: quando il cibo serve a compensare i disagi affettivi*. Feltrinelli Editore: Milano.
- Godart, E. (2020). #FoodPorn: de la confiscation du désir jusqu'à l'orgie de la jouissance. *Figures de la psychanalyse*, vol. 40, pp. 145-152.
- Goffman, E. (1979). *Gender advertisements*. Harvard University Press: Cambridge.
- Grant, F., Scalvedi, M.F, Scognamiglio, U., Turrini, A. & Rossi, L. (2021). L'impatto dell'emergenza Covid-19 sulle abitudini alimentari degli italiani nel periodo della quarantena di marzo-aprile 2020. *L'Osservatorio sulle Eccedenze, Recupero e Sprechi Alimentari, Special Issue 2020, Crea Centro di ricerca Alimenti e Nutrizione*. Pubblicato on line nel mese gennaio 2021.
- Grilli, S. (2014). Case, cibo e famiglia. pratiche dell'abitare e della relazionalità parentale. *Lares*, vol. 80(3), pp. 469-490.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage: Thousand Oaks.
- Guerra, M. (a cura di) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. FrancoAngeli: Milano.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose: l'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli: Milano.
- Habermas, J. (1977). *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Editori Laterza: Roma-Bari.

- Hakimey, H., & Yazdanifard, R. (2015). The review of Mokbang (broadcast eating) phenomena and its relations with South Korean culture and society. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, vol. 2, 443-455.
- Harris, M. (1985). *Good to Eat*, Simon & Schuster: New York.
- Hawthorne, E. (2019). Mukbang: Could the obsession with watching people eat be a money spinner for brands? *The Grocer, Web Journal*.
- Hegel, G. W. F. (1817). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*. trad. it. *Enciclopedia Delle Scienze Filosofiche in Compendio*. (1963). Editori Laterza: Roma-Bari.
- Holmes, D. & Gastaldo, D. (2002). Nursing as a Means of Governmentality. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 38 (6), pp. 557-565.
- Horn, V. (2010). Assaporare la tradizione: cibo, identità e senso di appartenenza nella letteratura migrante. *Revista De Italianistica*, vol. 19-20, pp. 155-175.
- Iavarone, M. L. & Iavarone, T. (2004). *Pedagogia del benessere. Per una professionalità educativa in ambito psico-socio-sanitario*. FrancoAngeli: Milano.
- Iavarone, M.L., Malavasi, P., Orefice, P. & Pinto Minerva, F. (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Pensa MultiMedia: Lecce-Brescia.
- Iggers, J. (1996). *The Garden Of Eating: Food, Sex, And The Hunger For Meaning*. Basic Books: University of Michigan.
- Ingersoll, R. (2006). *Sprawltown*. Meltemi: Roma.
- Isidori, E. (2015). La pedagogia dell'alimentazione: contributo ad una teoresi educativa, *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, Anno V–Numero 14, pp. 119-134.
- Jackendoff, R. (1992). *Parts and boundaries*, in Levin B., Pinker, S., *Lexical and Conceptual Semantics*. Blackwell: Cambridge, pp. 9-45.
- Juul, J. (2010). *Ragazzi, a tavola! Il momento del pasto come specchio delle relazioni familiari*. Feltrinelli Editore: Milano.
- Kanizsa, S. (2013). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Edizioni Carocci: Roma.
- Kircaburun, K., Harris, A., Calado, F. et al. (2021). The Psychology of Mukbang Watching: A Scoping Review of the Academic and Non-academic Literature. *Int J Ment Health Addiction*, vol. 19, pp. 1190-1213.
- Klein, M. (1936). *Weaning*. In M. Klein (2011). *Love, Guilt and Reparation and Other Works 1921-1945*, pp. 290-305. The Free Press: New York.
- Klein, M. (1957). Envy and Gratitude, tr. it., *Invidia e Gratitudine*, 2012, Giunti Editori: Firenze.
- Kohn, E. (2021). *Come Pensano Le Foreste: Per Un'antropologia Oltre L'umano*. Nottetempo: Roma.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Édition de Seuil: Paris.
- Ladd-Taylor, M. & Umansky, L. (1998). *Bad mothers: The politics of blame in 20th century America*. New York University Press: New York.
- Le Breton, D. (2007). *Il sapore del mondo: un'antropologia dei sensi*. Raffaello Cortina Editore: Milano.

- Le Breton, D. (2016a). *Sovranità del silenzio*. Mimesis: Milano.
- Le Breton, D. (2016b). *Fuggire da sé: una tentazione contemporanea*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Le Breton, D. (2016c). *Cambiare pelle. Adolescenti e condotte a rischio*. Edizioni Dehoniane: Bologna.
- Lebovici, S. & Stoléru, S. (1983). *Le nourrisson, sa mère et le psychanalyste. Les interactions précoces*. Le Centurion: Paris.
- Letterio, D. & Ranieri, N. (2017). *Quel che Lacan diceva dell'anoressia*. Mimesis: Milano.
- Lévi-Strauss, C. (1964) *Mythologiques I. Le cru et le cuit*. Plon: Paris.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *L'origines de manières de table*. Plon: Paris.
- Lipovetsky, G. (2000). *La terza donna. Il nuovo modello femminile*. Frassinelli: Milano.
- Loiodice, I. & Olivieri, S. (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Progedit: Bari.
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, anno XVI, vol. n. 1/2018, pp. 105-114.
- Lupton, D. (1999). *L'anima nel piatto*. Il Mulino: Bologna.
- Malavasi, P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia: in dialogo con Paul Ricoeur*. La scuola: Brescia.
- Malavasi, P. (a cura di) (2003). *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. ISU Università Cattolica: Milano.
- Malavasi, P. (2015). *Expo Education Milano 2015. La città fertile*. Vita e Pensiero: Milano.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Carocci: Roma.
- Marrone, G. (2015). *Food porn: l'esposizione del cibo*. In Abbruzzese A. & Massidda D., *Expo 1851-2015. Storie e immagini delle grandi esposizioni*, UTET Università: Torino, pp. 3-13.
- Massa, R. (1991). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Laterza: Roma-Bari.
- Massa, R. (a cura di) (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli: Milano
- Massa, R. (1997). *Cambiare la Scuola. Educare O Istruire?* Laterza: Roma-Bari.
- Mejova, Y., Abbar, S., & Haddadi, H. (2016). Fetishizing Food in Digital Age: #foodporn Around the World. *Proceedings of the Tenth International AAAI Conference on Web and Social Media*, (ICWSM 2016).
- Mennell, S., Murcott, A. & van Otterloo, A. (1992). *The Sociology of Food: eating, diet and culture*. Sage: London.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina: Milano.
- Miller, A. (1982). *Il dramma del bambino dotato*. Bollati Boringhieri: Torino.
- Montanari, M. (1989). *Convivio. Storia e cultura dei piaceri della tavola dall'antichità al Medioevo*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Montanari, M. (2004). *Il cibo come cultura*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Montanari, M. (2006). *Il mondo in cucina. Storia, identità, scambi*. Editori Laterza: Roma-Bari.

- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Bruno Mondadori: Milano.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina: Milano.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Mortari, L. (2008). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettiva epistemologiche*. Edizioni Carocci: Roma.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Muxel, A. (2007). *Individu et mémoire familiale*. Hachette Livre: Paris.
- Muzzarelli, M. G. & Tarozzi, F. (2003). *Donne e cibo: una relazione nella storia*. Bruno Mondadori: Milano.
- Muzzarelli, M. G. (2013). *Nelle mani delle donne: nutrire, guarire, avvelenare dal Medioevo a oggi*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Næss, A. (1994). *Ecosofia*. Red Edizioni: Como.
- Nigris, E. (2010). *Il rapporto con cibo fra cultura ed educazione*. In S. Bocchi e C. Fiamingo (a cura di). *Alimentazione. Sicurezza, accesso, qualità, culture*. Codex: Milano. pp. 159-161.
- Nigris, E. & Balconi, B. (2015). Cibo, cultura identità: un modello formativo innovativo di educazione alimentare. *Pedagogia più Didattica*, Vol. 1, N. 2, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Omero. *Iliade libro IX, vv. 485-491*; trad. di Rosa Calzecchi Onesti.
- Palmieri, C. & Prada, G. (2008). *Non di sola relazione: per una cura del processo educativo*. Mimesis: Milano.
- Palmieri, C., Ferrante, A., Sartori, D., Prada, G., Orsenigo, J. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli: Milano.
- Palovaara-Soberg, L. & Thuv, S. (2009). Food pedagogy. In Symposium "What is food about? A new approach for promoting changes in food related behaviour, *Network Technical: University of Berlin*, pp. 1-10.
- Pani, R. & Sagliaschi, S. (2010). *Psicologia del gusto e delle preferenze alimentari. Rigida ostinazione o possibile apertura al nuovo?* UTET Università: Torino.
- Paolone, A.R. (2012). *Osservare l'educazione. L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico-sociale*. Edizioni ETS: Pisa.
- Piasere, L. (2002). *L'etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia*. Editori Laterza: Roma-Bari.
- Pignatelli, A. M., Wampers, M., Loriedo, C., Biondi, M., & Vandelinden, J. (2017). Childhood neglect in eating disorders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Trauma and Dissociation*, vol. 18(1), pp. 110- 115.
- Pinto Minerva, F. & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Carocci: Roma.
- Pliner, P. & Bell, R. (2009). *A table for one: The pain and pleasure of eating alone*. In Meiselman, H.L. (ed). *Meals in Science and Practice: Interdisciplinary Research and Business Applications*. CRC Press & Woodhead: Cambridge, pp. 169-189.
- Pollak-Cornillot, M. (2001). Actualité de Melanie Klein dans les consultations thérapeutiques parents-nourrisson. *Revue française de psychanalyse*, vol. 65, pp. 1613-1621.

- Pontecorvo, C. & Arcidiacono F. (2007). *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Poulain, J.P. (2002). *Manger aujourd'hui. Attitudes, norms et pratiques*. Editions Privat: Paris.
- Proust, M. (1913). *À la recherche du temps perdu*. trad. it. *Alla ricerca del tempo perduto*. Einaudi: Torino, 1961.
- Punch, S., McIntosh, I. & Emond, R. (2010). Children's food practices in families and institutions. *Children's Geographies*, vol. 8(3), pp. 227-232.
- Raciti, G. (2020). The sadistic food ceremony in the Muckbang. *Mimesis*, vol. 27, pp. 187-196.
- Radcliffe-Brown, A. R. (2013). *The andaman islanders*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Raffaelli, F. (2018). Paneopticon. Il cibo come dispositivo di potere. *Tesi di dottorato. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck Philosophisch-Historische Fakultät Institut für Philosophie*.
- Reale, G. (1995). *Saggezza antica*. Raffaello Cortina: Milano.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Recalcati, M. (2015). *Le mani della madre: desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Feltrinelli Editore: Milano.
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Reger, M. A., Stanley, I. H. & Joiner, T. E. (2020). Suicide mortality and coronavirus disease 2019—a perfect storm?. *JAMA psychiatry*, vol. 77(11), pp. 1093-1094.
- Rezzara, A. (2000). *Pensare la valutazione*. Mursia: Milano.
- Ristovski-Slijepcevic S., Chapman, G.E. & Beagan B. (2010), Being a 'good mother': Dietary governmentality in the family food practices of three ethnocultural groups in Canada, *Health*, vol. 14 n. 5, pp. 467-483.
- Riva, F. (2015). *Filosofia del cibo*. Lit Edizioni: Roma.
- Riva, M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. FrancoAngeli: Milano.
- Rousseau, J.J. (1989). *Emilio, o Dell'educazione*. Armando Editore: Roma.
- Rozin, P., Fischler, C., Shields, C. & Masson, E. (2006). Attitudes towards large numbers of choices in the food domain: A cross-cultural study of five countries in Europe and the USA. *Appetite*, vol. 46(3), pp. 304-308.
- Rutschky, K. (1977). *Schwarze Pädagogik*. Ullstein Verlag: Berlin.
- Sahlins, M. D. (1972). *La sociologia dello scambio primitivo*. Einaudi: Torino.
- Sartre, J. P. (1939). *Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: l'intentionnalité*, in *Situations*, vol I. Gallimard: Paris. trad. it. *Un'idea fondamentale della fenomenologia di Husserl: l'intenzionalità*, 1963. Il Saggiatore: Milano.
- Schwegler-Castañer, A. (2018). At the intersection of thinness and overconsumption: the ambivalence of munching, crunching, and slurping on camera. *Feminist Media Studies*, vol. 18, pp. 782–785.
- Segal, M. T. & Demos, V. P. (2016). *Gender and food: from production to consumption and after*. Emerald Group: Bingley.

- Seligman, A.B., Weller, R.P., Puett, M.J. & Simon, B. (2011). *Rito e modernità. I limiti della sincerità*. Armando Editore: Roma.
- Sidella, R. (2010). Digiuno d'amore, digiuno mistico e digiuno narcisistico. *Segni e comprensione*, vol. 72, pp. 75-92.
- Sidoti, E. (2022). *Corpo ed educazione alimentare*. In Bellingreri, A., D'Addelfio, G., Romano, L., Sidoti, E., & Vinciguerra, M. (2022). *Per-corsi di Pedagogia generale*. UTET Università: Torino. pp. 211-220.
- Simmel, G. (1910). How is society possible?. *American Journal of Sociology*, vol. 16(3), pp. 372-391.
- Skubal, S.M. (2002). *Word of Mout: Food and Fiction After Freud*. Routledge: New York.
- Smith, S. & Watson, J. (2010). *Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives*. University of Minnesota Press: Minneapolis.
- Spitz, R. A. (1965). *La première année de la vie de l'enfant*. PUF: Paris.
- Stagi, L. (2016). *Food porn: L'ossessione del cibo in TV e nei social media*. EGEA spa: Milano.
- Stagi, L. (2018). Mangiare con gli occhi. La diffusione del food porn nella società anoressica. *La chiave di Sophia*, dossier ottobre 2017 - gennaio 2018, pp.17-19.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Sage: London.
- Stern, D. (1977). *The First Relationship Infant and Mother*. Harvard University Press: Cambridge.
- Sutton, D.E. (2001). *Remembrance of repasts: an anthropology of food and memory*. Berg Publishers: Oxford-New York.
- Tönnies, J. F. (1949). Die Erregungssteuerung im Zentralnervensystem. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, vol. 182(3), pp. 478-535.
- Travaglino, G. A. (2011). Il paradigma psico-sociale e la pedagogia. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, vol. 1, pp. 35-50.
- Winnicott, D.W. (1958). *Through Paediatrics to Psychoanalysis*, Tavistock: London.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Routledge: London.
- Winnicott, D. W. (1987). *I bambini e le loro madri*. Raffaello Cortina Editore: Milano.

## *Terre di frontiera*

Collana diretta da Anita Gramigna

*Comitato scientifico:*

**Anita Gramigna** (Università degli Studi di Ferrara)

**Stefano Salmeri** (Università La Kore di Enna)

**Carlo Rosa** (Università UNAM di Città del Messico, Messico)

**Camilla Boschi** (Università degli Studi di Ferrara)

**Andrea Mattia Marcelli** (Laboratori Euresis)

**Rafael Camargo** (Università pontificia di Curitiba, Brasile)

Le Terre di frontiera sono i luoghi dell'esplorazione e della ricerca, sono gli ambiti della differenza e dell'incontro, sono spazi concettuali di una formazione altra, di un'euristica che è scientifica ed esistenziale ad un tempo.

I libri che qui presentiamo nascono in questa tensione radicale ed umile, che fa dell'educazione un luogo per esplorare nuovi orizzonti di senso del mondo.



terra  
frontiera di

Della stessa Collana

1. Anita Gramigna, *Nahual*
2. Pierenrico Andreoni, *L'educatore Scalzo*
3. Miguel Beas Miranda, *Il Profumo*
4. Ana Maria Valle Vasquez, *Nezahualcóyotl*
5. Galo Ramón Valarezo, *L'educazione nei miti e nei riti delle comunità indigene del nord dell'Ecuador*
6. Manuele De Conti, *Teorie della conoscenza pedagogica*
7. Giorgio Poletti, *Tra ontologia e epistemologia per una rappresentazione tecnologica dei saperi*
8. Carlo Rosa, *Medicina ancestrale e mondo contemporaneo*
9. Luigi Covatta, *Agorà e società educante*
10. Anita Gramigna, *Fabulario arcobaleno. L'educazione interculturale con i più piccoli*
11. Anita Gramigna, *Ninna-nanne da mezzo mondo. L'educazione interculturale con i più piccoli*
12. Giorgio Poletti, *Un mondo di ninne-nanne Intercultura e prima infanzia*
13. Daniel Boccacci, *Dialogo Verticale. Fortuna e paradossi del linguaggio interculturale*
14. Marco Righetti, *Per una formazione estetica. Fotografia, memoria, narrazione*
15. Anita Gramigna e Camilla Boschi, *Immaginario e formazione interculturale. Una ricerca presso le comunità Maya dell'America Latina*
16. Camilla Boschi, *Itaipu, le pietre che cantano. Formazione e resilienza nel popolo Guarani*
17. Franco Bochicchio, *La Pedagogia Strutturalistica*